



2008 letnik 23

3-4 DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja

znanstvena revija za didaktiko

VSEBINA

Dr. Zlatka Cugmas	3	OSEBNOSTNE ZNAČILNOSTI IN VREDNOTE UNIVERZITETNIH UČITELJEV
Dr. Tatjana Devjak, Marija Zidar	15	DRUŽBENO KONSTRUIRANJE OTROŠTVA V SLOVENSKEM ŠOLSTVU
Dr. J. Lepičnik Vodopivec, Maja Kreslin	31	KAJ IN KAKO STARŠI OCENJUJEJO V OTROŠKIH REVIJAH
Mag. Jožica Frigelj	53	VEČDIMENZIONALNOST UČNE METODE VSEBUJE TUDI VZGOJNO KOMPONENTO
Dr. Vlasta Hus, dr. Milena Ivanuš Grmek, dr. Branka Čagran	66	INTEGRACIJA PREDMETA SPOZNAVANJE OKOLJA Z DRUGIMI PREDMETI
Mag. Mateja Petrovič	81	UVAJANJE LEKSIKALNEGA PRISTOPA PRI UČENJU IN POUČEVANJU ANGLEŠČINE
Dr. Jasmina Starc, dr. Marjan Blažič	92	DIDAKTIČNI VIDIKI IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA MENEDŽERJEV
Dr. Majda Pšunder, mag. Nataša Harl	105	POVEZANOST MATURE Z DIDAKTIČNO IZVEDBO UČNEGA PROCESA V GIMNAZIJAH
Dr. Radmila Nikolić	125	NOVA PARADIGMA USPOSABLJANJA BODOČIH UČITELJEV ZA PRAKTIČNO DELO
Dr. Milena Valenčič Zuljan, dr. Janez Vogrinc	134	KAKO RAVNATELJI, MENTORJI IN PRIPRAVNIKI PRESOJAJO VLOGO UČITELJA MENTORJA
Dr. Janez Stare, dr. Maja Klun	146	PROBLEMSKO NARAVNANA PRAKSA ŠTUDENTOV BOLONJSKIH PROGRAMOV
Alenka Stres, Mateja Gorše	159	PEDAGOŠKA DOKUMENTACIJA V DEVETLETNI OSNOVNI ŠOLI
Miroslava Kovačič	170	ODNOS UČENEC–UČITELJ
Nataša Litrop	186	OTROŠKA VESELICA KOT NEFORMALNA OBLIKA SODELOVANJA S STARŠI



CONTENTS

Zlatka Cugmas, PhD	3	PERSONALITY CHARACTERISTICS AND VALUES OF UNIVERSITY TEACHERS
Tatjana Devjak, PhD, Marija Zidar	15	THE SOCIAL CONSTRUCTION OF CHILDHOOD IN SLOVENIAN SCHOOLING
J. Lepičnik Vodopivec, PhD, Maja Kreslin	31	WHAT AND HOW PARENTS EVALUATE IN CHILDREN'S MAGAZINES
Jožica Frigelj, MA	53	MULTI-DIMENSIONAL NATURE OF TEACHING METHOD INCLUDES UPBRINGING COMPONENT
Vlasta Hus, PhD, M. Ivanuš Grmek, PhD, Branka Čagran, PhD	66	INTEGRATION OF ENVIRONMENT EDUCATION WITH OTHER SUBJECTS
Mateja Petrovič, MA	81	INTRODUCTION OF LEXICAL APPROACH IN TEACHING AND LEARNING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES
Jasmina Starc, PhD, Marjan Blažič, PhD	92	DIDACTICAL VIEWS IN EDUCATING AND TRAINING MANAGERS
Majda Pšunder, PhD, Nataša Harl, MA	105	CONNECTION BETWEEN MATURA AND DIDACTIC IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN GENERAL UPPER SECONDARY SCHOOLS
Radmila Nikolić, PhD	125	NEW PARADIGM OF TRAINING FUTURE TEACHERS FOR PRACTICAL WORK
M. Valenčič Zuljan, PhD, Janez Vogrinc, PhD	134	HOW MENTORS, PRINCIPALS, AND NOVICE TEACHERS VIEW THE ROLE OF A MENTOR
Janez Stare, PhD, Maja Klun, PhD	146	PROBLEM-ORIENTED PRACTICE FOR STUDENTS OF THE BOLOGNA
Alenka Stres, Mateja Gorše	159	PEDAGOGICAL DOCUMENTATION
Miroslava Kovačič	170	PUPIL-TEACHER RELATIONS
Nataša Litrop	186	CHILDREN'S PARTY AS INFORMAL FORM OF COOPERATION WITH PARENTS



Dr. Zlatka Cugmas

Osebnostne značilnosti in vrednote univerzitetnih učiteljev

Pregledni znanstveni članek

UDK 159.923.378.12

KLJUČNE BESEDE: osebnostne značilnosti, osebne vrednote, študentje, univerzitetni učitelji

POVZETEK – Cilj pričujoče raziskave je bil preučiti pričakovanja študentov o osebnostnih značilnostih in osebnih vrednotah idealnih univerzitetnih učiteljic in učiteljev. 131 študentov Pedagoške fakultete v Mariboru je ocenilo želene osebnostne značilnosti univerzitetnih učiteljic in učiteljev na prilagojeni lestvici BFO in njihove osebne vrednote na prilagojeni Lestvici osebnih vrednot. Od 40 osebnostnih značilnosti so študentje ocenili kot najpomembnejše za dobrega univerzitetnega učitelja naslednje: prijaznost, poštenost, prijateljstvo, zanesljivost, sproščeno obnašanje, inteligentnost in razgledanost; kot najmanj zaželene pa popustljivost, prevladovalnost, originalnost, voditeljstvo in drznost.

Author review

UDC 159.923.378.12

KEYWORDS: personality characteristics, personal values, students, university teachers

ABSTRACT – The goal of the present study was to investigate students' expectations regarding personality features and personal values of ideal university teachers. The participants in the study were 131 students attending the Faculty of Education. They rated desired teachers' personality features on the revised BFO-scale as well as measured teachers' personal values on the revised Personal Values Scale. From the 40 personality features, students evaluated as the most important features for good university teachers as: kindness, honesty, friendship, dependability, relaxed behaviour, intellect, and erudition. The least important features assessed were: agreeableness, dominance, originality, leadership, and boldness.

1. Uvod

“Osebnost je razmeroma trajna celota psiholoških značilnosti, ki predstavlja enkratno individualnost posameznika, in se izraža skozi različne oblike vedenja in v različnih situacijah.” (Thomas in Chess, 1989; v Kavčič in Zupančič, 2006, str. 53) Je celovita organizacija telesnih, spoznavnih, socialnih in čustvenih značilnosti posameznika (Kavčič in Zupančič, 2006). Razvija se iz dednih dispozicij v interakciji z okoljem (Musek, 1994).

Kljub temu, da nekateri avtorji menijo, da lahko osebnost opišemo bodisi z manjšim bodisi z večjim številom faktorjev, je večina avtorjev na osnovi leksikografskega pristopa in faktorskoanalitičnih študij potrdila domnevo, da lahko naj-

pomembnejše osebnostne značilnosti skoraj v celoti opišemo s petimi razmeroma neodvisnimi dimenzijami. Pri leksikografskem pristopu gre za analizo opisov osebnostnih značilnosti, ki jih vsebujejo leksikoni in slovarji, pri faktorskoanalitičnih študijah pa za analizo ocen lastnih osebnostnih značilnosti ali osebnostnih značilnosti drugih, njim dobro poznanih, ljudi. Različni avtorji lahko za pomensko enake faktorje uporabljajo različna imena, a najpogosteje se navajajo naslednja: ekstravertnost, sprejemljivost, vestnost, nevroticizem in odprtost za izkušnje (Costa in McCrae, 1992a; v Kavčič in Zupančič, 2006).

V Evropi so vprašalnik za merjenje velikih petih osebnostnih faktorjev razvili najprej v Italiji (Caprara, Barbanelli in Borgogni, 1993; v Kavčič in Zupančič, 2006). V izvirniku se je imenoval Big Five Questionnaire (BFQ). Isti avtorji so razvili tudi analogno ocenjevalno lestvico Big Five Observer (BFO). Vprašalnik in ocenjevalna lestvica sta instrumenta, ki sta bila prirejena in prevedena tudi za Slovenijo (Caprara, Barbanelli, Borgogni, Bucik in Boben, 1997). Ta pristop k merjenju osebnostnih značilnosti pojmuje le-te kot bipolarne dimenzije, ki se raztezajo od ene skrajnosti do druge, po možnosti celo tako, da se posamezniki v tem bipolarnem kontinuumu distribuirajo po normalni, Gaussovi krivulji (Musek, 2005).

Večina razvojnopsiholoških raziskav osebnosti se je do nedavnega osredotočala na preučevanje posameznih spremenljivk, tj. osebnostnih potez. Na posameznika osredotočen pristop pa kot enoto analize ne upošteva spremenljivke, ampak konfiguracijo različnih značilnosti pri posamezni osebi. Tako dobimo tipe osebnosti, ki opisujejo posameznike s podobnimi organizacijami posameznih osebnostnih dimenzij (Zupančič, 2004a). Številne raziskave nakazujejo tri tipe osebnosti, in sicer prožni tip osebnosti (ki izraža dobro prilagojeni petfaktorski profil, tj. podpovprečni rezultat na dimenziji nevroticizma ali čustvene nestabilnosti, rezultati na ostalih štirih dimenzijah pa so nadpovprečni ali vsaj povprečni), tip s pretiranim nadzorom (visok rezultat nevroticizma in nizek rezultat ekstravertnosti) in s pomanjkljivim nadzorom (nizka rezultata vestnosti in sprejemljivosti). Musek (2005) pa navaja odkritja številnih objavljenih in neobjavljenih študij, ki so potrdile dve osebnostni superdimenziji, ki ju je Digman (1997; v Musek, 2005) označil kot alfa in beta faktor. Prvi pojasnjuje skupno varianco prijetnosti, vestnosti in emocionalne stabilnosti, drugi pa skupno varianco ekstravertnosti in odprtosti. Posamezniki se na osnovi teh dveh superdimenzij razvrščajo v štiri stabilne tipološke skupine, ki jih lahko primerjamo s tipi temperamenta, kot jih poznata Hipokrat in Galen, to so kolerik, sangvinik, melanholik in flegmatik (Musek, 2003).

Kot je že v definiciji osebnosti izraženo, lahko osebnostne poteze opredelimo kot razmeroma trajne individualne razlike v vedenju, ki so stabilne v času in situacijah (Pervin, 1990; v Kavčič in Zupančič, 2006). Še več, raziskave (Caspi, 2000; Caspi in Silva, 1995) kažejo, da celo zgodni vzorci temperamenta dobro napovedujejo kasnejšo osebnost. Temperamentni model Thomasa in S. Chess (1977; v Zupančič,



2003) npr. vključuje devet potez, ki se pri večini otrok združujejo v tri temperamentalne tipe, lahko vzgojljiv, težaven in počasen.

Do devetdesetih let dvajsetega stoletja so se psihologi pretežno ukvarjali s preučevanjem kontinuitete osebnosti v odraslosti, malo pozornosti pa so posvečali temu, kako se pet velikih osebnostnih dimenzij razvija do obdobja odraslosti (Zupančič, 2001).

Raziskave kažejo, da se od obdobja srednjega otroštva naprej pojavlja pet vsebinsko zelo podobnih osebnostnih dimenzij kot pri odraslih. Do obdobja odraslosti se te osebnostne dimenzije postopno vse bolj diferencirajo, kar pomeni, da se velikost povezanosti med njimi z naraščajočo starostjo znižuje, in postajajo časovno stabilnejše. Vsaj od zgodnjega otroštva dalje pa je štiri ali pet faktorska struktura otrokove osebnosti primerljiva tisti, ugotovljeni pri odraslih (pregled v: Zupančič, 2004a; Zupančič in Puklek Levpušček, 2005).

Razlogi, da samoocene osebnostnih značilnosti v povprečju dosežejo raven odrasle diferenciranosti in notranje zanesljivosti okoli 16. leta starosti, so predvsem v spoznavnem razvoju in naraščajoči sposobnosti samorefleksije (Allik in dr., 2004; v Zupančič in Puklek Levpušček, 2005).

Pri slovenski priredbi Vprašalnika "velikih pet" (Caprara in dr., 1997) so sodelovali mladostniki (od 15 do 21 let), mladi odrasli do 35 let in odrasli, starejši od 35 let. Pokazale so se pomembne razlike med starostnimi skupinami v osebnostnih značilnostih. Iz mladostništva v zgodnjo odraslost se je najbolj povečala čustvena stabilnost. Poleg nje so iz mladostništva v prvo polovico zgodnje odraslosti malo porasle še naslednje lastnosti: energija, sprejemljivost, vestnost in odprtost. Vendar so iz prve polovice zgodnje odraslosti v njeno drugo polovico in srednjo odraslost rezultati pri vseh omenjenih petih dimenzijah osebnosti upadli. Razmeroma največji starostni upad v odraslosti se je izrazil pri odprtosti.

Rezultati različnih raziskav o starostnih razlikah v izraznosti osebnostnih značilnosti se razlikujejo glede na starostno sestavo vzorca, državo in uporabljene pripomočke, večinoma pa so starostni učinki na osebnostne značilnosti majhni. Poleg tega so starostne razlike v osebnostnih značilnostih, ki jih preučujemo prečno, lahko posledica generacijskega učinka in ne razvojnih sprememb. Dejanske razvojne spremembe nam lahko pokažejo le vzdolžne študije, v katerih iste posameznike spremljamo skozi razvoj. A tudi vzdolžno spremljanje posameznikov v odraslosti večinoma kaže nepomembne ali razmeroma majhne spremembe v osebnostnih značilnostih (McCrae in dr., 1999; v Kavčič in Zupančič, 2006). Roberts in DelVecchio (2000; v Kavčič in Zupančič, 2006) sta z metaanalizo preučila 152 vzdolžnih študij, ki so vključevale posameznike od obdobja dojenčka do pozne starosti. Ugotovila sta, da so osebnostne značilnosti razmeroma stabilne v celotnem razvoju, kar pa še ne izključuje njihovega spreminjanja do pozne starosti. Kot navajata Costa in

McCrae (1994; v Kavčič in Zupančič, 2006), stabilnost osebnostnih dimenzij s starostjo narašča.

Vrednote so tiste kategorije pojmovanj in prepričanj o zaželenem in dragoce-nem, ki jih sprejemamo kot življenjska vodila (pregled v: Musek, 2002, 2004). Po-menijo posplošene kategorije, ki korelirajo z našim obnašanjem in odločanjem tem bolj, čim bolj je življenjsko pomembno in dolgoročno (Musek, 2003; v Musek, 2004). V teh kategorijah se zgoščajo in posplošujejo nizi bolj konkretnih stališč, prepričanj in mnenj (Musek, 2002).

Z vrednotami se ne ukvarjajo samo psihologi, ampak lahko govorimo tudi o filozofskem, antropološkem in sociološkem pristopu k vrednotam. Gotovo pa so pomembne opredelitve, ki temeljijo na empiričnih raziskovanjih. Rezultati teh raziskav kažejo, da obstaja hierarhična zgradba vrednotnega prostora. Muskove raziskave (1993, 1995, 2000a) potrjujejo obstoj dveh velikih vrednostnih kategorij: dionizičnih in apolonskih. Prve predstavljajo popolnost in kakovost, druge pa predstavljajo vse tiste vrednote, ki kažejo na usmerjenost k učinku in količini. Obe velekategorijsi se na nižji stopnji cepita na hedonski in potenčni tip ter moralni in izpopolnitveni tip. Te vrednote se spet delijo v vrednote nižjega reda (Tušak, Černohorski, Bednarič in Tušak, 2001).

Kot navaja Musek (2000b), so vrednote relativno stabilne in trajne, veliko bolj kot nekatera druga prepričanja in stališča, kar pa še ne pomeni, da so nespremenljive. Vendar starostno spreminjanje vrednotnih usmeritev ni linearno. Izsledki raziskave s pripadniki treh generacij (povprečne starosti so bile: 21,5 let, 47 in 70 let) so pokazali, da s starostjo linearno upada pomen dionizičnih, zlasti hedonskih vrednot, linearno narašča pa pomen apolonskih, zlasti moralnih vrednot. Srednja generacija v nasprotju z mlajšo in starejšo relativno bolj ceni statusne, kulturne in aktualizacijske vrednote. S starostjo naraščajo patriotske, tradicionalne, religijske in societalne, tj. demokratske vrednote, upadajo pa čutne, tj. senzualne vrednote (Musek, 2000b).

Več raziskav je pokazalo, da imajo vrednote pomembno in včasih visoko prediktivno vrednost v odnosu do številnih področij človekovega delovanja (Musek, 2000; v Musek in Maravič, 2004).

V psihologiji dela in organizacije je model "velikih pet" pomemben pri ugotavljanju osebnostnih profilov, ki so najprimernejši na različnih delovnih mestih (Kavčič in Zupančič, 2006). Za večino vidikov uspešnosti na delovnem mestu so namreč pomembne tudi "nekognitivne" značilnosti (Goldberg, 1993; v Kavčič in Zupančič, 2006). Osebnostne dimenzije izražajo posameznikove poklicne interese in preference (Holland, 1985; v Ceci Erpič, Boben, Zabukovec in Škof, 2002), posredno pa so povezane tudi z izbiro poklica, poklicno uspešnostjo in poklicnim zadovoljstvom (Furnham, 1994; v Ceci Erpič in dr., 2002).



Kot temeljne vrednote našega vzgojno-izobraževalnega sistema Kroflič (1999) navaja naslednje: kritično mišljenje, avtonomna morala, spoštovanje človekovih pravic, demokratično urejanje družbenih in medčloveških konfliktov.

2. Metodologija

Problem. Problem raziskave je bil preučiti prepričanja študentov pedagoške usmeritve o osebnostnih značilnostih in osebnih vrednotah idealnih univerzitetnih učiteljev in učiteljev.

Udeleženci. V raziskavi je sodelovalo 131 študentov oz. študentk Pedagoške fakultete v Mariboru. Študentk je bilo 96,1 odstotka (ker v raziskavi ni poudarka na spolu udeležencev, v nadaljnjem tekstu: študenti). Stari so bili od 18 do 24 let. 50,8% jih je obiskovalo program Predšolska vzgoja, 49,2% pa Razredni pouk. 84,6% jih je obiskovalo prvi letnik študija, 5,4% drugi in 10% tretji.

Instrumenti. V raziskavi smo uporabili prilagojeno lestvico BFO (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Bucik in Boben, 1997) in prilagojeno lestvico osebnih vrednot (LOV; Pogačnik, 2002).

BFO vsebuje 42 postavk in meri pet dimenzij osebnosti. Vsako postavko sestavlja par pridevnikov, ki jih je treba oceniti na 7-stopenjski lestvici, kjer 1 stoji na enem koncu opisane osebnostne značilnosti, 7 pa na drugem koncu iste osebnostne značilnosti. Dimenzije, ki jih meri BFO so naslednje: energija, sprejemljivost, vestnost, čustvena stabilnost in odprtost. Vsako med njimi opredeljujeta po dve poddimenziji. Dimenzijo energija, ki jo v literaturi pogosto imenujejo ekstravertnost (McCrae in Costa, 1987; Ceci Erpič in dr., 2002) opredeljujeta poddimenziji aktivnost in dominantnost. Nanaša se na vidike osebnosti, povezane z energičnim, dinamičnim in aktivnim vedenjem (vključuje nagnjenost h govorjenju in entuziazem) ter sposobnostjo samouveljavljanja ter vplivanja na druge. Dimenzijo sprejemljivost opredeljujeta poddimenziji sodelovanje in prijaznost. Sodelovanje se nanaša na zmožnost razumevanja in podpiranja zahtev in potreb drugih ter na sposobnost učinkovitega sodelovanja z drugimi, poddimenzija prijaznost pa meri vidike, ki so povezani s prijaznostjo, zaupanjem in odprtostjo do drugih. Dimenzija vestnost se nanaša na sposobnost samouravnavanja, in sicer z vidikov zaviranja in aktiviranja dejavnosti. Opredeljujeta jo poddimenziji natančnost in vztrajnost. Prva meri vidike, ki se nanašajo na zanesljivost, vsestransko skrbnost ter ljubezen do urejenosti in reda. Druga pa meri vidike, ki so povezani z vztrajnostjo in sposobnostjo posameznika, da prevzete naloge in dejavnosti predčasno ne opusti, ampak jih izpelje do konca. Dimenzijo čustvena stabilnost sestavlja poddimenziji kontrola čustev in kontrola impulzov. Kontrola čustev označuje predvsem tiste vidike osebnosti, ki se

povezujejo s kontrolo napetosti ter čustvenimi izkušnjami. Poddimenzija kontrola impulzov meri vidike, ki se nanašajo na kontroliranje lastnega vedenja v različnih situacijah, tudi tistih, ki so neprijetne, konfliktne in nevarne. Dimenzija odprtost, ki se pogosto omenja kot mentalna odprtost, odprtost za izkušnje in intelekt, je povezana z interesom za novosti in izkušnje, s kreativnostjo, originalnostjo in radovednostjo. Opređeljujeta jo poddimenziji odprtost za kulturo, ki se nanaša na zanimanje za nove informacije in nabiranje znanja, in odprtost za izkušnje, ki se nanaša na pozitiven odnos do novosti, na sposobnost upoštevanja več vidikov in pozitiven odnos do drugačnega (Caprara in dr., 1997; v Cecić Erpič, Boben, Škof, Marcina in Zabukovec, 2003 in Cecić Erpič in dr., 2002). Zanesljivost posameznih dimenzij, izražena s Cronbachovim koeficientom notranje zanesljivosti, se giblje med 0,67 in 0,85 (Caprara in dr., 1997).

LOV vsebuje 24 osebnih vrednot, ki predstavljajo 24 osnovnih človekovih motivov. Vrednote so zapisane v abecednem vrstnem redu. Udeleženci so jih morali rangirati od najbolj pomembne do najmanj pomembne za hipotetičnega idealnega univerzitetnega učitelja in učiteljico. Prva vrednota, ki so jo pojmovali kot najpomembnejšo, je bila ocenjena s 7 točkami. Naslednji dve vrednoti v rangi sta bili ocenjeni vsaka s 6 točkami; naslednje tri vsaka s 5 točkami. Najmanj pomembna vrednota je bila ocenjena z 1 točko, naslednji dve vrednoti, prav tako manj pomembni, a pomembnejši od najmanj pomembne, sta bili ocenjeni vsaka z 2 točkami; naslednje tri vrednote vsaka s 3 točkami. Ostalih 10 vrednot, ki zavzemajo po pomembnosti sredinski položaj na rang listi vrednot, je bilo ocenjenih vsaka s 4 točkami. Vsaka vrednota je predstavljala samostojno enoto pri analizi podatkov.

Postopek. Študentje so ocenili postavke na lestvicah BFO in LOV v času rednih predavanj pri predmetu Razvojna psihologija. Predhodno so izpolnili tudi vprašalnik z demografskimi podatki.

3. Rezultati in interpretacija

Če analiziramo posamezne osebnostne značilnosti univerzitetnih učiteljic in učiteljev, ugotovimo, da so med bolj zaželenimi (rangirano od najbolj zaželenosti k manj zaželenim) prijazni, pošteni, prijateljski, sproščeni, obnašajo se zanesljivo, razgledani, inteligentni itd.; med manj zaželenimi pa (rangirano od najmanj zaželenosti k bolj zaželenim) popustljivi, prevladovalni, originalni, drzni, voditeljski, inovativni, miren itd. Izračuni t-testov so pokazali, da obstaja nekaj pomembnih razlik med učiteljicami in učitelji v zaželenosti njihovih osebnostnih značilnosti. Za učiteljice je bolj zaželeno, da so tople ($t = 2,03$; pri vseh izračunanih t-vrednostih je $df = 130$), skrbne ($t = 4,06$) in nesebične ($t = 2,31$), kot za



učitelje. Za učitelje pa je bolj zaželeno, da so prevladovalni ($t=-4,96$), originalni ($t=-4,63$), vedri ($t=-2,45$), drzni ($t=-3,80$), neutrudni ($t=-2,94$), zgovorni ($t=-3,24$), bistri ($t=-2,78$), popustljivi ($t=-3,12$), mirni ($t=-4,16$), polni energije ($t=-3,86$) in prizadevni ($t=-2,56$), kot za učiteljice.

Tabela 1: Deskriptivne vrednosti želenih osebnostnih dimenzij univerzitetne učiteljice in učitelja

Dimenzija osebnosti		Učiteljica	Učitelj	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Energija	M (SD)	5,82 (0,48)	6,01 (0,49)	-5,49	130	0,000
	min-max	4,63-7,00	4,75-7,00			
Sprejemljivost	M (SD)	6,14 (0,39)	6,16 (0,46)	-0,43	130	0,667
	min-max	4,13-6,88	4,88-7,00			
Vestnost	M (SD)	6,17 (0,50)	6,23 (0,47)	-1,83	130	0,069
	min-max	3,75-7,00	4,88-7,00			
Čustvena stabilnost	M (SD)	6,23 (0,43)	6,32 (0,42)	-2,96	130	0,004
	min-max	4,38-7,00	5,25-7,00			
Odprtost	M (SD)	6,11 (0,53)	6,23 (0,52)	-3,92	130	0,000
	min-max	4,00-7,00	4,75-7,00			

Podatki kažejo, da študenti ocenjujejo kot najbolj zaželeno osebnostno značilnost univerzitetnih učiteljic in učiteljev čustveno stabilnost, kot najmanj pa energijo. Vse zelene osebnostne značilnosti učiteljev ocenjujejo više kot osebnostne značilnosti učiteljic. Izračuni t-testov kažejo, da obstajajo pomembne razlike v ocenah želenih osebnostnih značilnosti univerzitetnih učiteljic in učiteljev glede energije, odprtosti in čustvene stabilnosti. Po ocenah študentov naj bi imeli idealni univerzitetni učitelji več energije, odprtosti in čustvene stabilnosti kot učiteljice.

Holland (1985a; v Ceci Erpič in dr., 2002) predpostavlja, da sta posameznik in njegovo delovno okolje v interakciji. Človek običajno izbere svojim značilnostim skladno okolje, ki ga glede na svoje potrebe in interese sooblikuje in spreminja. Socialno okolje učitelja ima naslednje korelate: vedrost, pustolovskost, konzervativnost, femininost, dominantnost, odvisnost, občutljivost in sociabilnost (Phares in Chaplin, 1997; v Ceci Erpič in dr., 2002). Učitelji bi naj sodili v socialni tip, ki mu pripisujemo lastnosti sodelovalnosti, prijaznosti, empatičnosti, družabnosti, potrpežljivosti, odgovornosti in superiornosti (Holland, 1985b; v Ceci Erpič in dr., 2002).

Rushton, Murray in Paunonen (1983; v Ceci Erpič in dr., 2002) so preučevali osebnostne značilnosti učinkovitih univerzitetnih učiteljev. Ugotovili so, da imajo le-ti visoko razvite voditeljske sposobnosti, so ekstravertni in dinamični (kar se

stavlja faktor energija), inteligentni, liberalni in objektivni (značilnosti odprtosti), sociabilni in razumevajoči (značilnosti sprejemljivosti) ter neanksiozni (značilnost čustvene stabilnosti). Za učinkovite univerzitetne učitelje bi naj bila značilna tudi nizka stopnja dominantnosti (ki je poddimenzija energije).

Osebnostne značilnosti predstavljajo eno najpomembnejših komponent stereotipov o moških in ženskah. Še vedno pogosto citirana raziskava (Broverman, Broverman, Clarkson, Rosenkrantz in Vogel, 1970; v Avsec, 2002) kaže, da sta osebnostni značilnosti toplina in ekspresivnost bolj značilni za ženske, kompetentnost in racionalnost pa za moške.

Vsebinska opredelitev maskulinnosti in femininnosti kot osebnostnih značilnosti ne temelji na dejanskih razlikah med spoloma, ampak na sociokulturni definiciji spolnih vlog in na pozitivnih, socialno zaželenih spolno tipiziranih karakteristikah. Maskuline osebnostne značilnosti se vežejo na asertivne in nadzorovalne tendence, ki se kažejo npr. v agresivnosti, ambicioznosti, dominantnosti, učinkovitosti, voditeljskem vedenju, in na neodvisnost od ljudi, ki se kaže v neodvisnosti, zanašanju nase, samozadostnosti in individualizmu. Nekateri dodatni atributi se nanašajo še na osebno učinkovitost, ki se izraža v samozaupanju, občutku superiornosti, lahko odločanju, in vidike osebnega stila, ki pomenijo direktnost, pustolovstvo, nepripravljenost na vdajo ipd. Feminine lastnosti, ki bi naj bile bolj značilne za ženske kot moške, pa se nanašajo na skrb za dobro drugih in se izražajo v vdanosti, sposobnosti popolne posvetitve drugim, želji po umirjanju napetosti in negativnih čustev, pripravljenosti pomagati, prijaznosti, sočutnosti, ljubezni do otrok. Nekatere feminine lastnosti se nanašajo še na interpersonalno senzitivnost in emocionalno ekspresivnost ter vidike osebnega stila, kot sta npr. nežnost in blaga govorica (Avsec, 2002).

A. Avsec (2002) je ugotovila, da tako moški kot ženske bolj pozitivno ocenjujejo lastnosti, značilne za povprečno žensko, kot lastnosti, značilne za povprečnega moškega. Zavedati pa se moramo, da kljub temu, da je neka lastnost negativno vrednotena (npr. agresivnost, plahost), je lahko za posamezni spol zaželena. Raziskava omenjene avtorice je tudi pokazala, da pripadniki posameznega spola bolj pozitivno ocenjujejo lastnosti, značilne za njihov kot nasprotni spol, kar je v skladu s splošno težnjo po favoriziranju lastne skupine.

Obstaja določeno ujemanje med rezultati pričujoče raziskave in predstavljenimi ugotovitvami drugih avtorjev.

Kot kaže tabela 2, so študentje od 24 osebnih vrednot ocenili kot najpomembnejše za univerzitetno učiteljico oz. učitelja naslednje: poklic/delo, moralna – etična načela, samopodoba, znanje/modrost, svoboda/neodvisnost in družba; in kot najmanj pomembne naslednje: vera/bog, imetje/denar, spolnost in ugled/slava. Izračuni t-testov za odvisne vzorce so pokazali pet statistično pomembnih razlik v zaželenosti osebnih vrednot pri univerzitetnih učiteljicah in učiteljih.

Tabela 2: Deskriptivne vrednosti želenih osebnih vrednot univerzitetnih učiteljic in učiteljev

Vrednota		Učiteljica	Rang	Učitelj	Rang
Družba	M (SD) min-max	4,60 (0,99) 2-7	6	4,51 (0,94) 2-7	5
Hobiji/prosti čas	M (SD) min-max	4,05 (0,85) 2-7	11	4,05 (1,03) 2-7	11,5
Hrana/pijača	M (SD) min-max	3,54 (0,99) 1-6	19	3,60 (0,94) 1-6	20
Imetje/denar	M (SD) min-max	2,34 (1,09) 1-5	23	2,36 (1,10) 1-5	23
Lepota/umetnost	M (SD) min-max	3,62 (0,93) 1-7	18	3,62 (1,04) 1-7	19
Moč/vpliv	M (SD) min-max	4,12 (1,12) 1-7	9	4,34 (1,30) 1-7	8
Moralna, etična načela	M (SD) min-max	5,62 (1,08) 2-7	2	5,60 (1,07) 3-7	1
Nove izkušnje/doživetja	M (SD) min-max	4,02 (0,93) 2-7	12	4,15 (0,77) 2-6	10
Osebna varnost/zdravje	M (SD) min-max	4,37 (0,76) 2-7	7	4,19 (0,80) 1-7	9
Otroci	M (SD) min-max	3,93 (0,94) 1-7	15	3,95 (0,95) 2-7	14
Partner(ka)/ljubezen	M (SD) min-max	3,78 (0,87) 2-7	17	3,78 (0,87) 1-6	17
Počitek	M (SD) min-max	4,09 (0,96) 1-6	10	4,05 (0,91) 2-6	11,5
Poklic/delo	M (SD) min-max	5,75 (1,16) 3-7	1	5,55 (1,34) 3-7	2
Prijatelji	M (SD) min-max	3,95 (0,59) 2-6	14	4,03 (0,78) 2-7	13
Samopodoba	M (SD) min-max	5,31 (1,09) 3-7	3	5,21 (1,10) 3-7	3
Spolnost	M (SD) min-max	2,62 (1,07) 1-4	22	2,84 (1,17) 1-6	22
Starši/dom	M (SD) min-max	3,87 (0,79) 2-6	16	3,80 (0,79) 2-7	16
Svoboda/neodvisnost	M (SD) min-max	4,61 (0,94) 2-7	5	4,48 (0,86) 2-7	6

Vrednota		Učiteljica	Rang	Učitelj	Rang
Športno udejstvovanje	M (SD) min-max	3,47 (0,79) 2-6	20	3,65 (0,97) 1-6	18
Udobje/uživanje	M (SD) min-max	3,98 (0,79) 1-6	13	3,88 (0,88) 1-6	15
Ugled/slava	M (SD) min-max	3,07 (1,16) 1-6	21	3,16 (1,09) 1-6	21
Ustvarjanje	M (SD) min-max	4,32 (1,09) 1-7	8	4,37 (1,05) 2-7	7
Vera/bog	M (SD) min-max	2,15 (1,11) 1-5	24	2,15 (1,12) 1-5	24
Znanje/modrost	M (SD) min-max	4,86 (1,24) 2-7	4	4,79 (1,33) 1-7	4

Osebna varnost/zdravje je vrednota, za katero študentje menijo, da je zaželeno, da je bolj izražena pri univerzitetnih učiteljicah kot učiteljih ($t=3,00$, $df=128$, $p=0,003$). Isto velja za vrednoto poklic/delo ($t=2,17$, $df=129$, $p=0,032$). Pri univerzitetnih učiteljih pa bi naj bile bolj izražene naslednje vrednote: spolnost ($t=-2,94$, $df=129$, $p=0,004$), moč/vpliv ($t=-2,85$, $df=129$, $p=0,005$) in športno udejstvovanje ($t=-2,05$, $df=128$, $p=0,042$). Rezultati se delno ujemajo z ugotovitvami, o katerih poroča Musek (1989; v Tušak in dr., 2001), da so za ženske apolonске vrednote bolj pomembne. Znotraj teh zlasti moralnost in deloma izpopolnitvene vrednote. Spolnost, hrana, prekašanje drugih so vrednote, ki se nagibajo proti dionizičnim kategorijam in so v ospredju moškega spola.

Pri interpretaciji rezultatov se postavlja vprašanje, ali so osebnostne značilnosti oz. osebne vrednote, ki so jih kot želene za univerzitetno učiteljico in učitelja izrazili študentje, posledica njihove zaznave, kakšne so dejanske osebnostne značilnosti in vrednote univerzitetnih učiteljic in učiteljev (npr. zaznave, da se učitelji več ukvarjajo s športom kot učiteljice), ali so ocene tega, kar bi bilo treba pri učiteljicah in učiteljih spremeniti (npr. ocene, da bi se učitelji morali več ukvarjati s športom kot učiteljice). Nikakor ni nepomemben podatek, da so v raziskavi sodelovali študenti, ki se sami izobražujejo za pedagoški poklic. Ker obstaja močna povezanost med vrednotami in izbiro študijske usmeritve (Musek, 2000a), lahko sklepamo, da so udeleženci v ocene zelenih osebnostnih značilnosti in vrednot univerzitetnih učiteljic in učiteljev projicirali tudi ocene lastnih osebnostnih značilnosti in vrednot. Musek (2000a) je npr. ugotovil najnižjo stopnjo dionizične usmeritve pri študentih na Pedagoški fakulteti v primerjavi s študenti na drugih preučevanih fakultetah. Dionizična usmeritev vsebuje naslednje vrednote: slava, zabava, prekašanje, hrana, narodnostni ponos, ugled, moč, denar in udobno življenje. To so tudi vrednote, ki jih



udeleženci pričujoče raziskave ne ocenjujejo kot pretirano zaželene pri univerzitetnih učiteljicah in učiteljih. Prav tako ni odveč spomniti na dejstvo, da je v pričujoči raziskavi sodelovalo manj kot 4% študentov, ostale so bile študentke. Verjetno bi bilo treba preučiti tudi neodvisno spremenljivko spol udeleženca, saj naše in tuje raziskave kažejo (pregled: Musek, 2000a), da moški bolj cenijo dosežke, kompetentnost in uspešnost, ženske pa bolj zbliževanje, varnost, osebno harmonijo in moralo. Rezultati pričujoče raziskave verjetno niso odvisni le od oseb, ki so objekt ocenjevanja (tj. idealnih univerzitetnih učiteljic in učiteljev), ampak tudi od ocenjevalcev (med drugim v povezavi z njihovim spolom).

4. Sklep

V nadaljnjih raziskavah bi bilo zanimivo preučiti, kakšne osebnostne značilnosti učencev, dijakov in študentov so zaželene pri učiteljih in v kolikšni meri je usklajenost zelenih in dejanskih osebnostnih značilnosti učencev, dijakov in študentov povezana z njihovim šolskim oz. študijskim uspehom, z njihovo učno oz. študijsko motiviranostjo, medsebojnim razumevanjem. Nekateri avtorji (npr. Tomić, 2003; Garnett, 2005; v Novak, 2006) ne dvomijo v pomen osebnosti učenca in učitelja v njunih medsebojnih odnosih. Novak (2006) meni, da bi moral učitelj poznati osebnostne tipe učencev, da bi se le-tem lažje prilagodil. Nikogar ne bi izključeval, imel za nenormalnega. Zavedal bi se, da ima vsak, tudi sam, pozitivne in negativne strani. Še več, Novak (2006) celo trdi, da če se jih zavedamo, jih lažje obvladujemo, sicer jim ostanemo podrejeni. Sprašujem pa se, ali je poznavanje osebnostnih tipov dovolj, da učitelj spremeni svoj odnos do učencev in spreminja samega sebe. To pa bi lahko bil predmet nadaljnjih raziskav.

LITERATURA

1. Avsec, A. (2002). Razlike med spoloma v vrednostnih ocenah spolno stereotipnih osebnostnih lastnosti. *Anthropos*, 4/6, str. 19-34.
2. Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Bucik, V. in Boben, D. (1997). Model "velikih pet": Pripomočki za merjenje strukture osebnosti. Priročnik. Ljubljana: Produktivnost, Center za psiho-diagnostična sredstva.
3. Caspi, A. (2000). The child is father of the man: Personality continuity from childhood to adulthood. *Journal of personality and social psychology*, 78, str. 158-172.
4. Caspi, A. in Silva, P. (1995). Temperamental qualities at age 3 predict personality traits in young adulthood: Longitudinal evidence from a birth cohort. *Child development*, 66, str. 486-498.
5. Ceci Erpič, S., Boben, D., Škof, B., Marcina, P. in Zabukovec, V. (2003). Personality characteristics of physical educators: actual and preferred. V: R. Stelter (ur.), *New approaches to exercise and sport psychology: theories, methods and applications: book of abstracts*. Predstavljeno na:

- The XIth European Congress of Sport Psychology, Institute of Exercise and Sport Sciences, University of Copenhagen, Copenhagen, str. 4.
6. Cecić Erpič, S., Boben, D., Zabukovec, V. in Škof, B. (2002). Dejanske in želene osebnostne lastnosti športnih pedagogov. *Psihološka obzorja*, 11 (4), str. 87-102.
 7. Kavčič, T. in Zupančič, M. (2006). Osebnost otrok in njihovi medsebojni odnosi v družini. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
 8. Kroflič, R. (1999). Približevanje slovenske šole skupnim evropskim vrednotam. *Anthropos*, 4-6, str. 316-319.
 9. Musek, J. (1993). Osebnost in vrednote. Ljubljana: Educey.
 10. Musek, J. (1994). Znanstvena podoba osebnosti. Ljubljana: Educey.
 11. Musek, J. (1995). Ljubezen, družina, vrednote. Ljubljana: Educey.
 12. Musek, J. (2000a). Nova psihološka teorija vrednot. Ljubljana: Educey. Inštitut za psihologijo osebnosti.
 13. Musek, J. (2000b). Razlike v vrednotnih usmeritvah med generacijami. *Anthropos*, 1-2, str. 93-108.
 14. Musek, J. (2002). Vrednote kot prediktorji in posredovalci verskih in političnih prepričanj. *Anthropos*, 1/3, str. 1-18.
 15. Musek, J. (2003). Zgodovina psihologije. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
 16. Musek, J. (2004). Strpnost, vrednote, vernost in politična usmeritev. *Anthropos*, 1/4, str. 247-269.
 17. Musek, J. (2005). Superdimenzije osebnosti in osebnostni tipi. *Anthropos*, 1/4, str. 443-453.
 18. Musek, J. in Maravič, K. (2004). Vrednote in duhovna inteligentnost. *Anthropos*, 1/4, str. 271-289.
 19. Novak, B. (2006). Ali je osebnostna rast učiteljev pogoj boljše učne uspešnosti učencev? *Šolsko polje*, XVII, 3/4, str. 45-67.
 20. Pogačnik, V. (2002). Lestvica osebnih vrednot - LOV. Priročnik. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, d.o.o.
 21. Tušak, M., Černohorski, B., Bednarik, J. in Tušak, M. (2001). Vrednostni sistemi vrhunskih slovenskih športnikov. *Anthropos*, 4/6, str. 337-352.
 22. Zupančič, M. (2001). Razvojni predhodniki velikih petih dimenzij osebnosti. V: Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur.), *Razvojna psihologija: izbrane teme*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete, str. 28-41.
 23. Zupančič, M. (2003). Razvoj osebnostnih značilnosti predšolskih otrok. *Anthropos*, 1/4, str. 169-182.
 24. Zupančič, M. (2004a). Osebnostne dimenzije in tipi v okviru petfaktorskega modela: od zgodnjega otroštva do pozne starosti. *Anthropos*, 1/4, str. 293-314.
 25. Zupančič, M. in Puklek Levpušček, M. (2005). Temeljne osebnostne dimenzije v mladostništvu: njihova povezanost z motivacijskimi cilji in prepričanja v učnih situacijah. *Šolsko polje*, XVI (5/6), str. 3-33.



Tatjana Devjak, Ph.D., Marija Zidar

The social construction of childhood in Slovenian schooling

Author review

UDC 37:159.922.73

KEYWORDS: *social construction of childhood, compulsory education, historical perspectives of schools, children's rights, children's needs*

ABSTRACT – *From a historical perspective, childhood as a sphere of innocence and protection is a relatively new “invention”. In the article we examine childhood as a shifting social and historical construction, focusing in particular on the role that the school and compulsory education played in the construction of modern childhood in Slovenia, and in defining the role of the student. Relevant features of mediaeval, Protestant and Jesuit schools in the Slovene territory are analysed along with those of a few other pre-modern types of schools. We argue that the establishment of school classrooms, formation of school ideology, introduction of discipline and moral concern for the student and teacher, and introduction of education as opposed to simply imparting knowledge were inventions of the modern school that slowly developed after the introduction of mass mandatory education in 1774, and have all played a crucial role in the construction of modern childhood.*

Pregledni znanstveni članek

UDK 37:159.922.73

KLJUČNE BESEDE: *družbena konstrukcija otroštva, obvezno šolanje, šola skozi zgodovino, otrokove pravice, otrokove potrebe*

POVZETEK – *Otroštvo kot polje nedolžnosti in zaščite je zgodovinsko razmeroma nov “izum”. V članku avtorici raziskujeta in prikazujeta otroštvo kot spreminjajoči se družbeni in zgodovinski konstrukt, ter se posebej osredotočata na vlogo šole in obveznega šolanja pri konstruiranju sodobnega otroštva v Sloveniji ter pri opredeljevanju vloge učenca v njej. Analizirata tudi pomembne poteze slovenskih srednjeveških, protestantskih in jezuitskih šol skupaj z nekaterimi drugimi tipi predmodernih šol. Avtorici trdita, da so oblikovanje razredov, šolske ideologije, uvedba discipline, oblikovanje moralnega zanimanja za učenca in učitelja ter uvedba vzgoje namesto zgolj posredovanja znanja iznajdba moderne šole, ki se je počasi razvijala po uvedbi množičnega obveznega šolanja leta 1774, ter da so ti mehanizmi igrali ključno vlogo pri konstruiranju sodobnega otroštva.*

1. Introduction

This article sets out to establish that the modern concepts of “the child” and “childhood” have been largely constructed through compulsory education and schools as an institution, surveying how this process took place. The school naturally was not the only mechanism through which modern childhood was constructed.

Various sciences focusing on the child, such as the educational sciences and pedagogy, as well as a number of other scientific discourses in the area of the child, the law and legislation, the modern concept of family, and even the Church have played an important role in defining modern childhood.

Through this discussion, we will attempt to answer the following questions:

- How is the child defined within the process of education today as compared to the past?
- Where are the origins of the modern concept of a child?
- What position has the child had in the educational process from the onset of public education to the present day?
- What position should the child have in school today?

2. Defining the child and childhood: from the present perspective to the past—and back

An examination of the etymological origin of the Slovene word for child—*otrok*—readily demonstrates that the modern conception of childhood as a sphere of protection and innocence is very new, and it also shows how different it is from the past conceptions. In Old Church Slavic the word child meant “boy, child, servant”, in Old Croatian and Serbian it also meant “servant, serf”, in Russian the word meant “boy, page boy”, in Czech “slave, servant”, and in Bulgarian and Ukrainian “slave” (Snoj, 1997, p. 416). In her analysis of 19th century Slovenian childhood *Prvotno besedilo življenja* (Primary Text of Life), Alenka Puhar states that in a number of Slavic languages the Slovene word for servant (“hlapec”) meant child or boy, while its diminutive form “hlapčič” was used to mean child at least until the Reformation period (Puhar, 1986, p. 107.)

Today the Convention on the Rights of the Child of 1989 is used for legal definitions of childhood. Article 1 defines the child as “every human being below the age of eighteen years unless under the law applicable to the child majority is attained earlier”. Children are thus not yet legal subjects and are subject to special legal provisions and treatment. Children are also not political subjects, and they do not have the right to vote. Children are developing, innocent beings still undergoing the process of compulsory education who are formally incapable of taking responsibility for their actions, and to whom it applies, at least *de iure*, that what they require most is protection (Zidar, 2002).

As noted by Alenka Puhar (1982, p. 166), in Slovenia even animal protection societies had existed several decades before any initiative towards child protection was put forth. Pavlovič (1996) argues that even though the concept of human rights



as represented by the Convention on the Rights of the Child is historically quite new, very few people today would consider objecting to such rights. The concept of human rights, and later that of the rights of the child, builds on three education pillars, or what Pavlovič terms “The Theory of the Three P’s”: Protection, Provision, and Participation. He stresses that in addition to being based on the protection of the child, the Convention also builds on child provision and participation of children in the education process (1999, p. 170), adding that the modern child is a “not-yet-being” (1995, p.p. 305-306) – immature and different from the adult. Childhood is a period of preparation for adulthood, which is considered a normal human state.

Kodelja similarly notes that children are the heterogeneous element that represents the “non-human” within the mass of all people (1995, p. 51): “Within the modern concept of childhood lies a hidden assumption that it is not only timeless but also the best, the one that is the most “right”, the most appropriate, along with other claims in a similar vein”.

Throughout Western history, adults always have endeavoured to influence children’s development, and to mould them in accordance with what they believed a child is and should be. The aim was to make them comply with the demands of their time and place to the greatest extent possible, argues Kroflič (1997, p. 25). The approaches to upbringing and education were chosen more or less consciously depending on the conceptions of the child’s nature and its development, the adults’ own experiences with traditional childrearing practices, and the changing social values determining education goals.

The child’s nature was largely influenced by the views on education. Kroflič (ibid., p. 32) lists four major historical changes in the perception of childhood: (1) Child as a miniature adult who therefore does not require special protection. (2) Child as a sinful being—a view introduced by Christianity with which repressive childrearing methods were being justified. (3) Child as a blank slate – a view introduced by modern – time thinkers. This blank slate – *tabula rasa* – must be engraved with the fundamental norms of the existing culture. According to the Enlightenment philosopher Immanuel Kant, the child’s savageness has to be tamed by discipline. (4) Child as a sensitive and essentially incorrupt being who needs to be protected by education. The latter idea was introduced relatively late to educational theory and practice, while experts significantly differ on what exactly this protection should encompass. Sometimes various different and even conflicting ideas on child protection are proposed by one and the same author (Zidar, 2002, p. 22).

A considerable part of childhood studies deals with analysing and classifying diverse social constructions of childhood. Zidar (2002, p.p. 7-8) lists a range of authors and their representations of a child and childhood. In the reader *Childhood Studies*, Mills and Mills (2000, p. 9) outline six different social constructions

of childhood: children as innocent, children as apprentices, children as persons in their own right, children as members of a distinct group, children as vulnerable, and children as animals. In his analysis of children in art and literature, Benton (1996, in Mills and Mills, 2000, p. 29) cites six representations of childhood: the polite child, the impolite child, the innocent child, the sinful child, the sanitised child, the holy child. Also acknowledging the numerous perceptions of childhood, Hendrick looks to more traditional historical sources and, in his survey from 1800 to the present day (1990, in *ibid.* p. 30), chooses the labels of: (1) the romantic child, (2) the evangelical child, (3) the factory child, (4) the delinquent child, (5) the schooled child, (6) the psycho-medical child, (7) the welfare child, (8) the psychological child, and (9) the family and the public child.

3. Childhood as an effect of school ideology and the construction of childhood through school education

In his landmark work, *Centuries of Childhood*, the historian Philippe Ariès (1991) established a thesis on the origins of a new conception of childhood. In Ariès' view, childhood is a very new concept. It did not exist at all in the Mediaeval period as we know it today, grew into existence in the upper classes in the 16th and 17th centuries, solidified itself somewhat more fully in the 18th century upper classes, and in the 20th century finally reached both the upper and lower classes. In contrast to a widely held belief, Ariès did not found his thesis on the new concept of childhood based solely on secondary sources, such as studying paintings, tombstones and Heraord's diary of Louis XIII. More than half of this work, as many as 231 out of 499 pages (in the Slovene translation), is dedicated to the role compulsory education played in the construction of the new concept of childhood, while many editions, including the French and English ones, are abridged precisely in this part presenting only its excerpts, thus misleading Ariès' critics (Zidar, 2002, p. 9). In fact, one of Ariès' most important findings was that age differentiation is the product of progression through school classes. In the vivid language of Kanduč (1994, p. 108), the school became a "compulsory waiting room where the person growing up is supposed to linger before entering the totalitarian factory or office environment".

To support the thesis that the modern concept of the child is a product of schooling and school system is Laporte's view. Laporte (1992, p. 97) argues that the conception of childhood as a separate moment in one's life coincides with the introduction of the school institution. He maintains that childhood is only an effect of the school ideology, at the same time being its privileged pillar (*ibid.*, p. 94). The child is perceived as the absence of an adult, man, citizen, and this absence should



be filled in with knowledge by the school apparatus. The school system moulds the child largely after its own likeness. Laporte believes that it is the school that informs the child that this is what he/she is to be.

Mediaeval schools, which he calls “antediluvian”, have little relation to the school as we know today: school as a social apparatus whose primary and chief function is education. Ariès’ (1991) compares mediaeval schooling to the Koran schools that still exist today in many Muslim countries; anybody who has listened to the alternating reciting of Koran verses, writes Ariès, should have a picture of what the Western school was like at its onset (ibid., p. 177).

The mediaeval school was not aimed to impart knowledge; it was established in order to produce clergy. Its forms/classes were based on social class, not age. In cathedral schools (a type of higher education schools based at the diocese seat from the 12th century onwards), the *scolasticus* adapted the course to the students in the following way: aristocratic children were taught Latin grammar, rhetoric and mediaeval law, while poor children who were intended for countryside clergy were taught religious teachings, reading, and singing (Schmidt, 1988, p. 20). The mediaeval school included both young and older students, while older students were not distinguished by the different courses they took but by the number of times they have already listened to the course and revised it. In mediaeval times, the age of students was therefore entirely irrelevant due to the absence of gradation of the level of difficulty, and the lack of synchronicity and explanation methods.

The precursors of modern school are Protestant and Jesuit schools. They featured the origins of school classes (grades or forms) and already were familiar with the concept of discipline. Today school class plays an exceptional role in defining the child. We do not only know how old a child is, we also know which grade he or she goes to. Today childhood and early adolescence cannot be imagined without the concept of primary and secondary school grades, as well as university years. Protestant schools fulfilled a crucial requirement for the construction of childhood, namely mass education. They also did not require any previous education, they aimed to be general (irrespective of gender, social class, wealth, and future vocation), and the teaching had to be carried out in the local mother tongue. However, in practice they failed to encompass the majority of the population, and more specifically, they did not include the social classes they were intended for simply because the peasantry and lower ranking nobility held onto Christianity. The Protestants also introduced the gymnasium (secondary school preparing students for the university); however, here school grades still represented the curriculum unit that had to be mastered by all students, which is a feature of the mediaeval school system. There was also still no uniform regulation defining school curriculum or class enrolment date, which is why the period a pupil attended a school grade (form, class) did not yet coincide

with the calendar or school year (Schmidt 1988, p. 68.) Between 1598 and 1772, 121 schools operated on a non-permanent basis in the Slovene lands.

The idea of a school grade, although known in the times of the Roman rhetorician and teacher Quintilian, has thus only been introduced to the European school by the humanists in the 15th century, and later by the Jesuits. The latter also introduced grade (class, form) differentiation (curriculum designed specifically for each school grade/form), while they also established an advanced system for transitioning from one grade/form to the next, and from one level of education to the next. Protestant and Jesuit schools also introduced a feature which Ariès (1991, p. 308) considered to be the fundamental difference between the mediaeval and modern school: discipline. While in this regard, the mediaeval school was “free”, encompassing only a sort of “goods exchange”, and certainly not any form of organised supervision of the pupil, according to Foucault, with the help of “command and authority hierarchy” the new school made children’s bodies an object of extremely complex system of manipulation and conditioning (Foucault, 1991, p. 68). Discipline separated the child from the freedoms enjoyed by adults thus prolonging childhood virtually onto the entire period of schooling and education (Ariès, 1991, p. 403).

In addition, strict regulations on out-of-school behaviour now appeared. The Jesuit system was familiar with even stricter forms of discipline. The fundamental character trait the Jesuit schools aimed to impart onto children was ambition, with the key method for its development being denigration; however it should be stressed that this method was mostly used on poor children and not the rich, in order not to lose favour from rich parents (Schmidt, 1988, p.p. 125-126).

Before the Enlightenment and the reforms introduced by the empress Maria Theresa, neither peasant nor city girls in Slovenia had had any access to formal education. Female children of nobility were educated in monasteries or at the neighbouring manors. Very few city girls were educated with the exception of the wives of craftsmen and merchants who were allowed to carry on with their husbands’ work after their death. On the basis of this we could argue that childhood as we know today was first experienced by male children and only later included girls, a feature that did not change until the end of the 19th century.

The first schools in Slovenia established on the initiative of the Habsburg state were spinnery schools founded in 1765, when the owners of spinning and weaving mills located in the immediate proximity of orphanages began to require additional workforce besides the orphans. Orphans thus constituted the first segment of the child population, one incarcerated and separated from the normal population in a similar manner to that experienced by other Foucauldian objects, such as madmen and criminals, and thus constitute what could be termed the “first children”. In line with the new requirements, the diligence of 1750s was followed by laboriousness



and hard work which became the virtues emphasised in education, while complaints that 14 and 15 year-old children idle about, and that parents should train their 5 and 6 year-old children to perform useful work became increasingly louder (Schmidt, 1988, p. 154). Several resolutions and patents on spinnery schools were issued by the state whose aim was to include into production the greatest amount of child workforce as possible (ibid., p. 156).

The introduction of mandatory education in 1774 by Maria Theresa marked the beginning of mass education, but it took another 100 years for it to truly reach the masses. At first the new school regulations did not prescribe special penal measures for absenteeism like the Spinnery Patent did. Initially education was general and mandatory but still not the same for everybody since countryside schools called *trivialke* were not as demanding as city schools and *normalke*. The implementation of mandatory education was faced with difficulties; by 1870 only over one-half of school age children were part of the six-year mandatory education. In industrial areas children attended school only until the age of nine, after this age having to work 13 to 14-hour shifts in spinning mills, cloth mills and smelteries, while rural children could only afford to attend school in the wintertime.

In 1805 a second school reform prepared by Jožef Špendov and his brother Anton was introduced, and it remained in effect until 1869. It was a step backwards, however. After the French revolution of 1789, the school was being blamed for instilling revolutionary ideas into people; there were initiatives for the curriculum to be reduced and the educational value to be increased. Religious classes in this period gained in significance with clergymen supervising schoolwork.

Not until the third Primary School Act of 1869 was mandatory education in Slovenia extended to eight years. The Act determined that a school be established wherever more than 40 children are born in a five year average within the radius of 4 km of that school. Thus education was finally made formally accessible to all. The act remained in effect until the 1st World War.

With education reaching the masses, the child was transformed into a battlefield between the school and the family. At the end of the 19th century, new questions arose: How to organise special control over home education? How to persuade parents to collaborate with the school? How should a teacher convey to parents what are the appropriate educational and upbringing strategies? Slovene pedagogical literature of this period, such as *Učiteljski tovariš* and *Popotnik*, were replete with complaints about the pupils' out-of-school activities and recipes for what pupils should and should not be allowed to do outside of school. Parents began to be blamed for the teachers' lack of efficiency and teachers were encouraged to make home visits of their students (Zidar, 2002, p.p. 16-18.).

For the state, the school thus became the mechanism for regulating its relation to the family. One of its tools was the teacher, who was increasingly becoming the subject of moral concern. In the first decades of the 19th century, teachers were expected to be “god-fearing, patient, and humble; they should be of a sober mind, they should not incur debts, they should love children and their profession, they should respectfully and without hesitation obey their superiors, and in general set a good example with their behaviour” (Schmidt, 1964, p. 223). In 1823 teachers were prohibited from visiting inns, attending dance events or leaving their place of work during the night.

In the early stages of the development of the school as an institution, teachers merely imparted knowledge; there was no specific educational function before 1774. That year von Felbiger, the General Commissioner of Education for all the German lands of the dominions of Maria Theresa, issued his General School Ordinance which defined education within the school, and stated that the school is the most important foundation of nations’ true prosperity. The educational concept of the school thus prevailed over the knowledge-based one (Kodelja, 1995, p. 124). Of course it can be argued that through its specific mechanisms, the school educated even when this function was not apparent or when education was not defined as one of its explicit goals. Education took place through the relation of transference between teachers and students, mechanisms of identification, the teacher as a role model, and other mechanisms (ibid).

With the Reformation and later the Jeusits, a special interest in the child’s nature and consequently education appeared. Clergy, jurists and moralists began to take interest in children’s moral life; from then onwards one of the teacher’s tasks was to mould the child’s spirit. The teacher became predominantly an educator whose primary duty was to submit the child to the ruling class by means of a number of mechanisms of discipline and punishment (Salecl, 1991, p. 80).

4. Juvenile law and the battlefield for the control over the child

Juvenile justice also played a crucial role in the battle for the control over the child which developed between the school (which could be equalled to the state) and the family. Since the 1850s, when mandatory education began to truly reach the masses, the Slovene teaching profession and pedagogy were preoccupied with the question of family cooperation in the disciplining of children. While it initially took the form of appeals to the parents to cooperate (teachers would make home visits), soon a shift from domestic punishment to that under the patronage of the state took place. The state began to postulate that in addition to family socialisation additional



state (re)education was required (Zidar, 2002, p. 25). Juvenile courts, established at the end of the 19th century, were assigned the regulation of those subjects who were most uncontrollable for the school system. Their precursors were special institutions where juveniles served their sentence, and differed from ordinary prisons for juveniles in that they were at least partially oriented towards education and correction. Previously both adults and minors served in the same institutions. This was an entirely new strategy: correction, re-education, reform, and assistance in lieu of punishment. In 1908, a department for “childcare, juvenile custody, and auxiliary penal matters” was established within the Ljubljana District Court (Šelih, 2000, p. 194).

However, in these institutions large numbers of children were incarcerated who were not explicitly delinquent but presented some type of problem for the society, such as orphans or poor children. These children were simply removed into such re-education or work establishments. In the organisation of these institutions and the juvenile court, the school played a crucial role. Towards the end of the 19th century when mandatory education reached the masses, complaints abounded towards the fact that morally corrupt children socialised with the so-called normal ones. The unwanted and troublesome children (in most cases poor and orphaned children) had to be removed. Not coincidentally, while in 1870 the use of cane was abolished from schools, children could now be expelled. The original mark that the Enlightenment period stamped onto pedagogy was that there can be no school without education, and no education without a sense of guilt and duty. A purely knowledge-imparting school could simply not satisfy the needs of the state since it would not produce adherents to certain beliefs fostered by the state (Devjak, 2002, p. 65).

At the end of the 19th century the state began to adopt laws allowing it to forcefully correct and reform children in re-education facilities via preliminary court treatment. Through law and legislation the state was able to interfere in an area previously considered off limits: the family. Simultaneously, a range of auxiliary institutions and experts appear, such as doctors, psychologists, psychiatrists and educators, whose task is to assist the criminal law (Zidar, 2002). Because children under 14 years of age were now considered to lack soundness of judgement, they were transferred onto other bodies: judicial protection, special commissions, social care, and various other institutions and measures.

By re-introducing equal measures for juveniles and adults, today's juvenile court has been returning to an old state in response to the beliefs of modern society on an increasingly faster maturation of children, and moral panic that is frequently caused by isolated cases such as child murderers. Over one hundred years after its introduction, re-education has come to a crisis point.

5. Protection, provision and participation, and the controversy over the concepts of children's rights and needs

Modern discourses on human rights and rights of the child are today based on three concepts, or, in contemporary speak, three *pillars*: protection, provision, and participation.

The concept of protection specifically defines measures for the protection of children from neglect and abuse with the benefit of the child in mind. The second concept, the concept of provision, encompasses all rights of the child concerning owning, accepting and accessing certain objects and services, such as name, citizenship, healthcare, education, rest, play, and care for children with special needs. It is aimed towards the empowerment of children to make decisions concerning themselves. They should be ensured and facilitated a stimulating environment (which can also be a conflicting one), an environment through which they get to learn and understand both themselves and the social phenomena, an environment that stimulates them to use and extend their influence, their potentials and their abilities to learn, understand and influence their own and other people's lives, and to allow others to do the same. Zaviršek (1997) defines empowerment as a work method used in the educational process through which a person gains the feeling of being increasingly able to take decisions concerning one's own life, and to implement these decisions in practice. One of the ways of exerting one's power is to become a participant in the learning process: in setting goals, selection of subject matter and topics, work methods, selection of learning materials, and methods of assistance to others. The education pillar regards education as a process in which "the future adapts to the past, while at the same time using the past as a means of constructing the future". One's experiences play a major role in doing so. These can be social and personal, experiences not only acquired from outside but also those resulting from a mutual impact of environment and personality, namely the person's impact on the environment, and the environment's impact on the person" (Dewey in Devjak, 2002, p. 71).

The third participation concept enables personal growth of the student, strengthening his/her sense of responsibility, as well as seeking individuality and identity. Its precondition is the second concept of protection. Students should be allowed to learn and experience making mutual agreements, prudent decision-making including those involving common rules of existence and not only those concerning school work for individual subjects.

However, despite the gloriously-sounding definitions, the concept of children's rights is far from being unproblematic. One of the dilemmas is whether these are in fact the rights of the parent, and not of the child. In effect, many critics regard



the rights of the child as concealing the fact that they are concerned with something that is ascribed to the child and carried out by the adults. "The critics have termed children's rights "nothing more than a bundle of regulations that give adults permission to make decisions concerning their children, and to mould them in their own likeness" (Kodelja, 1995, p. 53).

Linked to children's rights is an equally problematic concept: children are believed to have special needs due to their physical and psychological immaturity.

Paradoxically, focusing on children's needs and taking child-centred actions can compel the child into a subordinate state in which it is completely dependent on the generous and paternalistic care of adults. Kroflič (1997) attempts to resolve the dilemma on the level of theory by relying on psychoanalytical findings; the idea is that a certain biological deficit is characteristic of human nature, termed by Kroflič (ibid., p. 14) "physiological prematurity". This deficit has to be overcome through education (culture). "Without education man would not become what distinguishes him among other human beings: a conscious relatively free and responsible being" (ibid., p. 15). Research into the child's primary developmental needs revealed its biological dependence on adults, their love, affection, and help. Adults also are the child's first object of primary identification, a need soon followed by the needs for separation and independence that find expression in aggressive fits of stubbornness, and the desire to separate and explore (ibid.). This developmental need includes all three education pillars mentioned – protection, provision, and participation. They are to help the child transition from its passivity determined by adults throughout history to an active role unprecedented in history.

6. Reverse evolution and reverse behaviourism

Which course will the construction of childhood take in the future? We cannot attempt to answer this question without taking into account two concepts, borrowed from Zidar's *An Outline of the Social Construction of Childhood in Slovenia* (2002, p.p. 48-56): "reverse evolution" and "reverse behaviourism".

Though often believed so, special care aimed at the child is not an invention of the modern era, and certainly not an evolutionary peak. Analysing the reasons behind mediaeval witch-hunts, the research tandem Gunnar Heinsohn and Otto Steiger (1993) reached provocative conclusions: witch-hunts were pronatalist re-population policy of the then dominant Catholic Church after the population losses the Black Death had caused. Until the 14th century various traditional societies, including the Western society, were very much familiar with the concept of responsibility towards children. Societies regarded it irresponsible to have more children than they could

provide for, and used contraception, abortion or infanticide as methods to this effect. It all changed after the 14th century.

In the 14th century, nutrition crisis led to peasant uprisings that shook the feudal system. In addition, in 1348 the Black Death reduced the European population by 25-30 per cent, more precisely from 73 to 45 million people, which was catastrophic in particular for the Church and nobility due to the lack of workforce. In 1360 mass witch-hunts began under the patronage of the Church. Analysing key documents and population trends, Heinsohn and Steiger claim that witch-hunts originated in the attempt to eradicate very specific practice: midwifery. Midwifery became a target of persecution and repression by public authorities because midwives not only possessed highly specialized knowledge and skills regarding birth-assistance, but also regarding contraception and abortion. The persecution of midwifery permeated also legislation: the emperor Charles V included abortion and birth control among criminal acts, which also applied to Slovene lands. After the eradication of midwives and their knowledge, population explosion followed in the 14th century. This later produced masses of neglected children of the modern age, who became clientele of educational facilities and forced labour facilities. Child neglect became such a severe problem that the state was left with no choice but to intervene attempting to enforce better child treatment.

According to this provocative thesis precursors of modern public education can be found in orphanages where an outside person takes care of numerous non-biological children. In this view, any attempts of modern child protection are merely a highly delayed reaction to irresponsible western child-bearing practices and to the consequent neglect of children in the modern age – a reverse evolution.

Reverse behaviourism on the other hand is the displacement of control from the body to the mind, a change which according to Foucault (1984) was “far too readily and too pompously ascribed to a certain kind of “humanisation”, thus never thoroughly analysing it” (ibid., p. 13). Today there is an increasing number of (1) actions towards re-introduction of corporal punishment into schools, or we can witness (2) declarative rejections of corporal punishment and simultaneous invention of new diseases and disorders believed to influence school behaviour, such as ADHD (over 20 per cent of Slovene schoolchildren are believed to have the disorder) (Zidar, 2002, p. 56). Salecl (1991) argues that new behaviourism does not introduce new methods of corporal punishment, although it is clear that under the veil of humanity this is very present, but instead swears by the efficiency of treatments that no longer target the entire personality but only aim to remove certain behaviours and elements found to be socially disturbing (Salecl, 1991, p. 93).



7. Conclusion

In view of these controversies, we cannot and will not give a definite answer to the above question. Instead we can take a look at the views put forward by Medveš (1991) and Kroflič (2002), whose proposals represent modern pedagogical discourses on the desired role of the pupil/student in contemporary schools.

As early as in 1991, before the education reform was carried out in Slovenia, Medveš had warned that education is not the end product but a process, and that “the quality of education is reflected directly in the relationships with pupils” (ibid., 225). He also had stressed the “pedagogical axiom that the more uniform the impact of education, the greater it is” (ibid., p. 220); this means that conscious education efforts do not have an effect if they are counteracted by objective circumstances and living conditions. He believes that we should accept the reality of modern society and the pluralism of cultures, alongside with the autonomy of youth culture within it. Modern education should renounce “generally applicable patterns of appropriate behaviour, conduct and values”, and instead “acknowledge the individuality of each situation in life, each conflict and each happiness to develop a lifestyle in which each problem and conflict in life are dealt with in a unique way” (ibid., p. 221).

Even if one agrees with this thought, the question arises of how to implement these long-term goals. In reply, Kroflič offers a model of “self-restrictive authority” that builds on a gradual gaining of independence, which is “related to the waning of the student’s attachment to the teacher’s leadership, and to the establishment of independent relations with other objects of identification” (Kroflič, 2002, p. 129). This new, process-developmental model of education places the child in an active role, and should be based on two-way communication; recognition of conscious and unconscious elements in the education of all agents, children, expert workers in education, parents and others; establishment of a self-restrictive authority model facilitating acceptance and security, but also stimulating the child’s independence; and education focused on the development of the child’s potentials that leads to the building of an autonomous personality (Kroflič, 1997, p. 33).

Dr. Tatjana Devjak, Marija Zidar

Družbeno konstruiranje otroštva v slovenskem šolstvu

Sodobni koncept otroštva kot polja varovanja, zaščite, nedolžnosti, ki je ločeno od sve-ta odraslosti in ki je lokus visokih družbenih, političnih, ekonomskih ter tudi emocionalnih investicij, je razmeroma nov družbeni in zgodovinski konstrukt. To razkriva že etimološki izvor besed otrok in fant, ki sta v različnih slovanskih jezikih v preteklosti pomenila tudi

služabnika, tlačana, sužnja, paža in hlapca. Na kulturno, zgodovinsko in družbeno variabilnost koncepta otroštva kažejo tudi njegove mnogotere reprezentacije v preteklosti, od otroka kot pomanjšanega odraslega in grešnega bitja do otroka kot tabule rase in nepokvarjenega bitja, potrebnega zaščite. Pri konstruiranju sodobnega koncepta otroštva so vlogo igrali različni mehanizmi, od spremenjenega koncepta (meščanske) družine, različnih novih znanstvenih diskurzov o otroštvu, med katerimi sta pomembni tudi pedagogika in didaktika, pravo ter tudi Cerkev, med najpomembnejšimi pa je institucija šole in obveznega šolanja, ki je sfero otroštva dokončno zamejila od odraslosti. Članek se osredotoča prav na analizo vloge šole pri konstruiranju sodobnega otroštva ter učenca v njej

Tezo, da je otrok proizvod šole in šolskega sistema, je razvil že zgodovinar Philippe Ariès, čigar pomembna ugotovitev je bila, da so sodobno starostno razlikovanje proizvedli prav šolski razredi. Za Laporta predstava o otroštvu kot ločenemu trenutku življenja nekega posameznika sovpada z uvedbo šolskih institucij. Laporte trdi, da je otroštvo zgolj učinek šolske ideologije in hkrati njen privilegiran steber. Otrok se tu kaže kot manjko odraslega, človeka, državljana. Ta manjko v obliki vednosti pa naj zapolni šolski aparat. Šolski sistem proizvede otroka pretežno po svoji podobi.

Analiza pomembnih potez slovenskih srednjeveških, protestantskih in jezuitskih šol skupaj z nekaterimi drugimi tipi predmodernih šol pokaže, da so oblikovanje razredov, šolske ideologije, uvedba discipline, oblikovanje moralnega zanimanja za učenca in učitelja ter uvedba vzgoje namesto zgolj posredovanja znanja iznajdbe moderne šole, ki se je počasi razvijala po uvedbi množičnega obveznega šolanja leta 1774, ter da so ti mehanizmi igrali ključno vlogo pri konstruiranju sodobnega otroštva. Ločevanje starostnih razredov se je oblikovalo na podlagi oblikovanja šolskih razredov. V srednjem veku je bila starost šolarjev docela nepomembna, saj srednjeveška šola ni bila namenjena otrokom in posredovanju znanja, pač pa je nastajala potreb po nabiranju duhovnikov, pouka pa so se udeleževali učenci različnih starosti. Šele za protestantske in jezuitske šole lahko rečemo, da so predhodnice moderne šole. V njih najdemo zametke koncepta šolskega razreda in discipline (jezuiti so uvedli diferenciacijo med razredi ter izdelan sistem meril za napredovanje v višji razred in iz ene stopnje šolanja na drugo). Medtem ko je v srednjeveški šoli šlo za neke vrste blagovno menjavo, nikakor pa ne za poizkuse organiziranega nadziranja šolarja, pa je nova šola po Foucaultu napravila iz otroških teles objekt skrajno kompleksnih sistemov manipulacije in pogojevanja, disciplina pa je otroka ločila od svobode, ki so jo uživali odrasli, s tem pa se je otroštvo podaljšalo skoraj na ves čas šolanja. Obenem se pojavijo tudi strogi predpisi za vedenje izven šolskega časa.

Šolska obveznost se je podaljševala le s težavo, do leta 1870 je šestletna šolska obveznost zajela komaj nekaj nad polovico otrok v šolski starosti. Bolj ko je šolanje postalo množično, bolj je otrok postajal bojno polje med šolo in družino; v drugi polovici 19. stoletja postane vse glasnejše vprašanje, kako organizirati poseben nadzor nad domačo vzgojo. Šola postane orodje države v njenem odnosu do družine, eno od orodij šole pa je učitelj, na ka-



terega se zaradi njegovega prevzema vzgojne funkcije vse bolj usmerja moralna skrb. Svojo ključno vlogo v boju za nadzor in discipliniranje otroka, ki je potekal med šolo (torej državo) in družino, je odigralo mladoletniško sodstvo. Če je šlo sprva za prošnje šole, naj starši sodelujejo, se je kaj kmalu zgodil preobrat od domačega kaznovanja h kaznovanju pod okriljem države. Ta je menila, da je poleg družinske socializacije potrebna tudi dodatna državna (pre)vzgoja. Mladoletniško sodstvo je prevzelo regulacijo tistih subjektov, ki so bili za šolski sistem najbolj neobvladljivi. Konec 19. stoletja se formirajo sodišča za mladoletne.

Otrokove pravice, zgodovinsko prav tako novejši pojav, slonijo na treh konceptih oz. stebrih: na varovanju oz. zaščiti (ta posebej določa merila za zaščito otrok pred zanemarjanjem in zlorabo), oskrbi/opolnomočenju (ta zajema vse pravice otroka do posedovanja, sprejemanja in dostopa do določenih stvari in storitev) in soudeležbi otrok (ta omogoča učencu osebnostno rast, krepitev odgovornosti in iskanja lastne individualnosti in identitete). Sodobni pedagoški pristopi narekujejo, da se mora vzgoja danes odpovedati splošno uporabnim vzorcem pravilnega vedenja, ravnanja in vrednotenja in priznavati otrokovo individualnost. Članek oriše procesno-razvojni modelu vzgoje, ki postavlja otroka v zelo aktivno vlogo v procesu vzgoje in izobraževanja in bi moral temeljiti na: obojesmerni komunikaciji; na uvidu v prepletanje načrtovanih in nezavednih elementov v vzgojni komunikaciji vseh akterjev (tako otrok, kot strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, staršev in drugih oseb); oblikovanju samoomejitvenega modela avtoritete (ki otroku omogoča sprejetje in varnost, ki pa postopno spodbuja njegovo osamosvajanje in s tem rahljanje navezanosti na vzgojitelja in na vzgoji.

V prispevku opozarjamo na kritike, da izraz otrokove pravice prikriva dejstvo, da jih kar pripišemo otroku, izvajamo pa sami (odrasli). Obenem poudarjata, da se hkrati s sodobnimi pedagoškimi pristopi z namenom discipliniranja v sodobnosti pojavljajo akcije za vrnitev telesnih kazni v šolo, ali pa navidežno zavračanje kaznovanja in uvajanje tretmajev, ki ne merijo več na spremembo celotne osebnosti otroka, ampak samo na odstranitev določenih motečih elementov.

REFERENCES

1. Ariès, P. (1991). *Otrok in družinsko življenje v starem režimu*. Ljubljana: Škuc/FF.
2. Ciperle, J. and Vovko, A. (1987). *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
3. Delors, J. et al. (1996). *Učenje – skriti zaklad*, Poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
4. Devjak, T. (2002). *Etična in državljanska vzgoja v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
5. Foucault, M. (1984). *Nadzorovanje in kaznovanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.
6. Heinsohn, G. and Steiger, O. (1993). *Uničenje modrih žensk – Prispevek k teoriji in zgodovini prebivalstva in otroštva*. Ljubljana: Študentska organizacija Univerze/Krt.

7. Kodelja, Z. (1995). Laična šola pro et contra. Ljubljana: Mladinska knjiga.
8. Kroflič, R. (1997). Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesno razvojni model moralne vzgoje. Ljubljana: Vija.
9. Kroflič, R. (2002). Izbrani pedagoški spisi: Vstop v kurikularne teorije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
10. Laporte, D. (1992). O zgodovini šolanja. In: Zbornik – Vzgoja med analizo in gospodvom. Ur. Bahovec, D. E. Ljubljana: Krt.
11. Medveš, Z. Pedagoška etika in koncept vzgoje. 2.del, In: Sodobna pedagogika, 40, No. 5–6/1991, p.p. 213-226.
12. Mills, J. and Mills, R. (2000). Childhood Studies: A reader in perspectives of childhood. London/ New York: Routledge.
13. Pavlovič, Z. (1993). Psihološke pravice otroka: otrokove pravice onstran pravnega varstva. Radovljica: Didakta.
14. Pavlovič, Z. Prvi evropski tečaj o otrokovih pravicah in evropska konferenca o nadzorovanju otrokovih pravic. In: Revija za kriminalistiko in kriminologijo, 46, No. 3/1995, p.p. 306-310.
15. Pavlovič, Z. (1996). Vzgojni in disciplinski ukrepi kot način obravnavanja motenj učnega procesa in kot vzgoja otrok za sprejemanje lastnih odgovornosti. In: Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli, Zbornik (A. Šelih, ed.), p.p. 59-112. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
16. Pavlovič, Z. Je vzgoja v (javni) šoli legitimna? Kakšna vzgoja? In: Vzgoja v javni šoli, Sodobna Pedagogika, Ljubljana, 51, No. 1/2000, p.p. 178-186.
17. Puhar, A. (1982). Prvotno besedilo življenja: Oris zgodovine otroštva na Slovenskem v 19. stoletju. Zagreb: Globus.
18. Prvi koraki: Metodični priročnik za poučevanje človekovih pravic. (1992). Ljubljana: Amnesty International Slovenije.
19. Salecl, R. (1992). Disciplina kot pogoj svobode. Ljubljana: Krt.
20. Schmidt, V. (1988). Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem, Volume I., II. and III. Ljubljana: Delavska enotnost.
21. Snoj, M. (1997). Slovenski etimološki slovar. Ljubljana: Mladinska knjiga.
22. Šelih, A. (2000). Mladoletniško sodstvo v preteklih sto letih: od uvedbe do krize. Zbornik znanstvenih razprav, LX., No. 2/2000, p.p. 191-211.
23. Šelih, A. (ed.) (1992). Pravni vidiki otrokovih pravic, Zbornik, 1992, p.p. 11-39 and 122-139. Ljubljana: Časopisni zavod Uradni list Republike Slovenije.
24. Zaviršek, D., Zorn, J. and Videmšek, P. (2002). Inovativne metode v socialnem delu: Opolnomočenje ljudi, ki potrebujejo podporo za samostojno življenje. Ljubljana: Študentska založba.
25. Zidar, M. (2002). Oris družbene konstrukcije otroštva na Slovenskem. Bachelor's Thesis. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani.

Tatjana Devjak, Ph.D. (1955), Assistant Professor of Educational Theory and Pre-School Pedagogy at the Faculty of Pedagogy in Ljubljana.

Address: Cereja 11, 1315 Velike Lašče, SLO; Telephone: (+386) 01 189 22 00

E-mail: tatjana.devjak@guest.arnes.si

Marija Zidar (1976), Bachelor's of Science in English and Journalism, a Ph.D. student of sociology at the Faculty of Social Sciences at the University of Ljubljana.

Telephone: (+386) 041 769 211

E-mail: marija.zidar@gmail.com



Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Maja Kreslin

Kaj in kako starši ocenjujejo v otroških revijah

Pregledni znanstveni članek

UDK 050-053.4

KLJUČNE BESEDE: predšolski otrok, starši, revija za otroke, medijska pismenost

POVZETEK – Revije uvrščamo med tiskane medije, s katerimi se seznanijo že predšolski otroci, ki se lahko ob njihovi ustrezni uporabi in s pomočjo posrednikov (v našem primeru staršev) medijsko opismenjujejo. Avtorici tako v teoretičnem delu izpostavita medijsko pismenost v povezavi z revijami za otroke ter pomen uporabe le-teh pri predšolskih otrocih. V nadaljevanju sledijo izsledki raziskave, opravljene na starši predšolskih otrok, kjer se avtorici osredotočita na pogostnost in način uporabe revij za otroke ter s tem njihovo vsebinsko zasnovanost. Prikazeta tudi razloge, zaradi katerih starši revije za otroke izbirajo in kaj menijo o ustreznosti revij.

Author review

UDC 050-053.4

KEYWORDS: pre-school child, parents, children's magazine, media literacy

ABSTRACT – Children's magazines are classified in the group of printed media with which already pre-school children come in contact. With a proper use and help from mediators (in our case parents) children are educated about the media. In the theoretical part, the authors point out media literacy in connection with children's magazines and the significance of their use with pre-school children. The theoretical part is followed by the results of the research carried out on parents of pre-school children. The authors focus on the commonness and application method of children's magazines and consequently on their content design. They also state the reasons why parents choose certain children's magazines and what they think about magazine's appropriateness.

1. Uvod

Živimo v času in prostoru, v katerem so množični mediji neizogibna stvarnost in jih obravnavamo kot del kulture današnjega sveta. Mediji omogočajo javno in organizirano komuniciranje, kar pomeni, da skuša sporočilo zajeti večji krog ljudi v razmeroma kratkem času. Z gotovostjo lahko trdimo, da mednje sodijo tudi predšolski otroci, ki se mnogokrat nekontrolirano predajajo medijem. Vloga odraslih pri tem je toliko pomembnejša, saj so prav oni tisti, ki nastopajo kot posredniki med medijem in otrokom. Tudi rezultati raziskav o dejavnikih kakovosti v vrtcih v zadnjem desetletju v svetu (Andersson, 1992; Fontaine, Torre in Grafwallner, 2006; NICH, 2000 pov. po Marjanovič Umek, 2007) in pri nas (Marjanovič Umek, Fekonja, Bajec (ur.), 2006; Marjanovič Umek, Fekonja, Peklaj, 2006) kažejo, da se s kakovostjo družinskega okolja (še zlasti, če starši skupaj z otroki berejo, se pogosto

pogovarjajo, ...) večja pozitivni učinek vrtca na otrokov spoznavni, socialni in govorni razvoj.

Medijska pismenost ni novo področje in ne zajema le televizije – medijska pismenost je pismenost za informacijsko dobo, ocenjuje Hobbs (1995) in dodaja, da gre pri tem za naš odnos do medijev, naše videnje in razumevanje medija in s tem za rabo medijev v naše dobro – naš razvoj in napredek, naše zadovoljstvo in užitek. V zvezi s tem avtor (prav tam) definira medijsko pismenost kot zmožnost dostopa, analize, ocene in proizvodnje sporočil v najrazličnejših oblikah, ki zajemajo branje in pisanje, govorjenje in poslušanje, kritično gledanje in sposobnost oblikovanja lastnih sporočil z uporabo najrazličnejših tehnologij, vključno z avdiotehniko, oglasnimi panoji, fotoaparati, video kamerami in računalniki. Pri tem gre za dve ravni:

- reflektivno, ki omogoča razmišljati o medijskih vsebinah in oblikah (uči kritičnost do ponujenih izdelkov, kanalov, ki te izdelke omogočajo, in do lastnikov, ki jih diktirajo),
- produktivno, ki omogoča, da otroci izvajajo medijsko produkcijo (fotografirajo, ustvarjajo časopise, radio, internet...).

Pri reflektivni uporabi medijev gre po avtorjevem mnenju (prav tam) za kritično presojo posameznika do ponujenih medijskih vsebin, sporočil in izdelkov. Pomembno je razumevanje, kako mediji delujejo, kako oblikujejo naše predstave o svetu in sebi. Ker medijska kultura zajema pomemben del posameznikovega življenja, se je treba naučiti sprejemati in oceniti njena sporočila, analizirati in razumeti ekonomske in politične sile, ki jo vzdržujejo.

Čeprav se medijska raziskovanja in medijska vzgoja usmerjata pretežno na model enostransko usmerjene množične komunikacije ter človekom kot konzumirajočim uporabnikom medijev, pa obstaja več razlogov za aktivno, ustvarjalno uporabo medijev. Pri tem Stotz (1995) misli na "produktivno uporabo medijev" oseb in skupin, ki jih z vidika profesionalnih (množičnih) medijev prištevamo k njihovim bralcem, poslušalcem, gledalcem. Oznako "produktivna uporaba medijev" avtor uporablja kot nadpojem za dejavnosti, kot so "lastna proizvodnja", "praktično delo z mediji", "aktivno delo z mediji", "alternativno delo z mediji", ki povedo veliko o pedagoških in političnih konceptih in ciljnih predstavah.

Ker so mediji v tolikšni meri prisotni v vsakdanjem življenju, je medijska pismenost, ki je seveda odvisna od primerne medijske vzgoje s strani staršev ali vzgojiteljev, izrednega pomena, saj je oblikovanje otrokovih norm, vrednot ter življenjskih ciljev v veliki meri odvisno od podob, ki jih narekujejo mediji, zato je potrebna kritična presoja le-teh.

Medijska pismenost je torej sposobnost kritičnega razumevanja množičnih medijev; kako delujejo, kako so organizirani in kako jih previdno uporabljati, predvsem na kreativen način. "Medijsko pismena oseba zna opisati vlogo medijev v svojem



življenju, razume princip delovanja različnih medijev ter jih zavestno in z veseljem uporablja. To pomeni, da se medijev ne boji, da se zaveda njihove moči in da je sposobna svoje medijske izkušnje nadzirati” (Lepičnik Vodopivec, 2005, str. 206). Pri vzgoji za medije, predvsem pri najmlajših, ubiramo različne poti in uporabljamo različne metode z namenom, da otrokom na čim bolj prepoznaven način prikažemo medije, njihovo funkcijo in vlogo v življenju ter jih s tem opremimo za nadaljnje samostojno rokovanje z njimi. Da bi spodbujali mišljenje, domišljijo, učili disciplino in koncentracijo, bomo pri vzgoji za medije potemtakem tudi brali in se igrali, meni Koširjeva (2000) in dodaja, da so pri tem zelo pomembne družabne igrice, ki urijo spomin, besedni zaklad in znanje. V zvezi s tem nas še posebej zanima reflektivni vidik medijske pismenosti.

Tako kot odrasli so torej tudi otroci uporabniki medijev, čeprav je opaziti, da so slednji bolj uporabniki elektronskih medijev, ne pa toliko tiskanih. Revije za otroke pa seveda kljub vsemu obstajajo in njihov prvotni cilj ni informiranje o novostih in aktualnostih, pač pa pisanje o temah, ki so značilne in privlačne za predšolske otroke (Delale in Vojvodić, 2000). Hkrati vsebujejo raznovrstne teme in zadostijo otrokovemu nenasitnemu spoznavanju novega, omogočajo pa tudi, da otroci preko različnih tem dojamajo življenje kot povezano celoto delčkov. S pomočjo revije se lahko učijo na zabavne, igrive načine, predvsem pa ob pomoči staršev ali drugih odraslih oseb spoznavajo možnost skupnega učenja, zabave in sprostitve.

Odrasli so otrokom vzor in model bralca, seznanjajo jih z revijami. “Za vzgajanje bodočega bralca v družini ni dovolj, da je otrok deležen branja. Otrok mora videti tudi odrasle, kako sami berejo. To bo za otroka znamenje, da je branje pomembno, vredno pozornosti, in si bo kmalu želel posnemati odrasle tudi pri branju” (Knaflič, 2003, str. 37). Ni enega pravega načina, kako otrokom pokazati lasten odnos do revij. Teh načinov je več in mnogokrat se jih starši in drugi odrasli sploh ne zavedajo. Tako Knafličeva (prav tam) nadaljuje, da “je branje lahko nekaj dobrega, je način za pridobivanje znanja, oblika sprostitve in preživljanje prostega časa”. Ob tem Bucikova (2003) navaja, da novejša raziskave poudarjajo, da je za otroke pomembno, da spoznajo vzor v odraslih, ki sami berejo z užitkom, da ob branju tudi zaznajo in občutijo emocionalno pozitivne izkušnje, predvsem pa se morajo starši truditi, da otrokom z navdušenjem približajo učenje branja.

“Ker današnji čas ni najbolj naklonjen otrokom, saj je opaziti vedno več razvajenih, raztresenih, pomehkuženih, slabo psihično in fizično pripravljenih otrok na življenjske obremenitve, je za predšolskega otroka izjemno pomemben čas, ki ga preživimo z njim. Ob prebiranju pravljič se krepijo vezi med otrokom in starši /.../. Ustvarja se čudovita oaza čustvene topline, kar je v sodobnem svetu dragocena tako za otroka kot za odraslega.” (Šuc, 2000, str. 93) In revija ima to moč povezovanja, saj poleg tega, da omogoča otroku samostojno uporabo in mu s tem daje vlogo

aktivnega "bralca", opozarja in navaja tudi na sodelovanje staršev in otrok. Večina predšolskih otrok namreč še ne bere in zato potrebuje posrednika, v večini primerov je to eden od staršev ali oba.

Vloga staršev je pri seznanjanju otroka z revijami in mediji nasploh zelo velika. "Od vpliva, zgleda in prenašanja znanja odraslih je namreč odvisno, kako se bodo otroci vključevali v svet medijev, kako bo potekalo njihovo medijsko opismenjevanje." (Lepičnik Vodopivec, 2005, str. 207) Za vsakega posameznika je pomembno, da obvlada komunikacijo, vedno bolj tudi medijsko komunikacijo. Pri tem nam lahko pomaga le medijska vzgoja, ki "prispeva h kritičnemu mišljenju o občilih in k premisleku z lastno in ne medijsko pametjo" (Košir, 1995, str. 17) ter čim bolj kakovosten ter permanenten stik z mediji. S tem pa moramo začeti že pri predšolskem otroku in mu omogočiti stik tako s tiskanimi kot elektronskimi mediji. Med tiskanimi mediji se otroci seznanijo s knjigami in revijami, slednje pa postajajo vedno bolj aktualne. Poleg leposlovnih besedil, saj "revije namreč prinašajo besedila iz poezije (pesmice, uganke), proze (pravljice, črtice) in dramatike (krajši samostojni prizori)" (Haramija, 2003, str. 208), prinašajo tudi številne ideje in zamisli za glasbeno in likovno ustvarjanje, učijo pa tudi prvih veščin kuhanja, šivanja in podobno ter spodbujajo k reševanju miselnih nalog.

2. Metodologija

2.1. Namen raziskave

Kot smo že navedli, gre pri reflektivni uporabi medijev po mnenju Hobbsa (1995) za kritično presojo posameznika do ponujenih medijskih vsebin, sporočil in izdelkov.

V zvezi s tem nas je zanimalo:

- ☐ Kako pogosto uporabljajo starši revije za otroke?
- ☐ Katerim vsebinam namenjajo največ pozornosti?
- ☐ Kako izbirajo revije za otroke?
- ☐ Kako ocenjujejo ustreznost otroških revij?

Pri tem so nas zanimale razlike glede na izobrazbo staršev in starost njihovih otrok.

2.2. Raziskovalna metoda

Osnovni raziskovalni metodi sta bili deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja.



2.3. Raziskovalni vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 200 staršev predšolskih otrok, katerih otroci so bili v letu 2005 vključeni v mariborske vrtce, pri čemer je bilo 86,5 odstotka žensk in 13,5 odstotka moških. Starše smo razdelili v tri izobrazbene ravni: nižja (najmanj dveletna zaključena srednja šola) – 12,5 odstotka, srednja (najmanj triletna in največ štiriletna zaključena srednja šola) – 48,5 odstotka in višja (najmanj zaključena višja šola) – 39,0 odstotka. Njihove otroke smo razvrstili v tri starostne skupine: 27,0 odstotka jih je bilo v skupini od 2–3 let, 57,0 odstotka v skupini od 4–5 let in 16,0 odstotka v skupini za 6 let.

2.4. Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Pri postopku zbiranja podatkov smo najprej uporabili sondažni anketni vprašalnik, nato pa še definitivnega. Vsa vprašanja so bila zaprtega tipa, prav tako so bila izražena z verbalnimi in stopnjevalnimi odgovori. Upoštevali smo osnovne merske karakteristike anketnega vprašalnika, in sicer veljavnost, objektivnost in zanesljivost.

Podatke, zbrane z anketnim vprašalnikom, smo obdelali računalniško s pomočjo statističnega programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Za vprašanja zaprtega tipa smo določili absolutne (f) in relativne (f%) frekvence ter tako dobljene podatke prikazali tabelarično. Odvisne zveze med temi spremenljivkami smo preizkusili z χ^2 -preizkusom.

Pri obdelavi podatkov, pridobljenih z ocenjevalnimi lestvicami, smo deskriptivno izražene ocenjevalne stopnje ponderirali, in sicer: drži, oziroma pogosto, oziroma se strinjam z vrednostjo 3, delno drži, oziroma včasih, oziroma se deloma strinjam z vrednostjo 2 in ne drži, oziroma nikoli, oziroma se ne strinjam z vrednostjo 1. S temi vrednostmi smo izračunali aritmetične sredine za vsako trditev posebej. Posamezne trditve smo na podlagi aritmetičnih sredin rangirali in jih med seboj primerjali. Za analizo razlik po posameznih trditvah glede na izobrazbo staršev in starost njihovih otrok smo uporabili Kruskal-Wallisov preizkus.

3. Rezultati in interpretacija

3.1. Pogostnost uporabe otroških revij

Dobljeni rezultati kažejo, da prihaja v stik z revijo večina (89,5%) predšolskih otrok, in sicer vsaj mesečno, če ne celo tedensko ali dnevno. Glede na to, da otroške

revije izhajajo enkrat mesečno ali celo vsak drugi mesec, ugotavljamo, da je stik otrok z otroškimi revijami permanenten.

Tabela 1: Spol in izobrazba staršev ter starost otrok v povezavi s pogostnostjo uporabe otroških revij

Uporaba otroških revij		Izobrazba staršev			Starost otrok			Skupaj
		nižja	srednja	višja	2–3 let	4–5 let	6 let	
Dnevno	f	2	13	13	6	14	8	28
	f%	8,0	13,4	16,7	11,1	12,3	25,0	14,0
Tedensko	f	11	41	35	21	51	15	87
	f%	44,0	42,3	44,9	38,9	44,7	46,9	43,5
Mesečno	f	11	31	22	18	40	6	64
	f%	44,0	32,0	28,2	33,3	35,1	18,8	32,0
Letno	f	0	6	7	5	6	2	13
	f%	0,0	6,2	9,0	9,3	5,3	6,3	6,5
Nikoli	f	1	6	1	4	3	1	8
	f%	4,0	6,2	1,3	7,4	2,6	3,1	4,0
Skupaj	f	25	97	78	54	114	32	200
	f%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
		$\chi^2 = 9,477$, g = 8, p = 0,304			$\chi^2 = 8,426$, g = 8, p = 0,393			

Na osnovi χ^2 -preizkusov ugotovimo, da v vseh primerih ničelno hipotezo obdržimo, kar pomeni, da ne glede na spol in izobrazbo staršev ter ne glede na starost otrok ne moremo govoriti o obstoju statistično značilnih razlik v pogostnosti uporabe otroških revij.

Podrobnejši pregled frekvenc pa pokaže manjše razlike. Izobrazba staršev kaže na tendenco, in sicer pogostnost uporabe otroških revij narašča z višjo izobrazbo staršev. Višje izobraženi starši namreč uporabljajo revije pogosteje – dnevno 16,7 odstotka vprašanih in nekajkrat tedensko 44,9 odstotka vprašanih. Pri slednjih odgovorih zaznamo enako tendenco naraščanja tudi pri starosti otrok, saj starši, katerih otroci so starejši, veliko pogosteje posegajo po revijah, tako dnevno (25,0%) kot mesečno (46,9%).

Pogostejša uporaba revij s strani staršev, katerih otroci so stari med 4 in 6 let, je pričakovana. Starejši otroci zaradi napredka v lastnem razvoju lažje in koristneje uporabljajo vsebine v otroški reviji, jih razumejo in tudi aktivno sodelujejo z risanjem, morebiti tudi z začetnim pisanjem in branjem. Zato ni presenetljivo, da so ti otroci in njihovi starši predvsem dnevni in tedenski uporabniki revij.



3.2. Način uporabe otroških revij

Izjava, ki je starše najbolj pritegnila in jih poenotila pri izbiri, je “Po reviji listamo in beremo zgodbice”. Največ anketirancev se je strinjalo s to trditvijo, kar kaže tudi povprečna ocena tega odgovora, ki je 2,83. To pomeni, da so skorajda vsi starši izjavili, da po reviji pogosto listajo in berejo zgodbice. Z vidika otroka je to pozitivno, saj otroci zelo radi poslušajo, ko jim starši (ali drugi odrasli) berejo, sami pa si ob tem ogledujejo ilustracije in risbe, katerih v otroški reviji ne manjka.

Tabela 2: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) staršev po odgovoru na vprašanje: “Čemu v reviji za vašega otroka namenjate pozornost oziroma kako vi in vaš otrok uporabljate revije?”, rangiranih po povprečnih ocenah

Pozornost v otroških revijah		Pogosto (3)	Včasih (2)	Nikoli (1)	Skupaj	Povprečna ocena trditve
Po reviji listamo in beremo zgodbice.	f	176	14	10	200	2,83
	f%	88,0%	7,0%	5,0%	100%	
Barvamo po vnaprej pripravljenih šablonah.	f	119	54	27	200	2,46
	f%	59,5%	27,0%	13,5%	100%	
Rešujemo križanke in druge miselne igre.	f	109	59	32	200	2,39
	f%	54,5%	29,5%	16,0%	100%	
Izrezujemo slike in naloge.	f	102	69	29	200	2,37
	f%	51,0%	34,5%	14,5%	100%	
Učimo se pisanja in risanja.	f	99	71	30	200	2,34
	f%	49,5%	35,5%	15,0%	100%	
Ročno izdelujemo razne predmete.	f	73	92	35	200	2,19
	f%	36,5%	46,0%	17,5%	100%	
Učimo se tujega jezika.	f	49	91	60	200	1,96
	f%	24,5%	45,5%	30,0%	100%	
Otrok uporablja revijo kot igračo (za igro).	f	45	75	80	200	1,83
	f%	22,5%	37,5%	40,0%	100%	
Pojemo in igramo ob priloženih notah.	f	36	84	80	200	1,79
	f%	18,0%	42,0%	40,0%	100%	
Kuhamo po priloženih receptih.	f	18	95	87	200	1,66
	f%	9,0%	47,5%	43,5%	100%	

Prav tako dokaj pogosto starši barvajo po vnaprej pripravljenih šablonah (2,46), rešujejo križanke in druge miselne igre (2,39), izrezujejo slike in razne naloge (2,37) ter se ob pomoči revije z otrokom učijo pisanja in risanja (2,34). Revija jim s svoji-

mi vsebinami in napotki občasno služi tudi kot idejna osnova za ročno izdelovanje predmetov (2,19) in učenje tujega jezika (1,96). S tem so starši pokazali na vsebine, katerim v otroških revijah namenjajo največ pozornosti oziroma katere pritegujejo njih in seveda predvsem njihove otroke.

Tabela 3: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah glede na starost otrok

<i>Pozornost v otroških revijah</i>	<i>Starost</i>	$\bar{R}$	χ^2	<i>g</i>	<i>P</i>
Po reviji listamo in beremo zgodbe.	2–3 leta	90,28	7,298	2	0,026
	4–5 let	104,58			
	6 let	103,22			
Rešujemo križanke in druge miselne igre.	2–3 leta	74,57	18,801	2	0,000
	4–5 let	108,57			
	6 let	115,48			
Učimo se tujega jezika.	2–3 leta	84,72	7,008	2	0,030
	4–5 let	104,43			
	6 let	113,11			
Učimo se pisanja in risanja.	2–3 leta	90,39	2,942	2	0,230
	4–5 let	105,36			
	6 let	100,23			
Barvamo po vnaprej pripravljenih šablonah.	2–3 leta	98,36	0,191	2	0,909
	4–5 let	101,83			
	6 let	99,36			
Pojemo in igramo ob priloženih notah.	2–3 leta	92,69	1,913	2	0,384
	4–5 let	104,76			
	6 let	98,50			
Kuhamo po priloženih receptih.	2–3 leta	95,78	2,807	2	0,246
	4–5 let	98,86			
	6 let	114,31			
Ročno izdelujemo razne predmete.	2–3 leta	89,01	4,007	2	0,135
	4–5 let	102,98			
	6 let	111,05			
Izrezujemo slike in naloge.	2–3 leta	83,64	8,180	2	0,017
	4–5 let	108,45			
	6 let	100,63			
Otrok uporablja revijo kot igračo (za igro).	2–3 leta	98,32	0,904	2	0,636
	4–5 let	99,21			
	6 let	108,78			



Po drugi strani pa najmanj pozornosti v revijah namenjajo kuhanju po priloženih receptih (1,66) ter petju in igranju ob priloženih notah (1,79), čeprav se njuna povprečna ocena kljub vsemu približuje številki 2, ki predstavlja odgovor "včasih". Za nobeno izmed trditev oziroma z njo predstavljenih aktivnosti torej ne bi mogli dejati, da jim nikoli ne namenjajo pozornosti. Ravno nasprotno, glede na precej visoke povprečne ocene vseh trditev predpostavljamo, da so starši z revijami za predšolske otroke oziroma z njihovimi vsebinami zadovoljni.

Obstoj razlik v posameznih trditvah glede na otrokovo starost smo preverjali s pomočjo Kruskal-Wallisovega preizkusa in ugotovili obstoj statistično značilnih razlik. Slednje so se pokazale pri štirih trditvah.

Ugotovljeni rezultati potrjujejo ugotovitve glede naraščanja pogostnosti uporabe otroških revij z otrokovo starostjo, saj pri vseh trditvah zasledimo težnjo k naraščanju strinjanja s trditvami glede na otrokovo starost. Starši 6-letnih otrok so pogostejše kot starši mlajših (2–3 leta) otrok označili sledeče trditve: "Po reviji listamo in beremo zgodbe" (103,22), "Rešujemo križanke in druge miselne igre", (115,48), "Učimo se tujega jezika" (113,11) in "Izrezujemo slike in naloge", kjer sicer prevladujejo starši 4 in 5 let starih otrok (108,45), sledijo jim starši 6 let starih otrok (100,63). Takšna situacija je povsem pričakovana, saj so, kot smo že omenili, starejši otroci v vsestranskem razvoju in sposobnostih v primerjavi z mlajšimi naprednejši in spretnjši, predvsem pa umsko že bolj razviti, zato lahko določenim vsebinam v reviji namenjajo več in tudi časovno daljšo pozornost. Ker pogovorno že obvladajo slovenski jezik, je to vsekakor idealen čas tudi za učenje tujega jezika, kar so starši potrdili s svojimi odgovori. Med tistimi, ki se učijo tujega jezika s pomočjo revije, je največ (113,11) staršev, katerih otroci so stari 6 let, najmanj (84,72) pa staršev, katerih otroci so stari 2 in 3 leta. Pri 6-ih letih nekateri otroci berejo že tudi krajše besede in jih zapisujejo, zato jih naloge in besede v tujem jeziku, ki so na tak način tudi pripravljene, seveda ob priloženih slikah in slovenskem prevodu, pritegnejo, hkrati pa jim omogočajo učenje na zabaven način.

Zaradi poznavanja črk in številke že marsikateri šestletnik bere in piše (predvsem besede oziroma besedne zveze), zato nikakor ne preseneča, da so prav starši otrok te starosti najpogostejše označili odgovora o miselnih nalogah in branju zgodbic. Najredkeje pa so se, razumljivo, za takšne odgovore odločali starši otrok, starih 2–3 leta. Slednji so komaj dobro spregovorili. Tudi pišejo in računajo še ne, zato pa v revijah namenjajo pozornost drugim stvarem, predvsem ogledovanju slik in fotografij.

Statistično pomembna razlika pa se je pojavila tudi pri izrezovanju slik in nalog. Resda otroci že kmalu ugotovijo, da lahko papir utrgajo, raztrgajo ali zmečkajo, vendar pa so rezanja po zarisanih črtah zmožni šele starejši predšolski otroci. Ne samo da lažje in ustrezneje držijo škarje v rokah, pač pa sta tudi koordinacija



njihovih oči in rok razvita do te mere, da so sposobni rezanja po predvideni črti ali pikicah in torej z večjo lahkoto izrežejo neko podobo kot mlajši predšolski otroci.

Tabela 4: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah glede na izobrazbo staršev

<i>Pozornost v otroških revijah</i>	<i>Izobrazba</i>	$\bar{R}$	χ^2	<i>g</i>	<i>P</i>
Po reviji listamo in beremo zgodbe.	nižja	100,62	0,074	2	0,964
	srednja	99,88			
	višja	101,23			
Rešujemo križanke in druge miselne igre.	nižja	88,04	6,311	2	0,043
	srednja	94,65			
	višja	111,76			
Učimo se tujega jezika.	nižja	103,38	0,503	2	0,778
	srednja	97,02			
	višja	103,90			
Učimo se pisanja in risanja.	nižja	132,56	10,306	2	0,006
	srednja	97,95			
	višja	93,39			
Barvamo po vnaprej pripravljenih šablonah.	nižja	94,84	0,613	2	0,736
	srednja	103,05			
	višja	99,14			
Pojemo in igramo ob priloženih notah.	nižja	127,82	9,179	2	0,010
	srednja	101,42			
	višja	90,60			
Kuhamo po priloženih receptih.	nižja	104,50	2,734	2	0,255
	srednja	94,27			
	višja	106,96			
Ročno izdelujemo razne predmete.	nižja	84,28	9,913	2	0,007
	srednja	93,07			
	višja	114,94			
Izrezujemo slike in naloge.	nižja	109,42	1,323	2	0,516
	srednja	96,71			
	višja	102,35			
Otrok uporablja revijo kot igračo (za igro).	nižja	110,00	1,299	2	0,522
	srednja	101,51			
	višja	96,21			



Zato tudi zasledimo, da se je za omenjeno trditev odločilo najmanj (83,64%) staršev, katerih otroci so stari 2–3 leta. Starši otrok med 4-im in 6-im letom starosti pa so kar precej posegali po tej trditvi. Med starejšimi (6 let) je rezanje že njihova samostojna aktivnost, pri mlajših (4 in 5 let) pa je še potrebna pomoč staršev ali drugih odraslih.

Statistično značilne razlike smo s pomočjo Kruskal-Wallisovega preizkusa zaznali tudi v posameznih trditvah glede na izobrazbo staršev, natančneje pri štirih trditvah. Pri slednjih zaznavamo tendenco padanja oziroma naraščanja glede na izobrazbo. Pri trditvah "Rešujemo križanke in druge miselne igre" in "Ročno izdelujemo predmete" zaznamo tendenco naraščanja oziroma višja kot je izobrazba staršev, pogosteje so se odločali za sleherni trditev. Torej, bolj kot so starši izobraženi, pogosteje ročno izdelujejo predmete (114,94) ter rešujejo križanke in druge miselne igre (111,76).

Ravno obratno, torej tendenca padanja vrednosti po izobrazbi, pa se pojavlja pri drugih dveh trditvah, kjer smo zaznali statistično pomembno razliko glede na izobrazbo staršev, in sicer "Učimo se pisanja in risanja" ter "Pojemo in igramo ob priloženih notah". Tema dvema aktivnostma pa največ pozornosti namenjajo starši z nižjo izobrazbo (132,56), najmanj pa višje izobraženi starši (93,39).

V splošnem se pokaže, da so interesi staršev zelo različni in težko bi kar vse posplošili ter dejali, da si zgolj eni prizadevajo za dober in kakovosten razvoj svojega otroka ob pomoči otroških revij. Nenazadnje nam o tem govorijo tudi pričujoči podatki, kjer ponekod poudarijo večja prizadevanja po ustrezni vzgoji in učenju svojih otrok starši z nižjo izobrazbo, drugje z višjo ali srednjo. Vsa ta pestrost nam pove zgolj to, da si sicer vsi starši prizadevajo svoje otroke ustrezno opremiti za nadaljnje življenje, vendar je vsakemu izmed njih v nekem trenutku bliže točno določeno področje, ki ga seveda takrat pogosteje prakticirajo pri vzgoji in učenju svojega otroka.

3.3. Način izbire otroških revij

Na podlagi dobljenih rezultatov ugotavljamo, da je staršem pri izbiri otroške revije najbolj pomembno dejstvo, da ima revija čim bolj raznolike vsebinske tematike in sklope nalog (2,68). Takšen izid je pričakovan, saj vemo, da moramo na razvoj predšolskega otroka gledati kot na celoto. Najbolj ustrezne so zato revije, ki vsebujejo bogato ponudbo najrazličnejših vsebinskih tematik in oblik, s katerimi vplivajo na vsestranski razvoj otroka in ne zanemarjajo katerega izmed področij. Kot ugotavljamo, se starši tega zavedajo in pri izbiri revij za svojega otroka to tudi upoštevajo.

Tabela 5: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) staršev po odgovoru na vprašanje: "Kaj se vam zdi pri izbiri otroške revije pomembno?", rangiranih po povprečnih ocenah

<i>Pomembnost pri izbiri otroških revij</i>		<i>Drži (3)</i>	<i>Delno drži (2)</i>	<i>Ne drži (1)</i>	<i>Skupaj</i>	<i>Povprečna ocena trditve</i>
Čimbolj raznolike vsebinske tematike in sklopi nalog.	f	149	38	13	200	2,68
	f%	74,5	19,0	16,5	100,0	
Čim več slikovnega materiala.	f	127	64	9	200	2,59
	f%	63,5	32,0	4,5	100,0	
Velike tiskane črke.	f	104	64	32	200	2,36
	f%	52,0	32,0	16,0	100,0	
Čim večje črke.	f	67	81	52	200	2,08
	f%	33,5	40,5	26,0	100,0	
Čim več tekstovnega materiala.	f	51	110	39	200	2,06
	f%	25,5	55,0	19,5	100,0	
Atraktivna zunanja podoba (platnice).	f	39	85	76	200	1,82
	f%	19,5	42,5	38,0	100,0	
Čim debelejši listi zaradi lažjega listanja.	f	36	87	77	200	1,80
	f%	18,0	43,5	38,5	100,0	
Priloga za starše.	f	23	91	86	200	1,69
	f%	11,5	45,5	43,0	100,0	
Nizka cena.	f	21	68	111	200	1,55
	f%	10,5	34,0	55,5	100,0	

Pomembno jim je še, da ima revija čim več slikovnega materiala (2,59), da je pisana z velikimi tiskanimi (2,36) in tudi čim večjimi (2,08) črkami, šele nato sledi pomembnost količine tekstovnega materiala (2,06). Gledano z otrokovega vidika so takšni rezultati izredno spodbudni, saj kažejo, da starši kljub temu da niso strokovnjaki s področja predšolske vzgoje, le-to in svojega otroka ter njegov razvoj zelo dobro razumejo in poznajo. Otrokom so slike in fotografije namreč prva stvar, ki jo opazijo in na podlagi česar presojujejo, ali jim je nekaj všeč ali ne. Slike jih pritegnejo in hkrati motivirajo za nadaljnje raziskovanje. Pomagajo jim "brati", si ustvarjati predstave o svetu in jih pritegniti k učenju.

Ob začetnih poskusih branja in pisanja pa je za predšolskega otroka izredno pomembno, da so njegova prvotna besedila spisana s čim večjimi črkami, ki naj bodo predvsem velike tiskane. Otroci namreč najprej najlaže usvojijo tiskane črke, kjer so črte ravne in jasno vidne; čim večje so, tem laže pa jih bodo tudi zapisovali in prebirali.



Najmanj pomembni stvari pri izbiri otroške revije pa se staršem zdita nizka cena (1,55) in priloga za starše (1,69), vendar se obe kljub vsemu približujeta številki 2, ki označuje odgovor "delno drži". To pomeni, da ti dejstvi kljub vsemu nista zanemarljivi oziroma da jima starši namenjajo pozornost, vendar pa nista med pomembnejšimi pri izbiri revije. Kar je vsekakor pohvalno, saj je ustrezneje, da starši večjo skrb posvečajo sami vsebini kot pa ceni revije ali prilogi za starše. Vendar pa slednja kljub vsemu ni zanemarljiva in odvečna, saj prinaša spoznanja o otroku, njegovem razvoju, prehrani, zdravju in učenju.

Tabela 6: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah glede na starost otrok

<i>Pomembnost pri izbiri otroških revij</i>	<i>Starost</i>	$\bar{R}$	χ^2	<i>g</i>	<i>P</i>
Čim debelejši listi zaradi lažjega listanja.	2–3 leta	107,33	6,831	2	0,033
	4–5 let	92,41			
	6 let	117,80			
Čimbolj raznolike vsebinske tematike in sklopi nalog.	2–3 leta	91,53	5,054	2	0,080
	4–5 let	101,10			
	6 let	113,52			
Velike tiskane črke.	2–3 leta	93,39	7,453	2	0,024
	4–5 let	97,45			
	6 let	123,38			
Čim večje črke.	2–3 leta	96,59	7,158	2	0,028
	4–5 let	95,75			
	6 let	124,00			
Čim več slikovnega materiala.	2–3 leta	111,56	3,806	2	0,149
	4–5 let	96,54			
	6 let	95,92			
Čim več tekstovnega materiala.	2–3 leta	111,90	3,595	2	0,166
	4–5 let	95,76			
	6 let	98,14			
Nizka cena.	2–3 leta	104,86	0,865	2	0,649
	4–5 let	97,59			
	6 let	103,52			
Priloga za starše.	2–3 leta	103,92	5,979	2	0,050
	4–5 let	93,75			
	6 let	118,78			
Atraktivna zunanja podoba (platnice).	2–3 leta	108,58	3,235	2	0,198
	4–5 let	94,57			
	6 let	107,98			

Izidi Kruskal-Wallisovega preizkusa o obstoju razlik v posameznih trditvah glede na otrokovo starost kažejo obstoj statistično značilnih razlik, in sicer pri štirih trditvah: "Čim debelejši listi zaradi lažjega listanja", "Velike tiskane črke", "Čim večje črke" in "Priloga za starše".

Da so velike tiskane črke in čim večje črke izrednega pomena predvsem za starejše predšolske otroke, smo že ugotavljali. 6 let stari otroci, katerih starši so tema trditvama namenili največ pozornosti (tiskane črke: 123,38; čim večje črke: 124,00), se namreč z velikim interesom poskušajo v začetnem branju in pisanju, za to pa potrebujejo črke in številke, ki jih lahko dobro vidijo in hkrati enostavno napišejo. Pisane in male tiskane črke so za še ne povsem mirno in natančno otroško roko nekoliko prezahtevne. Pri branju pa otroci potrebujejo večje črke zaradi lažjega branja, velike tiskane pa zato, ker so jim blizu in ker jih po obliki poznajo še iz časov, ko so jim vse brali samo starši. Zaradi občutka domačnosti se lažje odločijo za samostojno začetno branje. Z nižanjem otrokove starosti pa tudi interes staršev po potrebi velikih tiskanih in čim večjih črk v revijah upada, saj opažamo, da temu najmanj pozornosti namenijo starši, katerih otroci so stari 2–3 leta.

Starejši kot so otroci, večja je potreba staršev tudi po prilogi, ki bi bila namenjena njim samim. V teh prilogah starši najpogosteje iščejo navodila za nekoliko zahtevnejše naloge, za pomoč otrokom, nasvete za vzgojo in učenje v zvezi s tematiko, opisano in predstavljeno v dani otroški reviji, ter splošna dognanja in nasvete za zdravje, igro in zabavo. Kot lahko vidimo, starši 6 let starih otrok (118,78) tem prilogam posvečajo največ pozornosti oziroma si jih najbolj želijo, sledijo jim starši 2–3 let starih otrok (103,92), najmanj pozornosti temu področju pa namenijo starši 4–5 let starih otrok (93,75).

Zanimiva in ne najbolj pričakovana pa je ugotovitev, da pomembnosti debelejših listov namenjajo največ pozornosti ravno starši starejših predšolskih otrok, katerih občutek in psihomotorični razvoj ter koordinacija rok so že razviti do te mere, da z veliko večjo lahkoto listajo tanjše liste kot mlajši predšolski otroci. Eden izmed možnih vzrokov za takšno situacijo je lahko dejstvo, da 6 let stari otroci (117,80) revije uporabljajo že bolj ali manj samostojno in jim torej debelejši listi, kljub večjemu napredku na področju motorike, pomagajo pri lažjem listanju.

Obstoj razlik v posameznih trditvah glede na izobrazbo staršev smo preverjali s pomočjo Kruskal-Wallisovega preizkusa in ugotovili obstoj statistično značilnih razlik. Slednje so se povsem pokazale le pri eni trditvi, in sicer "Čim več tekstovnega materiala" (0,043).

Leposlovna kot tudi poučna besedila oziroma pomembnost njihove količinske prisotnosti v otroških revijah je odvisna od izobrazbe staršev. S to trditvijo se najbolj strinjajo starši, katerih izobrazba je nižja (118,24), precej manj pa starši z višjo (105,51) in s srednjo (91,90) izobrazbo. Sicer ni najbolj izrazite tendence, pa vendar



lahko posplošimo, da nižja kot je izobrazba staršev, večjega pomena je zanje čim večja količina tekstovnega materiala v otroških revijah.

Tabela 7: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah glede na izobrazbo staršev

<i>Pomembnost pri izbiri otroških revij</i>	<i>Izobrazba</i>	$\bar{R}$	χ^2	<i>g</i>	<i>P</i>
Čim debelejši listi zaradi lažjega listanja.	nižja	113,62	2,714	2	0,257
	srednja	95,01			
	višja	103,13			
Čim bolj raznolike vsebinske tematike in sklopi nalog.	nižja	88,26	5,097	2	0,078
	srednja	97,17			
	višja	108,56			
Velike tiskane črke.	nižja	96,66	0,340	2	0,844
	srednja	99,51			
	višja	102,96			
Čim večje črke.	nižja	95,40	1,395	2	0,498
	srednja	97,30			
	višja	106,12			
Čim več slikovnega materiala.	nižja	104,98	4,815	2	0,090
	srednja	92,78			
	višja	108,66			
Čim več tekstovnega materiala.	nižja	118,24	6,270	2	0,043
	srednja	91,90			
	višja	105,51			
Nizka cena.	nižja	122,20	2,681	2	0,058
	srednja	94,73			
	višja	100,72			
Priloga za starše.	nižja	105,72	2,318	2	0,314
	srednja	94,67			
	višja	106,08			
Atraktivna zunanja podoba (platnice).	nižja	102,42	0,597	2	0,742
	srednja	97,50			
	višja	103,62			

Zelo močna tendenca k statistično značilni razliki se pojavlja tudi pri nizki ceni (0,058). Glede na to, da smo prej ugotavljali, da ima pri izbiri revij najmanjšo težo cena revije, pa sedaj ugotavljamo, da temu ni povsem tako. Cena je z vidika

izobrazbe staršev še kako pomemben dejavnik, ki odloča o nakupu neke revije. Po pričakovanih ima cena večji pomen in je odločilna za nakup neke revije predvsem pri starših z nižjo izobrazbo (122,20), medtem ko z višjo stopnjo izobrazbe pomembnost nizke cene za nakup revije upada. Na podlagi predvidevanj o praviloma boljšem ekonomskem položaju višje izobraženih staršev je takšna situacija povsem pričakovana. Če namreč starši nimajo veliko denarja, potem s tem, ki ga imajo, bolj skrbno razpolagajo in dobro premislijo, za kaj ga potrošiti. In na osnovi tega se odločajo tudi za nakup otroških revij, pri čemer izbirajo cenejše revije. Pohvalno je že to, da revije kupujejo in torej otrokom omogočajo stik s tiskanimi mediji ter jim tako ponudijo dodaten pripomoček pri igri in učenju. Vsaka cenejša revija še namreč ni slaba. Res pa je tudi, da knjižnice danes omogočajo izposojanje revij, kjer pa cena ni odločujoča pri izbiri določene revije.

3.4. Ustreznost otroških revij

Na osnovi dobljenih podatkov ugotavljamo, da je najpogostejše (2,76) izbrana trditev s strani staršev "Revija je ustrezen pripomoček pri otrokovem dodatnem učenju". Na podlagi tega sklepamo, da revija ni edina, s katero se otroci učijo, pač je zgolj dodatek drugim načinom oziroma sredstvom učenja. To je seveda izredno pohvalno, saj se predšolski otrok, ki ga zanima ogromno stvari, ne more učiti samo na en način oziroma z enakimi metodami in pripomočki. Še več, ne more se učiti zgolj iz revije, saj za učenje in osebno rast veliko bolj potrebuje svoje okolje, konkretna doživetja in stike z drugimi ljudmi. Predšolski otrok se uči predvsem na podlagi lastnih izkušenj, manj pa tega, kar piše v reviji. Navsezadnje še niti ni bralec ali pa je morebiti zgolj začetnik, tako da si z revijo na tak način ne more pomagati. Lahko pa mu je revija kot pripomoček izjemno dobrodošla, saj mu daje navdih in ideje za igre, sprehode, izlete, načine učenja in reševanja problemov, predvsem pa prispeva k ustvarjanju in ohranjanju pristnega stika med otrokom in starši. Slednje namreč otrok potrebuje, saj revije še ne zna povsem samostojno uporabljati. In s tem so se deloma strinjali tudi starši (2,25). Hkrati pa mu lahko revija in v njej temu primerno in skrbno izbrane vsebine približajo svet, ki ni njegov, v katerem ne živi in ne deluje ter torej o njem ne more soditi na podlagi lastnih izkušenj.

Trditvam "Revija je prilagojena razvojni stopnji predšolskih otrok" (2,75), "Revija spodbuja otroke k samostojnemu delu in reševanju nalog" (2,68) in "Revija je eden izmed medijev in prav je, da se otroci seznanijo z različnimi mediji" (2,67) so starši s svojim izborom prav tako namenili veliko pozornosti in s tem pokazali na zavedanje pomembnosti seznanjanja že predšolskih otrok z ustreznimi, njim prilagojenimi tiskanimi mediji. Če namreč želimo, da bodo otroci v svojem življenju ustrezno medijsko pismeni, da bodo znali medije uporabljati v svojo korist, jih



moramo tega začeti učiti že ob prvih stikih tako s tiskanimi kot tudi drugimi mediji, ki danes bolj ali manj narekujejo način življenja. Hkrati pa starši s strinjanjem s temi trditvami priznavajo reviji in njenim ustvarjalcev, da pripravljajo dobre, otrokovi starosti primerne in seveda kakovostne revije, po katerih ravno zaradi naštetega radi posegajo. Večina staršev se namreč strinja, da je revija ustrezno prilagojena razvojni stopnji predšolskih otrok (77,0%) ter da otroke spodbuja k samostojnemu uporabi le-te in jim s tem privzgaja delovne navade ter neodvisnost (74,0%).

Tabela 8: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) staršev po odgovoru na vprašanje: "Otroška revija je eden izmed tiskanih medijev. Ali menite, da je ustrezna za predšolske otroke?", rangiranih po povprečnih ocenah

<i>Ustreznost otroških revij</i>		<i>Se strinjam (3)</i>	<i>Se deloma strinjam (2)</i>	<i>Se ne strinjam (1)</i>	<i>Skupaj</i>	<i>Povprečna ocena trditve</i>
Revija je ustrezen pripomoček pri otrokovem dodatnem učenju.	f	161	30	9	200	2,76
	f%	80,5	15,0	4,5	100,0	
Revija je prilagojena razvojni stopnji predšolskih otrok.	f	154	42	4	200	2,75
	f%	77,0	21,0	2,0	100,0	
Revija spodbuja otroke k samostojnemu delu in reševanju nalog.	f	148	40	12	200	2,68
	f%	74,0	20,0	6,0	100,0	
Revija je eden izmed medijev in prav je, da se otroci seznanijo z različnimi mediji.	f	144	46	10	200	2,67
	f%	72,0	23,0	5,0	100,0	
Revija je narejena tako, da večino dela in branja otroci ne morejo opraviti samostojno.	f	66	117	17	200	2,25
	f%	33,0	58,5	8,5	100,0	
Revija navaja k igranju, namesto k pravemu učenju.	f	23	81	96	200	1,64
	f%	11,5	40,5	48,0	100,0	
Vpliv medijev na otroka je že tako prevelik, ne potrebuje še tega.	f	14	31	155	200	1,30
	f%	7,0	15,5	77,5	100,0	

Dobrodošla pa je ugotovitev, da se večina staršev ne strinja najbolj s trditvama "Revija navaja k igranju, namesto k pravemu učenju" (1,64) in "Vpliv medijev na otroka je že tako prevelik, ne potrebuje še tega" (1,30). Namreč, da je vpliv medijev na otroka velik, je že res, vendar pa po mnenju staršev ta ni tako velik, da bi zaradi

tega otrokom odrekli otroške revije. Namreč, potrebno je ločiti med mediji, ki zgolj zapolnjujejo prosti čas, in pa mediji, ki otroka ne samo zabavajo, pač pa mu preko igre prinašajo ogromno znanja in novosti ter bogatijo tako njegov socialno-emocionalni razvoj kot tudi psihomotorične sposobnosti. To pa vsekakor je funkcija dobre in kakovostne otroške revije.

Prav tako se le peščica staršev (11,5%) strinja s trditvijo, da revija navaja predvsem k igranju, namesto k pravemu učenju. Res je, revija navaja k igranju, a vedeti moramo, da je igra za predšolskega otroka v bistvu učenje, in torej se nikakor ne moremo strinjati z drugim delom trditve, ki pravi, da to ni pravo učenje. Igra je pravo oziroma celo edino učenje za predšolskega otroka. Slednji se namreč učijo le preko igre, ta je zanje središče vsega oziroma vse se vrti le okoli igre, ki je hkrati tudi sredstvo za učenje novega in neznanega.

Tabela 9: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah od T₁ do T₇ glede na starost otrok

<i>Ustreznost otroških revij</i>	<i>Starost</i>	$\bar{R}$	χ^2	<i>g</i>	<i>P</i>
Revija je eden izmed medijev in prav je, da se otroci seznanijo z različnimi mediji.	2–3 leta	98,80	0,105	2	0,949
	4–5 let	101,19			
	6 let	100,91			
Revija je ustrezen pripomoček pri otrokovem dodatnem učenju.	2–3 leta	103,36	0,403	2	0,817
	4–5 let	99,71			
	6 let	98,50			
Revija je prilagojena razvojni stopnji predšolskih otrok.	2–3 leta	90,83	4,033	2	0,133
	4–5 let	104,84			
	6 let	101,34			
Revija spodbuja otroke k samostojnemu delu in reševanju nalog.	2–3 leta	94,98	2,366	2	0,306
	4–5 let	100,39			
	6 let	110,19			
Revija je narejena tako, da večino dela in branja otroci ne morejo opraviti samostojno.	2–3 leta	93,19	1,559	2	0,459
	4–5 let	102,97			
	6 let	104,03			
Revija navaja k igranju, namesto k pravemu učenju.	2–3 leta	96,60	1,415	2	0,493
	4–5 let	104,25			
	6 let	93,72			
Vpliv medijev na otroka je že tako prevelik, ne potrebuje še tega.	2–3 leta	98,19	10,247	2	0,006
	4–5 let	95,50			
	6 let	122,20			



S pomočjo Kruskal-Wallisovega preizkusa potrjujemo obstoj statistično značilnih razlik zgolj pri eni trditvi, in sicer “Vpliv medijev na otroka je že tako prevelik, ne potrebuje še tega”. Tukaj smo ničelno hipotezo zavrnil.

Kot nam razkrije podrobnejši pregled povprečnih ocen trditev, lahko opazimo naraščanje strinjanja s trditvijo z naraščanjem otrokove starosti. Starši, katerih otroci so stari 6 let, se z dano trditvijo namreč najbolj (122,20) strinjajo in so torej prepričani, da je vpliv medijev na otroka prevelik. Strinjanje s trditvijo pa upada pri starših otrok, starih 2–3 leta (98,19) in 4–5 let (95,50).

Na nek način je takšna situacija logična, saj so starejši otroci poleg revij in knjig kot dveh tiskanih medijev odkrili tudi radio, televizijo in nenazadnje računalnik z internetom. Seveda so jim vse te stvari v prvi vrsti omogočili tisti, ki sedaj ugotavljajo prevelik, morebiti celo negativen vpliv medijev na otroka – starši. Torej ni vse v tem, da predšolskemu otroku ponudimo vse, kar lahko, pač pa, da mu ponudimo predvsem tisto, kar za svoj razvoj in razvedrilo potrebuje.

Ja, ponudimo mu medije, vendar mu hkrati, ko mu uporabo nekega medija “dovolimo”, razložimo njegove slabosti in prednosti. Uporabljajmo medij skupaj z njim, da bomo nad vsebino in njeno ustreznostjo imeli pregled. S tem bomo hkrati nadzorovali stik otroka z mediji in posredno vpliv slednjih na otroka, s čimer se bomo kasneje lahko ognili spoznanju, da imajo mediji prevelik vpliv na otroka, kot sedaj v največji meri ugotavljajo predvsem starši 6 let starih otrok.

Obstoj razlik v posameznih trditvah glede na izobrazbo staršev smo preverjali s pomočjo Kruskal-Wallisovega preizkusa in ugotovili obstoj statistično značilnih razlik. Slednje so se pokazale pri dveh trditvah.

Podrobnejši pregled nam pokaže izrazito naraščanje strinjanja s trditvijo glede na višanje izobrazbene stopnje staršev. Ali, povedano drugače, višja kot je izobrazba staršev, bolj se le-ti strinjajo s tem, da je prav, da se otroci seznani s tiskanimi in drugimi mediji (110,23) ter da je revija ustrezen pripomoček pri otrokovem dodatnem učenju (111,18). Starši z višjo izobrazbo praviloma tudi sami pogosteje uporabljajo medije za svoje izobraževanje in delo, zato se zavedajo njihovega pozitivnega pomena in predvsem velike koristi za osebno rast in delovanje tako na zasebnem kot javnem, službenem področju. To mišljenje in dojemanje želijo prenesti tudi na svoje otroke in jih seznani z mediji ter njihovimi pastmi in koristmi.

Hkrati pa se višje izobraženi starši zavedajo nenadomestljivega pomena in tudi vpliva medijev predvsem na delovnem področju vsakega posameznika, saj danes brez medijev skorajda nisi več funkcionalen in tržno zanimiv. In tako je z mediji potrebno seznanjati že najmlajše člane naše družbe, jim omogočiti stik s kakovostnimi mediji ter jim približati medij kot sredstvo, ki ga bodo lahko uporabili za svojo korist, svoj razvoj in svoje delovanje.

Tabela 10: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah glede na izobrazbo staršev

<i>Ustreznost otroških revij</i>	<i>Izobrazba</i>	$\bar{R}$	χ^2	<i>g</i>	<i>P</i>
Revija je eden izmed medijev in prav je, da se otroci seznanijo z različnimi mediji.	nižja	89,82	6,185	2	0,045
	srednja	95,43			
	višja	110,23			
Revija je ustrezen pripomoček pri otrokovem dodatnem učenju.	nižja	94,74	9,190	2	0,010
	srednja	93,40			
	višja	111,18			
Revija je prilagojena razvojni stopnji predšolskih otrok.	nižja	102,06	2,534	2	0,282
	srednja	95,75			
	višja	105,91			
Revija spodbuja otroke k samostojnemu delu in reševanju nalog.	nižja	97,06	1,146	2	0,564
	srednja	98,03			
	višja	104,68			
Revija je narejena tako, da večino dela in branja otroci ne morejo opraviti samostojno.	nižja	89,92	1,699	2	0,428
	srednja	99,72			
	višja	104,87			
Revija navaja k igranju, namesto k pravemu učenju.	nižja	113,46	3,609	2	0,165
	srednja	103,51			
	višja	92,61			
Vpliv medijev na otroka je že tako prevelik, ne potrebuje še tega.	nižja	106,74	1,410	2	0,494
	srednja	102,14			
	višja	96,46			

Zato ne preseneča, da ravno starši z višjo izobrazbo v največji meri menijo, da je revija kot tiskani medij ustrezen pripomoček pri otrokovem dodatnem učenju (111,18), sledijo jim starši z nižjo (94,74) in nato s srednjo (93,40) izobrazbo. In prej kot se bodo otroci naučili rokovati s tiskanimi mediji, prej in enostavneje se bodo kasneje v življenju znašli tako s poljudno-znanstveno, zabavno kot tudi strokovno literaturo ter znali vse uporabiti za svojo nadgradnjo znanja in osebnosti.

4. Sklep

Ugotovitve glede pogostnosti uporabe otroških revij so izredno pozitivne, saj je kar 89,5 odstotka vprašanih staršev navedlo, da njihovi otroci uporabljajo revije najmanj nekajkrat mesečno, večina celo nekajkrat tedensko oziroma tudi dnevno.



Glede na to, da otroške revije izhajajo mesečno oziroma enkrat na dva meseca, imajo otroci dokaj stalen stik z revijami, so na tekočem z njenimi vsebinami in novostmi, predvsem pa je ta stik nepretrgan in zaradi tega veliko bolj kakovosten. Zaradi tako pogostega stika z revijami je vsekakor pohvalno prizadevanje ustvarjalcev revij po kakovosti, raznovrstnosti in pestrosti vsebin. S tem namreč otroku ne omogočajo samo igre in zabave, pač pa predvsem kakovostno igro s smiselno izbranimi vsebinami, ki ravno preko te igre otroka učijo novih stvari, hkrati pa mu dopuščajo samostojno odkrivanje neznanega s pomočjo lastnih izkušenj in domišljije.

V revijah pa starši skupaj z otroki posvečajo pozornost različnim vsebinam. Nekoga bolj privlačijo miselne naloge, druge petje pesmic, spet tretje aktivno ustvarjanje lastnih izdelkov. Vsem pa je skupno, da revijo uporabljajo ter se z njo učijo. Vendar smo pri odgovorih staršev kljub vsemu zaznali prednost branja in reševanja križank ter drugih miselnih nalog pred drugimi ponujenimi trditvami. Večina še vedno posega po reviji zaradi branja svojim otrokom, reševanja zabavnih miselnih iger in križank, pa tudi zaradi barvanja in izrezovanja podob. Vedno pogosteje pa za ustvarjanje uporabljajo tudi priložene nalepke ali kakšni drugi konkretni materiali, dodani reviji. Ravno ta pestrost ponujenih vsebin in aktivnosti omogoča otroku in njegovim staršem razvijati vsa področja otrokovega razvoja, hkrati pa otroka nenehno zalaga z novimi idejami in mu dopušča tudi samostojno izražanje in delovanje. Zato ni presenetljivo, da tako starši kot otroci radi posegajo po otroških revijah. Slednja jim je namreč bogat vir informacij, znanja in zabave, predvsem pa je sredstvo, ob katerem se zbere vsa družina ter aktivno preživlja popoldneve in večere.

Ugotovitve glede izbire revij se skladajo z našimi pričakovanji, da izbirajo starši svojim otrokom njihovi starosti primerne revije. Samo s takšno revijo namreč dosežemo njen namen in uspemo otroka motivirati za igro, s tem pa učenje nečesa novega.

Glede na to, da starši izbirajo pretežno revije, ki so primerne otrokovi starosti, jim vsekakor ni vseeno, kakšne vsebine so v reviji ter kakšna je njena oblikovna in likovna podoba. Za izbiro določene revije jih tako najpogosteje prepričata njena raznolika vsebina in sklopi nalog. Da izbirajo otrokovi starosti primerne revije, dokazujejo tudi s tem, da pri izbiri revij upoštevajo dva pomembna dejavnika, na katera smo že opozorili, in sicer ustrezna velikost črk oziroma pisave ter večinska uporaba velikih tiskanih črk. Slednjemu namenjajo veliko pozornosti, saj se zavedajo dejstva, da je revija namenjena otroku in njegovi deloma samostojni uporabi, zato je še kako pomembno, da je oblikovno blizu otrokovim dojemanjem in predstavam. Zaradi slednjega starši pred pisano besedo tudi postavljajo sliko oziroma fotografijo. Dokler predšolski otrok še ne začneja z branjem besed in števil (kar se zgodi šele nekje pri šestem letu starosti ali celo kasneje), namreč 'bere' slike, zato so te v otroških revijah morebiti celo pomembnejše.

Ocenjujemo, da je otroška revija pomemben medij, ki pa je pogosto zaradi agresivnosti elektronskih medijev zapostavljen, čeprav je njegova vloga v zagotavljanju pozitivnih učinkov na otrokov socialni, spoznavni in čustveni razvoj velika, še zlasti, če imamo v mislih skupno preživljanje prostega časa otrok in njihovih staršev ob branju le-teh.

LITERATURA

1. Bucik, N.: Motivacija za branje, V: Blatnik Mohar (ur.), Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja, Mladinska knjiga, Ljubljana 2003, str. 112–118.
2. Delale, E. A. in Vojvodić, A.: Psihoedukativna medijska radionica, V: Erjavec in Kalčina (ur.), Media education = Vzgoja za medije = Medijski odgoj = Medijsko obrazovanje = Mediumska edukacija, Open Society Institute Slovenia: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope, Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana 2000, str. 67–78.
3. Haramija, D.: Pomen knjige za predšolskega otroka, V: Bezenšek (ur.), Predšolski otrok danes: zbornik prispevkov strokovnega srečanja, Vrtec Slovenske Konjice, april 2003, Vrtec, Slovenske Konjice 2003, str. 206–210.
4. Hobbs, R.: Učenje medijske pismenosti, V: Košir (ur.), Otrok in mediji: zbornik, Zveza prijateljev mladine, Ljubljana 1995, str. 18–24.
5. Knaflič, L.: Različne družine–različni pristopi, V: Blatnik Mohar (ur.), Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja, Mladinska knjiga, Ljubljana 2003, str. 65–67.
6. Košir, M.: Čas množičnih občil, V: Košir (ur.), Otrok in mediji, ZPMS, Ljubljana 1995, str. 11–17.
7. Lepičnik Vodopivec, J.: Starši, vzgojiteljice in vzgojitelji o medijskem opismenjevanju otrok v vrtcu, Sodobna pedagogika, 56, posebna izdaja/2005, str. 204–217.
8. Marjanovič Umek, L.: Sodobni vrtec: njegova moč in nemoč pri razvoju in učenju otrok, Sodobna pedagogika, 58, posebna izdaja 2007, str. 156–170.
9. Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U.: Učinek vrtca na otrokov govorni razvoj: slovenska vzdolžna študija, Sodobna pedagogika, 57, št. 5/2006, str. 44–64.
10. Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Bajec, K. (ur.): Pogled v vrtec, Državni izpitni center, Ljubljana 2006.
11. Stotz, G.: Produktivna uporaba medijev, V: Košir (ur.), Otrok in medij: zborniki, Ljubljana, ZPMS, 1995, str. 101–107.
12. Šuc, D.: Predšolski otrok in pravljica, V: Bezenšek (ur.), Družina, otrok, vrtec, Vrtec, Slovenske Konjice 2000, str. 92–99.

Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec (1954), docentka za predšolsko pedagogiko na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

*Naslov: Ul. Nadgoriških borcev 32, 1231 Ljubljana Črnuče, SLO; Telefon: (+386) 01 537 46 32
E-mail: jurka.lepicnik@uni-mb.si*

Maja Kreslin (1982), asistentka za predšolsko pedagogiko na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

*Naslov: Ul. Šercerjeve brigade 9, 2000 Maribor, SLO; Telefon: (+386) 02 461 14 55
E-mail: maja.kreslin@gmail.com*



Mag. Jožica Frigelj

Večdimenzionalnost učne metode vsebuje tudi vzgojno komponento

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.124

KLJUČNE BESEDE: metode, vzgoja, stališča, učitelj

POVZETEK – Sodoben čas terja od učitelja vedno nove spretnosti in prilagajanja. Še nedavno nesporni in neizčrpni vir znanja postaja danes usmerjevalec učenčeve aktivnosti in tudi s primerno izbranimi učnimi metodami spodbujevalec učenčevega kritičnega razsojanja in osamosvajanja. Nesporno je, da z ustrezno izbrano aktivno učno metodo spodbujamo tudi otrokov moralni razvoj. Zelo aktualno je vprašanje, ali so učitelji pripravljeni sprejeti samostojnega in kritičnega posameznika ter poiskati in uporabiti tudi vzgojne učinke aktivne učne metode. Raziskava je pokazala, da se učitelji večinoma še vedno trdno oklepajo tradicionalnih metod in večina celo ni prepričana v vzgojno in izobraževalno učinkovitost aktivnih učnih metod.

Author review

UDC 371.124

KEYWORDS: methods, upbringing, viewpoints, teacher

ABSTRACT – Modern times require new skills and knowledge from teachers. The source of knowledge which has been indisputable and inexhaustible recently is becoming the pointer of student's activity. With the proper choice of learning methods it can become the stimulator of student's critical judgement and independence. There is no doubt that a suitable learning method stimulates child's moral development as well. Are teachers prepared to except an independent individual with critical thinking? Are they willing to look for and apply pedagogical effects of an active learning method? The research has shown that teachers still cling to traditional methods. The majority is even sceptical about the efficiency of active learning methods

1. Uvod

Vzgoja ni zgolj "avtomatični stranski produkt" kakovostnega posredovanja znanj, vendar pride do vidnega napredka le, če uporabljamo načrtno izbrane postopke in metode.

Pouk kot organiziran vzgojno-izobraževalni proces ima dve nerazdružljivi in enakovredni funkciji: izobraževanje in vzgajanje. Šola se ne more izogniti vzgojnosti pouka. Brez vzgojnih vrednot, kot so čut dolžnosti, vedoželjnost, delavnost, rednost, (so)odgovornost, vrednotni odnos do učne vsebine in drugo, ni kakovostnega poučevanja in učenja.

Vzgojni vplivi in sredstva pa lahko izhajajo iz:

- ☐ učiteljeve osebnosti,
- ☐ regularne učne vsebine s cilji vred,
- ☐ priložnostnih situacij in interesnih dejavnosti,
- ☐ učnih oblik in metod,
- ☐ socialnih odnosov in vzdušja.

Vendar lahko učne oblike in metode učence vzgojno aktivirajo le, če so ustrezno izbrane, pestro kombinirane in pravilno vodene.

Vsaka uspešna vzgoja je povezana z avtoriteto, hkrati pa mora učitelj storiti vse za to, da se je otrok sposoben postopno oddaljevati od njegovega vodenja in samostojno prevzemati odgovornost za moralne odločitve, za kritično razumevanje sveta in za nadaljnje samoizobraževanje.

O vzgojnosti pouka je bil prepričan že Herbart, ki ne priznava nobenega pouka, ki ne vzgaja. Osnovno načelo vzgojnega pouka bi lahko bila misel, da vzgojitelj nima pravice, da otroka vzgaja samo s čustveno manipulacijo, ker ga s tem oropa samostojnosti, gojencu je treba ponuditi intelektualno oporo, ki mu omogoča avtonomno pozicijo. Herbart pa se zaveda tudi nepredvidljivosti vzgojnih učinkov pouka. Veliko je namreč potrebno za stopnjevanje znanja do učenosti, še več pa na tej podlagi utrditi posameznikove značajske poteze. Lahko sicer pokaže, kako naj bi bil oblikovan pouk, da bi z največjo verjetnostjo dosegal tudi ta učinek, koliko pa se bo temu cilju približal, pa je odvisno od posameznika. Zato se učiteljeva strokovnost po Herbartu veže predvsem na pogoje:

- ☐ oblikovati pouk tako, da bo poleg znanja vplival tudi na učenčev karakter,
- ☐ predvideti in načrtovati situacije, ki omogočajo doseganje (vzgojnih) smotrov pouka,
- ☐ vzdržati se zlorab, ki jih omogoča učiteljev položaj.

Dewey pa vzgojne učinke v šoli pripisuje izkušnjam, ki jih učenec pridobiva vsak trenutek v dnevu, pet dni v tednu, kolikor jih posreduje ustrezen vpliv učiteljevega karakterja, šolskega vzdušja, ciljev in vrednot ter metode in vsebine poučevanja (<http://ceps.pef.uni-lj.si/1.pdf>).

2. Utemeljenost aktivne učne metode

K raziskavi me je spodbudilo še vedno prisotno splošno prepričanje o "največji" učinkovitosti frontalnega načina poučevanja ter neobvladovanje situacij, povezanih z disciplino.



Najpogostejši učiteljevi argumenti za frontalni pouk oziroma proti uporabi aktivnih učnih metod:

- "Saj jih nič ne zanima, najbolje jim je zdikirati kar morajo znati."
- "Če se lotim drugačnega dela, preveč časa porabim za pripravo, pri tako natrpanem učnem načrtu pa ni časa za proces."
- "Priprava in izvedba pouka z aktivno učno metodo – tresla se je gora, rodila se je miš."
- "Velik nemir, nered, nekateri učenci se le "šlepajo", slabi rezultati – na koncu ni jasno, kaj naj bi učenci od tega znali."

Šola izobražuje in posreduje sistem vrednot, kar pomeni, da učence tud i vzgaja, sooblikuje njihova stališča, in sicer namerno ali pa v obliki skritega kurikuluma. *Učno okolje*, ki je estetsko urejeno, vabljivo ali pa pusto, zanemarjeno, *odnosi*, ki so spoštljivi, prijateljski ali pa uradniški, odtujeni, *sistem pravil*, ki so lahko pretirano omejujoča ali preveč ohlapna, *ozračje* sodelovanja ali pretirane tekmovalnosti sooblikujejo posameznikova stališča do sebe, do drugih, do učenja in posameznih področij znanja, do življenja nasploh. Pozitivno stališče do posameznega predmeta, občutljivost za njegove moralne razsežnosti, se razvijejo ob takih *metodah*, pri katerih učenec spozna smiselnost učenja in povezanost z resničnimi problemi. Učenje kot kopičenje abstraktnih definicij ali učenje za ocene se njegovih stališč in vrednotenja pojavov ne dotakne kaj prida, včasih celo negativno vpliva na odnos do znanja (Marentič Požarnik, 2000, str. 108).

Učitelj, strokovnjak na metodičnem področju, bi se moral zavedati, da negativno oblikovan odnos do znanja pomeni negativen odnos do njega samega, tako oblikovana stališča in vrednote pa sploh ne govorijo v prid učiteljskemu poklicu. Učitelj v bistvu sam s svojo okorelo dejavnostjo povzroča nezanimanje, nemir in nedelo pri učencih.

Že v procesu sodelovalnega učenja učenci razvijajo veščine, kot so aktivno poslušanje, upoštevanje različnih perspektiv, upoštevanje in dograjevanje idej članov skupine, reševanje konfliktov, iskanje konsenza, nudenje in sprejemanje pomoči. Učenci te veščine razvijejo le, če jih učitelj sistematično usmerja v sodelovalno delo in tega smiselno umešča v učni proces.

Mnogokrat naletimo pri učiteljih na odpor do takšnega načina dela, kajti zaradi poudarka na procesu izgubljajo čas za vsebino. Da je v storilnostno naravnanih kulturah učenja preseženo razumevanje aktivnega učenja kot izguba časa, je treba učiteljem pomagati do spoznanja, da dobro organizirano učenje ob razvijanju socialnih veščin sproža v učencih tudi kognitivne procese. Zaradi konfliktov idej, mnenj, pogledov, ki se sprožajo v skupini ali v parih, so učenci spodbujeni k raziskovanju, iskanju argumentov, pri zagovarjanju stališč morajo obnavljati informacije, jih analizirati in kritično ovrednotiti, pri iskanju soglasja pa primerjati nasprotna stališča

in narediti sintezo. Ob tem ne smemo zanemariti dejstva, da je v primeru aktivnega učenja kakovost in transferna vrednost znanja večja, kot če gre le za učiteljevo razlago (Sentočnik, 2005, str. 38–45).

Seveda to ne gre vedno in povsod, vendarle pa kaže učence spodbujati, da do znanja oziroma z njim povezanih učnih ciljev prihajajo z lastno aktivnostjo in z odkrivanjem, kjer je to mogoče in smiselno. Tako pridobljeno oziroma izgrajeno znanje je ponotranjeno in utegne biti trajnejše in bolj uporabno, hkrati pa s takšnim načinom razvijamo tudi kritično mišljenje.

Razviti učenčeve zmožnosti samostojnega kritičnega mišljenja in presojanja, razviti sposobnost (strokovne) komunikacije in občutek angažirane odgovornosti do sebe, drugih ljudi ter naravnega in družbenega okolja pa je le nekaj pomembnih ciljev šolske prenove (Bela knjiga, 1995, str. 164).

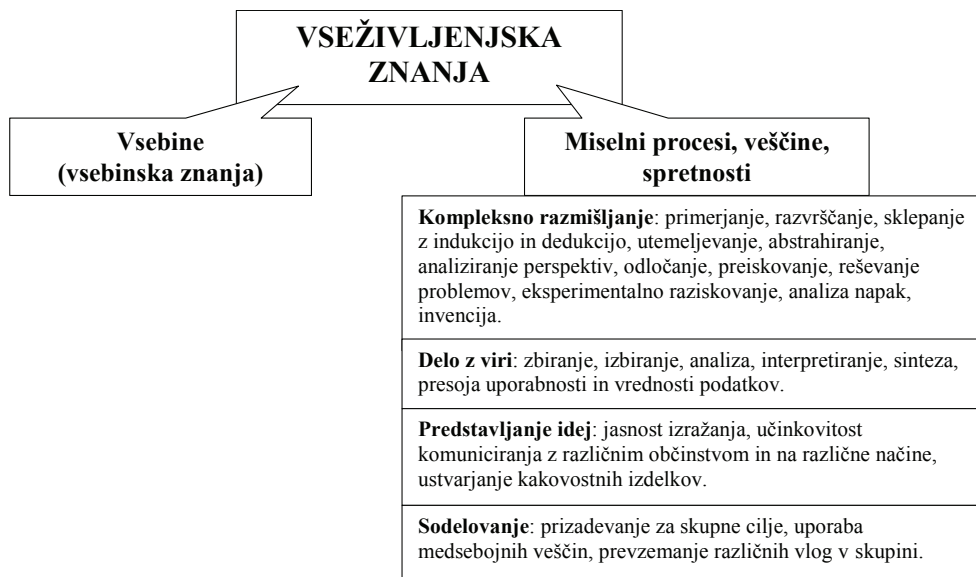
Premik k zahtevnejšim učnim ciljem, kot sta razvoj kritične presoje in usposabljanje za samostojno učenje, od učitelja zahteva, da zmanjša delež tradicionalnih učnih pristopov, ki temelje na metodah po večini v učitelja in snov usmerjenega transmisijskega pouka, na račun bolj interaktivno zastavljenega pouka, ki miselno in čustveno aktivira učence. Gre za pouk, v katerem učitelj spodbuja vse več različnih oblik interakcije učencev med seboj in z različnimi viri znanja, pri čemer se postopno večata njihova samostojnost in odgovornost za uravnavanje lastnega učenja in odgovornost za učne rezultate. Bistveno je ustvariti razredno ozračje, v katerem učenci prevzemajo vse več iniciative za svoje učenje (Marentič Požarnik, 2004, str. 35).

Vprašanje pa je, ali učitelji sploh želijo samostojnega, kritičnega učenca ali jim je v interesu ohraniti status edinega in vsevednega (zelo prijeten občutek moči oziroma nadvlade, občutek, da je nekdo odvisen od tebe, da si nujno potreben), ali sploh razmišljajo o spremembi načina poučevanja, če pa frontalni način tako dobro obvladajo in se tu počutijo varne in suverene (pa še tako dolgo je deloval, sploh so pa otroci včasih več znali kot pa danes pri vseh teh modernih oblikah), ali želijo porušiti stabilnost razmer.

Spodbujanje kompleksnega mišljenja in kritične presoje ne more biti le stvar dobre volje in učiteljeve intuitivne presoje, ampak jasno premišljena strategija, ki zadeva vse elemente pouka. Uresničevanje idej v praksi oziroma sistematično spodbujanje in spremljanje kompleksnega mišljenja pri učencih ob hkratnem izpolnjevanju vsebinskih vidikov znanj nam omogoča taksonomija Marzana in sodelavcev. Zagovarja prepletanje vsebinskih znanj s procesnimi, prav tako pa poudarja tudi druge vidike znanj in njihovega procesiranja: delo z viri, sodelovalne veščine, predstavljanje idej na različne načine in miselne navade.



Slika 1: Marzanova delitev znanj (Rutar Ilc, 2003, str. 86–89)



V zadnjem času se zelo veliko ukvarjamo z disciplino oziroma nasploh z vzgojno komponento šolskega sistema. In ker izobraževalni učinki aktivne učne metode učitelje ne prepričajo, da bi jih uporabljali, sem pomislila, da bi jih mogoče lažje navdušila, če bi predstavila večdimenzionalnost učne metode s poudarkom na vzgojni komponenti. Spremembe v pojmovanju vzgoje in izobraževanja se nanašajo tudi na preseganje monopola nad vednostjo, preko njega pa tudi na vzgojo.

Tako je na primer skupinsko delo, poleg tega, da so učenci v skupinah aktivnejši, pomembno tudi z vzgojnih oziroma socializacijskih vidikov. V skupini so odnosi med učenci bolj neposredni, intenzivnejši in bolj razgibani, saj učenci delujejo v različnih vlogah, ki jih menjavajo. Tako doživljajo tudi različne socialne izkušnje, razvijajo medsebojno komuniciranje, se medsebojno spodbujajo, si pomagajo, so med seboj solidarni in tudi odgovorni za rezultate skupnega dela (Kramar, 2003, str. 382).

Naloge pouka že zdavnaj niso več pridobivanje samo deklarativnega znanja. Čeprav je to znanje najlažje merljivo, vsi učni načrti nalagajo učitelju tudi razvijanje proceduralnega in strateškega znanja. Učni proces naj bi spodbujal učence k aktivnemu ravnanju, pri tem pa naj pridobijo znanja, razvijejo spretnosti in veščine ter oblikujejo stališča in vrednote. Ker pa je tako proceduralno kot strateško znanje težko merljivo, oziroma je merljivo na daljši čas, v tem delu učitelji mirno ne izpol-

nijo učnega načrta, vik in krik pa se razlega ob vsakem, še tako malenkostnem cilju, ki morebiti ne bi bil obravnavan.

Žal se učitelji ne zavedajo, da že metode v sebi povezujejo različne spoznavno miselne procese, procese vrednotenja, socialnega strukturiranja, organizacijske okvire, snovne strukturne dele, v njih se prepletajo različne zunanje in notranje aktivnosti učiteljev in učencev. Vse to kaže, da so metode večdimenzionalne (Kramar, 2003, str. 343).

To in še več velja za aktivne učne metode, upravljanje z zahtevnejšo učno tehnologijo, pa tudi modernejši didaktične strategije, kakršne so projektno delo, problemski pouk, raziskovalno in izkustveno učenje. Vendar učne oblike in metode učence aktivirajo le, če so ustrezno izbrane, pestro kombinirane in pravilno vodene (Strmčnik, 2003, str. 80).

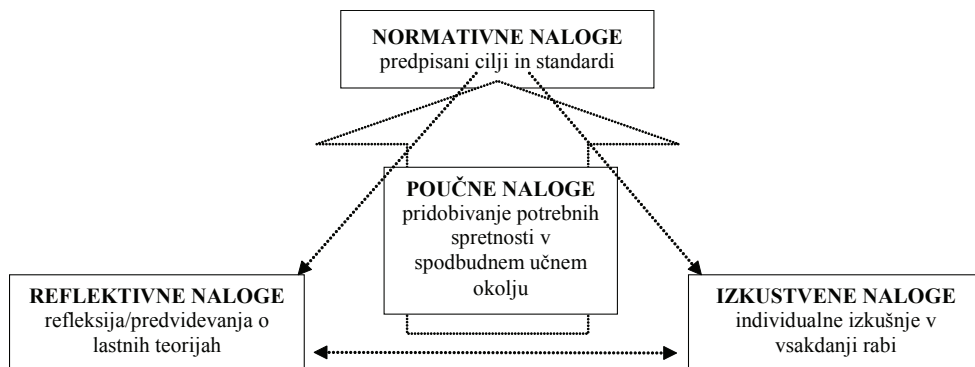
Učiteljeve metodične kompetence se kažejo v njegovem znanju in sposobnostih, da v vsakokratnih konkretnih pogojih vedno znova samostojno organizira izobraževalni proces in oblikuje najustreznejše didaktične situacije, da bi vsi izvajalci uspešno delali in dosegali zastavljene cilje. Metode pouka so namreč zapleteni dinamični didaktični pojavi, v katerih se prepletajo med drugim tudi:

- učiteljev in učencev stik z resničnostjo, ki je predmet spoznavanja in usvajanja,
- odnosi med učitelji in učenci, ki se kažejo kot didaktična intelektualna in socialna komunikacija in interakcija,
- učiteljevo spodbujanje, usmerjanje in vodenje učencev oziroma njihove aktivnosti,
- učiteljeva pomoč učencem in njihova medsebojna pomoč v procesih iskanja, pridobivanja in usvajanja znanja,
- različni miselni, psiho-motorni in emocionalni procesi spoznavanja, usvajanja in vrednotenja predmetov oziroma pojavov spoznavanja in razvijanja sposobnosti ter lastnosti učencev,
- procesi doživljanja, spoznavanja, usvajanja in oblikovanja vrednot, vrednostnih sistemov in celotne učenčeve osebnosti (Kramar, 2003, str. 334).

Zato naj učitelji uporabljajo takšne učne oblike in metode, ki so čim manj direktivne in ki čim bolj spodbujajo otrokovo aktivnost. Ob tem se moramo zavedati, da mora otrok usvojiti nekatera znanja in spretnosti v smislu rutine in da za produktivno kritično mišljenje potrebujemo določeno količino usvojenih informacij (Kroflič, 1997, str. 86), za to pa nam služi nabor različnih nalog.



Slika 2: Vrste izobraževalnih nalog in interakcije med njimi (Buchstegge)



Največkrat učiteljevo delo ostaja na ravni normativnih nalog, medtem ko reflektivnih ali izkustvenih sploh ne pridejo.

Ambiciozna vizija učitelja 21. stoletja, ki jo je zapisala National Commission on Education in England, navaja (med drugim), da je učitelj:

- avtoriteta in spodbujevalec znanja, idej, spretnosti, razumevanja in vrednot, ki naj bi jih učenci pridobili,
- ekspert za področje učinkovitega učenja,
- poznavalec spektra metod poučevanja, ki jih je sposoben inteligentno uporabljati ob uporabi primernih stilov organizacije in vodenja in upoštevanju pogojev in možnosti,
- sposoben kritično razmišljati o izobraževalnih programih in ciljih,
- pripravljen spodbujati in motivirati vsakega učenca,
- ocenjevati napredek in izobraževalne potrebe v najširšem smislu... (Razdevšek Pučko, 2004, str. 54–55).

Ekspert za področje učinkovitega učenja in poznavalec spektra metod poučevanja, ki jih je sposoben inteligentno uporabljati, pa so tiste karakteristike, ki povprečnega slovenskega učitelja še ne odlikujejo.

Za ilustracijo naj podam nekaj izsledkov raziskave o učiteljevih mnenjih o šolski prenovi.

Cilj šolske preнове pa je po mnenju 25 odstotkov anketiranih slovenskih osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev večji posluš za učence, oblikovati šolo po učenčevi meri v smislu razbremenitve, spodbujanje zanimanja za šolo in povečanje zadovoljstva s šolo. 9,4 odstotka učiteljev meni, da je cilj preнове vpeljati in uveljaviti drugačni način pouka z različnimi didaktičnimi strategijami (učne metode, oblike in pristopi), ki implicitno poudarjajo večjo stopnjo učenčeve miselne in

čustvene angažiranosti pri pouku. Vendar pa način oziroma oblika učenčeve dejavnosti ni eksplicitno pojasnjena oziroma osmišljena, na primer, kaj z določeno metodo dosežemo, na kaj moramo biti ob njenem vpeljevanju pozorni. 11,7 odstotka vprašanih pa vidi cilj v metakognitivnih vidikih znanja in učenja, celostnemu razvoju in osamosvajanju učencev, naučiti učence učiti se, naučiti učence sodelovanja in skupnega učenja, krepiti učenčevo samopodobo ter dosežati vse večjo samostojnost učencev, da bodo sami znali pridobivati znanje, da bodo samostojni in sposobni samooценjevanja. 11,5 odstotka učiteljev pa meni, da je cilj vsebinska prenova učnega načrta (Šteh, Zuljan, 2004, str. 110).

Zelo zgovorni podatki, ki ne govorijo v prid prenovi. Predvidevam, da je želja po eksplicitnem pojasnjevanju oziroma osmišljanju učenčeve dejavnosti želja dobiti "recept", po katerem bi se ravnali.

Spremembe v pojmovanju vzgoje in izobraževanja pa se nanašajo tudi na preseganje monopola nad vednostjo in preko njega nad vzgojo. Lažji dostop do informacij je danes realnost, ki na eni strani zahteva obvladovanje določenih novih veščin, na drugi strani pa šoli in učitelju odvzema avtoriteto ekskluzivnega vira resnice. Danska študija LIFT (Learning in Future of Technology) opozarja, da informacijsko dobo zaznamuje povečano število podatkov, ki jih človek vse teže predela v smiselne informacije. Da bi se to spremenilo, je potrebno bistveno spremeniti način šolanja: ljudi je treba usposobiti za iskanje informacij, pripraviti jih na vseživljenjsko samostojno učenje, omogočiti jim je treba, da izgradijo miselne sheme, s katerimi bodo povezali informacije v smiselne celote, hkrati pa je treba razvijati uporabo kritičnega mišljenja (Kroflič, 2002, str. 94).

Očitno še vedno tičimo v storilnostno naravnani kulturi. Učitelji se ne zavedajo, da aktivno učenje ni izguba časa, kajti dobro organizirano učenje ob razvijanju socialnih veščin sproža tudi kognitivne procese. Zaradi konfliktov idej, mnenj, pogledov, ki se sprožajo v skupini, so učenci spodbujeni k raziskovanju, analiziranju, zagovarjanju stališč, obnavljanju informacij. Poleg tega je transferna vrednost takega znanja večja, kot če gre za učiteljevo razlago.

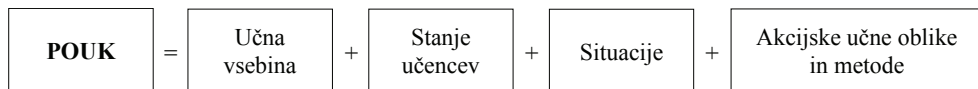
Naloge pouka že zdavnaj niso več pridobivanje samo deklarativnega znanja, vsi učni načrti zahtevajo tudi razvijanje proceduralnega in strateškega znanja. Zato naj bi učni proces spodbujal k aktivnemu ravnanju (ki presega izpolnjevanje učnih listov), pri tem pa učenci pridobivajo znanje, razvijajo spretnosti in veščine ter oblikujejo stališča in vrednote.

Zato bi lahko rekli, da je temeljna učiteljeva naloga, da čim strokovneje opravlja svojo nalogo poučevalca, da na ravni zgleda živi življenje v skladu s trenutno aktualnimi/realnimi vrednotami, ki jih eksplicitno niti ne izpostavlja, marveč jih predvsem živi, saj je socialno polje tisto, ki najučinkovitejše vpliva na človeka. Učitelj torej lahko neposredno vpliva na učno vsebino, na način poučevanja in na



spremembo socialnega polja v šoli in tudi tako – sicer posredno, nenačrtno in nezavedno – vpliva na učence (Peček, Lesar, 2004, str. 121).

Da pa bi vsaj v grobem lahko zajeli vzgojno komponento pouka, bi morali Strmčnikovi formuli:



dodati vsaj še: + stanje učiteljev (Šebart, 2000, str. 68).

3. Metoda

Na dejavnostih temelječa vzgoja, ki povezuje glavo, roke in srce, je prepričljiva predvsem zato, ker je naravna, nevsiljiva, za mlade celo neopazna in nenamerna, zato pa toliko bolj očitna učitelju.

Teorija pa žal pušča prakse nepripravljene za sodobnemu času primerno vzgojno delovanje, saj lahko v večini razprav zasledimo le to, da ni več jasnih, za vse sprejemljivih vrednostnih lestvic, ki bi jih lahko prenesli na mlajši rod, temveč so samo sprejemljive kompleksne vrednote. Kako vzgojno delovati s tako kompleksnimi vrednotami, pa je prepuščeno ljudem v praksi (Peček, Lesar, 2004, str. 130).

Zato naj pouk zaposluje učence tako, da bodo sami čim bolj razvijali sposobnost za kritično mišljenje in za oblikovanje posplošitev. Enciklopedično usmerjena šola zato ne sodi v naš čas, namesto tega naj prenese težišče svojih zahtev z učiteljev na učence in od pomnjenja snovi h kritičnemu razmišljanju (Šebart, 2002, str. 38).

Raziskovalni problem je ugotoviti učiteljeva stališča do aktivnih učnih metod in njihovih vzgojnih učinkov.

Cilji raziskave so:

- ☐ identificirati učiteljeve kriterije za izbiro učne metode,
- ☐ ugotoviti učiteljeva mnenja o učinkovitosti učnih metod nasploh,
- ☐ ugotoviti učiteljeva stališča do vzgojnih učinkov aktivnih učnih metod.

Predvidevala sem, da večina učiteljev pri izbiri učne metode uporablja različne kriterije, da večina učiteljev meni, da so aktivne učne oblike učinkovite ter da imajo evidentne vzgojne učinke.

Za potrebe raziskave sem oblikovala vprašalnik po Likertovi lestvici stališč. Stališča so bila ovrednotena petstopenjsko: 4 – se popolnoma strinjam, 3 – se delno strinjam, 2 – sem delno proti, 1 – sem popolnoma proti, 0 – ne morem se odločiti.

Vprašalnik je bil sestavljen iz trditev, ki so pripadale trem različnim sklopom: v enem delu sem preverjala učiteljeva stališča do izbire aktivne učne metode, v drugem sem preverjala njihova stališča do učnih metod nasploh in v tretjem mnenja o vzgojnih učinkih teh učnih metod. Celoten vprašalnik je vseboval 12 trditev, do katerih so se učitelji opredelili z oznako v delu, ki je ustrezal njihovemu mnenju. Vse trditve so bile afirmativne, razporejene naključno.

Vzorec je vzet iz osnovne statistične množice učiteljev na osnovni šoli v Sloveniji. Izbran je priložnostno. V raziskavi je sodelovalo 52 učiteljev na izbrani osnovni šoli v Sloveniji, od tega 46 žensk (88,5%) in 6 moških (11,5%). V prvem triletnem delu 19 učiteljev (36,5%), v drugem 8 (15,4%) in v tretjem 14 učiteljev (26,9%). Skoraj polovica učiteljev (43,2%) ima delovno dobo v razponu od 6 do 20 let, drugi pa od 0 do 5 let (26,9%) ali pa več kot 20 let (30,8%). Vzorec predstavlja povsem običajno strukturo učiteljev v osnovnih šolah.

Za interpretacijo rezultatov pa sem uporabila opisno statistiko, hipoteze pa sem potrjevala na osnovi rezultatov t-testa.

Cronbachov koeficient kot mera notranje konsistentnosti vprašalnika je pokazal visoko stopnjo zanesljivosti (0,814) vprašalnika.

4. Rezultati in interpretacija

Rezultati opisne statistike kažejo, da skoraj polovica anketiranih učiteljev (42,3%) izbira aktivne učne oblike na priporočila strokovnjakov, na primer po seminarjih, velika večina, to je 94,2 odstotka, pa pri izbiri upošteva priporočila iz priročnikov za učitelje. Le 19,2 odstotka učiteljev pri izbiri učne metode pomisli tudi na vzgojne učinke, medtem ko jih 84,6 odstotka izbira učno metodo glede na vsebino snovi.

Rezultati so torej pokazali, da priporočila strokovnjakov na izbiro učne metode nimajo velikega vpliva. Ravno tako učitelji pri izbiri učne metode sploh ne pomislijo na vzgojne učinke uporabe, zanašajo se le na priporočila iz priročnikov ter glede na vsebino snovi, ki pa je opredeljena z izbranim učbenikom, katerega nadgradnja je priročnik. Lahko torej ugotovim, da na podlagi apriorno določene večine (65% strinjanje oz. $M=2,6$; $SE=0,119$) prve hipoteze ne potrdim ($t(51)=5,111$, $p>0,05$). Učitelji upoštevajo le nekatere vidike, predvsem pa se opirajo na priročnike.

Pri preverjanju stališč o učinkovitosti aktivnih učnih metod pa sem dobila naslednje rezultate: 69,2 odstotka anketiranih učiteljev meni, da so aktivne učne metode povod za nemir in nedisciplino v razredu, kar 71,2 odstotka jih ocenjuje, da je pri takšni metodi preveč poudarka na procesu, in 55,8 odstotka učiteljev meni, da



z aktivno učno metodo učinkovito porabijo čas za doseganje izobraževalnih ciljev, 40,4 odstotka anketiranih pa je prepričanih, da lahko z aktivno učno metodo uresničujejo tako izobraževalne kot vzgojne cilje.

Tudi druge hipoteze ne morem potrditi ($t(51)=2,066$, $p>0,05$). Aktivne učne metode so po mnenju učiteljev izguba dragocenega časa zaradi prevelikega poudarka na procesu, so povod za nedisciplino in nemir ter ne izpolnjujejo pričakovanih ciljev ($M=2,31$; $SE=0,155$). Ob takšnem prepričanju ni veliko verjetno, da bi se odločili za uporabo aktivnih učnih metod.

O evidentnosti vzgojnih učinkov aktivnih učnih metod pa so se učitelji odločili, da te metode vzgajajo le "že" vzgojene (59,6% anketiranih), več kot polovica (51,9%) jih meni, da so vzgojni učinki aktivnih učnih metod nenadzorovani, kar 63,5 odstotka jih ocenjuje, da so vzgojni učinki zgolj posredni in 65,4 odstotka je prepričanih, da so ti učinki najpogosteje nasprotni od želenih.

Tretjo hipotezo potrdim ($t(51)=1,469$; $p>0,05$) po večinskem, to je 65-odstotnem načelu ($M=2,68$; $SE=1,67$). Vzgojni učinki so evidentni, vendar so po mnenju anketiranih nenadzorovani, posredni, odražajo se na "že" vzgojenih in pogosto nasprotni od želenih. Že iz dokazovanja druge hipoteze je jasno, da večina učiteljev meni, da so aktivne učne metode povod za nemir in nedisciplino, torej vzgojni učinki niso tisto, kar bi govorilo v prid uporabi aktivne učne metode.

5. Sklep

Rezultati kažejo, da tudi ni razlik med stališči učiteljev glede na spol, delovno mesto ali delovno dobo. Lahko bi rekli, da imajo vsi učitelji približno enaka stališča – glede izbire in vzgojnih učinkov učnih metod, seveda. Moram priznati, da sem sploh pri izbiri učnih metod pričakovala malo več inovativnosti kot pa le zgledovanje po priporočilih iz priročnika. Ni nujno, da je priporočilo v priročniku najučinkovitejši način, je pa za učitelja prav gotovo najpreprostejši. Seveda se vsi trudijo "preobremenjenemu" učitelju olajšati delo, vendar učitelji tako ne izbirajo učne metode niti glede na sebe niti glede na svoje učence, temveč glede na idejno zamisel avtorja priročnika. Ne trdim, da so priročniki slabi, pač pa, da so učitelji preveč odvisni od njih.

Prav tako vsi učitelji enako mislijo o vzgojnih učinkih aktivnih učnih metod. Prepričanja pa imajo negativno konotacijo do vzgojnih učinkov – tisti, ki so, so nezaželeni ali pa neučinkoviti. Najpogosteje v kontekstu aktivne učne metode uporabljajo izraze, kot so nemir, nedisciplina, prepir, nedelo – veliko argumentov, ki ne govorijo v prid uporabi aktivnih učnih metod. Potem pa je tu še dragoceni čas, ki ga potrebujejo za pripravo oziroma čas, ki ga vzame proces. In v končni fazi se izkaže,

da je še najbolj učinkovit frontalni način pouka – imajo vsaj pregled nad delom učencev pa še lažje jih je “krotiti”.

Poleg tega tudi nisem potrdila hipoteze o učinkovitosti aktivnih učnih metod. Seveda ne morem trditi, da večina učiteljev meni, da so aktivne učne metode neučinkovite, lahko pa trdim, da ni večina tista, ki meni, da so učinkovite. Ravno tako tudi utemeljujem, da ni večina učiteljev tista, ki upošteva različne vidike pri izbiri učne metode, temveč priporočila iz priročnikov. Zatorej se kar ponuja sklep: učitelji ne poznajo učinkov aktivnih učnih metod niti jim ne zaupajo, zato je velika sreča za učence, če takšne metode priporoča vsaj priročnik. Tako imajo mogoče nekaj možnosti, da se bodo kdaj srečali s sodelovalnim ali pa izkustvenim učenjem, da bodo spoznali užitke pri iskanju iz različnih virov, da bo mogoče pouk slonel na njihovi dejavnosti in ne na afirmaciji učitelja in njegove vsevednosti. Potem bodo mogoče okusili tudi občutek odgovornosti, mogoče bodo kritično presodili, poiskali različne perspektive, mogoče bodo smeli celo kdaj predstaviti svoje ideje, morda bodo nekoč postali celo samostojni.

LITERATURA

1. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
2. Buchstegge, E.: Subject-Related Teaching and Learning Educational Research: The Model of Political Educational Reconstruction.
3. Field, A. (2006). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE Publications Ltd.
4. Kramar, M. (2003). Metodične strani izobraževalnega procesa. V: Blažič, M. (ur.): *Didaktika*. Novo mesto: Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
5. Kroflič, R. (2005). Šola – izkustveni prostor socialnega učenja in/ali moralne vzgoje? URL: <http://ceps.pef.uni-lj.si/1.pdf> (07.11.2005).
6. Kroflič, R. (2002). Izbrani pedagoški spisi: Vstop v kurikularne teorije. Ljubljana: ZRSŠ.
7. Kroflič, R. (1997). Med poslušnostjo in odgovornostjo. Ljubljana: Vija.
8. Kroflič, R. (1992). Teoretski pristopi k načrtovanju in prenovi kurikulumu. Ljubljana: Center za razvoj univerze.
9. Marentič Požarnik, B. (2004). Kaj se je dogajalo z učiteljevo strokovno avtonomijo v desetih letih šolske preнове. V: Resman, M. (ur.): *Sodobna pedagogika. Posebna izdaja. Let. 55 (121)*, str. 34–50.
10. Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
11. Marentič Požarnik, B. (1995). Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. V: Blažič, M. (ur.): *Izbrana poglavja iz didaktike*. Novo mesto: Pedagoška obzorja, str. 5–80.
12. Peček, M., Lesar, I. (2004). Vzgoja in socializacija med teoretiki in “praktiki”. V: Resman, M. (ur.): *Sodobna pedagogika, let. 55 (121). Posebna izdaja*, str. 118–132.



13. Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? V: Resman, M. (ur.): *Sodobna pedagogika*, let. 55 (121). Posebna izdaja, str. 52–74.
14. Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: ZRSŠ.
15. Sentočnik, S. (2005). Učenčeve kompetence—čemu in kako? V: Zupan, A. (ur.): *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam*. Ljubljana: ZRSŠ.
16. Strmčnik, F. (2003). *Funkcije pouka*. V: Blažič, M. (ur.): *Didaktika*. Novo mesto: Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
17. Šebart K., M. (2002). *Samopodobe šole. Konceptualizacija devetletke*. Ljubljana: ZRSŠ.
18. Šteh, B., Zuljan, M. (2004). Namen šolske prenove in avtonomije iz perspektive učitelja. V: Resman, M. (ur.): *Sodobna pedagogika*, let. 55 (121). Posebna izdaja, str. 102–116.



Dr. Vlasta Hus, dr. Milena Ivanuš Grmek, dr. Branka Čagran

Integracija predmeta spoznavanje okolja z drugimi predmeti

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.091.31

KLJUČNE BESEDE: integrirani pouk, osnovna šola, spoznavanje okolja

POVZETEK – Avtorice v svojem prispevku najprej teoretično osvetlijo didaktični koncept integriranega pouka, izpostavijo razprave o povezovanju pouka predmetov spoznavanje narave in družbe (sedaj spoznavanje okolja) in slovenskega jezika. V empiričnem delu pa ugotavljajo, kakšno mnenje imajo učiteljice prvega triletja do integriranega pouka in kako v ta koncept vključujejo predmet spoznavanje okolja. Ugotovitve kažejo, da v vzorec zajete učiteljice različno sprejemajo integrirani pouk. Kot temeljno prednost integriranega pouka pred klasičnim poukom vidijo v povezovanju pouka z življenjem učencev. Pri integraciji predmeta spoznavanje okolja z drugimi predmeti je v ospredju predmet slovenski jezik. Z nekaterimi predmeti, čeprav predvidenimi v nacionalnem učnem načrtu, učitelji ne najdejo povezav. Največ težav učitelji izkazujejo pri načrtovanju integriranega pouka.

Author review

UDC 37.091.31

KEYWORDS: integrated education, elementary school, environment education

ABSTRACT – At the beginning of the article, the authors theoretically describe the didactic concept of integrated education and emphasize discussions on combining nature and society education (now environment education) and Slovenian language classes. In the empirical part, the authors try to determine the position of teachers of the first three years of elementary school on integrated education and how they incorporate environment education in this concept. The findings have shown that teachers who participated in the research perceive integrated education differently. According to the teachers, the basic advantage of integrated education compared to standard classes is drawing parallels between classes and pupils' lives. In the integration of environment education with other subjects, Slovenian language is in the foreground. Teachers cannot find connections with other subject, even though they are envisaged in the national curriculum. The biggest problem for teachers represents the planning of integrated education.

1. Uvod

Integrirani pouk se s prenovno osnovne šole pojavlja kot temeljni koncept v prvih treh razredih devetletne osnovne šole z namenom, da otrokom omogoči "mehkejši" prehod iz predšolskega v šolsko obdobje. Otrok naj bi napredoval tako na spoznavnem, čustvenem, socialnem in gibalnem področju, to pa zahteva celostni vzgojno-izobraževalen pristop.



Kramar (1991, str. 127) je takole predstavil celostni pouk: "Za pouk v nižjih razredih osnovne šole, kjer učenci ne zmorejo izhodišč iz posameznih delov in njihove sinteze v celoto, je poudarek v izhodišču iz celote in postopnem prehajanju k izhodišču iz delov. Zato se učencem predmetno in urno časovno deljen pouk v nižjih razredih ne prilega, ampak mora biti celosten."

Temeljne zahteve celostnega pouka so naslednje (prav tam, str. 128):

- ☐ pri koncipiranju pouka je potrebno upoštevati značilnosti otrok,
- ☐ pouk naj izhaja iz celote zunanjega sveta – družbe in narave in naj nato prehaja k posameznostim,
- ☐ vsebina pouka mora biti izpeljana iz učenčevega življenjskega (domačega) okolja in naj se z njim tesno povezuje,
- ☐ pri pouku naj učenci spoznavajo in usvajajo znanje predvsem z doživljanjem in na osnovi lastnih izkušenj,
- ☐ organizacija, proces in dinamika pouka naj se ravna po učenčevih psiholoških značilnostih.

Med osrednje značilnosti celostnega pouka sodi usmerjenost v razvoj učenčevih potencialov in usvajanje temeljnega funkcionalnega znanja.

Milekšič (1992, str. 62) je označil integrirani pouk kot "pouk, pri katerem se tematski sklop obravnava "istočasno" v vseh dimenzijah otrokovega spoznanja in izražanja sveta oziroma v kombinaciji teh dimenzij. Izhodišče in izvajanje integriranega pouka je struktura in proces otrokovega spoznavanja in izražanja sveta in ne predmetno področje. Primarna funkcija integriranega pouka je znanje, razumevanje in uporaba jezikov (slovenski, matematični, likovni in glasbeni jezik) oziroma funkcionalna raba jezikov."

Kot je ugotovila D. Kralj (1992), ta definicija opozori na pomembno komponento integriranega pouka, to je na strukturo in proces otrokovega spoznavanja in izražanja sveta, ni pa možno iz nje razbrati, kako naj obravnava poteka. Katera so torej teoretična spoznanja, na katerih temelji integrirani pouk?

"Svojo teoretično osnovo gradi (integrirani pouk – opomba avtoric) na spoznanjih humanistične-konstruktivistične psihologije, ki učenje opredeli kot proces "progresivnega, trajnega spreminjanja posameznika na osnovi izkušenj". Pri tem obstoječa kognitivna struktura (kognitivna struktura ali mreža), pa tudi stališča, pričakovanja in čustva posameznika ter socialni kontekst, v katerem se nahaja, bistveno vplivajo na to, kaj se bo posameznik naučil in kako" (prav tam, str. 116). Pri tem se je avtorica sklicevala na ugotovitve Požarnikove (1990) in pojasnila, da se uvajanje integriranega pouka naslanja tudi na Piagetove teorije in na prispevke D. Picige o novejših spoznanjih mehanizmov spoznanj kognitivnega napredka. Iz Piagetove teorije otrokovega kognitivnega razvoja odbira integrirani pouk procesa "asimilacije (uvrščanje novih podatkov v obstoječe miselne strukture) in

akomodacije (prilagajanje starih struktur novim podatkom), ki ju lahko s skupnim izrazom poimenujemo proces uravnoteževanja (ekvilibracije). Nove podatke iz okolja lahko otrok asimilira v že obstoječe znanje, strukture. Do novih, pravilnejših spoznanj naj bi otrok prihajal v trenutku, ko se zave, da so dosedanja spoznanja v nasprotju z resničnostjo, z nekim podatkom iz okolja. Staro strukturo je treba spremeniti, akomodirati, prilagoditi novi izkušnji. Možen pa je tudi kognitivni konflikt med samimi miselnimi strukturami, ko se na primer otrok zave, da si dve njegovi izjavi nasprotujeta. Opisani proces vodi otroka do vedno višjih stopenj spoznanja” (Piciga, 1991, str. 53).

Na osnovi spoznanj humanistične in konstruktivistične psihologije zasledimo naslednjo definicijo integriranega pouka: “Integrirani pouk učencu, ob njegovi polni aktivnosti in socialni interakciji, omogoča in spodbuja učenje kot notranji proces pridobivanja spoznanj ter progresivnega in trajnega spreminjanja, upoštevajoč učenčeva predznanja, stališča, čustva in socialni kontekst, v katerem se nahaja.” (Kralj, 1992, str. 120) Bistvo drugačnosti integriranega pouka (v primerjavi s tradicionalnim poukom) je po njenem mnenju potrebno iskati v novih pogledih na učenje, na katerih se gradi njegov koncept.

Svoje “korenine” ima integrirani pouk v celostnem pouku, ki je bil pri nas uveljavljen predvsem med obema vojnoma. Uporabljali so še sorodna imena: globalni, kompleksni, strnjeni ali stvarni pouk. “Učni predmeti so se združevali v tako imenovanih “življenjskih izsekih” ali metodičnih enotah”, na primer “travniki spomladi”, kjer je dobil fundamentalnejši učni predmet, običajno materinščina, vodečo vlogo, okoli katere so se navezovalе vsebine nekaterih drugih predmetnih področij.” (Strmčnik, 1998, str. 134)

Po drugi svetovni vojni se je celostni pouk vse bolj opuščal, ker se mu je očitalo, da je preveč zanemarjal znanstveno sistematičnost in strukturalnost učnih predmetov, s tem pa tudi znanstveni razvoj mišljenja.

Ta nevarnost pa preti tudi sedaj uveljavljenemu integriranemu pouku. Nadpredmetne povezave učnih vsebin so namreč zelo zahtevne, vsebovati bi jih moral že okvirni ali nacionalni učni načrti. Pa jih ne, ker popolnejši vsebinski korelaciji niso kos, in to predvsem iz strokovno-kadrovskega razloga. Ni namreč tako širokih, poglavljenih strokovnjakov, ki bi lahko na kadrovskih šolah usposabljali tako globalne strokovne profile učiteljev, pisali interdisciplinarne učbenike in druga didaktična gradiva.

“Česar pa ni tod, pa ne more biti brez nevarnosti improvizacij v šolski praksi... Zato je potrebna previdnost in postopnost. Ta previdnost velja tudi za globalizacijo učne vsebine na razredni stopnji osnovne šole, na primer pri integriranem pouku, čeprav so tu, zaradi manjše strokovne zapletenosti in več izkušenj, možni drznejši koraki. Nikakor jih ne bi smele zaustaviti želje posameznih strokovnjakov, ki bi za-



radi ozkih znanstvenih izobraževalnih ambicij že na to stopnjo radi vpeljali strogo sistematiko predmetnega pouka.” (Strmčnik, 1998, str. 134–135)

O ponovnem uvajanju integriranega pouka v prakso v osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja in razumevanju tega koncepta je zapisala D. Kralj (1992, str. 120) naslednje: “Zavod za šolstvo je sicer nakazal, katera teoretična spoznanja naj vnašamo v svoje delo, dal je strategijo in metodologijo načrtovanja po tematskih sklopih in didaktični sistem priprave. Vendar pa se je na skupnih srečanjih šol, ki so letos bile vključene v projekt prenove, čutilo, da imajo učitelji različne poglede in pristope.” Tako nekateri vidijo v njem le medpredmetno združevanje vsebin, drugi neko obliko nivojskega pouka, tretji pa poudarjajo igro in aplicirajo “osiješki model”.

O ustreznosti didaktičnega koncepta integriranega pouka na razredni stopnji pa so potekale tudi strokovne razprave v revialnem tisku. Tako sta na primer v prispevku Integrirani pouk ali enolončnica D. Skribe-Dimec in M. Umek (1994, str. 62) dokazovali M. Herberle Perat, kako predmet spoznavanje narave in družbe (sedaj predmet spoznavanje okolja – opomba V. H.) ne more biti le “vezivo med predmeti”. “Teoretični okvir prve triade (Milekšič, 1992) je morda dobro izhodišče za povezovanje predmetnih področij, ne pa za njihovo opuščanje... Sva zagovornici tematskega načrtovanja, vendar *z jasno opredeljenimi cilji strokovnih področij* (poudarile avtorice). Cilji enega strokovnega področja ne morejo nadomestiti drugega, prej bi lahko rekli, da jih celo zameglijo. Integrirani pouk v praksi je prepogosto površinski, poenostavljen in izgublja temeljne cilje posameznih predmetov. Kot je zapisal Saksida v Šolskih razgledih in Sodobni pedagogiki (Saksida, 1993), da umetnostna besedila ne bodo v službi spoznavanje narave in družbe, tako tudi mnogih ciljev spoznavanje narave in družbe ne moremo uresničevati prek drugih predmetov. Opisnjenjevanje otrok brez ciljev SND bi bilo okrnjeno. Kakor slavisti ne vključujejo v prva berila poljudnoznanstvenih besedil, tako tudi likovniki nimajo med svojimi cilji risanja predmetov in pojavov tako, da bi otroci s sliko zabeležili čim več realnih podrobnosti. Oboje pa je pomembno pri SND. Pri glasbenem, likovnem in književnem pouku je poudarek na doživljanju in domišljijem izražanju otrok. Tudi v naravoslovju in družboslovju pogosto izhajamo iz doživljanja otrok, vendar pa je eden pomembnih ciljev ravno *razmejevanje otrokove domišljije od resničnosti*.”

Prav tako je Kordigel (1998, str. 127) v prispevku Še enkrat o integriranem/celostnem pouku z zornega kota književne didaktike izpostavila problem vključevanja literarnih besedil v okviru didaktičnega koncepta integriranega pouka pri spoznavanju pojmov in razvijanju pojmovnih struktur (eden izmed temeljnih ciljev predmeta SND). Kot primer navaja temo gozd in zaključuje: “Integracija literarnega in objektivnega, realnega gozda potemtakem nima skoraj nikakršnega spoznavnega učinka, istočasno zamegljuje mejo med realnim in irealnim, saj je v tovrstni integraciji

implicitirana informacija, da sodita oba, literarni in pravi gozd, v isti koš – ali, če uporabimo jezik psihologije spoznavanja, da tvorita oba eno samo miselno shemo.”

Težišče integriranega pouka je torej v smiselnem povezovanju učnih predmetov oziroma, kakor pravi A. Blum (1999), gre za to, da se različni znanstvene discipline, učni predmeti, poučujejo strnjeno. Razlog za tak način poučevanja je lahko v:

- znanosti (v tem primeru je težišče integracije v epistemoloških in metodoloških argumentih. Pouk je osredotočen na znanstvene discipline, organizacija znanja izhaja iz strukture posamezne znanstvene discipline) ali
- načinu izvajanja pouka, kar pomeni, da se različne znanstvene discipline (učni predmeti) poučujejo strnjeno iz pedagoško-didaktičnih razlogov.

Razlog za tak pristop je v upoštevanju psihološko elementarnega pred znanstveno elementarnim, saj se otroci ne učijo učnih vsebin vedno tako, kot je organizirana znanost. Prav tako tak pouk po mnenju A. Bluma, A. Glathorna, A. Foshaya (1999) pozitivno vpliva na motivacijo učencev, saj lahko integracija omogoča konfrontacijo različnih pogledov, kar prispeva k zanimivosti in pestrosti pouka ter izločitvi redundantnega znanja.

2. Opredelitev raziskovalnega problema

V kurikulumu za predmet spoznavanje okolja (SPO) je ena izmed novosti (v primerjavi s predmetom spoznavanje narave in družbe) tudi ta, da so medpredmetne povezave še posebej izpostavljene. Torej pri vsakem tematskem sklopu je nakazana povezava z drugimi predmeti. Učiteljeva naloga pa je, da te medpredmetne povezave natančneje načrtuje, realizira in evalvira.

Namen empirične raziskave je proučiti, kako učitelji sprejemajo omenjeni didaktični koncept oziroma natančneje:

1. Ali se učitelji strinjajo z integriranim poukom kot vodilnim konceptom poučevanja v prvem triletju devetletne osnovne šole?
2. Katere prednosti integriranega pouka učitelji zaznavajo v primerjavi s klasičnim poukom?
3. Kateri predmeti se lahko po učiteljevih oceni najpogosteje integrirajo s predmetom SPO?
4. Katere predmete učitelji integrirajo z nekaterimi tematskimi sklopi SPO?
5. Na kateri ravni pouka imajo učitelji težave, ko integrirajo predmet SPO z drugimi predmeti?



3. Metodologija

Pri raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega raziskovanja.

V raziskavo so bili vključeni učitelji razrednega pouka devetletne osnovne šole, in sicer iz šol prvega, drugega in tretjega kroga devetletke. Zajete so bile šole iz štirih organizacijskih enot ZRSŠ: OE Maribor, OE Murska Sobota, OE Celje in OE Slovenj Gradec. V vzorec za obdelavo podatkov je bilo vključenih 72 učiteljev razrednega pouka, kar je 51,4 odstotka izbranega vzorca. Zaradi slabega odziva učiteljev tretjega kroga (odgovorilo je samo 10 učiteljev) smo v obdelavo vključili le učitelje prvega in drugega kroga.

Instrument zbiranja podatkov je bil anketni vprašalnik. Najprej smo ga uporabili na sondažnem vzorcu učiteljev ($n=5$), nato smo v mesecu maju 2004 poslali 140 vprašalnikov po pošti na osnovne šole. Anketirani učitelji so jih vrnili po pošti v priloženi kuverti. Zaradi majhnega odziva učiteljev šol tretjega kroga smo z dodatnim dopisom in pozivanjem ponovno pozvali učitelje k sodelovanju, a žal do tega ni prišlo.

Podatki so tabelarično prikazani z navedbo absolutnih (f) in odstotnih ($f\%$) frekvenc. Za preizkušanje razlik glede na krog vstopa smo uporabili χ^2 -preizkus.

4. Rezultati in interpretacija

Na tem mestu predstavljamo odgovore učiteljev v zvezi z integriranim poukom kot vodilnim konceptom poučevanja, njihove ocene prednosti integriranega pouka, ocene primernosti integracije glasbene, likovne, športne vzgoje, matematike in slovenskega jezika s predmetom SPO, mnenje učiteljev o integraciji tematskih sklopov Kdo sem, Moja preteklost in Kaj zmorem narediti s predmetom SPO ter težave, s katerimi se učitelji soočajo na različnih ravneh integriranega pouka. Zanimalo nas je tudi, ali obstajajo razlike glede kroga vstopa v devetletno osnovno šolo.

4.1. Mnenje učiteljev o integriranem pouku kot vodilnem konceptu poučevanja v prvem triletju devetletne osnovne šole

Učitelje smo vprašali, v kolikšni meri se strinjajo s trditvijo, da je integrirani pouk vodilni koncept poučevanja v prvem triletju devetletke.

Tabela 1: Števila (*f*) in strukturni odstotki (*f*%) učiteljev o mnenju o integriranem pouku kot vodilnem konceptu poučevanja v prvem triletju devetletke

<i>Odgovor</i>	<i>f</i>	<i>f</i> %
Da	41	56,9%
Ne	0	0%
Deloma	31	43,1%
Skupaj	72	100%

Rezultati kažejo, da ima nekoliko več kot polovi ca (56,9%) učiteljev pozitivno mnenje o integriranem pouku, hkrati pa lahko zasledimo tudi skeptičnost, saj se precej učiteljev (43,1%) le delno strinja z integriranim poukom kot vodilnim konceptom poučevanja. Svojo skeptičnost utemeljujejo s tem, da vseh ciljev in vsebin ni možno uresničiti z integriranim poukom.

Tabela 2: Strinjanje učiteljev z integriranim poukom kot vodilnim konceptom glede na krog vstopa v devetletko

<i>Odgovori</i>	<i>Krog</i>			<i>Izid χ^2-preizkusa</i>
	<i>1. krog</i>	<i>2. krog</i>	<i>skupaj</i>	
Da	21 (70%)	20 (47,6%)	41 (56,9%)	$\chi^2 = 2,908 < \chi^2$ $(\alpha = P = 0,05, g = 1) = 3,841$
Deloma	9 (30%)	22 (52,4%)	31 (43,1%)	
Skupaj	30 (100%)	42 (100%)	72 (199%)	

V strinjanju s trditvijo, da je integrirani pouk vodilni koncept poučevanja v prvem triletju devetletke glede na krog vstopa, ni statistično značilne razlike, obstaja pa tendenca, ki kaže, da je med učitelji, ki koncept potrjujejo, več tistih, ki so v devetletno osnovno šolo vstopili v prvem krogu. Za odgovor deloma se je odločilo več učiteljev, ki so se v devetletko vključili v drugem krogu.

Predvidevamo, da imajo učitelji, ki so v devetletno osnovno šolo vstopili v prvem krogu, nekaj več izkušenj in morda tudi znanj (pridobljenih na modulih, ki jih izvajajo pedagoške fakultete v okviru dopolnilnega izobraževanja učiteljev) z integriranim poukom.



4.2. Prednosti integriranega pouka, ki jih učitelji zaznavajo v primerjavi s klasičnim poukom

Tabela 3: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) učiteljev o oceni prednosti integriranega pouka (1 – najpomembnejša, 4 – najmanj pomembna)

Prednost	Rang	
	1,2	3,4
	f (f%)	f (f%)
Samoaktivnost	33 (45,8%)	39 (54,2%)
Povezanost pouka z življenjem učencev	45 (62,5%)	27 (37,5%)
Celostni pogledna snov	41 (56,9%)	31 (43,1%)
Prilagojenost pouka otrokovi razvojni stopnji	27 (37,4%)	45 (62,6%)

Za najpomembnejšo prednost učitelji smatrajo povezanost pouka z življenjem učencev, saj jih je kar 62,5 odstotka to prednost uvrstilo na prvo ali drugo mesto. Sledi celostni pogled na snov, ki je na prvem ali drugem mestu v 56,9 odstotka. Kot tretja pomembna prednost se s 45,8 odstotka opredeljuje samoaktivnost. Za najmanj pomembno prednost pa učitelji smatrajo prilagojenost pouka otrokovi razvojni stopnji, saj jo je le 37,4 odstotka uvrstilo na prvo ali drugo mesto.

Iz preglednice je razvidno, da so vse našete prednosti kar precej visoko zastopane. In ker se vse opredelitve navezujejo na učenca, lahko sklepamo, da učitelji integracijo zaznavajo kot pomembno prednost v korist učencev.

V samoaktivnosti, povezanosti pouka z življenjem učencev, celostnim pogledom na snov in prilagojenosti pouka otrokovi razvojni stopnji kot prednost integriranega pouka glede na krog vstopa ni statistično značilnih razlik. Iz tega sledi, da tako učitelji prvega kot drugega kroga našete prednosti integriranega pouka ocenjujejo podobno.

Tabela 4: Samoaktivnost, povezanost pouka z življenjem učencev, celostni pogled na snov in prilagojenost pouka otrokovi razvojni stopnji kot prednost integriranega pouka glede na krog vstopa v devetletko

<i>Prednosti</i>	<i>Rang</i>	<i>Krog</i>			<i>Izid χ^2-preizkusa</i>
		<i>1. krog</i>	<i>2. krog</i>	<i>skupaj</i>	
Samoaktivnost	1,2	14 (46,7%)	19 (45,2%)	33 (45,8%)	$\chi^2 = 0,013 < \chi^2$ ($\alpha = P = 0,05$, $g = 1$) = 3,841
	3,4	16 (53,3%)	23 (54,8%)	39 (54,2%)	
Povezanost pouka z življenjem učencev	1,2	17 (56,7%)	28 (66,7%)	45 (62,5%)	$\chi^2 = 0,745 < \chi^2$ ($\alpha = P = 0,05$, $g = 1$) = 3,841
	3,4	13 (43%)	14 (33,3%)	27 (37,5%)	
Celostni pogled na snov	1,2	18 (60%)	23 (54,8%)	41 (56,9%)	$\chi^2 = 0,195 < \chi^2$ ($\alpha = P = 0,05$, $g = 1$) = 3,841
	3,4	12 (40%)	19 (45,2%)	31 (43,1%)	
Prilagojenost pouka otrokovi razvojni stopnji	1,2	11 (36,7%)	16 (38,1%)	27 (37,5%)	$\chi^2 = 0,014 < \chi^2$ ($\alpha = P = 0,05$, $g = 1$) = 3,841
	3,4	19 (63,3%)	26 (61,9%)	45 (62,5%)	

4.3. Ocena učiteljev o primernosti integracije posameznih predmetov s predmetom SPO?

Tabela 5: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) učiteljev o oceni primernosti (1 – najprimernejša, 5 – najmanj primerna) integracije glasbene, likovne, športne vzgoje, matematike in slovenskega jezika s predmetom SPO

<i>Učni predmet</i>	<i>Rang</i>	
	<i>1,2</i>	<i>3,4,5</i>
	<i>f (f%)</i>	<i>f (f%)</i>
Glasbena vzgoja	18 (25%)	54 (75%)
Likovna vzgoja	43 (59,7%)	29 (40,3%)
Športna vzgoja	11 (15,2%)	61 (84,8%)
Matematika	16 (22,2%)	56 (77,8%)
Slovenski jezik	58 (80,6%)	14 (19,4%)



Kot najprimernejši predmet za integracijo s predmetom SPO učitelji postavljajo slovenski jezik (80,6%) in likovno vzgojo (59,7%). Očitno pri teh predmetih učitelji zlahka najdejo skupne cilje, ki jih integrirajo pri pouku. Na tretjem mestu je z že občutno manjšim deležem glasbena vzgoja (25%), sledi pa ji matematika (22,2%).

To je zanimivo, glede na to, da so v nacionalnih učnih načrtih (Učni načrt za spoznavanje okolja, Učni načrt za matematiko, 1998) določeni cilji, ki jih pri teh dveh predmetih lahko integriramo. Menimo, da je integracija SPO in matematike primernejša, kot jo ocenjujejo učitelji.

Tabela 6: Primernost integracije glasbene, likovne, športne vzgoje, matematike in slovenskega jezika s predmetom SPO glede na krog vstopa v devetletko

<i>Predmeti</i>	<i>Rang</i>	<i>Krog</i>			<i>Izid χ^2-preizkusa</i>
		<i>1. krog</i>	<i>2. krog</i>	<i>skupaj</i>	
Glasbena vzgoja	1,2	8 (26,7%)	10 (23,8%)	18 (25%)	$\chi^2 = 0,076 < \chi^2$ ($\alpha = P = 0,05$, $g = 1$) = 3,841
	3,4,5	22 (73,3%)	32 (76,2%)	54 (75%)	
Likovna vzgoja	1,2	15 (50%)	28 (66,7%)	43 (59,7%)	$\chi^2 = 2,026 < \chi^2$ ($\alpha = P = 0,05$, $g = 1$) = 3,841
	3,4,5	15 (50%)	14 (33,3%)	29 (40,3%)	
Športna vzgoja	1,2	3 (10%)	8 (19,1%)	11 (15,3%)	$\chi^2 = 1,102 < \chi^2$ ($\alpha = P = 0,05$, $g = 1$) = 3,841
	3,4,5	27 (90%)	34 (80,9%)	61 (84,7%)	
Matematika	1,2	9 (30%)	7 (16,7%)	16 (22,2%)	$\chi^2 = 1,805 < \chi^2$ ($\alpha = P = 0,05$, $g = 1$) = 3,841
	3,4,5	21 (70%)	35 (83,3%)	56 (77,8%)	
Slovenski jezik	1,2	25 (83,3%)	34 (81%)	59 (82%)	$\chi^2 = 0,067 < \chi^2$ ($\alpha = P = 0,05$, $g = 1$) = 3,841
	3,4,5	5 (16,7%)	8 (19%)	13 (18%)	

Pri primernosti integracije glasbene, športne vzgoje, matematike in slovenskega jezika s predmetom SPO glede na krog vstopa v devetletno OŠ ne obstaja statistično značilna razlika. Pri integraciji predmeta likovna vzgoja pa obstaja tendenca. Več učiteljev iz drugega kroga vstopa v devetletno osnovno šolo ta predmet ocenjuje za primernejšega za integracijo s SPO.

4.4. Integracija posameznih tematskih sklopov predmeta SPO z drugimi predmeti

Tabela 7: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) učiteljev o integraciji drugih predmetov s tematskimi sklopi predmeta SPO Kdo sem, Moja preteklost, Kaj zmorem narediti

Sklop	Predmet				
	glasbena vzgoja	likovna vzgoja	športna vzgoja	matematika	slovenski jezik
	f (f%)	f (f%)	f (f%)	f (f%)	f (f%)
Kdo sem	0 (0%)	10 (13,9%)	0 (0%)	0 (0%)	63 (86,1%)
Moja preteklost	5 (6,9%)	11 (15,3%)	3 (4,2%)	7 (9,7%)	46 (63,9%)
Kaj zmorem narediti	0 (0%)	34 (47,3%)	5 (6,9%)	15 (20,8%)	18 (25%)

Tematski sklop *Kdo sem* se integrira s predmetoma likovna vzgoja (13,9%) in slovenski jezik (86,1%). Z drugimi predmeti ni integracije. Razlog za to je mogoče iskati v tem, da učitelji ne najdejo ciljev, ki bi jih lahko integrirali. V tem sklopu se učenci predvsem predstavljajo in opisujejo, kar se mogoče res najbolj povezuje s ciljem opisovanja pri slovenskem jeziku in slikanju ali risanju sebe pri likovni vzgoji. Načrtovalci so v nacionalnem učnem načrtu že nakazali nekatere možnosti integracije tematskih sklopov z drugimi predmeti. Pri sklopu *Kdo sem* so navedli predmete likovna vzgoja, slovenščina in matematika (Učni načrt za spoznavanje okolja, 1998). Opazimo torej lahko, da so učitelji upoštevali predloge učnega načrta za likovno vzgojo in slovenski jezik, za matematiko pa niso našli primernih ciljev.

Tematski sklop *Moja preteklost* se najpogosteje integrira s predmetoma slovenski jezik (63,9%) in likovna vzgoja (15,3%). S predmeti glasbena, športna vzgoja in matematika je integracija majhna. Pri tem sklopu učitelji integrirajo s kakim besedilom, ki opisuje obdobje, ko so bili še dojenčki ali malčki. Učenci lahko znanje, ki ga pridobijo pri predmetu SPO, uporabijo tudi pri vnaprej pripravljenem govornem nastopu učencev. V nacionalnem učnem načrtu (Učni načrt za spoznavanje okolje, 1998) je nakazana integracija tega sklopa s predmeti slovenski jezik, likovna, glasbena vzgoja in matematika. Prav tako so se odločili tudi učitelji.

Pri tematskem sklopu *Kaj zmorem narediti* pa je integracija visoka s predmeti likovna vzgoja (47,3%), slovenski jezik (25%) in matematika (20,8%). Zelo nizka je integracija s predmetom športna vzgoja (6,9%), s predmetom glasbena vzgoja pa



je ni. Ta sklop in likovna vzgoja imata večkrat podobne cilje, ki jih lahko med seboj integriramo. Glavni vzrok je v tem, da učenci te cilje uresničujejo s praktičnim delom in končnim izdelkom. Tako učitelji uresničujejo predloge nacionalnega učnega načrta, ki pri tem sklopu predlaga integracijo s slovenskim jezikom, matematiko, likovno in športno vzgojo.

Tabela 8: Pogostost učiteljeve integracije drugih predmetov s tematskimi sklopi Kdo sem, Moja preteklost in Kaj zmorem narediti glede na krog vstopa v devetletko

Sklop	Predmet	Krog			Izid χ^2 -preizkusa
		1. krog	2. krog	skupaj	
Kdo sem	likovna vzgoja	2 (6,7%)	8 (19%)	10 (13,9%)	$\chi^2 = 2,244 < \chi^2$ ($\alpha = P = 0,05$, $g = 1$) = 3,841
	slovenski jezik	28 (93,3%)	34 (81%)	62 (86,1%)	
Moja preteklost	glasbena vzgoja	3 (10%)	2 (4,8%)	5 (6,9%)	$\chi^2 = 13,390 > \chi^2$ ($\alpha = P = 0,05$, $g = 4$) = 9,488
	likovna vzgoja	1 (3,3%)	10 (23,8%)	11 (15,3%)	
	športna vzgoja	3 (10%)	0 (0%)	3 (4,2%)	
	matematika	1 (3,3%)	6 (14,3%)	7 (9,7%)	
	slovenski jezik	22 (73,4%)	24 (57,1%)	46 (63,9%)	
Kaj zmorem narediti	likovna vzgoja	20 (66,7%)	14 (33,3%)	34 (47,3%)	$\chi^2 = 9,183 > \chi^2$ ($\alpha = P = 0,05$, $g = 3$) = 3,841
	športna vzgoja	2 (6,7%)	3 (7,1%)	5 (6,9%)	
	matematika	5 (16,7%)	10 (23,8%)	15 (20,8%)	
	slovenski jezik	3 (10%)	15 (35,8%)	18 (25%)	

V pogostosti integracije drugih predmetov s tematskim sklopom *Kdo sem* ni statistično značilne razlike. Učitelji ta sklop integrirajo samo s predmetoma likovna vzgoja in slovenski jezik ne glede na krog vstopa. Iz tabele lahko razberemo manjšo tendenco, ki kaže, da je integracija z likovno vzgojo pogostejša v drugem krogu.

V pogostosti integracije drugih predmetov s tematskim sklopom *Moja preteklost* obstaja statistično pomembna razlika. Torej učitelji različno integrirajo predmete s tem tematskim sklopom glede na krog vstopa. Učitelji iz prvega kroga so pogostejše integrirali glasbeno vzgojo in slovenski jezik, tisti iz drugega pa likovno vzgojo in matematiko. Samo učitelji prvega kroga predmet SPO integrirajo s športno vzgojo, saj so očitno našli skupne cilje. Vzrok za to bi lahko iskali v različni interpretaciji in razumevanju zapisanih ciljev posameznega predmeta.

V pogostosti integracije drugih predmetov s tematskim sklopom *Kaj zmorem narediti* obstaja statistično pomembna razlika. Razberemo lahko, da večina učiteljev prvega kroga (66,7%) integrira ta tematski sklop z likovno vzgojo, medtem ko omenjeno integracijo izvaja samo 33,3 odstotka učiteljev drugega kroga. Največ učiteljev drugega kroga (35,8%) integrira ta tematski sklop s slovenskim jezikom, kar izvaja le 10 odstotkov učiteljev prvega kroga. Iz ugotovljenega lahko sklepamo, da učitelji učne cilje različno razumejo in jih na podlagi tega tudi različno integrirajo.

4.5. Ocena učiteljev o težavah, ki jih imajo pri integraciji predmeta SPO z drugimi predmeti

Več kot polovica (56,9%) vprašanih učiteljev je izjavilo, da pri integriranem pouku nimajo težav, kar je pozitivno. Tisti, ki pa jih imajo, se pojavljajo predvsem na ravni načrtovanja (25%). Na ravni vrednotenja se s težavami sooča 9,7 odstotka, s težavami na ravni izvajanja pa 8,4 odstotka učiteljev.

Pri težavah na različnih ravneh integriranega pouka razlika glede na krog vstopa v devetletno osnovno šolo ni statistično značilna. Tako učitelji prvega kot drugega kroga imajo na ravni načrtovanja največ težav. To pa je raven, ki je najpomembnejša, saj ko je pripravljen načrt, je jasno tudi kako se ta stvar izvaja, hkrati pa nastane material za vrednotenje.

5. Sklep

Analiza izjav anketiranih je pokazala, da se dobra polovica učiteljev strinja z integriranim poukom kot vodilnim konceptom poučevanja v prvem triletju devetletke. Drugi učitelji pa menijo, da bi moral biti koncept integriranega pouka le deloma vključen v poučevanje. Prepričani so, da se vsi cilji ne morejo med seboj integrirati.

Integrirani pouk prinaša nekatere prednosti pred klasičnim poukom, kot so: učenčeva samoaktivnost pri pouku, učenčev celostni pogled na snov, povezanost pouka z življenjem in prilagojenost pouka otrokovi razvojni stopnji. Učitelji so kot najpomembnejšo prednost določili povezanost pouka z življenjem učencev, nato



učenčev celostni pogled na učno snov, sledi učenčeva samoaktivnost pri pouku in kot najmanj pomembno prednost integriranega pouka so določili prilagojenost pouka razvojni stopnji otroka.

Učitelji iz obeh krogov šol, ki so sodelovali pri raziskovanju, najpogosteje integrirajo spoznavanje okolja s slovenskim jezikom, nato likovno in glasbeno vzgojo, matematiko in redko ali nikoli s športno vzgojo. Ti rezultati sovpadajo z rezultati, ki smo jih dobili pri analizi odgovorov na vprašanje o integraciji tematskih sklopov z drugimi predmeti. Večino tematskih sklopov učitelji integrirajo s slovenskim jezikom, le tematski sklop Kaj zmorem narediti največ učiteljev integrira z likovno vzgojo.

Do statistično značilnih razlik je prišlo pri integraciji tematskega sklopa Moja preteklost z drugimi predmeti. Več učiteljev prvega kroga integrira omenjeni tematski sklop s slovenskim jezikom, glasbeno in športno vzgojo kot učitelji drugega kroga. Ti učitelji pa pogosteje integrirajo tematski sklop Moja preteklost z matematiko in likovno vzgojo kot učitelji prvega kroga. Opazimo lahko, da učitelji upoštevajo predloge integracije tematskih sklopov z drugimi predmeti, ki so zapisani v nacionalnem učnem načrtu, vendar pa jim poklicna avtonomnost dopušča, da integrirajo tudi druge cilje, ki jih ocenjujejo kot primerne za integracijo.

Skoraj polovica učiteljev se sooča s težavami pri integriranem pouku, največ na ravni načrtovanja. Tega dejstva ne smemo spregledati. Načrtovanje pouka predstavlja namreč temelj, od katerega je odvisen tako potek kot tudi vrednotenje pouka.

Menimo, da imajo učitelji največ težav na ravni načrtovanja, ker težko najdejo skupne cilje različnih predmetov, ki bi se jim zdeli primerni za integracijo. Dobro bi bilo, da bi vsi učni načrti vsebovali natančnejša navodila za integracijo učnih ciljev z drugimi predmeti, za kar pa bi bilo potrebno sodelovanje vseh snovalcev učnih načrtov v devetletni osnovni šoli.

Na Pedagoški fakulteti v Mariboru že od samega uvajanja devetletne osnovne šole dopolnilno izobražujemo učitelje za načrtovanje in izvajanje integriranega pouka. Z vidika didaktike predmeta SPO jih še posebej ozaveščamo o nujnosti upoštevanja temeljnih ciljev tega predmeta, o njihovi sistematični nadgradnji, o tematskem načrtovanju z jasno opredeljenimi cilji posameznih predmetov in o upoštevanju realnega principa pri integraciji ciljev SPO s cilji drugih predmetov.

LITERATURA

1. Batts, D. G. (1999). *Interdisciplinary Approach*. V: Lewy, A. (ur.), *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford, New York: Pergamon Press.
2. Blum, A. (1999). *Integrated Science Studies*. V: Lewy, A. (ur.), *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford, New York: Pergamon Press.

3. Glathorn, A. A., Foshay, A. W. (1999). Integrated Curriculum. V: Lewy, A. (ur.), The International Encyclopedia of Curriculum. Oxford, New York: Pergamon Press.
4. Hus, V., Ivanuš Grmek, M., Čagran, B. (2005). Izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa pri predmetu spoznavanje okolja v prvem triletnju devetletne osnovne šole: evalvacijska študija.
5. Heberle-Perat, M. (1993). Spoznavanje narave in družbe–vezivo vedenj v začetnih razredih osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 44, str. 538–543.
6. Kordigel, M. (1998). Še enkrat o integriranem/celostnem pouku z zornega kota književne didaktike. *Jezik in slovstvo*, 43, št. 127–140.
7. Kralj, D. (1992). Integrirani pouk–poskus opredelitve in izkušnje ob uvajanju. V: Didaktična prenova razredne stopnje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
8. Kramar, M. (1991). Didaktični koncept pouka v nižjih razredih osnovne šole. *Educa* 1, št. 2, str. 125–131.
9. Marentič-Požarnik, B. (1990). Nova pojmovanja učenja in preseganje avtoritativnih odnosov v izobraževalnem procesu. *Sodobna pedagogika*, 41.
10. Milekšič, V. (1992). Didaktična prenova razredne stopnje osnovne šole. Integrirani pouk. Prvi del: Načrtovanje didaktičnega pristopa. Ljubljana: ZRSŠŠ.
11. Piciga, D. (1991). Prispevki razvojne psihologije k pouku naravoslovja. *Didakta*, št. 1 in 2, str. 44–46 in 53–55.
12. Poznič, H. (2004). Predmet spoznavanje okolja v konceptu integriranega pouka. Diplomsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta.
13. Skribe, D., Umek, M. (1994). Integrirani pouk ali enolončnica? *Sodobna pedagogika*, 45, str. 59–63.
14. Saksida, I. (1993). Korelacija in integracija v luči književne didaktike. *Sodobna pedagogika*, 44, str. 520–528.
15. Strmčnik, F. (1998). Temeljne funkcije in značilnosti sodobnega učnega načrta. Ljubljana: *Sodobna pedagogika*, 49, str. 117–137.
16. Učni načrt za spoznavanje okolja. URL: http://www.mszs.si/slo/solstvo/razvoj_solstva/viprogrami/os/9letna/ucni_nacrti/pdf/so.pdf (15.08.2005).

Dr. Vlasta Hus (1960), docentka za didaktiko spoznavanja okolja in družboslovja na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Pod vinogradi 33, 2351 Kamnica, SLO; Telefon: (+386) 02 229 36 88

E-mail: vlasta.hus@uni-mb.si

Dr. Milena Ivanuš Grmek (1959), izredna profesorica za didaktiko na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Jalnova 62, 1000 Ljubljana, SLO; Telefon: (+386) 01 428 04 04

E-mail: milena.grmek@uni-mb.si

Dr. Branka Čagran (1961), izredna profesorica za pedagoško metodologijo na Pedagoški fakulteti v Mariboru, avtorica člankov s pedagoško-metodološkega in didaktičnega področja.

Naslov: Sprehajalna pot 8, 2000 Maribor, SLO; Telefon: (+386) 02 251 09 34

E-mail: branka.cagran@uni-mb.si



Mag. Mateja Petrovič

Uvajanje leksikalnega pristopa pri učenju in poučevanju angleščine

Pregledni znanstveni članek

UDK 372.880.20:81'373

KLJUČNE BESEDE: leksikalni pristop, avtentični materiali, strokovni jezik (ESP), poučevanje, vaje, dejavnosti, jezikovni koščki

POVZETEK – Avtor leksikalnega pristopa, Michael Lewis, jezikovne koščke deli v štiri osnovne skupine: besede, druge tri pa vsebujejo večbesedne zveze. Avtor predlaga, da pri učenju in poučevanju angleščine uporabimo številne vaje in dejavnosti, ki učencu omogočajo raziskovati besedilo.

Uvajanje leksikalnega pristopa ne pomeni izrzi-tega spreminjanja lastne prakse. Omogoča nam, da k učenju in poučevanju pristopimo nekoliko drugače, uvedemo drobne spremembe pri razširjanju besedišča in razvijanju sporazumevalne zmožnosti. Delo z avtentičnim besedilom pri učenju in poučevanju angleščine kot strokovnega jezika, opazovanje organizacije besedila, prepoznavanje in usvajanje jezikovnih koščkov, odzivi na zapisane informacije in njihova uporaba učencu pomagajo pri razvijanju zmožnosti razumevanja v različnih situacijah. Sporazumevanje, uporaba jezika v komunikacijske namene pa je cilj učenja in poučevanja jezika in hkrati temeljna prvina leksikalnega pristopa.

Author review

UDC 372.880.20:81'373

KEYWORDS: lexical approach, authentic materials, ESP, teaching, exercises, activities, lexical chunks

ABSTRACT – Michael Lewis claims that we could divide vocabulary into four basic groups; words, collocations, fixed expressions and semi-fixed expressions. The author also suggests various exercises and activities that enable our students to explore authentic texts and materials.

Implementing lexical approach does not bring drastic changes to our teaching processes. It enables us to introduce simple changes to our pedagogical processes while working with authentic materials and helping our students to develop their language skills. Our students work with the text, they observe the organisation of the text; they identify lexical chunks; they express their views about the information read. They learn to communicate in different situations, and that is what lexical approach is: to use language to communicate.

1. Uvod

Učenje in poučevanje besedišča pri pouku angleščine kot strokovnega jezika se je iz pasivnega opazovanja besed v slovarjih pretvorilo v aktivno usvajanje besedišča, pri katerem se razvijajo miselni procesi. Učenci morajo receptivno besedišče pretvoriti v produktivno, če želijo jezik uporabljati v sporazumevalne namene. Pri delu z besedili bomo upoštevali in razvijali strategije, nujne za razumevanje besedi-

la. Poudarili bomo predvsem tiste, ki bodo učencem omogočile, da bodo pri delu s strokovnimi besedili razbrali pomembne informacije, osnovne misli in argumente, informacije vrednotili in hkrati bogatili lastni besedni zaklad, saj bomo pri učenju in poučevanju angleščine kot strokovnega jezika upoštevali različne vidike poznavanja besed in sledili smernicam ter tako učencem omogočili, da se bodo besedišča tudi naučili.

Posebno pozornost bomo namenili delu z jezikovnimi koščki, natančneje s kolokacijami. Uporabljali bomo avtentična besedila in pripravili vaje in dejavnosti, s katerimi bomo učencem pomagali pri samostojnem, aktivnem delu z besedilom. Strokovno besedilo bomo ustrezno priredili, pri čemer moramo paziti, da ne bomo posegali v avtentičnost besedila. Tako bomo učencem omogočili, da si bodo besedišče ne le zapomnili, ampak ga bodo tudi aktivno uporabili takrat, ko bodo govorili ali pisali o strokovni temi. Za doseganje omenjenih ciljev pri delu z avtentičnimi strokovnimi besedili lahko pri pouku angleščine kot strokovnega jezika uporabimo tudi leksikalni pristop.

2. Leksikalni pristop

V nasprotju s tradicionalnimi pogledi, ki jezik delijo na slovnico in besedišče (besede), Michael Lewis (1997) trdi, da jezik sestavljajo koščki, ki v različnih kombinacijah predstavljajo razumljivo besedilo.

Bistvo leksikalnega pristopa pravzaprav predstavljajo trije osnovni elementi: prepoznavanje (ang. *recognition*), tvorjenje (ang. *generation*) in učinkovito hranjenje (ang. *effective recording*) kolokacij. Poudariti je potrebno, da vpeljevanje leksikalnega pristopa pravzaprav pomeni, da pri delu z učenci veliko pozornosti posvečamo temu, da se prično zavedati leksikalnih enot: kolokacij in jezikovnih koščkov. Tudi Dudley-Evans in St John (1998) se strinjata, da seznanjanje z različnimi leksikalnimi frazami omogoča izražanje v različnih predvidljivih situacijah, četudi sta učenčeva potreba po izražanju v angleščini in njegovo znanje jezika dokaj skromna.

Lewis (1997) piše, da smo v preteklosti jezik delili na slovnico (struktura) in besedišče (besede). Avtor leksikalnega pristopa meni, da jezik sestavljajo koščki, ki v različnih kombinacijah predstavljajo razumljivo besedilo. Ti jezikovni koščki so različni in jih pravzaprav lahko razvrstimo v štiri osnovne skupine. V prvo sodijo posamezne besede, druge tri vsebujejo večbesedne zveze. Prvo skupino avtor leksikalnega pristopa imenuje "besede". Prepričan je, da nam je to dobro znana, tradicionalna skupina, ki jo navajajo in razlagajo različni slovarji. Besede sodijo v največjo in najbolj znano kategorijo, vendar v učenju in poučevanju druge tri predstavljajo največji izziv.



3. Uvajanje leksikalnega pristopa pri učenju in poučevanju angleščine kot strokovnega jezika

Preden se odločimo, da bomo v učenje in poučevanje jezika uvajali leksikalni pristop, je nujno, da razumemo dva osnovna koncepta, kolokacije in stalne fraze.

Lewis (1997) je prepričan, da moramo, če želimo, da bodo učenci govorili jezik, zagotoviti, da bodo deležni vnosa v obliki vnaprej oblikovanih jezikovnih koščkov. Avtor meni, da je glavna naloga učencev, da usvojijo dovolj obsežno besedišče. Besedni zaklad kompetentnega govornika v obsegu nekaj deset tisoč besed mu bo omogočal, da bo sposoben razumeti govor ali besedilo.

Pozornost, trdi Lewis (1997), moramo usmerjati na nekaj vrst besed: okrajšave, večbesedne zveze, besede, ki vsebujejo informacije (ang. *information content*), pogoste besede, de-leksikalizirane besede (ang. *de-lexicalised words*), kolokacije in besedna partnerstva (ang. *word partnerships*) ter stalne fraze.

Eno od načel, ki bi jih morali upoštevati pri učenju in poučevanju jezika, navaja Lewis (1997), je, da se besede ponavadi ne pojavljajo same, zato je smiselno, da se jih učimo v povezavah, v katerih se pojavljajo. Ob upoštevanju načela, da se jezika učimo zaradi sporazumevalnih namenov, je smiselno, da usmerjamo učenčevo pozornost na kolokacije, saj jim bomo tako omogočili, da bodo z omejenim besednim zakladom veliko povedali.

Stalne fraze (ang. *That's not as ... as you think; What really surprised me was...*) predstavljajo okvir, ki ga lahko zapolnimo z različnimi mašili, kot kaže naslednji primer: (ang.) *I've got a stone / a pebble / something / some sand / a banana in my shoe.*

Zavedati se moramo, trdi Lewis (1997), da nas pri uvajanju leksikalnega pristopa zanimajo povedi, ki so dejansko verjetne in ne zgolj možne, pozornost učenčev pa moramo usmerjati na verjeten, uporaben jezik.

Lewis (1997) tudi meni, da lahko besedilo grobo delimo na dva popolnoma različna dela: na okvir, ki sestavlja diskurz, in na vrzeli, ki jih dopolnjujemo z ustrezno vsebino. Pri učenju in poučevanju angleščine kot strokovnega jezika lahko besedila, izbrana glede na potrebe učencev, pripravimo tako, da izbrišemo dele besedila, in nam ostane okvir, ki ga natančno preučimo (ang. *principle of suppression – delete the content – bearing words and examine what is left with care*). Ugotovimo lahko, da se besedila ločijo glede na vsebovano besedišče (ang. *lexis*).

Lewis (1997) predlaga, naj učence izpostavljamo (vaje, naloge, dialogi) stalnim besednim zvezam (ang. *fixed expressions*) in jim razložimo, da podobne besedne zveze obstajajo tudi v maternem jeziku. Učitelj mora zagotoviti, da so stalne besedne zveze pazljivo izbrane tako, da pomagajo pri učenju; hkrati se mora zavedati, da je učenec sam odgovoren, ali se bo stalne besedne zveze naučil ali ne.

Pri uvajanju leksikalnega pristopa v učenje in poučevanje se moramo zavedati, da leksikalni pristop ne negira vrednosti slovnice, pač pa uvaja jezik, ki ga uporabljamo v resničnih življenjskih situacijah, pri čemer zgolj besedišče še zdaleč ni dovolj za kakovostno delo v razredu.

3.1. Delo v razredu

Eden izmed temeljnih poudarkov pri uvajanju leksikalnega pristopa, pravi Lewis (1997), je, da kot enega učnih virov uporabimo dober slovar, na primer angleškega jezika, pripravimo aktivnosti, ki bodo učencem v pomoč pri opazovanju različnih leksikalnih enot. Naše delo v razredu naj bo namenjeno predvsem spreminjanju vnosa (ang. *input*) v privzem (ang. *intake*).

Z vidika učenja in poučevanja angleščine kot strokovnega jezika je zanimiva strategija učenja in poučevanja, ki jo Lewis (1997) imenuje pedagoško koščkanje (ang. *pedagogical chunking*). Pri tej strategiji moramo ugotoviti, ali učenci sploh opazijo jezikovne koščke v besedilu. V primeru, da besedilo vidijo zgolj kot niz posamičnih besed, se vnos ne bo spremenil v privzem. Drugo vprašanje pa je, ali učenci sploh slišijo jezikovne koščke. Dejstvo je, da če besedila ne slišimo ali ga razumemo narobe, v mentalnem leksikonu ne bo prišlo do hrambe in vnos se ne bo spremenil v privzem. Kadar učenci opazijo jezikovne koščke in jih tudi slišijo, bo vnos postal del mentalnega leksikona in privzem bo omogočen.

Za učenje in poučevanje angleščine kot strokovnega jezika, se zdi zanimiva tudi Lewisova (1997) misel, da se moramo učitelji zavedati specifičnih jezikovnih elementov, ki jih lahko posredujemo učencem z redno kratko razlago in dejavnostmi in ne s tradicionalno razlago. Na tak način razvijamo njihovo zavest o jeziku, hkrati pa jim pomagamo pri razvijanju besednega zaklada. Uporabljamo naslednje ključne jezikovne oziroma pedagoške cilje:

- ☐ različne kolokacije,
- ☐ stalne besedne zveze,
- ☐ posebne stavke,
- ☐ primere de-leksikaliziranih glagolov oziroma besed,
- ☐ splošne besede,
- ☐ več primerov kolokacij,
- ☐ dopolnjevanje vrzeli.

Uvajanje leksikalnega pristopa v učenje in poučevanje angleščine kot strokovnega jezika je zanimivo tudi z vidika učencev. Leksikalni pristop jim omogoča, da aktivno sodelujejo pri pouku, govorijo, poslušajo, pišejo in tudi razmišljajo, pri čemer izhajamo iz dejstva, da sta pri upoštevanju leksikalnega pristopa pomembna tako količina kot kakovost vnosa. Hkrati pa je nujno, da razvijamo zavest o tem, da



nekatero jezikovne koščke uporabljamo pri pisnem in druge pri govornem sporočanju (Lewis, 1997).

Učenje jezika z upoštevanjem leksikalnega pristopa, je proces, pri katerem učenci usvajajo večbesedne zveze oziroma jezikovne koščke. Thornbury (2002) primerja raziskave Dava in Jane Willis ter Michaela Lewisa in ugotavlja, da Dave in Jane Willis zagovarjata učenje jezika, ki temelji na nalogah (ang. *task-based approach*), medtem ko Lewis zagovarja bolj analitičen, na besedilu temelječ pristop k učenju jezika, pri čemer v besedilu iščemo različne koščke. Zdi se, da je Lewisov pristop k učenju jezika ustrezen tudi za učenje in poučevanje angleščine kot strokovnega jezika, kjer delamo predvsem z avtentičnimi besedili in uporabljamo jezik, ki ga bodo učenci potrebovali v kasnejših poklicnih vlogah ali za nadaljnji študij.

Lewis (1997) trdi, da je bistvo leksikalnega pristopa sporazumevanje in besedišče zgolj nosilec pomena. Avtor predlaga, da pozornost pri učenju in poučevanju jezika namenimo predvsem različnim večbesednim zvezam, razvijanju slušnih zmožnosti na nižjih stopnjah učenja in razvijanju bralnih zmožnosti na višjih stopnjah učenja, uporabi slovarja kot vira informacij pri aktivnem učenju. Svetuje, naj se osredotočimo na jezik, ki ga bodo učenci srečali v resničnih življenjskih situacijah. Učence pripravljamo tako, da bodo besedila izkoristili za učenje; pomagamo jim oblikovati zapiske, ki jim bodo v pomoč pri ponavljanju in učenju; uporabljamo primerjave z maternim jezikom in prevode; in ne nazadnje, osredotočimo se na angleščino, ki jo uporabljamo v različnih situacijah. Manj pozornosti pa posvetimo reševanju tipov nalog, ki zahtevajo dopolnjevanje vrzeli v posameznih stavkih, učenju samostalnikov izven večbesednih zvez, govorjenju izključno v tujem jeziku zgolj zato, ker trdimo, da sledimo načelom komunikacijskega pristopa.

Zavedati se moramo, da bomo sporočilo razumeli kljub slovničnim napakam, težave se bodo pojavile takrat, ko se bodo pojavile napake kot posledice napačne rabe besedišča oziroma večbesednih zvez. Pri učenju in poučevanju angleščine kot jezika stroke moramo upoštevati trditev, da *poznati besedo* pomeni poznati njen pomen, besedno vrsto (ang. *part of speech*), besedno družino (ang. *word family*), povezave in tudi možne kolokacije, trdi Decarrico (2001).

Lewis (1997) razlaga, da učinkovito učenje pomeni, da učenec velik delež vnosa pretvori v privzem. Učitelj naj pomaga učencu, da bo jezik, ki ga srečuje, opazoval bolj natančno, da bo opazil jezikovne koščke, jih ponotranjil in ustrezno uporabljal. Avtor tudi opozarja, da moramo gradivo za učenje in poučevanje strokovnega jezika z namenom razširjati učenčev leksikon (ang. *lexicon*), pazljivo izbirati, saj branje strokovnih besedil, na primer s področja ekonomije, ne zahteva enakega znanja jezika kot opravljanje poklica znotraj omenjenega področja.

Štefíc (1999) trdi, da lahko učitelji angleščine kot strokovnega jezika uspešno vključujemo leksikalni pristop v poučevanje ob uporabi avtentičnega gradiva.

Učitelji lahko ob upoštevanju stopnje znanja, potreb in interesov naših učencev raziskujemo različne možnosti uporabe leksikalnega pristopa. Leksikalni pristop postavlja sporazumevanje v osrčje učenja jezika. Prav učenje jezika v sporazumevalne namene je eden glavnih ciljev učenja in poučevanja angleščine kot strokovnega jezika, kar je razvidno tudi iz kataloga znanj.

Scholey (1999) se zavzema, da pri pouku angleščine kot strokovnega jezika učencem pomagamo prepoznati in uporabljati leksikalne zveze, najpogostejše kolokacije, značilne idiomatične izraze in žargon. Učitelj se v takšnih situacijah sreča z izzivom: sestaviti mora naloge, ki bodo učencem pomagale usvajati besedišče. Carter (1997; po Scholey, 1999) pravi, da si moramo učitelji angleščine kot strokovnega jezika prizadevati razvijati sposobnost gladkega in natančnega branja in pisanja daljših besedil ter sposobnost analiziranja le-teh. Za doseganje omenjenega cilja moramo sestavljati in uporabljati dejavnosti, ki so osredotočene na učenca.

Pri uporabi avtentičnih besedil in sestavljanju vprašanj za preverjanje bralnega razumevanja, pravi Štefić (1999), moramo upoštevati, da v resničnih življenjskih situacijah besedilo večinoma preberemo zaradi informacij, ki jih sporoča, in se odzovemo na to, kar smo prebrali. Razumevanje in reakcijo na prebrano besedilo ponavadi izrazimo z besednimi zvezami *najbolj zanimivo je bilo, najbolj zabavno je bilo* ali pa rečemo *to že vem, vendar sem bil presenečen zaradi* (ang. *What I found interesting, amusing in I already know that, but I was surprised that...*). Pomembno je, da učenci spoznajo te in podobne besedne zveze, jezikovne koščke in jih uporabijo, ko govorijo ali pišejo o lastnih odzivih na prebrano besedilo. Učenci se tako pri delu z besedilom lahko zanesejo na svojo "notranjo shrambo" jezikovnih koščkov, kar jim je v pomoč pri doseganju tekočnosti govornega ali pisnega izražanja.

Pri učenju in poučevanju angleščine kot jezika stroke moramo razvijati tudi učenčevo sposobnost opazovanja kolokacij, ki mu bodo pomagale, da se bo kljub omejenim jezikovnim sredstvom bolje izražal. Učence spodbujamo, da si namesto ene besede skušajo zapomniti celoten jezikovni košček in da, ko besede zapišejo v zvezek, zavestno razmišljajo o drugih primerih, ki so podobni danemu primeru, predlaga Lewis (1997).

Pri učenju in poučevanju angleščine kot strokovnega jezika se učenci srečajo s posebnimi kolokacijami, značilnimi za določeno področje. Pomembno je, da jim učitelji pomagamo pri zavestnem usvajanju omenjenih jezikovnih koščkov in se tako izognemo napakam, ki bi nastale pri prevajanju v materinščino. Prej omenjene kolokacije so jezikovni koščki, ki si jih učenci brez večjih težav priključijo in uporabljajo, potem ko so se jih naučili. Seveda so vezani na vsebino in se pogosto pojavljajo, zato si jih učenci hitro zapomnijo. Ob uporabi kolokacij se povečuje sposobnost učencev, da jezik uporabljajo v sporazumevalne namene (Kavaliauskienė in Janulevičienė, 2001).



Pri delu z avtentičnimi strokovnimi besedili se lahko pojavijo težave v primeru, da uporabljamo gradivo, ki je za učenca pretežko. Besedila lahko poenostavimo, vendar naj pri tem ohranijo avtentičnost. Pomagamo si lahko z barvami, spremembo velikosti pisave, oštevilčimo vrstice, vključimo slikovno gradivo, dodamo prevode. Leksikalni pristop oziroma uvajanje le-tega pa pomeni, da bomo pripravili takšne naloge, ki bodo učencu omogočale, da bo vnos pretvoril v privzem.

Lewis (1997) ponuja nekaj tipov vaj, primernih za delo v razredu oziroma vaje, ki jih učenec lahko reši doma. Pri uvajanju leksikalnega pristopa lahko sestavimo vaje, pri katerih bo učenec prepoznaval jezikovne koščke. Učenec, ki bo pravilno prepoznal jezikovni košček, bo lažje uporabljal slovar, prevajal in se izogibal napak in jezikovne koščke "hranil v notranji shrambi". Uporabljamo lahko tudi vaje povezovanja, dopolnjevanja, razvrščanja.

3.2. Dejavnosti in vaje v leksikalnem pristopu

Dudley-Evans in St John (1998) priporočata dejavnosti za delo z besedilom. Zasnovane so tako, da učencu omogočijo, da nove informacije usvoji in poveže s svojim že obstoječim znanjem. Tako predlagata, naj pri delu s krajšimi besedili učenci podčrtajo relevantne informacije in jih nato uporabijo pri nadaljnjem delu, medtem ko pri delu z daljšimi besedili predvidevata oblikovanje izvlečkov in povezovanje z obstoječim znanjem. Dejavnosti morajo biti zasnovane tako, da učencu omogočijo, da opravi nalogo v celoti. Avtorja opozarjata tudi, da moramo pri učenju in poučevanju angleščine kot strokovnega jezika učence opozarjati na žanr (ang. *genre*) in diskurz (ang. *discourse*).

Menim, da z uvajanjem leksikalnega pristopa učenje in poučevanje angleščine kot strokovnega jezika obogatimo in nadgradimo dejavnosti, na katere opozarjata Dudley-Evans in St John (1998). Leksikalni pristop nam ponuja veliko dejavnosti in vaj, ki učencu omogočajo raziskovati besedilo. Izhajajoč iz dejstva, da uvajanje leksikalnega pristopa pomeni analitičen, na besedilu temelječ pristop k učenju jezika, moramo ločiti med dejavnostmi (ang. *activities*) in vajami (ang. *exercises*). Avtor leksikalnega pristopa zatrjuje, da dejavnosti učenci najboljše izpolnijo v parih ali skupinah. Rezultati opravljenih dejavnosti so jezikovni in nejezikovni. Vaje imajo izključno jezikovne poudarke, zato je najbolje, da jih učenci rešijo individualno.

3.2.1. Vaje

Lewis (1997) predlaga nekaj osnovnih primerov vaj, ki jih leksikalni pristop uvaja v učenje in poučevanje tujega jezika, kakor tudi v učenje in poučevanje angleščine kot strokovnega jezika. Vaja prepoznavanja jezikovnih koščkov (ang. *identifying lexical chunks*) bo učencem omogočila, da bodo bolje uporabljali slovar-

je, bolje prevajali. Pravilno prepoznavanje jezikovnih koščkov je veščina oziroma spretnost, ki pomaga tako pri učenju kot pri usvajanju jezika. Vaja povezovanja (ang. *matching*) nam je dobro znana, saj jo uporabljamo pri vadbi slovnice. Leksikalno zasnovana bo takrat, ko bomo učence prosili, naj povežejo dele kolokacij, stalnih besednih zvez. Vaja dopolnjevanja (ang. *completing*) je vaja, ki jo učitelji prav tako poznamo in uporabljamo. Vaja, ki bo od učencev zahtevala, da dopolnjujejo vrzeli znotraj kolokacij oziroma drugih stalnih besednih zvez, bo prav tako leksikalno zasnovana. Znotraj leksikalnega pristopa lahko uporabimo nekoliko razširjeno vajo, dvojno vrzel. Vaja razporejanja (ang. *categorising*) pomaga učencem, da si lažje zapomnijo besede ali izraze. Vaja razvrščanja (ang. *sequencing*) je vaja, kjer mora učenec uporabiti svoje izkušnje in znanje ter razvrstiti do pet besednih zvez ali glagolov v najbolj verjeten vrstni red. Vaja izpuščanja (ang. *deleting*) koristi takrat, ko učenec dela napake zaradi posploševanja in primerjanja z maternim jezikom. Vaja je lahko zasnovana, motivacijska, poznamo jo tudi kot *odd one out*.

3.2.2. Dejavnosti

Leksikalni pristop ne pomeni revolucionarnih sprememb pri učenju in poučevanju jezika. Omogoča nam, da premislimo o svoji dosednji praksi, dejavnostih in tehnikah, ki jih uporabljamo. Hkrati nam daje možnost, da na vsebine poučevanja pogledamo iz drugega zornega kota. Učitelji poznamo veliko dejavnosti, ki jih predlaga leksikalni pristop. Vendar pa, ko se odločimo, da bomo načela le-tega upoštevali, dejavnosti zasnujemo tako, da spodbujajo opazovanje jezikovnih koščkov. Leksikalni pristop učiteljem omogoča, da učencem pomagajo izgrajevati *leksikon*, temelječ na potrebah in okoliščinah. Če se vrnemo na učenje in poučevanje angleščine kot strokovnega jezika bomo dejavnosti oblikovali tako, da bodo učencem pomagale pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti oziroma spretnosti, ki jih bodo uporabljali v poklicnem življenju ali nadaljnjem izobraževanju.

Lewis (1997) ponuja nabor različnih dejavnosti, med drugim tudi delo z besedilom. Pristop k delu z besedilom je nekoliko drugačen. Temelji na dejstvu, da v *resničnem* življenju ne beremo zato, da bi potem odgovarjali na temeljita vprašanja o besedilu, ampak beremo zaradi informacij, ki jih potrebujemo. Na prebrano se tudi odzovemo: informacije nas lahko presenetijo, zabavajo, se nam zdijo zanimive, neverjetne, neresnične, grozne, šokantne. Naša naloga je, da pri učenju oziroma poučevanju angleščine kot strokovnega jezika učencem pomagamo izraziti odzive na prebrane informacije. Odgovori, ki jih bomo dobili, bodo pristni in pošteni, saj bodo pokazali resnično razmišljanje o prebranem besedilu. Učencem bomo omogočili, da bodo razvijali svoj mentalni leksikon, da bodo brali kritično in ocenili informacije v besedilu.

Lewis (1997) za delo z besedilom predlaga tudi dejavnosti, ki bodo učencem v pomoč pri raziskovanju besedila in razvijanju *leksikona*, različne strategije branja



in odpravljanje napak pri prevajanju. Za učenje in poučevanje strokovnega jezika so primerne dejavnosti, pri katerih učenci v besedilu po učiteljevem navodilu iščejo različne vrste kolokacij ali različne fraze, jih podčrtajo, učitelji pa seveda izberemo jezikovne koščke, za katere vemo, da bodo učencem najbolj koristili pri nadaljnjem izobraževanju ali poklicnem življenju. Učenja in poučevanja kolokacij, besednih zvez, jezikovnih koščkov se lahko lotimo tudi tako, da učenci v besedilu označijo vse samostalnike in nato še poiščejo glagol, ki s samostalnikom tvori kolokacijo. Nato skušajo z uporabo teh kolokacij obnoviti vsebino besedila.

3.3. Delo z avtentičnim besedilom – leksikalni pristop

Oglejmo si avtentično besedilo, katerega lahko uporabimo pri učenju in poučevanju angleščine kot strokovnega jezika. Odločili smo se, da bomo učencem pomagali pri usvajanju besedišča, jih opozarjali na kolokacije oziroma jezikovne koščke. Besedilo smo priredili tako, da smo označili besede, ki naj bi jih učenci usvojili in uporabljali, ko bodo govorili ali pisali o sorodni tematiki. Glede na dejstvo, da gre za strokovno besedišče, lahko besedilu dodamo še glosar s prevodi ali s krajšo razlago strokovnega izrazja. Učenci bodo ob branju besedila uporabili svoje poznavanje strokovnega področja, zato s strokovno vsebino ne bi smeli imeti težav.

Ob upoštevanju dejstva, da v resničnih življenjskih situacijah besedila beremo iz različnih razlogov, na primer iščemo informacije, skušamo razbrati glavne misli in argumente, bomo skušali pri učenju in poučevanju angleščine kot strokovnega jezika naloge pripraviti tako, da bodo učenci informacije poiskali, analizirali in vrednotili.

Učence bomo najprej prosili, da besedilo preberejo in razmislijo o prebranem. Namesto z vprašanji za preverjanje razumevanja besedila lahko reakcije učencev v zvezi z besedilom preverimo nekoliko drugače. Prosimo jih, da nam povedo, kaj so o dani temi vedeli že pred branjem, kaj jih je presenetilo, kaj se jim zdi zanimivo (ang. *What I found most surprising, shocking, interesting ..., I already know ... but I was surprised...*). Nato pripravimo vaje, na primer vaje povezovanja ali dopolnjevanja, ki bodo učencem omogočale, da bodo samostojno sestavili ali uporabili kolokacije.

Pri našem besedilu smo se odločili za vajo povezovanja. Kolokacije naključno razporedimo in učence prosimo, naj jih povežejo s črtami (ang. *spaghetti matching*), kar predlaga tudi avtor leksikalnega pristopa Lewis (1997). V nadaljevanju lahko pripravimo še vajo dopolnjevanja, da bodo učenci dopolnjevali vrzeli znotraj kolokacij.

Ob pripravi vaj in nalog moramo upoštevati predvsem to, da so vaje in naloge sestavni del našega vsakdanjega življenja, tako osebnega, javnega, izobraževalnega kot poklicnega. Za uspešno reševanje vaj in nalog posameznik potrebuje specifič-

ne kompetence. Vaje in naloge iz vsakdanjega življenja so različno zahtevne, ene so kreativne, druge zahtevajo, da posameznik reši problem, sodeluje v razgovoru, bere, odgovarja na e-pošto. Vaje in naloge, ki jih uporabljamo v procesu izobraževanja, naj temeljijo v neposrednih poklicnih in življenjskih situacijah. Učencu morajo omogočiti, da je vključen v smiselno komunikacijo, predstavljati morajo izziv, ne smejo biti pretežke, njihov rezultat mora biti prepoznaven. Vaje in naloge, ki jih uporabljamo pri pouku jezika, naj od učencev zahtevajo, da bodo razumeli kontekst, se pogajali o pomenu le-tega in nazadnje tudi izrazili lastno mišljenje, je zapisano v Skupnem evropskem jezikovnem okviru.

4. Sklep

Uvajanje leksikalnega pristopa ne pomeni drastičnega spreminjanja lastne prakse. Omogoča nam, da k učenju in poučevanju pristopimo nekoliko drugače, uvedemo drobne spremembe pri razširjanju besedišča in razvijanju sporazumevalne zmožnosti. Delo z avtentičnim besedilom pri učenju in poučevanju angleščine kot strokovnega jezika, opazovanje organizacije besedila, prepoznavanje in usvajanje jezikovnih koščkov, odzivi na zapisane informacije in njihova uporaba učencu pomagajo pri razvijanju zmožnosti razumevanja v različnih situacijah. Sporazumevanje, uporaba jezika v komunikacijske namene pa je cilj učenja in poučevanja jezika ter hkrati temeljna prvina leksikalnega pristopa.

LITERATURA

1. Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge: Cambridge University Press.
2. DeCarrico, J. S. (2001). Vocabulary Learning and Teaching. V: Celce-Murcia, M. (ur.). (2001). Teaching English as a Second or Foreign Language (str. 285–299). Boston: Heinle & Heinle.
3. Dudley-Evans, T. in M. J. St John. (1998). Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Kavaliauskienė, G. in V. Janulevicienė. (2001). Using the Lexical Approach for the Acquisition of ESP Vocabulary. The Internet TESL Journal, VII (3). URL: <http://iteslj.org/Articles/Kavaliauskienė-LA.html> (23.06.2007).
5. Lewis, M. (1993). The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward. Hove: Language Teaching Publications.
6. Lewis, M. (1997). Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice. Hove: Language Teaching Publications.
7. Lewis, M. (1997). Pedagogical implications of the lexical approach. V: Coady, J. in Huckin, T. (ur.). (1997). Second Language Vocabulary Acquisition. (str. 255–270). Cambridge: Cambridge University Press.



8. Scholey, M. 1999. There is More to Text than Meets the Eye. V: Davies, M., Jemeršić, J., in B. Tokić (ur.). (1999). English for Specific Purposes: Contradictions and Balances (str. 45–51). Zagreb: The British Council Croatia and HUPE.
9. Štefić, L. (1999). Implementing the Lexical Approach into an ESP Class. V: Davies, M., Jemeršić, J., in B. Tokić (ur.). (1999). English for Specific Purposes: Contradictions and Balances. Zagreb: The British Council Croatia and HUPE.
10. Thornbury, S. (2002). How to Teach Vocabulary. Harlow: Longman. Pearson Education.



Dr. Jasmina Starc, dr. Marjan Blažič

Didaktični vidiki izobraževanja in usposabljanja menedžerjev

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.3:005

KLJUČNE BESEDE: menedžer, učne oblike, učne metode, organizacijske oblike, usposabljanje, izobraževanje

POVZETEK – V prispevku prikazujemo ustreznost učnih metod, učnih oblik in organizacijskih oblik pri izobraževanju in usposabljanju menedžerjev. V prvem delu so predstavljene in razčlenjene učne oblike, učne metode in organizacijske oblike. V drugem delu so predstavljeni rezultati raziskave, ki je bila opravljena na vzorcu 353 višjih in srednjih menedžerjev. Anketiranci so v raziskavi ocenjevali primernost učnih metod in oblik ter organizacijskih oblik. Kot najprimernejšo učno obliko so respondente ocenili skupinsko učno obliko, kot najprimernejše učne metode igro vlog, metodo primera in metodo diskusije ter kot najprimernejši organizacijski obliki delavnice in seminarje.

Author review

UDC 371.3:005

KEYWORDS: manager, teaching forms, teaching methods, organizational forms, training, education

ABSTRACT – In this article we show appropriate teaching methods, teaching and organizational forms of educating and training managers. In the beginning, we discuss in-detail the teaching forms, teaching methods, and organizational forms. In the central portion, we present the research results that were obtained using 353 top-level and middle-level managers. The participants in the study rated the adequacy of teaching methods and forms as well as organizational forms. The most appropriate teaching form assessed was group work whereas the most appropriate teaching method as role play, case studies, and methods of discussions. The most appropriate organizational form assessed were workshops and seminars.

1. Uvod

V Sloveniji in v evropskih državah se zaradi globalizacije vse bolj kaže potreba po povezovanju in sodelovanju, ki temelji na načelih skupnih interesov ter vsebinske, geografske in kulturne povezanosti. Slovenija zaradi skromnih naravnih virov in (ne)prepoznavnosti ne more tekmovati z večjimi, intelektualno in gospodarsko bolj razvitimi državami, zato sta temelj za njen razvoj le dobra izobraženost prebivalstva in njegova zmožnost za prilagajanje razmeram na evropskih trgih in v domačem okolju.

Nenehne spremembe v znanosti, tehnologiji in tehniki vedno znova porajajo nove potrebe po vedno bolj organiziranemu dopolnilnemu izobraževanju in izpopolnjevanju človeških virov. Pojavljajo se nove storitve in izdelki, inovacije v informacijski



tehnologiji, konkurenca na tržišču, podjetniške zamisli, izgube in dobički, vzponi in stečaji, pričakovanje po participativnem načinu vodenja, težnja k učeči se organizacijski kulturi in podobno, kar se po mnenju Možine (2002, str. 13) med seboj prepleta in ustvarja globalizacijsko okolje, v katerem tekmujeemo za čim boljši uspeh.

Temeljni namen razvoja človeških virov v prihodnosti je zagotoviti, da podjetje razpolaga s primerno usposobljenimi kadri, ki bodo sposobni izpolniti njegove cilje ter s svojim delom prispevati k uspešnejšemu poslovanju. Razvoj človeških virov je možen le (Treven, 1999, str. 293), če: vsak zaposleni razpolaga z znanjem, spretnostmi in sposobnostmi za učinkovito realizacijo svojega dela; se kakovost dela posameznikov in timov stalno izboljšuje; se zaposleni razvijajo v smeri, ki omogoča njihov največji možni napredek in rast.

Pomemben segment razvoja kadrov v organizaciji je tudi razvoj menedžerjev, ki temelji na sistematičnih, dolgoročnih in individualnih razvojnih načrtih skladno s strateškimi usmeritvami in organizacijsko kulturo. Zaradi nenehnih sprememb v organizaciji in okolju mora razvoj spremljati menedžerje skozi vso delovno dobo. Samo stopnja in smer formalne izobrazbe nista dovolj za uspešno opravljanje menedžerskih nalog, ker se na različnih stopnjah razvoja menedžerskih karier vloga menedžerja, čas trajanja vloge, naloge in dejavniki, na katere je mogoče vplivati, spreminjajo.

Menedžerska kariera je odvisna od možnosti v organizaciji in od posameznikovih lastnih zmožnosti, sposobnosti, motivacije, ambicij in volje. Seveda pa morajo biti posameznikove težnje usklajene s potrebami in cilji organizacije. Številne države so razvile zelo učinkovite sisteme razvoja menedžerskih kadrov. Vsi sistemi vključujejo sodobne izobraževalne učne metode in organizacijske oblike, ki omogočajo hitro pridobivanje znanj in spretnosti, s čimer menedžerji nesporno prispevajo k večjemu profitu organizacije.

V didaktični literaturi zasledimo številne klasifikacije učnih metod. Ker se v metodah prepletajo različne zunanje in notranje aktivnosti učiteljev in slušateljev, je metode zaradi večdimenzionalnosti težko razvrstiti po enem kriteriju. Najpogosteje jih razvrščamo glede na njihove teoretične temelje, prevladujoče procese, metodološke pristope, glede na aktivnost učiteljev in učencev, po odnosih in didaktični komunikaciji med učitelji in učenci, po organizacijskih oblikah, po rabi različnih učnih sredstev, po namenih in funkcijah ter drugih določilnicah (Kramar, 2003, str. 343). Pogosto pa so kriteriji med seboj celo pomešani. Avtorji najpogosteje navajajo kot uporabne in koristne naslednje metode: metodo ustne razlage, metodo predavanja, metodo pogovora in diskusije, dokumentacijske metode (delo s tekstom, AV-dokumentacijo), metodo demonstracije, operacijske metode (laboratorijsko-eksperimentalna metoda, metoda grafičnih izdelkov) pa tudi problemsko metodo, metodo primerov, igranje vlog in projektno metodo.

V novejšem času so se poleg tradicionalnih učnih metod, ki predstavljajo še vedno ogrodje didaktičnih pristopov pri prenosu znanja, razvili še novi pristopi, pri čemer jih nekateri imenujejo metode, drugi učne strategije, tretji tehnike, četrti organizacijske oblike ipd. S prenosom znanja se v organizacijah ukvarjajo pretežno strokovnjaki, ki nimajo ustreznih pedagoških in andragoških znanj, zato svoje subjektivne teorije in didaktične sisteme gradijo na svojih in drugih izkušnjah ter pogledih, ki pogosto niso v skladu z didaktično-metodičnimi kriteriji, kar se odraža tudi na uporabljenem didaktičnem kategorialnem aparatu. V ta sklop sodijo:

- *Izkušensko učenje*, ki obravnava izkušnje kot pomembno komponento izobraževanja in učenja odraslih. Izkušensko učenje je zelo pomembno, saj vsako novo spoznanje posameznik preoblikuje z lastno izkušnjo, pri čemer so sami izobraževanci pomemben vir učenja. Na ta način lahko izobraževalec pri izobraževancih poveča željo po pridobivanju novega znanja, poveča samozavest, poglobi njihovo razumevanje, tako da lažje povežejo na novo pridobljeno znanje z vsakdanjim življenjem in delom na področju stroke, poklica in osebnosti. Seveda pa si posamezniki upajo deliti svoje izkušnje in spoznanja z drugimi (izobraževanci in izobraževalci) le, kadar vlada v izobraževalnem procesu sodelovanje in zaupanje (Mijoč, 2001).
- *Akcijsko učenje*, s katerim zbiramo ideje in sprejemamo odločitve pri zahtevnih problemih. Pri akcijskem učenju je v ospredju resničen problem, ki ga je treba spoznati, razčleniti in nato poiskati njegovo rešitev. To učenje je primerno za učinkovito ukrepanje v novih okoliščinah, ko gre za sposobnost pridobitve novih pristopov, kadar vodstvo želi doseči kakovostne izboljšave in uvesti konkretne poslovne spremembe pa tudi ko gre za iskanje še drugih možnosti ob dotedanjih rešitvah z združevanjem znanj.
- *Brainstorming in brainwriting* spodbujata izražanje idej odraslega v izobraževalnem procesu in tako v največji možni meri upoštevajo suverenost in ustvarjalnost odraslih in njihovo sprejemanje sveta. Izobraževalec jih lahko uporabi pri ustvarjalnem reševanju nalog oziroma problemov, ki jih obravnava s svojimi izobraževanci in jih tako pripelje do zastavljenih vzgojno-izobraževalnih ciljev (Daines, 1993).

Brainstorming vzpodbuja produkcijo celovitih, nerazčlenjenih idej. Po mnenju strokovnjakov je uporaba te tehnike široka, saj je primerna za ustvarjanje idej z vseh področij za reševanje širokih in šibko opredeljenih ali pa ozkih in dobro opredeljenih problemov, vendar pa za prve bolj kot za druge. Je enostavna in ustreza ljudem, ki v tehnikah ustvarjalnega mišljenja še nimajo bogatih izkušenj. Z njo ugotovimo nekatere preproste rešitve problema, ki niso včlenjene v izkušnje (Blažič, 2002, str. 103).

Brainwriting – zapisovanje idej – je tehnika, primerna za reševanje ne preveč ozkih in ne preveč zaprtih problemov, čeprav ni omejena samo nanje. Uporablja se



za ustvarjanje idej ter za njihovo specifikacijo. Tako s pomočjo te tehnike postane producirana ideja ožja in bolj določena (Blažič, 2002, str. 106–107). Prednost te tehnike je v tem, da pridemo v zelo kratkem času do velikega števila idej. Primerna je za tiste, ki niso gostobesedni.

Ko Daines razpravlja o poučevanju in učenju odraslih, (1993, str. 33–34) klasificira učne metode po:

1. kriteriju aktivnosti:

- *metode, ki olajšajo predstavitev* – prenašanje idej, informacij ali spretnosti,
- *metode, ki vplivajo na interakcijo* (znanje in izkušnje se prenašajo bodisi med mentorjem in udeleženci ali med samimi udeleženci izobraževanja),
- *metode, ki pospešujejo raziskovanje oziroma iskanje* (samostojno ali v manjših skupinah, odkrivanje in reševanje problemov, praktično delo).

2. področju učenja:

- *metode, ki vplivajo na oblikovanje ali spreminjanje stališč* (diskusija, študij primera, igra vlog, stimulacija) na področju emocionalnega učenja,
- *metode, ki vplivajo predvsem na učenje spretnosti* (demonstracija, individualno praktično delo, inštrukcije) na področju psihomotoričnega učenja,
- *metode, s katerimi predvsem pridobivamo znanje* (predavanje, delo v skupinah, reševanje problemov) na področju kognitivnega učenja.

Elton (1997, str. 68) je podal klasifikacijo učnih metod na podlagi celostne poudare razvoja izobraževalne tehnologije, in sicer:

- *metode množičnega izobraževanja odraslih*: predavanje, različne metode razlaganja, video in filmske predstavitve ter praktično delo, primerno za velike skupine;
- *metode individualiziranega oziroma individualnega izobraževanja odraslih*: vodeni študij literature in drugih besedil, samostojni študij pisnih virov in drugega gradiva, primerne za študij na daljavo, študij ob uporabi multimedijskih kompletov, učenje ob uporabi računalnika;
- *metode skupinskega izobraževanja odraslih*: delo v majhnih skupinah, diskusija, seminar, tutorstvo, igra vlog, simulacija, intervju, skupinski projekt in skupine za samopomoč.

V slovenski literaturi s področja usposabljanja in izobraževanja menedžerjev najdemo tudi laično-andragoška poimenovanja določilnic izobraževalnega procesa, kot so npr. *metoda usposabljanja zaposlenih na njihovem delovnem mestu, metode formalnega usposabljanja ipd.*

Usposabljanje lahko vodijo različni strokovnjaki iz podjetja ali iz njegovega okolja. Pri usposabljanju na delovnem mestu navadno sodelujejo menedžerji, vodje timov, mentorji ali sodelavci, ki so odgovorni za usmerjanje, svetovanje in nadzor zaposlenih. Za formalno usposabljanje zaposlenih pa je mogoče uporabiti diplomske in podiplomske programe na različnih fakultetah (Treven, 1998, str. 213).

Pri usposabljanju gre za to, da skušamo s posebnimi postopki izboljšati človekove lastnosti, da bi lahko opravljal ali da bi bolje opravljal svoje delo. Gre torej za usposabljanje za konkretno delo na konkretnem delovnem mestu. Posamezni program usposabljanja je treba oblikovati neodvisno od drugih in ga spremeniti ali dopolniti takoj, ko se pokažejo potrebe po novem znanju, ki v prejšnjem programu niso bile vključene, ali če je iz povratnih informacij mogoče razbrati zahtevo po spremembi. Čas izvedbe posameznih programov je različen in je odvisen predvsem od vsebine, ki je predmet obravnavanja v določenem programu.

Usposabljanje je aktivnost, ki povezana s finančnimi stroški, vendar so mnoge organizacije spoznale, da je to nepogrešljiv del njihovega življenja. V mnogih organizacijah po svetu posvečajo usposabljanju na delovnem mestu prav takšno pozornost kot rezultatom, zato je usposabljanje na delovnem mestu redno na delovnih urnikih, v nekaterih organizacijah celo zelo pogosto – vsaj enkrat na mesec. Klub finančnim stroškom so prepričani, da se vložek v usposabljanje izplača in povrne. To je tudi način, da se delavci seznanijo z novimi tehnologijami, s tem izboljšajo svojo uspešnost v organizaciji, rezultati so vidni tudi na trgu (Lipičnik, 1998, str. 113).

Menimo, da sta izbor in uporaba učnih metod odvisna od predavatelja in njegovih osebnostnih lastnosti, od snovi oziroma predmeta, ki ga predavatelj posreduje izobraževancem, od izobraževancev (njihove starosti, zrelosti, predznanja, sposobnosti, izkušenj, poklica, ki ga opravljajo), ki jim želi predavatelj določeno snov posredovati, učil in učnih pripomočkov, ki jih ima predavatelj na voljo (pa tudi od opreme učnih delavnic s sodobno, tudi računalniško tehnologijo, če jo predavatelj zna uporabljati) ter od števila izobraževancev.

Navedli smo le nekatere razvrstitve. To pomeni, da na splošno ne moremo govoriti o najboljših metodah za vse skupine in posameznike, kajti ena metoda je lahko v danih okoliščinah najboljša za eno skupino, ni pa enako učinkovita za drugo ali za posameznika.

Kadarkoli vodja izobraževalnega programa izbira učne metode, mora vedno misliti na to, da bodo le-te povečevale željo po pridobivanju novega znanja in spretnosti, vplivale naj bi na samozavest in povečevale učljivost. Čim večja je ta raznolikost, tem bolj dinamično je izobraževanje.

V tesni povezavi z učnimi metodami so *učne oblike* (frontalna, skupinska, individualna), ki predstavljajo temeljni organizacijski okvir izobraževalnega procesa. Učna oz. socialna oblika nas lahko omejuje pri izbiri izobraževalnih metod in



obratno. Podobno kot pri učnih metodah, se pojavljajo tudi pri učnih oblikah temeljni pojmi v številnih različicah (množična oblike, skupna oblika idr.).

Učni proces lahko poteka v različnih *organizacijskih oblikah*, kot so seminarji, tečaji, delavnice, izobraževalni sestanki, strokovna posvetovanja, učni in študijski krožki, predstavitve, ogledi, urjenje, konzultacije, svetovalno delo, mentorstvo, izobraževanje na daljav in e-učenje.

Preden se odločimo, katero učno metodo, učno in organizacijsko obliko izobraževanja bomo uporabili, je treba ugotoviti predznanje udeležencev izobraževanja, prepoznati, katere metode oziroma oblike so zaradi značilne učne snovi sploh primerne, in oceniti ustreznost učnih materialov in prostora za izvedbo. Načini, oblike usposabljanja ljudi za delo se dokaj razlikujejo in so odvisni predvsem od potreb, ki jih zahteva nova tehnologija, od usmeritev vodstva organizacije, vrste dejavnosti, opremljenosti z učno tehnologijo ipd. V praksi se je izkazalo, da se način usposabljanja nekako najde, če je le organizacijska klima ustrezna (Lipičnik, 1998, str. 113).

2. Metodologija

Z raziskavo, ki smo jo izvedli med menedžerji srednjega in višjega nivoja v slovenskih podjetjih, zaposlenih v gospodarstvu, smo želeli izvedeti, katere učne metode, učne in organizacijske oblike menedžerskega izobraževanja in usposabljanja v največji meri prispevajo k njihovem strokovnemu razvoju.

Postavili smo hipotezo, da je pri izboru učnih oblik in metod izobraževanja in usposabljanja menedžerjev najprimernejša skupinska oblika izobraževanja ter metode, ki menedžerjem omogočajo aktivno udeležbo v procesu učenja.

Osnovno populacijo vzorca predstavljajo višji in srednji menedžerji in menedžerke, zaposlene v gospodarstvu v slovenskih podjetjih. Od 500 poslanih anketnih vprašalnikov je bilo vrnjenih 365 (73%). Po revidiranju smo jih izločili 12 (2,4%).

Vzorec anketiranih menedžerjev, zaposlenih v gospodarstvu, tako predstavlja 353 enot, od tega 155 žensk (43,9%) in 196 moških (55,5%). Večina anketiranih je starejših od 46 let (38,5%), kar dejansko nakazuje na to, da so to menedžerji in menedžerke v zrelih letih, z veliko izkušnjami in delovne dobe. Domnevamo lahko, da so na položajih višjih in srednjih menedžerjev v organizacijah osebe z bogatimi izkušnjami, ki so si jih pridobili z leti delovne dobe.

Večina respondentov (45,3%) je zaposlenih v velikih podjetjih, slaba tretjina (30,9%) v malih in skoraj četrtina (23,2%) v srednje velikih podjetjih. Glede na nivo zaposlenosti je 59,8% zaposlenih na položaju višjega menedžerja, 39,4% respondentov je na položajih srednjih menedžerjev. Razveseljivo je, da ima 90,1% respondentov ustrezno ali višjo stopnjo izobrazbe od potrebne.

3. Rezultati in interpretacija

Ker je sestavni in zelo pomemben element kurikulumu pravilna izbira učnih metod in oblik, smo respondente vprašali za mnenje o metodah in oblikah, ki bi omogočile, ki bi naučeno uspešno uporabili v menedžerski praksi. Predvidevali smo, da bodo dali prednost metodam, ki vplivajo na oblikovanje ali spreminjanje stališč na področju emocionalnega učenja in metodam, s katerimi pridobivamo predvsem znanje na področju kognitivnega učenja. Med učnimi oblikami pa bodo najpomembnejše skupinske in individualne oblike izobraževanja in usposabljanja.

Tabela 1: Primernost učnih metod in organizacijskih oblik

<i>Učne metode in organizacijske oblike</i>	<i>f</i>	<i>Aritmetična sredina</i>	<i>Standardna deviacija</i>	<i>Varianca</i>
Metoda primera	352	3,94	0,855	0,731
Igra vlog	352	4,12	0,751	0,563
Diskusija	352	3,75	0,832	0,693
Delavnice	352	4,14	0,690	0,475
Seminarji	351	4,02	0,761	0,580
Tečaji	351	3,67	0,721	0,520
Demonstracija	352	3,61	0,747	0,559
Individualne inštrukcije	352	3,48	0,770	0,592
Čustveno/interakcijsko urjenje	352	3,72	0,910	0,828
Strokovne ekskurzije	352	3,60	0,868	0,753
Metoda dela s tekstom	351	3,28	0,878	0,771
Predavanje	352	3,72	0,783	0,613
Konference	351	3,55	0,780	0,608
Avdiovizualni medij	351	3,44	0,869	0,756
Avditivni medij	351	2,82	0,896	0,803
Transakcijska analiza	349	2,67	0,908	0,824
Izobraževanje na daljavo	349	3,07	0,860	0,740

Dobljeni podatki kažejo, da je najprimernejša metoda *igranja vlog* (povprečna ocena 4,12), sledijo *metoda primera* (povprečna ocena 3,94), *diskusija* (povprečna ocena 3,75) in *predavanja* (povprečna ocena 3,72). Najmanj primerna učna metoda se jim zdi *metoda uporabe AV medijev – avditivni mediji* (povprečna ocena 2,82).



Kot najprimernejšo organizacijsko obliko so izbrali *delavnice* (povprečna ocena 4,14), sledijo *seminarji* (povprečna ocena 4,02), *čustveno/interakcijsko urjenje* (povprečna ocena 3,72), *tečaji* (povprečna ocena 3,67) in *strokovne ekskurzie* (povprečna ocena 3,60). Na lestvici ocen je dosegla *transakcijska analiza* najnižjo vrednost (povprečna ocena 2,67).

Pri analizi ocen primernosti učnih metod v menedžerskem izobraževanju in usposabljanju so kot najprimernejšo metodo izbrali *igro vlog*, verjetno zato, ker s pomočjo te metode lahko vplivamo na oblikovanje ali spreminjanje stališč na področju emocionalnega učenja.

Metoda primera, kot druga najprimernejša metoda, je za respondente zanimiva zato, ker zagovarja tezo, "da se menedžmenta ne da naučiti iz učbenika" – nasprotno, potrebuje realistične, iz prakse vodenja organizacije izposojene "študijske predmete", saj morajo učeče vsebine in stanja stvari v menedžerskem šolanju pokazati najtesnejši odnos do prakse. Poudarek je na reševanju vsakdanjih problemov menedžmenta, simulira se podjetniški vsakdanjik, analizirajo se bistveni problemi in poišče odločitve za njihovo razrešitev s skupinskim delom.

Na tretje mesto so uvrstili *metodo diskusije*, saj so vanjo lahko vključeni aktivno in neposredno v skupno razmišljanje in iskanje, v analizo sedanjosti in primerjavo izkušenj z drugimi menedžerji. Ob diskusiji imajo možnost pojasnjevanja, ustvarjalnega sodelovanja in pozitivnega uveljavljanja z izražanjem mnenj, idej, stališč in predlogov. Ob dobro organizirani diskusiji lahko pridobijo večji interes za določeno področje, ugodnejša stališča do pojavov, omilijo predsodke, razvijajo občutljivost za različne poglede in načine razmišljanja, razvijajo sposobnost za timsko delo, razvijajo samozaupanje ipd., kar zagotovo vpliva na odnos do drugih, podjetja in opravljanje dela. Na četrto mesto so uvrstili *predavanje*, verjetno zato, ker omogoča prenos novega znanja in informacij izobraževalca v krajšem časovnem obdobju. Očitno jih to, da gre na predavanju izključno za enosmerno komunikacijo, ne moti.

Pri analizi ocen o primernosti organizacijskih oblik v menedžerskem izobraževanju in usposabljanju so kot najprimernejšo izbrali *delavnice*, kar je pričakovano, saj omogoča udeležencem v izobraževanju, ki imajo podobne interese ali probleme, da se srečajo s strokovnjaki za določena področja in neposredno od njih pridobijo znanje in se tudi praktično urijo.

Visoko ocenjena organizacijska oblika so tudi *seminarji*, saj na njih prevladujejo aktivne oblike dela in delo v skupinah. Bistvo kakovosti seminarja je v tem, da se na njem obravnavajo določene teme v krajšem časovnem obdobju ob diskusiji, pri kateri ima vsak udeleženec možnost kritičnega razmišljanja. Z drugimi udeleženci izmenjujejo izkušnje in znanje, pridobivajo nove informacije ter spoznavajo različne poglede na obravnavano tematiko, kar je za menedžerje privlačno, ker so aktivni udeleženci, saj tudi sami pripovedujejo o svojih izkušnjah o obravnavani tematiki.

Čustveno/interakcijsko urjenje je za menedžerje privlačno, saj jim omogoča izvajanje določenih nalog z večkratno ponovitvijo, dokler jih ne opravljajo tekoče, pravilno in samostojno. Na ta način lahko nenehno spremljajo dosežke in si prizadevajo za večjo kvaliteto in kvantiteto pri opravljanju svojega dela.

Kot privlačno organizacijsko obliko so izbrali *tečaj*. Predvidevamo, da dajejo tej obliki prednost zato, ker lahko v relativno kratkem času sistematično in organizirano pridobivajo specifična znanja, ki jih potrebujejo pri opravljanju svojega dela.

Kot zadnjo organizacijsko obliko so določili *strokovno ekskurzijo*, ki je za menedžerje privlačna zaradi spoznavanja novosti v realnem okolju.

Pri izboru učnih oblik izobraževanja in usposabljanja menedžerjev je najprimernejša skupinska oblika izobraževanja, saj je zanje pomembno, da lahko v večjih skupinah izražajo svoje mnenje, pridobivajo informacije in izkušnje.

Izbor in uporaba primerne učne metode, oblike in organizacijske oblike za učinkovito posredovanje pomembnih učnih vsebin ima v menedžerskem izobraževanju in usposabljanju velik pomen. Zavedati se moramo, da morajo metode in oblike kot instrumenti posredovanja znanja in izurjenosti ustrezati vsakokratni učni vsebini in zagotoviti obširen prenos znanja v realno vsakdanje vodenje. Bistvena je neposredna praktična uporaba pridobljenega znanja, zato so metode rangirane po kriterijih odnosa do prakse, skupinskega dela in delovanja v kompleksnih sistemih. Učne metode, ki veljajo za abstraktne ali preveč individualizirane (metoda uporabe AV gradiv – avditivni mediji) in s tem manj primerne za menedžersko izobraževanje in izpopolnjevanje, so rangirane na zadnja mesta lestvice. Transakcijska analiza, ki ponuja razumljive socialne interakcije in poenostavlja zakomplicirane vsebine interakcije in komunikacije, pa še vedno velja za zelo abstraktno organizacijsko obliko izobraževanja in usposabljanja.

Tabela 2: Pogostost uporabe učnih materialov

<i>Učni materiali</i>	<i>f</i>	<i>Aritmetična sredina</i>	<i>Standardna deviacija</i>	<i>Varianca</i>
Slovarji	351	2,84	0,929	0,864
Priročniki	351	3,41	0,915	0,837
Strokovne monografije	352	3,69	0,826	0,682
Strokovne revije	352	3,24	0,941	0,886
Elektronski mediji	352	4,08	0,741	0,549
Avditivni mediji	351	4,19	0,857	0,734
Avdiovizualni mediji	351	1,99	0,918	0,843



Zanimalo nas je tudi, po katerih učnih materialih najpogosteje posegajo, ko se odločajo za individualne oblike izobraževanja (samoizobraževanje), ki temeljijo izključno na samostojnem delu.

Učni materiali so pri individualni obliki izobraževanja ključnega pomena. Podatki kažejo, da prednjačijo avditivni, elektronski in grafični mediji (strokovne monografije), za avdiovizualne medije pa ni opaziti večjega zanimanja.

Menedžerji so presodili, da lahko z avditivnimi mediji, elektronskimi mediji in strokovnimi monografijami pridobivajo določena teoretična znanja, ko jim to dopušča čas. Tempo učenja lahko prilagajajo na način, ki jim najbolj ustreza. Preseñetljivo je, da dajejo pri individualnem učenju prednost avditivnim medijem, medtem ko so jih pri skupinski obliki izobraževanja in usposabljanja ovrednotili skoraj najnižje. Predvidevamo lahko, da je na trgu pestra ponudba tovrstnih materialov za učenje, ki jih lahko uporabljajo samo individualno, na primer med poslovnimi potmi v avtomobilu. Taki materiali praviloma ponujajo vsebine socialnih veščin, ki jih potrebujejo v praksi vodenja. Pohvalno je tudi, da posegajo po strokovnih monografijah, kar pomeni, da spremljajo, kaj se dogaja na njihovem strokovnem področju, o čem pišejo strokovnjaki (praktiki in akademiki) v ožjem in širšem poslovnno-ekonomskem področju.

Poleg izbire učnih oblik in metod, je pomembno, na kakšen način se najpogosteje izvaja menedžersko usposabljanje in izobraževanje glede na specifične potrebe vodilnih kadrov v organizaciji. Ker je pri vodilnih kadrih bistvena ovira časovni dejavnik, je zagotovo pomembno, ali bo izobraževanje in usposabljanje potekalo interno ali eksterno (učni obliki).

Tabela 3: Načini usposabljanja in izobraževanja

<i>Načini usposabljanja in izobraževanja</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Interno	43	12,2
Eksterno	62	17,6
Oboje	247	70,0
Skupaj	352	99,7

Večina organizacij izvaja usposabljanje menedžerjev interno in eksterno. Izobraževanja v sami organizaciji je najmanj (12,2%). V organizacijah, v katerih izvajajo menedžersko usposabljanje in izobraževanje v obliki obeh učnih dimenzij, pomeni, da se premišljeno in zavestno odločajo za eksterne izobraževalne ustanove in izvajalce ter za interne znotraj organizacije. To ne pomeni, da bi eksterni nosilci predstavljali neko "mašilo" za morda v organizaciji nerazpoložljive vire za

usposabljanje in izobraževanje, ker ni na voljo internih izvajalcev in sredstev, ampak da gre za take eksterne izvajalce, katerih učna ponudba v smislu celotnega kurikuluma popolnoma ustreza interesom organizacije. Za interno izpeljano menedžersko usposabljanje pa se take organizacije odločajo takrat, ko lahko z njim poudarijo posebne vidike učnih procesov, ki bodo kvalificirale ljudi za menedžerske funkcije, kot na primer bližina lastnemu delovnemu mestu, organizacijska kultura podjetja, osebno poznavanje drugih udeležencev, kar pozitivno vpliva na rezultate učenja, na odnos do lastnega delovnega mesta in lažjo prepoznavo pomena neke učne vsebine za dogajanje v lastni organizaciji.

4. Sklep

Za kakovostno izobraževanje in usposabljanje je zelo pomembna ustrezna izbira in uporaba učnih metod, ki pa v izobraževanju odraslih niso podrobneje predpisane. Izbor in uporaba metod je odvisna od snovi, zrelosti in predznanja izobraževancev, učnih pripomočkov, ki so na voljo, in od samega izobraževalca. Enotne klasifikacije učnih metod za izobraževanje odraslih v strokovni literaturi ni. Avtorji jih delijo glede na komunikacijo med izobraževalcem, izobraževanci in izvori znanja, glede na celostno podobo razvoja izobraževalne tehnologije, glede na upoštevanje aktivnosti, ki je v ospredju in je skupna vsem v skupini izobraževancev, pa tudi glede na področja učenja. Te metode v današnjem času dopolnjujejo novejšje metode, ki dopuščajo izražanje vseh idej odraslega v izobraževalnem procesu in tako v največji možni meri upoštevajo suverenost, ustvarjalnost odraslih in njihovo sprejemanje sveta. Zaradi tega na odrasle delujejo zelo motivirajoče, saj jih spodbujajo k sodelovanju in jim dajejo občutek enakopravnosti v izobraževalnem procesu.

V tesni povezavi z učnimi metodami so učne oblike, ki nam pomenijo predvsem temeljni organizacijski okvir izobraževalnega procesa, v katerem za dosego izobraževalnih ciljev uporabljamo različne izobraževalne metode. Za izobraževanje odraslih sta najprimernejši individualna in skupinska učna oblika. Primernost in ustreznost izbire učnih metod in oblik pri izobraževanju in usposabljanju menedžerjev smo proučili v empiričnem delu. Iz analize podatkov je razvidno naslednje:

- *Učne metode*, ki jih anketirani menedžerji navajajo kot najučinkovitejše za izvajanje menedžerskega izobraževanja in usposabljanja, so igre vlog (povprečna ocena 4,12; std. dev. 0,751), metoda primera (povprečna ocena 3,94; std. dev. 0,855), diskusija (povprečna ocena 3,75; std. dev. 0,832) in predavanje (povprečna ocena 3,72; std. dev. 0,783). Izbor teh učnih metod kaže na to, da so menedžerji pri pridobivanju novega znanja v procesu učenja radi aktivni, učni proces želijo sooblikovati, želijo predstavljati lastne izkušnje, ozaveštevati že znane stvari in razvijati sposobnost samostojnega obravnavanja informacij in reševanja problemov. Izbor

metode predavanja kot ena ustrežnejših oblik kaže na to, da znajo menedžerji oceniti, da je včasih metoda predavanja v obliki posredovanja vsebin celo edina možna oblika.

- Med *učnimi oblikami* anketirani menedžerji kot najprimernejšo navajajo delo v skupinah. Skupinska oblika omogoča izmenjavo informacij, primerjavo znanja in soočanja lastnih mnenj in stališč z mnenji in stališči drugih.
- Med *organizacijskimi oblikami* anketirani menedžerji kot najprimernejše navajajo delavnice (povprečna ocena 4,14; std. dev. 0,690), seminarje (povprečna ocena 4,02; std. dev. 0,761), čustveno/interakcijsko urjenje (povprečna ocena 3,72; std. dev. 0,910), tečaje (povprečna ocena 3,67; std. dev. 0,721) in strokovne ekskurzije (povprečna ocena 3,60; std. dev. 0,868).

Zavedamo se, da rezultati raziskave predstavljajo trenutno "rešitev" – rešitev za danes in ne za jutri, saj je odraz današnje interakcije delovne organizacije z okoljem, današnjega preudarnega presojanja menedžerjev o nujnosti iskanja novih informacij prek dopolnilnega izobraževanja in izpopolnjevanja, današnjih možnosti in potreb vključevanja v različne oblike dopolnilnega izobraževanja in izpopolnjevanja, današnje konkurenčne prednosti njihovih podjetij ipd. Hitre spremembe v znanosti, tehnologiji in tehniki terjajo tudi razvoj andragoške znanosti in znotraj nje tudi andragoške didaktike, ki proučuje in razvija učinkovite učne metode in organizacijske oblike.

LITERATURA

1. Alessandrini, G. (1996). Organizacija izobraževanja. Nova Gorica: Educa.
2. Blažič, M. (2002). Razsežnosti komunikacije. Novo mesto: Visoka šola za upravljanje in poslovanje.
3. Črnivec, Ž. et al. (1991). Informacijski sistem za izobraževanje v podjetjih in zavodih. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
4. Daines, J. (1993). Adult learning adult teaching. Nottingham: Department of Adult Education.
5. Elton, J. (1997). Management Skills. New York: McGraw Hill.
6. Ferjan, M. (1999). Organizacija izobraževanja. Kranj: Moderna organizacija.
7. Ferjan, M. (2005). Management izobraževalnih procesov. Kranj: Moderna organizacija.
8. Filipović, D. (1966). Obrazovanje odraslih u teoriji i praksi. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
9. Geder, M. in Pignar Tomanič, A. (2003). E-izobraževanje doživeti in izpeljati. Maribor: Doba.
10. Jarvis, P. (2004). Adult Education&Lifelong Learning. London and New York: Routledge Falmer.
11. Jelenc, Z. (1991). Terminologija izobraževanja odraslih. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
12. Jereb, J. (1998). Teoretične osnove izobraževanja. Kranj: Moderna organizacija.
13. Kramar, M. (2003). Metodичne strani izobraževalnega procesa. V: Blažič, M. et al. (Strmčnik, F., ur.). Didaktika. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, str. 328-400.

14. Lipičnik, B. (1998). Ravnanje z ljudmi pri delu. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
15. Mencin Zorko, D. (2004). Do novega znanja z akcijskim učenjem. Manager, št. 3, str. 64-65.
16. Mijoč, N. (2001). Upoštevanji izkušenj pri programiranju izobraževanja zaposlenih. V: Zbornik konference Izobraževalni management. Ljubljana: FF.
17. Možina, S. et al. (1998). Management kadrovskih virov. Ljubljana: FDV.
18. Možina, S. et al. (2002). Management: nova znanja za uspeh. Radovljica: Didakta.
19. Rečnik, F. et al. (2004). Pedagoško-andragoško usposabljanje: Priročnik za usposabljanje izobraževalcev. Ljubljana: ZRSS, Center za strokovno usposabljanje.
20. Tomić, A. (1997). Izbrana poglavja iz didaktike. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje.
21. Treven, S. (1998). Management človeških virov. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
22. Treven, S. (1999). Cilji razvoja človeških virov v organizacijah. V: Bohinc, R. (ur.); Černetič, M. (ur.). Civilna družba v Sloveniji in Evropi: stanje in perspektive: zbornik razprav, SAZU. Ljubljana: Društvo Občanski forum: FDV, str. 291-299.

Dr. Jasmina Starc (1968), višja predavateljica za področje ravnanja s človeškimi viri in komunikacijo na Visoki šoli za upravljanje in poslovanje v Novem mestu.

Naslov: Velike Brusnice 56b, 8321 Brusnice, SLO; Telefon: (+386) 07 308 52 70

E-mail: jasmina.starc@guest.arnes.si

Dr. Marjan Blažič (1947), profesor za didaktiko z izobraževalno tehnologijo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Naslov: Belokranjska cesta 52, 8000 Novo mesto, SLO; Telefon: (+386) 07 337 66 00

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



Dr. Majda Pšunder, mag. Nataša Harl

Povezanost mature z didaktično izvedbo učnega procesa v gimnazijah

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.091.27

KLJUČNE BESEDE: *matura, gimnazija, didaktična izvedba učnega procesa, stalno strokovno spopolnjevanje učiteljev*

POVZETEK – V članku poročamo o rezultatih raziskave o povezanosti mature z didaktično izvedbo učnega procesa učiteljev maturitetnih predmetov. Zanimalo nas je, ali je didaktična izvedba učnega procesa zaradi mature drugačna, kot bi bila sicer, in če je, ali je zaradi nje bolj kakovostna in s tem kakovostnejše tudi znanje dijakov in gimnazijski program nasploh. V raziskavi so sodelovali dijaki in učitelji maturitetnih predmetov. Dijaki so primerjali didaktično izvedbo učnega procesa svojih učiteljev maturitetnih in nematuritetnih predmetov, učitelji pa so ocenjevali povezanost didaktične izvedbe svojih ur z matura. Seveda pa smo najprej preučili, kaj je bilo o temi, ki je predmet našega raziskovanja, napisanega do sedaj, ter na koncu ugotavljali skladnost naših ugotovitev z dosedanjimi.

Author review

UDC 37.091.27

KEYWORDS: *matura, general upper secondary school, didactic implementation of educational process, permanent professional teacher training*

ABSTRACT – In the article, the authors report on the results of the research on the connection between matura and the didactic implementation of educational process by matura subject teachers. The authors wanted to find out whether the didactic implementation of educational process is different because of matura and if so, is it of higher quality? Are students' knowledge and general upper secondary school programmes consequently better as well? Students and teachers involved in matura subjects participated in the research. Students compared the didactic implementation of educational process carried out by their matura subject teachers. Teachers evaluated a connection between the didactic implementation of their own classes and matura. First, the authors studied everything that has been written so far on the topic being their research subject. At the end, they tried to determine coherence of their findings with the existing ones.

1. Uvod

Pojmovanje kakovostne šole in v njej kakovostnega znanja se je skozi vso zgodovino šolstva spreminjalo zaradi družbenih, znanstvenih, tehničnih in drugih sprememb. Z opredelitvijo značilnosti kakovostne šole so se ukvarjali različni strokovnjaki. Kot razlaga Marentič Požarnik (2000b, str. 11–12), so včasih pouk razumeli kot transmisijo oziroma prenašanje gotovega znanja, negativne posledice

ce tega pa so bile premajhna trajnost in uporabnost znanja, nizka motivacija, slabi rezultati in odpor do šolanja.

Tradicionalni pouk si tako pogosto predstavljamo kot pouk, pri katerem je težišče na frontalni obliki dela, učitelj večino korakov naredi namesto učencev (zastavi problem, nakaže, kako ga je mogoče rešiti, dela zaključke), aktivnost učencev pa je zožena na poslušanje in sprejemanje. Komunikacija med učiteljem in učenci je le enosmerna.

Pojmovanje kakovostnega znanja je danes drugačno. Kot kakovostno znanje si predstavljamo tisto, ki je povezano z "višjimi" cilji. Lyothard (1986) znanje sodobnega časa imenuje postmoderno znanje in pri njem posebej poudarja pomembnost razvijanja sposobnosti in spretnosti za iskanje in izbiranje informacij. Prepričan je, da je najpomembnejše, da znamo v čim krajšem času ustvarjati nove ideje in kombinacije med informacijami. Razdevšek Pučko (1996, str. 54–55) opredeljuje kot kakovostno znanje tisto, ki ga je posameznik sposoben uporabiti in ki je trajno. Kramar (2000, str. 4) govori o spreminjanju temeljne konceptualne usmerjenosti vzgojno-izobraževalnega procesa, v katerem je namesto učnovsebinske v ospredju izobraževalnociljna usmerjenost. Vloge subjektov v vzgojno-izobraževalnem procesu se tako bistveno spreminjajo. Govori o premiku od paradigme produktivne k paradigmi ustvarjalne šole.

Vendar pa kakovostnega znanja ni mogoče doseči, če v šoli ni ustreznih medsebojnih odnosov med vsemi, ki sodelujejo v vzgojno-izobraževalnem procesu, in če le-ti za delo niso motivirani, vendar pa se v članku omejujemo le na didaktično plat vzgojno-izobraževalnega procesa.

Toda ali smo z didaktično izvedbo učnega procesa v naših šolah lahko zadovoljni? Ali se je že zgodil prehod od produktivne k ustvarjalni šoli? Obrazložitve ključnih problemov našega izobraževanja, ki bi jih morali odpraviti, da bomo lahko zagotovili kakovost, so bile predstavljene v Izhodiščih kurikularne preнове (1996, str. 13–15). Kažejo na pomanjkljivosti, ki znižujejo kakovost, na primer prevelika razdrobljenost znanja po posameznih predmetih, zaradi česar primanjkuje časa za podajanje in povezovanje temeljnega znanja, omejena uporaba raznolikih pristopov, oblik, metod in tehnik dela ter prevelika pasivizacija učencev. Na osnovi ugotovljenih problemov so navedli tudi poglobitve naloge, ki bi naj odpravile ugotovljene probleme: uvajati raznolike oblike in metode dela in povečati aktivno vlogo učenca, doseči večjo stopnjo povezanosti med disciplinami znanj, povečati kakovost in trajnost pridobljenega znanja z razvijanjem različnih strategij mišljenja, z upoštevanjem predhodnega znanja in idej učencev, s problemskih pristopom in drugimi (aktivnimi) oblikami učenja in poučevanja, z integracijo oziroma povezovanjem znanja..., razvijati sposobnost samostojnega, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja ter presojanja itd.



2. Pomen preverjanja in ocenjevanja znanja za doseganje kakovosti

Preverjanju in ocenjevanju znanja pripisujemo pomembno povezanost z učenjem in poukom in torej tudi s kakovostjo šole. Povezanost naj bi bila še posebej močna, če so rezultati preverjanja in ocenjevanja znanja velikega pomena za nadaljnje šolanje učenca/dijaka. Tako učitelji v želji po čim boljšem uspehu na tako pomembnih ocenjevanjih znanja, kot je matura, svoje preverjanje in ocenjevanje znanja ter celotni učni proces izvajajo tako, da bi bil – vsaj po njihovem mnenju – uspeh dijakov, ki je posledično tudi njihov uspeh, čim boljši. Torej je še posebej pomembno, da so cilji tega pomembnega ocenjevanja znanja takšni, da dosego kakovosti v šoli omogočajo ali pa jo po možnosti celo spodbujajo. Pri tem je seveda pomembno, kako učitelji razumejo pomen preverjanja in ocenjevanja znanja in kako ju izvajajo.

Marentič Požarnik (2000a, str. 4) je na seminarjih ugotavljala najpogostejše učiteljeve odgovore o namenu ocenjevanja. Ti so se glasili: informacija učitelju, učencem, staršem, motiviranje učencev za učenje. Vendar pa opozarja, da obstaja še več bolj ali manj priznanih namenov. Tako imajo ocene tudi usmerjevalno in selekcijsko funkcijo. Za šolske oblasti in širšo javnost so dosežki, izraženi v ocenah, neke vrste kontrola učinkovitosti šole in šolskega sistema. Prepričana pa je, da med neuradne ("skrivne") funkcije ocenjevanja sodi med drugim discipliniranje učencev (pa tudi učiteljev). Poudarja pa, da med nameni prepogosto pozablamo tistega, na katerega so v mednarodnih krogih vse bolj pozorni, da skušamo s preverjanjem in ocenjevanjem tudi izboljševati sam proces učenja in pouka.

Iz do sedaj objavljenih del lahko sklepamo, da avtorji pripisujejo preverjanju in ocenjevanju znanja močno povezanost z učenjem in poukom. Tako Razdevšek Pučko (1996, str. 54) piše, da načini in vsebine preverjanja (ocenjevanja) znanja določajo in usmerjajo obseg, intenzivnost in raven poučevanja, šolskega utrjevanja in internega preverjanja znanja ter da je preverjanje znanja najučinkovitejši usmerjevalec učenja, saj odločilno vpliva na učenčevo motivacijo v procesu pridobivanja znanja, usmerja proces utrjevanja, ponavljanja, s tem pa neposredno vpliva na zapomnitev. Marentič Požarnik (2000a, str. 7) preverjanje primerja z lokomotivo ali pogonsko silo učenja in pouka, saj s tem, kaj in kako ocenjujemo in vrednotimo ter kako izrazimo rezultate, pošiljamo učencem jasno sporočilo o tem, kaj in kako naj se učijo, kateri vidiki kakovosti so najvažnejši in kako dobre dosežke od njih pričakujemo. Opozarja, da, če na to pozablamo, se nam lahko zgodi, da s sistemom ocenjevanja spodkopavamo kakovost učenja.

Treba je poudariti, da v objavljeni literaturi naletimo na precejšno zmedo pri uporabi pojmov preverjanje in ocenjevanje znanja. Tako večina avtorjev maturo označuje kot preverjanje znanja, čeprav ima vse značilnosti ocenjevanja. Tudi v

Zakonu o maturi (2007) le-to enkrat imenujejo zunanje preverjanje, drugič pa zunanje ocenjevanje, kljub temu da je v Pravilniku o ocenjevanju znanja v srednjih šolah (2005) jasno opredeljeno, da s preverjanjem ugotavljamo, kako učenec razume učne vsebine, in ga opravljamo pred obravnavo novih učnih vsebin, med njo in ob koncu ter ni namenjeno ocenjevanju, ocenjevanje pa je vrednotenje doseženega znanja, ki ga opravimo po preverjanju in utrjevanju.

Zelo poudarjamo predvsem pomembnost zunanjega ocenjevanja znanja, ki je v selektivni funkciji, tako kot je to v primeru mature. Glede na to, da je od uspešno opravljene mature odvisen uspešen zaključek gimnazijskega izobraževanja in možnost začetka študija, lahko sklepamo, da je njena povezanost z učenjem in poukom še posebej pomembna. Ali lahko matura v sedanji zasnovi izboljša kakovost gimnazijskega programa in zmanjša probleme, ki se v njem pojavljajo in so jih opredelili na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo? Menijo, da nujno potrebujemo didaktično prenovo gimnazij. Problem vidijo v šibkem in nesistematičnem načrtovanju znotraj predmetov in med predmeti, majhnem deležu vključevanja problemske obravnave snovi in premajhni aktivnosti dijakov pri pouku, prevladovanju klasičnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja ter preobsežnih učnih načrtih pri nekaterih predmetih. Zato so se lotili projekta didaktične prenove gimnazij, pri katerem so si zadali naloge, zapisane v Izhodiščih kurikularne prenove (1996) in še specifične naloge, ki so jih posebej opredelili za gimnazije: spodbuditi uporabo učnociilnega in procesnega pristopa pri pouku, razviti in uporabiti čim širšo izbiro postopkov poučevanja ter načinov preverjanja in ocenjevanja, načrtovati in izvajati medpredmetne povezave, razširiti in poglobiti izbirnost znotraj predmetov in med predmeti, poglobiti znanje pri dijakih in povečati njihovo aktivno vlogo, povečati študijske kompetence dijakov in prispevati k vseživljenjskemu učenju in drugo.

Marentič Požarnik (1998, str. 365) je opazila majhen delež vključevanja problemske obravnave snovi in majhno aktivnost dijakov pri pouku v gimnazijah. Poudarja, da v 80–90 odstotkih prevladuje frontalna učna oblika z razlago oziroma predavanjem ter da se druge oblike in metode uveljavljajo v zanemarljivem obsegu.

Z maturo smo si zastavili cilje, ki so usklajeni s cilji gimnazijskega programa in naj bi tudi pomagali k doseganju večje kakovosti naših gimnazij. Vprašamo pa se lahko, ali je povezanost vzgojno-izobraževalnega procesa v gimnaziji z maturo res tako pomembna (o pomenu so prepričani Kramar (1995), Razdevšek-Pučko (1996), Marentič Požarnik (1999)) in poleg tega tudi pozitivna, da lahko postavljene cilje z njo uresničimo.

Rutar Ilc (2001b, str. 24) je prepričana, da se na račun mature oži izbor metod, v višjih letnikih je vedno več utrjevanja rutinskih razlag in interpretacij ter rutinske uporabe, hkrati pa upada iskanje uporabne vrednosti, samostojnega reševanja problemov in razvijanja idej, kar negativno vpliva na trajnost znanja. Tudi Kompare



(2000, str. 27) izraža razočaranje nad maturo in njenim vplivom. Prepričana je, da šolski sistem sam pripomore k neuspehu tega, kar si prizadeva. Drugače si ne more razlagati paradoksa, ko na eni strani vpeljujemo nova pojmovanja znanja, poučevanja in preverjanja, na drugi pa imamo maturo, ki zahteva natančno določena in predpisana znanja. Zaradi pomembnosti mature naj bi bilo jasno, da bodo učitelji in dijaki vse svoje napore usmerili v doseganje želenih rezultatov in ne bodo preveč usmerjeni v iskanje novih poti do znanja, saj to predstavlja preveliko tveganje. Tudi Adamič (2001) maturo ocenjuje kot korak nazaj k produktivni šoli.

Javornik Krečič (2003) je pri primerjavi pouka matematike v srednjih strokovnih šolah in gimnazijah ugotovila, da je v srednjih strokovnih šolah pogostejše kot v gimnazijah pouk v skladu s sodobno didaktično paradigmo. Vendar pa dopušča možnost, da dijaki srednjih strokovnih šol precenjujejo prisotnost značilnosti, ki so zajete v raziskavo, ali pa so gimnazijci v svojih ocenah strožji. Prav tako ostaja le pri mnenjih dijakov, ne vemo pa, kaj menijo njihovi učitelji.

Nasprotno pa so v Republiški maturitetni komisiji na osnovi proučevanja stališč učiteljev do mature ugotovili večinoma pozitivne učinke mature. V prevladi so bili tisti, ki menijo, da se je zaradi mature izboljšalo znanje dijakov (Bahovec, 1998). Vendar pa iz napisanega ni mogoče ugotoviti, če nestrinjanje s trditvijo, da naj bi matura izboljšala kakovost njihovega znanja, pomeni, da naj bi matura kakovost zniževala ali da s kakovostjo naj ne bi bila povezana.

Rutar Ilc (2000, str. 78) opozarja, da mora "zunanje preverjanje" zadoščati psihometričnim zahtevam, na prvem mestu zanesljivosti, pri čemer se verjetnost usklajenosti ocenjevalcev večja, čim bolj so rezultati enoznačni in nedvoumni. Takšne rezultate pa je najlažje doseči z nalogami, ki zahtevajo čim bolj enoznačne odgovore, veliko težje pa s kompleksnimi in odprtimi nalogami. Zato pa naj bi obstajala nevarnost za oženje izbora znanja, procesov in spretnosti.

Marentič Požarnikovi (1997) so učitelji v intervjuju povedali, da sicer poznajo sodobne, aktivne metode, vendar ne vidijo možnosti, da bi jih v danih razmerah uporabljali, ampak morda kdaj pozneje. Tudi Kariž Merhar (1999, str. 55–56), profesorica v gimnaziji, piše, da če želi vse vsebine, ki se zahtevajo na maturi, predelati in utrditi, se mora večinoma poslužiti tradicionalnih metod poučevanja (frontalni pouk, metoda demonstracije...), saj sodobne metode (problemski pouk, projektna naloga, raziskovalno delo dijakov...) terjajo več časa, kot pa bi ga porabili za isto vsebino z uporabo tradicionalnih metod.

Vidimo, da se ocena povezanosti vzgojno-izobraževalnega procesa z maturo med posameznimi avtorji zelo razlikuje. Problem je, da ob uvedbi mature ni bilo "posneto" stanje pred njeno uvedbo, zato ni možnosti za resno primerjavo med stanji. Skupno predstavljenim mnenjem in rezultatom raziskav pa je, da označujejo omenjeno povezanost kot pomembno bodisi v negativnem ali pozitivnem smislu.

Večina pedagoških strokovnjakov poudarja negativne strani mature, čeprav ji priznavajo tudi nekaj pozitivnih učinkov, nasprotno pa njeni ustvarjalci menijo, da so njeni pozitivni učinki bistveno večji od negativnih. Problem je tudi v tem da ni primerljivega programa, ki se ne bi končal z maturo. Zaradi tega večina dosedanjih raziskav ugotavlja le stanje danes, ni pa znano, ali je slabše ali boljše od prejšnjega. Pojavi se tudi problem, kako najbolj zanesljivo ugotoviti, ali se cilj mature po zvišanju kakovosti gimnazijskega programa uresničuje. Šteh Kure (2000) je namreč v svoji raziskavi ugotovila, da med dijaki in učitelji nastajajo statistično pomembne razlike v presojanju pogostosti pojavljanja posameznih učnih aktivnosti. Učitelji v povprečju ocenjujejo, da pogosto vključujejo vse pomembne učne aktivnosti, ki označujejo kakovostno znanje in učenje, dijaki pa so v svojih ocenah mnogo strožji. Avtorica se sprašuje, ali so učitelji preveč blagi v svojih ocenah zaradi varovanja pozitivne samopodobe in dijaki na drugi strani preveč kritični do svojih učiteljev. Njena opazovanja učnih ur pa so pokazala, da je opazovalčev pogled bolj v skladu z ocenami dijakov kot učiteljev.

3. Rezultati raziskave povezanosti mature z didaktično izvedbo učnega procesa v gimnazijah

Za raziskavo smo se torej odločili:

- zaradi izrazito nasprotujočih si mnenj in rezultatov raziskav o povezanosti kakovosti gimnazijskega programa z maturo, ki so objavljeni do sedaj;
- ker je bila večina dosedanjih raziskav s to tematiko narejenih v prvih letih po ponovni uvedbi mature in nas je zanimalo, če so takratni rezultati še aktualni;
- ker želimo zaradi doseganja večje objektivnosti pri ugotavljanju mnenj o povezanosti mature z vzgojno-izobraževalnim procesom v gimnazijah primerjati odgovore dijakov in učiteljev.

Osnovni namen je bil ugotoviti, ali z maturo dosegamo njen pomemben cilj: zvišati kakovost gimnazijskega programa. V članku smo se omejili na ugotavljanje kakovosti na osnovi didaktične izvedbe učnega procesa učiteljev v gimnazijah. Ugotavljali smo, kako dijaki ocenjujejo didaktično izvedbo učnega procesa učiteljev maturitetnih in nematuritetnih predmetov ter kako učitelji ocenjujejo povezanost svoje didaktične izvedbe učnega procesa pri maturitetnih predmetih z maturo. Da bi dobili čim bolj objektivne rezultate, smo med seboj primerjali odgovore dijakov in učiteljev ter samih dijakov in samih učiteljev glede na določene razlike med njimi. Tako smo pri dijakih preverjali vlogo vrste gimnazije, ki jo obiskujejo, in njihovega učnega uspeha v preteklem šolskem letu na njihove odgovore, pri učiteljih pa



vlogo vrste gimnazije, strokovnega naziva, let izkušenj s poučevanjem, udeležbe na strokovnih spopolnjevanjih v zadnjem letu dni, maturitetnega predmeta, ki ga poučujejo, in tega, ali so zunanji ocenjevalci na maturi.

Raziskava temelji na dveh slučajnostnih vzorcih iz hipotetične populacije. Prvi je vzorec dijakov (295) tretjih letnikov različnih vrst gimnazij, ki spadajo k mariborski enoti Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Dijake tretjega letnika smo izbrali, ker v tem letniku še ne potekajo najbolj intenzivne priprave na maturo. V četrtem letniku bi tako lahko dobili nekorektne rezultate, saj je takrat naravnost pouka na maturo posebej poudarjena. Prav tako ni bilo mogoče v vzorec zajeti dijake prvega in drugega letnika, saj je na nekaterih gimnazijah možno kot izbirni predmet na maturi izbrati kateri koli predmet (razen telesne vzgoje), dijaki pa pred tretjim letnikom teh predmetov še ne izberejo, zato ne morejo primerjati razlik med maturitetnimi in nematuritetnimi predmeti, saj so lahko vsi, razen obveznih maturitetnih predmetov, kasneje maturitetni ali pa ne.

Drugi je vzorec učiteljev (115), ki poučujejo v tretjih letnikih gimnazij, ki spadajo k mariborski enoti Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Zaradi želje po primerjavi nekaterih odgovorov dijakov in učiteljev smo tudi med učitelji izbrali tiste, ki poučujejo maturitetne predmete v tretjem letniku, pri čemer smo jih posebej prosili, naj imajo pri ocenjevanju svoje didaktične izvedbe učnega procesa v mislih tretji letnik, saj mnogi poučujejo tudi v drugih letnikih.

Na podlagi mnenj drugih avtorjev ni bilo mogoče sklepati, kaj bo pokazala raziskava. Glede na to, kar so v naši raziskavi pokazali rezultati analize stališč dijakov, učiteljev in študentov do mature ter analize ocenjevanja trditev, ki se nanašajo na medsebojne odnose med dijaki in učitelji ter njihovo motiviranost za delo, pa smo pričakovali, da je povezanost mature z didaktično izvedbo učnega procesa učiteljev pozitivna za dvig kakovosti, čeprav ne bistvenega (večjega) pomena. Predvidevali smo tudi, da bodo učitelji statistično značilno drugače ocenili svojo didaktično izvedbo učnega procesa kot dijaki, in sicer bolj v skladu z zahtevami kakovostne šole.

3.1. Ocene dijakov glede didaktične izvedbe učnega procesa učiteljev maturitetnih in nematuritetnih predmetov

Ocene anketiranih dijakov so pri večini posameznih trditev pokazale, da je didaktična izvedba učnega procesa pri maturitetnih predmetih statistično značilno kakovostnejša. Ocenili so, da učitelje pri maturitetnih predmetih pogosteje zanima njihovo predznanje, ki ga nato upoštevajo pri nadaljnjem delu, pogosteje jih skušajo motivirati za delo ter spodbuditi k dialogu, pogosteje uporabljajo različne načine dela, kar povečuje raznolikost pouka, pogosteje izvajajo pouk tako, da dijaki sami začutijo problem, iščejo poti njegovega reševanja in prihajajo do sklepov, od

dijakov večkrat pričakujejo samostojno oblikovanje zapiskov, pridobljeno znanje pri pouku pogosteje ponavljajo in utrjujejo, pri čemer je manj poudarka na ponavljanju danih pravil in primerov ter bolj na analiziranju, primerjanju, uporabi naučenega ter reševanju problemov, pogosteje dajejo dijakom nasvete, kako se učinkovito učiti, prav tako pogosteje dajejo domače naloge, katerih bistvo je pridobljeno znanje uporabiti ali ga samostojno pridobiti. Tudi pri preverjanju in ocenjevanju znanja pogosteje zahtevajo razmišljanje, povezovanje znanja in kritično presojanje, pogosteje dajo dijakom sprotno povratno informacijo o njihovem znanju in napredku ter jim utemeljijo oceno, ki jim jo dajo. Izjema so trditve o pogostosti uporabe slikovnega gradiva in drugih pripomočkov za popestritev pouka, pogostosti povezovanja obravnavane snovi z drugimi temami in predmeti, pogostosti učenja uporabe različnih virov in literature ter pogostosti samostojnega iskanja odgovorov in upoštevanja individualnih značilnosti dijakov pri preverjanju in ocenjevanju znanja, kjer ni statistično značilnih razlik med maturitetnimi in nematuritetnimi predmeti.

Iz ocen dijakov sklepamo, da se cilj mature, zvišati kakovost gimnazijskega programa, uresničuje. V povprečju pa so dijaki ocenili trditve z "včasih", torej dokaj kritično (tabela 1).

Če se omejimo na skupno oceno, ki jo dobimo iz vseh ocen trditev, in le na to, kako so dijaki ocenili didaktično izvedbo učnega procesa učiteljev maturitetnih predmetov, je raziskava pokazala, da dijaki splošnih gimnazij ocenjujejo didaktično izvedbo učnega procesa svojih profesorjev maturitetnih predmetov bolj v skladu z zahtevami sodobne kakovostne šole od dijakov strokovnih gimnazij. Da je večja kritičnost dijakov strokovnih gimnazij najverjetneje posledica nižjega učnega uspeha, kažejo ocene lastne didaktične izvedbe učnega procesa učiteljev splošnih in strokovnih gimnazij, med katerimi ni statistično značilnih razlik. Statistično značilno pogosteje učitelji splošnih gimnazij, po svoji oceni, pričakujejo le, da bodo dijaki med poukom samostojno oblikovali zapiske, kar je razumljivo zaradi pričakovano večje samostojnosti, ki je povezana z višjim učnim uspehom. Dijaki z višjim učnim uspehom so manj kritični do dela svojih učiteljev.

Ustvarjalci mature so že po treh letih od njene ponovne uvedbe izrazili prepričanje, da matura spodbuja dijake, učitelje in šole k doseganju višje kakovosti znanja ter povratno vpliva tudi na kakovost poučevanja in ocenjevanja (Bahovec, 1998). Njihova prepričanja so se v naši raziskavi potrdila. Nasprotno pa ocene anketiranih dijakov ne potrjujejo bojazni Rutar Ilčeve (1994), ki je na začetku ponovnega uvažanja mature predvidela, da bo matura povzročila navajanje dijakov k enostavnemu, enoznačnemu oziroma nekompleksnemu odgovarjanju in ne bo spodbujala njihove kreativnosti, kritičnega mišljenja ter problemskega pristopa oziroma bo naštetu celo zmanjševala.



Tabela 1: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) dijakovih ocen trditev, ki se nanašajo na didaktično izvedbo učnega procesa učiteljev maturitetnih in nematuritetnih predmetov in izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v njihovih ocenah pri obeh skupinah predmetov

Trditev	Predmeti	Ocena dijakov						z	P
		pogosto (1)		včasih (2)		nikoli (3)			
		f	f%	f	f%	f	f%		
Učitelji ugotavljajo naše predznanje in ga nato upoštevajo pri nadaljnjem delu.	Matur.	61	20,7	180	61,0	54	18,3	-4,619	0,000
	Nematur.	36	12,2	186	63,1	73	24,7		
Učitelji nas pred obravnavo nove učne snovi skušajo motivirati za delo.	Matur.	51	17,3	181	61,4	63	21,4	-2,522	0,012
	Nematur.	40	13,6	181	61,4	74	25,1		
Učitelji nas spodbujajo k dialogu.	Matur.	68	23,1	191	64,7	36	12,2	-3,389	0,001
	Nematur.	54	18,3	191	64,7	50	16,9		
Pouk je raznolik, saj učitelji uporabljajo različne načine dela.	Matur.	56	19,0	180	61,0	59	20,0	-2,029	0,042
	Nematur.	48	16,3	177	60,0	70	23,7		
Učitelji pri pouku uporabljajo slikovno gradivo in druge pripomočke za popestritev pouka.	Matur.	77	26,1	174	59,0	44	14,9	-0,020	0,984
	Nematur.	75	25,4	178	60,3	42	14,2		
Učitelji povezujejo obravnavano snov z drugimi temami in predmeti.	Matur.	64	21,7	182	61,7	49	16,6	-1,136	0,256
	Nematur.	62	21,0	175	59,3	58	19,7		
Učitelji nas učijo uporabljati različne vire in literaturo ter samostojno iskati odgovore.	Matur.	66	22,4	171	58,0	58	19,7	-1,056	0,291
	Nematur.	59	20,0	175	59,3	61	20,7		
Pouk poteka tako, da dijaki sami začutimo problem, iščemo poti njegovega reševanja in prihajamo do zaključkov.	Matur.	41	13,9	163	55,3	91	30,8	-4,141	0,000
	Nematur.	25	8,5	157	53,2	113	38,3		
Samostojno oblikujem zapiske.	Matur.	129	43,7	115	39,0	51	17,3	-2,820	0,005
	Nematur.	113	38,3	122	41,4	60	20,3		
Pridobljeno znanje pri pouku ponavljamo in utrjujemo.	Matur.	89	30,2	180	61,0	26	8,8	-4,196	0,000
	Nematur.	57	19,3	204	69,2	34	11,5		

Trditev	Predmeti	Ocena dijakov						z	P
		pogosto (1)		včasih (2)		nikoli (3)			
		f	f%	f	f%	f	f%		
Pri ponavljanju in utrjevanju je manj poudarka na ponavljanju danih pravil in primerov in bolj na analiziranju, primerjanju, uporabi naučenega, reševanju problemov.	Matur.	65	22,0	199	67,5	31	10,5	-3,556	0,000
	Nematur.	46	15,6	205	69,5	44	14,9		
Učitelji nam dajejo nasvete, kako se učinkovito učiti.	Matur.	40	13,6	162	54,9	93	31,5	-2,362	0,018
	Nematur.	30	10,2	160	54,2	105	35,6		
Dobimo domače naloge, katerih bistvo je pridobljeno znanje uporabiti ali pa ga samostojno pridobiti.	Matur.	88	29,8	157	53,2	50	16,9	-3,516	0,000
	Nematur.	60	20,3	173	58,6	62	21,0		
Pri preverjanju znanja učitelji upoštevajo naše individualne značilnosti in se jim poskušajo prilagoditi.	Matur.	26	8,8	150	50,8	119	40,3	-0,855	0,393
	Nematur.	20	6,8	155	52,5	120	40,7		
Učitelji pri preverjanju in ocenjevanju znanja zahtevajo razmišljanje, povezovanje znanja in kritično presojanje.	Matur.	131	44,4	144	48,8	20	6,8	-3,733	0,000
	Nematur.	106	35,9	159	53,9	30	10,2		
Učitelji mi dajo sprotno povratno informacijo o mojem znanju in napredku.	Matur.	61	20,7	176	59,7	58	19,7	-4,479	0,000
	Nematur.	43	14,6	177	60,0	75	25,4		
Učitelji utemeljijo oceno, ki mi jo dajo (Dobim povratno informacijo o svojem znanju.).	Matur.	74	25,1	167	56,6	54	18,3	-4,130	0,000
	Nematur.	58	19,7	163	55,3	74	25,1		

Marentič Požarnik (2001, str. 70) je opozorila, da se zaradi mature vse bolj zanemarjajo višji, kompleksnejši cilji, vendar pa so dijaki v naši raziskavi ocenili, da prav pri maturitetnih predmetih pouk pogosteje poteka tako, da sami začitijo problem, iščejo poti njegovega reševanja in prihajajo do sklepov.

Ocene dijakov so tudi v nasprotju z navedbami Rutar Ilčeve (2001a), da bi večina učiteljev prav v primeru, če ne bi bilo mature, dala več poudarka iskanju uporabne vrednosti, samostojnem reševanju problemov in razvijanju idej ter manj poudarka utrjevanju definicij in formul, utrjevanju razlag in interpretacij ter rutinskemu reševanju problemov.

Marentič Požarnik (2001) je ugotovila, da je uvajanje strategije samostojnega učenja v gimnaziji precej zanemarjeno, saj je večina študentov odgovorila, da je bilo



v gimnaziji premalo uvajanja v strategije in tehnike učenja. Ker so dijaki, ki smo jih anketirali, ocenili, da jim učitelji maturitetnih predmetov pogosteje dajejo nasvete, kako se učinkovito učiti, sklepamo, da bi lahko imela matura pozitivno vlogo pri rešitvi tega problema.

Ugotovitve Bahovčeve (1998), Slivarja (1998) in Rutar Ilčeve (2001c), da se zaradi mature povečuje čas, namenjen utrjevanju in ponavljanju pri pouku, potrjujejo tudi ocene dijakov v naši raziskavi.

3.2. *Ocene učiteljev glede njihove lastne didaktične izvedbe učnega procesa pri maturitetnem predmetu*

Posamezne ocene trditev, ki so jih podali učitelji, so v povprečju med “pogosto” in “včasih”. To pomeni, da večina učiteljev ocenjuje svoj pouk v skladu s sodobnimi predstavami kakovostne šole (tabela 2).

Tabela 2: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) učiteljevih ocen trditev, ki se nanašajo na didaktično izvedbo učnega procesa pri maturitetnem predmetu

<i>Trditev</i>	<i>Ocena pogostosti</i>					
	<i>pogosto (1)</i>		<i>včasih (2)</i>		<i>nikoli (3)</i>	
	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Dijake seznanim s cilji dela.	90	78,3	25	21,7	–	–
Ugotavljam predznanje dijakov in ga nato upoštevam pri nadaljnjem delu.	82	71,3	33	28,7	–	–
Dijake skušam pred obravnavo nove učne snovi motivirati za delo.	100	87,0	15	13,0	–	–
Spodbujam medsebojno komunikacijo med dijaki ter med dijaki in mano.	90	78,3	25	21,7	–	–
Pri pouku uporabljam več različnih metod dela.	66	57,4	49	42,6	–	–
Pri pouku uporabljam slikovno gradivo in druge pripomočke, s katerimi popestrim pouk.	70	60,9	45	38,5	–	–

<i>Trditev</i>	<i>Ocena pogostosti</i>					
	<i>pogosto (1)</i>		<i>včasih (2)</i>		<i>nikoli (3)</i>	
	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Obravnavano snov povezujem z drugimi temami in predmeti.	74	64,3	38	33,0	3	2,6
Dijake učim uporabljati različne vire in literaturo ter samostojno iskati odgovore.	33	28,7	75	65,2	7	6,1
Pouk skušam izpeljati tako, da dijaki sami začutijo problem, iščejo poti njegovega reševanja in prihajajo do zaključkov.	86	74,8	29	25,2	–	–
Od dijakov pričakujem, da med poukom samostojno oblikujejo zapiske.	56	48,7	47	40,9	12	10,4
Pridobljeno znanje pri pouku ponavljamo in utrjujemo.	77	67,0	38	33,0	–	–
Pri ponavljanju in utrjevanju je manj poudarka na ponavljanju pravil in primerov in bolj na analiziranju, primerjanju, uporabi, reševanju problemov.	87	75,7	28	24,3	–	–
Dijakom dajem nasvete, kako se učinkovito učiti (kakšno učno tehniko uporabiti).	33	28,7	60	52,2	22	19,1
Dijakom dajem domače naloge, katerih bistvo je pridobljeno znanje uporabiti ali pa ga samostojno pridobiti.	34	29,6	71	61,7	10	8,7
Pri preverjanju znanja upoštevam individualne značilnosti dijakov in se jim poskušam prilagoditi.	27	23,5	85	73,9	3	2,6
Pri preverjanju in ocenjevanju znanja od dijakov pričakujem razmišljanje, povezovanje znanja in kritično presojanje.	106	92,2	9	7,8	–	–
Dijakom dam sprotno povratno informacijo o njihovem znanju in napredku.	69	60,0	46	40,0	–	–
Dijakom utemeljim ocene, ki jim jih dam.	59	51,3	56	48,7	–	–
Skupaj	1239	59,9	774	37,3	57	2,8



Skupni rezultat ocenjevanja didaktične izvedbe učnega procesa pri maturitetnem predmetu pa kaže, da ni statistično značilne razlike med učitelji glede na vrsto gimnazije, strokovni naziv, maturitetni predmet (kljub razlikam v tipu maturitetnih nalog pri posameznih predmetih) ali leta izkušenj s poučevanjem.

Šteh Kure je v svoji raziskavi, ki se je nanašala na delo učiteljev v prvih letnikih gimnazije, ugotovila, da leta poučevanja nimajo statistično pomembne vloge pri nobeni oceni pogostosti pojavljanja posamezne učne aktivnosti. Izrazila je prepričanje, da leta poučevanja ne prispevajo k profesionalnem razvoju učiteljev in h kakovostnejšemu poučevanju, pač pa k temu prispeva strokovno spopolnjevanje, če je kakovostno (Šteh Kure, 2000, str. 223). Njene ugotovitve so se v naši raziskavi potrdile, saj smo ugotovili, da med učitelji z različnim številom let izkušenj ni statistično značilnih razlik v samoocenjeni kakovosti didaktične izvedbe učnega procesa, med tem ko le-ta obstaja glede na strokovno spopolnjevanje, in sicer v prid učiteljev, ki so se spopolnjevali.

3.3. Ocene učiteljev glede povezanosti njihove lastne didaktične izvedbe učnega procesa pri maturitetnem predmetu z maturo

Rezultati posameznih ocen trditev so pokazali, da približno tri četrtine učiteljev ne čutijo povezanosti njihove didaktične izvedbe učnega procesa z maturo. Med učitelji, ki čutijo to povezanost, pa je več takšnih, ki zaradi mature učni proces izpeljujejo bolj kakovostno. Tako učitelji zaradi mature opazneje bolj pogosto dijake seznanjajo s cilji dela, jih učijo uporabljati različne vire in literaturo ter samostojno iskati odgovore, od njih pričakujejo samostojno oblikovanje zapiskov, z njimi pridobljeno snov ponavljajo in utrjujejo, pri čemer dajo manj poudarka ponavljanju pravil in primerov in bolj analiziranju, primerjanju, uporabi, reševanju problemov, dijakom dajejo nasvete, kako se učinkovito učiti, pri preverjanju in ocenjevanju znanja od dijakov pričakujejo razmišljanje, povezovanje znanja in kritično presojanje, jim dajo sprotno povratno informacijo o njihovem znanju in napredku ter jim utemeljijo ocene, ki jim jih dajo. Iz ocen je mogoče razbrati negativno povezanost mature le v enem primeru. Tako učitelji zaradi mature pri preverjanju znanja redkeje upoštevajo individualne značilnosti dijakov in se jim prilagajajo (tabela 3).

Nad učiteljevimi odgovori smo bili pozitivno presenečeni, saj tako pozitivne ocene povezanosti mature z didaktično izvedbo učnega procesa nismo pričakovali, predvsem zaradi številnih do sedaj objavljenih kritik tega zaključnega ocenjevanja znanja. Skupni rezultat ocenjevanja povezanosti mature z didaktično izvedbo učnega procesa je pokazal, da med anketiranimi učitelji strokovnih in splošnih gimnazij ni statistično značilne razlike, čeprav učitelji strokovnih gimnazij povezanost ocenjujejo nekoliko bolj pozitivno. To pa nujno ne pomeni, da je didaktična izvedba učnega

procesa učiteljev strokovnih gimnazij tudi zares bolj kakovostna, saj med njimi in učitelji splošnih gimnazij ni statistično značilnih razlik v sami didaktični izvedbi (na to kažejo njihove ocene), le njeno povezanost z maturo so ocenili nekoliko bolj pozitivno. So pa dijaki splošnih gimnazij bolj pozitivno ocenili didaktično izvedbo učnega procesa svojih profesorjev kot dijaki strokovnih gimnazij. To razliko ne moremo zagotovo pripisati njihovem višjemu učnemu uspehu, saj se ta ni izkazal kot statistično pomemben.

Tabela 3: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) učiteljevih posameznih ocen trditev, ki se nanašajo na povezanost mature z njihovo didaktično izvedbo učnega procesa pri maturitetnem predmetu

Trditev	Ocena pogostosti					
	manj pogosto (1)		enako pogosto (2)		bolj pogosto (3)	
	f	f%	f	f%	f	f%
Dijake seznanim s cilji dela.	4	3,5	83	72,2	28	24,3
Ugotavljam predznanje dijakov in ga nato upoštevam pri nadaljnjem delu.	7	6,1	90	78,3	18	15,7
Dijake skušam pred obravnavo nove učne snovi motivirati za delo.	4	3,5	97	84,3	14	12,2
Spodbujam medsebojno komunikacijo med dijaki ter med dijaki in mano.	4	3,5	98	85,2	13	11,3
Pri pouku uporabljam več različnih metod dela.	9	7,8	90	78,3	16	13,9
Pri pouku uporabljam slikovno gradivo in druge pripomočke, s katerimi popestrim pouk	6	5,2	92	80,0	17	14,8
Obravnavano snov povezujem z drugimi temami in predmeti.	9	7,8	86	74,8	20	17,4
Dijake učim uporabljati različne vire in literaturo ter samostojno iskati odgovore.	10	8,7	71	61,7	34	29,6
Pouk skušam izpeljati tako, da dijaki sami začetijo problem, iščejo poti njegovega reševanja in prihajajo do zaključkov.	16	13,9	79	68,7	20	17,4



Trditev	Ocena pogostosti					
	manj pogosto (1)		enako pogosto (2)		bolj pogosto (3)	
	f	f%	f	f%	f	f%
Dijake spodbujam, da med poukom samostojno oblikujejo zapiske.	12	10,4	78	67,8	25	21,7
Pridobljeno znanje pri pouku ponavljamo in utrjujemo.	4	3,5	80	69,6	31	27,0
Pri ponavljanju in utrjevanju je manj poudarka na ponavljanju pravil in primerov in bolj na analiziranju, primerjanju, uporabi, reševanju problemov.	11	9,6	69	60,0	35	30,4
Dijakom dajem nasvete, kako se učinkovito učiti.	3	2,6	86	74,8	26	22,6
Dijakom dajem domače naloge, katerih bistvo je pridobljeno znanje uporabiti ali pa ga samostojno pridobiti.	10	8,7	85	73,9	20	17,4
Pri preverjanju znanja upoštevam individualne značilnosti dijakov in se jim poskušam prilagoditi.	19	16,5	88	76,5	8	7,0
Pri preverjanju in ocenjevanju znanja od dijakov pričakujem razmišljanje, povezovanje znanja in kritično presojanje.	5	4,3	76	66,1	34	29,6
Dijakom dam sprotno povratno informacijo o njihovem znanju in napredku.	2	1,7	91	79,1	22	19,1
Dijakom utemeljim ocene, ki jim jih dam.	–	–	96	83,5	19	16,5
Skupaj	135	6,5	1535	74,2	400	19,3

Prav tako ni statistično značilne razlike v skupnem rezultatu ocenjevanja povezanosti mature z didaktično izvedbo učnega procesa med učitelji z različnimi strokovnimi nazivi. Učitelji z višjimi strokovnimi nazivi, ki imajo sicer bolj pozitivno stališče do mature, le-tej ne pripisujejo bolj pozitivne povezanosti z didaktično izvedbo učnega procesa kot kolegi z nižjim strokovnim nazivom ali brez naziva. Prav tako ni razlike med učitelji z različnim številom let delovnih izkušenj. Kljub

temu pa je opaziti, da so povezanost bolj pozitivno ocenili učitelji z več leti delovnih izkušenj. Ti imajo tudi bolj pozitivno stališče do mature.

Razlike tudi ni med učitelji, ki so se in ki se niso strokovno spopolnjevali. Vendar pa bi bilo potrebno narediti širšo študijo o tem, ali strokovna spopolnjevanja pripomorejo k doseganju višje kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa, saj sklepanje iz enega leta strokovnega spopolnjevanja ni dovolj. Ugotovili pa smo, da se učitelji zaradi mature pogosteje udeležujejo strokovnih spopolnjevanj.

3.4. Razlike med dijaki in učitelji v ocenah trditev, ki se nanašajo na didaktično izvedbo učnega procesa učiteljev maturitetnih predmetov

Raziskava je pokazala, da med dijaki in učitelji maturitetnih predmetov obstaja razlika v večini njihovih ocen trditev, povezanih z didaktično izvedbo učnega procesa učiteljev. Po pričakovanjih učitelji svojo didaktično izvedbo učnega procesa ocenjujejo veliko bolj v skladu s sodobnimi predstavami kakovostnega pouka, medtem ko so dijaki opazno bolj kritični do njihovega dela. Le v oceni pogostosti učiteljevega pričakovanja, da dijaki med poukom samostojno oblikujejo zapiske, in v oceni pogostosti dajanja domačih nalog, katerih bistvo je pridobljeno znanje uporabiti ali pa ga samostojno pridobiti, med njimi ni statistično značilnih razlik (tabela 4). Tudi v skupnem rezultatu ocenjevanja didaktične izvedbe učnega procesa učiteljev maturitetnih predmetov v tretjem letniku obstaja statistično značilna razlika med učitelji in dijaki. Dijaki bolj kritično ocenjujejo delo učiteljev kot učitelji sami.

Odgovori so pričakovani, saj je do podobnih zaključkov, da se učitelji in dijaki statistično pomembno razlikujejo v presoji zastopanosti posameznih sklopov učnih aktivnosti nižje in višje taksonomske ravni, pri čemer je primerjala odgovore učiteljev in dijakov prvega letnika gimnazije, v svoji raziskavi prišla tudi Šteh Kure (2000, str. 123). Z opazovanjem pouka pa je ugotovila, da je dejansko stanje bližje presoji dijakov. Te razlike pripisuje dejstvu, da gre pri teh aktivnostih za večjo učiteljevo odgovornost, zato je pričakovati, da bodo ti dajali "socialno bolj zaželeno odgovore oziroma da bodo ohranjali dobro samopodobo". Pri tem dopušča možnost, da učitelji v svojih predstavah res vidijo, da počnejo vse priporočeno oziroma zaželeno: izpostavljajo učne cilje, vzpostavljajo najrazličnejše povezave, spodbujajo dijake k aktivnosti ..., vendar v okviru lastnih pojmovanj in lastne izkušnje. Torej, da na primer menijo, da izpostavljajo učne cilje, pa dejansko le napovedo učno temo, da podajajo jasno povratno informacijo in kriterije za oceno, pa dejansko sporočajo le številčno oceno, ne pojasnjujejo pa deskriptorjev, na osnovi katerih so se odločili zanjo.

Vendar pa tako ocene dijakov kot učiteljev, ne glede na razlike med njimi, kažejo na pozitivno povezanost mature z didaktično izvedbo učnega procesa učiteljev.



Tabela 4: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik med učitelji in dijaki v njihovih posameznih ocenah trditev, ki se nanašajo na didaktično izvedbo učnega procesa učiteljev maturitetnih predmetov

<i>Trditev</i>	<i>Ocenjevalci</i>	<i>Povprečje rangov</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Dijaki: Učitelji ugotavljajo naše predznanje in ga nato upoštevajo pri nadaljnjem delu. Učitelji: Ugotavljam predznanje dijakov in ga nato upoštevam pri nadaljnjem delu.	Dijaki	237,18	-9,603	0,000
	Učitelji	124,22		
Dijaki: Učitelji nas pred obravnavo nove učne snovi skušajo motivirati za delo. Učitelji: Dijake skušam pred obravnavo nove učne snovi motivirati za delo.	Dijaki	247,16	-12,461	0,000
	Učitelji	98,63		
Dijaki: Učitelji nas spodbujajo k dialogu. Učitelji: Spodbujam medsebojno komunikacijo med dijaki ter med dijaki in mano.	Dijaki	238,77	-10,207	0,000
	Učitelji	120,15		
Dijaki: Pouk je raznolik, saj učitelji uporabljajo različne metode dela. Učitelji: Pri pouku uporabljam več različnih metod dela.	Dijaki	232,48	-8,275	0,000
	Učitelji	136,28		
Dijaki: Učitelji pri pouku uporabljajo slikovno gradivo in druge pripomočke za popestritev pouka. Učitelji: Pri pouku uporabljam slikovno gradivo in druge pripomočke, s katerimi popestrim pouk.	Dijaki	228,85	-7,142	0,000
	Učitelji	145,61		
Dijaki: Učitelji povezujejo obravnavano snov z drugimi temami in predmeti. Učitelji: Obravnavano snov povezujem z drugimi temami in predmeti.	Dijaki	232,26	-8,159	0,000
	Učitelji	136,87		
Dijaki: Učitelji nas učijo uporabljati različne vire in literaturo ter samostojno iskati odgovore. Učitelji: Dijake učim uporabljati različne vire in literaturo ter samostojno iskati odgovore.	Dijaki	214,48	-2,808	0,000
	Učitelji	182,47		
Dijaki: Pouk poteka tako, da dijaki sami začutimo problem, iščemo poti njegovega reševanja in prihajamo do zaključkov. Učitelji: Pouk skušam izpeljati tako, da dijaki sami začutijo problem, iščejo poti njegovega reševanja in prihajajo do zaključkov.	Dijaki	244,98	-11,674	0,000
	Učitelji	104,22		
Dijaki: Samostojno oblikujem zapiske. Učitelji: Od dijakov pričakujem, da med poukom samostojno oblikujejo zapiske.	Dijaki	210,08	-1,365	0,172
	Učitelji	193,75		

<i>Trditev</i>	<i>Ocenjevalci</i>	<i>Povprečje rangov</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Dijaki in učitelji: Pridobljeno znanje pri pouku ponavljamo in utrjujemo.	Dijaki	228,33	-7,060	0,000
	Učitelji	146,94		
Dijaki in učitelji: Pri ponavljanju in utrjevanju je manj poudarka na ponavljanju danih pravil in primerov in bolj na analiziranju, primerjanju, uporabi naučenega, reševanju problemov.	Dijaki	237,80	-10,016	0,000
	Učitelji	122,64		
Dijaki: Učitelji nam dajejo nasvete, kako se učinkovito učiti. Učitelji: Dijakom dajem nasvete, kako se učinkovito učiti.	Dijaki	217,62	-3,678	0,000
	Učitelji	174,41		
Dijaki: Dobimo domače naloge, katerih bistvo je pridobljeno znanje uporabiti ali pa ga samostojno pridobiti. Učitelji: Dijakom dajem domače naloge, katerih bistvo je pridobljeno znanje uporabiti ali pa ga samostojno pridobiti.	Dijaki	208,70	-0,981	0,327
	Učitelji	197,28		
Dijaki: Pri preverjanju znanja učitelji upoštevajo naše individualne značilnosti in se jim poskušajo prilagoditi. Učitelji: Pri preverjanju znanja upoštevam individualne značilnosti dijakov in se jim poskušam prilagoditi.	Dijaki	230,31	-7,673	0,000
	Učitelji	141,85		
Dijaki: Učitelji pri preverjanju in ocenjevanju znanja zahtevajo razmišljanje, povezovanje znanja in kritično presojanje. Učitelji: Pri preverjanju in ocenjevanju znanja od dijakov pričakujem razmišljanje, povezovanje znanja in kritično presojanje.	Dijaki	233,27	-8,748	0,000
	Učitelji	134,26		
Dijaki: Učitelji mi dajo sprotno povratno informacijo o mojem znanju in napredku. Učitelji: Dijakom dam sprotno povratno informacijo o njihovem znanju in napredku.	Dijaki	232,63	-8,268	0,000
	Učitelji	135,90		
Dijaki: Učitelji utemeljijo oceno, ki mi jo dajo (Dobim povratno informacijo o svojem znanju.). Učitelji: Dijakom utemeljim ocene, ki jim jih dam.	Dijaki	225,70	-6,171	0,000
	Učitelji	153,68		

Višji povprečni rangi pri dijakih kažejo na njihove bolj kritične odgovore v primerjavi z učitelji, saj se pri dijakih veliko pogosteje kaže tudi odgovor "nikoli", ki je označen s 3 in redkeje odgovor "pogosto", ki je označen z 1, kot pri učiteljih.



4. Sklep

Po prikazanih ocenah dijakov in učiteljev lahko sklepamo, da matura pripomore k doseganju večje kakovosti znanja in gimnazijskega programa nasploh, kar je pravzaprav njen glavni cilj. Zaradi tega ocenjujemo, da je matura ustrezno zasnovana, da je treba nadaljevati v načrtani smeri in iskati še dodatne možnosti izboljšav, ki bi še bolj spodbujale dvig kakovosti pouka. Če pa pogledamo ocene didaktične izvedbe učnega procesa, ki so jih podali dijaki (ter njihove ocene medsebojnih odnosov z učitelji in njihove motiviranosti za šolsko delo, ki sicer ni bila predmet tega članka), pa lahko ugotovimo, da bi bilo veliko še mogoče in treba izboljšati. Na to kaže veliko število odgovorov "včasih" in "nikoli". Zaradi tega smo zbrali tudi predloge učiteljev za spremembo sedanjega koncepta mature.

LITERATURA

1. Adamič, M. (2001). Predpostavke o neugodnih didaktičnih razsežnostih zunanjega preverjanja znanja v 9. razredu osnovne šole. *Sodobna pedagogika*. 52 (5), 216–227.
2. Bahovec, I. (1998). Notranje vrednotenje mature: 1995–1997: poročilo. Ljubljana: Državni izpitni center.
3. Izhodišča kurikularne preнове (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
4. Javornik Krečič, M. (2003). Spreminjanje didaktične paradigme vzgojno-izobraževalnega procesa v srednji šoli. Magistrsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta: Oddelek za pedagogiko, didaktiko in psihologijo.
5. Kariž Merhar, V. (1999). Ali matura vpliva na avtonomijo poučevanja?. *Vzgoja in izobraževanje*. 30 (5), 55–56.
6. Kompare, A. (2000). Preverjanje možnosti kakovostnega poučevanja v šoli. *Vzgoja in izobraževanje*. 31 (1), 26–29.
7. Kramar, M. (1995). Vpliv mature na didaktično zasnovano izobraževalno-vzgojnega procesa. V: Uršič, M. (ur.). *Prvi strokovni posvet o maturi* (str. 53–54). Škofja Loka: Državni izpitni center.
8. Kramar, M. (2000). Prenova izobraževalnega procesa: stičišče in interakcija med splošno in posebnimi didaktikami. V: Kramar, M. in Duh, M. (ur.). *Didaktični in metodični vidiki prenov in razvoja izobraževanja* (str. 3–7). Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, didaktiko in psihologijo.
9. Lyotard, J. F. (1986). *Das Postmoderne Wissen*. Wien: Ein Bericht.
10. Marentič Požarnik, B. (1997). Filozofija, doktrina in praksa izobraževanja učiteljev. V: Destovnik, K., Matovič, I. (ur.). *Zbornik prispevkov Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve* (str. 9–18). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
11. Marentič Požarnik, B. (1998). Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenov?. *Sodobna pedagogika*. 49 (4), 360–370.
12. Marentič Požarnik, B. (1999). Kakovost (gimnazijskega) znanja s konstruktivistične perspektive. *Vzgoja in izobraževanje*. 30 (6), 8–12.

13. Marentič Požarnik, B. (2000a). Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje?: kako zmanjšati neskladje med nameni in učinki ocenjevanja. *Vzgoja in izobraževanje*. 31 (2-3), 4–9.
14. Marentič Požarnik, B. (2000b). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
15. Marentič Požarnik, B. (2001). Zunanje preverjanje, kultura učenja in kakovost (maturitetnega) znanja. *Sodobna pedagogika*. 52 (3), 54–75.
16. Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah (2005). Ur. l. RS, 76/2005.
17. Razdevšek-Pučko, C. (1996). Preverjanje znanja za kakovost. V: Marentič Požarnik, B. (ur.). *Zbornik posveta Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja* (str. 53–60). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
18. Rutar Ilc, Z. (1994). Eksterno preverjanje za več discipline. *Razgledi*. 3 (22), 12–13.
19. Rutar Ilc, Z. (2000). Izhodišča nove kulture preverjanja znanja, *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (2/3). 78–81.
20. Rutar Ilc, Z. (2001a). Matura. *Didakta*. 10 (58/59), 32–35.
21. Rutar Ilc, Z. (2001b). Spodbujanje in preverjanje kompleksnega razmišljanja. *Sodobna pedagogika*. 52 (5), 182–201.
22. Rutar Ilc, Z. (2001c). Ugotovitve spremljave vpliva mature na pouk. *Sodobna pedagogika*. 52 (3), 76–97.
23. Slivar, B. (1998). Mnenja dijakov, učiteljev in ravnateljev o maturi. V: Kališnik, M. (ur.), *Drugi strokovni posvet o maturi* (str. 36–41). Ljubljana: Državni izpitni center.
24. Šteh Kure, B. (2000). *Kakovost učenja in poučevanja v okviru gimnazijskega programa*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
25. Zakon o maturi (2007). Ur. l. RS, 1/2007.

Dr. Majda Pšunder (1948), profesorica na oddelku za pedagogiko na Filozofski fakulteti v Mariboru, raziskovalka, avtorica knjig ter člankov s pedagoškega področja.

Naslov: Vesnaverjeva 9, 2000 Maribor, SLO; Telefon: (+386) 02 613 16 57

E-mail: majda.pšunder@uni-mb.si

Mag. Nataša Harl (1971), profesorica geografije in zgodovine na Srednji gradbeni šoli Maribor.

Naslov: Gosposvetska cesta 67, 2000 Maribor, SLO; Telefon: (+386) 031 883 139

E-mail: natasa.harl@guest.arnes.si



Radmila Nikolić, Ph.D.

New paradigm of training future teachers for practical work

Author review

UDC 37.011.3

KEYWORDS: *future teacher, practical development, pedagogical work, pragmatist, theoretical knowledge*

ABSTRACT – *Preparation for immediate pedagogical work is one of the key questions of teacher education today. The increased requirements concerning the teacher's educational skills have opened numerous old and new dilemmas and became a topic of intensive research.*

The main restrictions of the former professional teacher preparation programs were mainly due to the lack of coordination between the knowledge gained during the preparation – the initial education, with the knowledge and skills of how to teach built through practical work within the classroom-professional training.

As such, the main question is whether priority should be given in the professional preparation of future teachers. Or would teachers be better in their work if they received more knowledge during their preparations for professional work. Furthermore, should they be instructed on how to apply that knowledge in their work or should our aim be to prepare them for constant changes of their own with those formerly learnt "pedagogical strategies".

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.011.3

KLJUČNE BESEDE: *bodoči učitelj, praktični razvoj, pedagoško delo, pragmatist, teoretično znanje*

POVZETEK – *Priprava na takojšnje pedagoško delo je danes eno ključnih vprašanj pri izobraževanju učiteljev. Od učiteljev se zahteva obvladovanje številnih učnih veščin, kar odpira stare ter nove dileme in postaja predmet intenzivnega raziskovanja.*

Bistveno omejitev pri nekdanjem načinu priprave učiteljev je predstavljalo pomanjkanje usklajenosti med znanjem, pridobljenim v času dodiplomskega študija ter znanjem in veščinami, razvitimi na podlagi praktičnega dela v učilnici ali v okviru drugega strokovnega usposabljanja.

Vprašanje je, čemu dati prednost pri strokovnem usposabljanju bodočih učiteljev. Bi bili učitelji v boljšem položaju, če bi pridobili več znanja med pripravljanjem na strokovno delo in če bi jih poučili kako to znanje uporabiti pri svojem delu, ali bi moral biti naš cilj učitelje pripraviti na nenehno spreminjanje tako sebe kot naučenih "pedagoških strategij".

The last decades will be remembered by the fact that more than ever before in the history of education attention has been paid to the teacher and his/her functioning in the everyday routine of school practice. The contemporary understanding of the role and the place of the teacher in the process of education is regarded as a central question of the entire school system as well as within the system of education.

Today, all levels of teacher education and development are being re-examined and re-studied. More specifically, the contents of education and development are being carefully chosen and articulated. For this reason, it is very important to emphasise the accepted approach by which teacher education and development is not only the question of pragmatic and practical knowledge that teachers need for doing their job well, but also a broader collection of theoretical knowledge that they need for performing their share of the school work carefully and without hesitation in collaboration with all other individuals included in the process of education.

The technical approach encompasses teacher training for only a part of their own work. This approach is not concerned with all the other operations that are involved or with the final result. However, it soon became clear that every stage of the educational process and pupil development is heuristically, directly and complexly interconnected.

Today, it is quite obvious that teachers are the primary factors in subject-matter presentation and that the process of learning depends, to a great degree on their activities in the classroom. As such, it is extremely important to be familiar with teachers' knowledge and abilities. This further implies that competences of professional teachers have to include a dynamic combination of discursive and practical knowledge of their understandings, skills, abilities, and values.

Past experiences and analyses have shown professional teacher training programs that prepared teachers for an efficient and excellent realization of goals and tasks as well as the appropriate teaching of the given contents, theoretical and practical knowledge being approached in various ways. Furthermore, the question of finding balance between theory and practice, that is, finding a relatively optimal relation between general courses, academic disciplines, special courses, and practical exercises treated in various ways.

Numerous analyses revealed that teacher training was inadequate and "dominated by purely academic component; and also that little time was dedicated to that kind of training and to the didactic component of the school work and even less to practical exercises" (Comprehensive Analysis..., 2001, p. 127).

Even teachers when analyzing their own work preparations pointed out that they are in need of further and better-organized practical work in their initial education preparations. According to the data collected in a study on evaluation, the teachers stated that "they learnt most about their work at work" (Pešić, 1998, p. 29).

Even more palpable is the lack of pedagogical preparation and practice with teachers preparing for educational work at teacher-training faculties. During their studies they usually do not have courses that cover the pedagogical and psychological aspects of teaching. They begin teaching completely unprepared and obtain some amount of knowledge about their future job through their practical work in the



classrooms, by observing senior teachers, and utilizing their own school experiences (Comprehensive Analysis..., 2001, p. 71).

Analysing the effects of primary schooling, N. Havelka points out that the accepted pedagogical theory in our country is oriented towards the teacher, by defining the roles the teacher should play and the types of teaching to be used. However, this approach only vaguely discusses the pupil's roles and types of learning. Both pedagogical theory and pedagogical practice are concentrated on the curriculum – on the content itself and everything else is neglected. The questions regarding the learning process are very few (Comprehensive Analysis..., 2001, p. 130).

The consequences of this approach are numerous and their effects are harmful and evident. The results of the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS, 2003) showed similar results. Our primary school pupils were more successful with tasks at the lower cognitive level and much weaker with tasks at the higher level, especially at the level of applying practical knowledge to new situations.

It is not difficult to conclude that teachers in our schools insist more on the acquisition of information and less on the development of cognitive abilities. In their practical work, teachers tend to use the same teaching models that were used in their own professional training.

Consequently, the question of the relation between theoretical and practical teaching at the onset of teacher education is not the only important one, but also the question of the models of practical teacher training to be used. The accepted model in teacher training was one that was based on observing the teacher-mentors and peer-students in an attempt to imitate their work. The greater the imitation and the better the reproduction, the more well-planned the preparations were according to assessments. However, the model in question was inadequate and non-efficient in its organisational structure. One of the main reasons being that students were exposed to theoretical knowledge in their first years of study and only in their last years did they begin to apply what they had learnt. The model also raised the question of (a) *mentor choice* – individuals to aspire to and imitate; (b) *organization of practical work* – the number of students in a group, school equipment and so forth, as well as (c) *teacher training schools* – having a long and rich tradition, but now their existence is completely unsettled, or more specifically, they are being neglected.

If we want the professional training of student-teachers to be functional enough as well as to answer the needs of contemporary teaching and learning understandings, it is necessary to leave the traditional standpoints and to accept modern concepts of professional practical work relying on new paradigms.

Searching for the answers to "the old dilemma present in new conditions" of how to educate a teacher "pragmatic", N. Potkonjak discusses if it is better to face

the student-teachers with ready-made knowledge, facts, and results. Or to introduce them to pedagogy in a creative way, developing their pedagogical thinking, and urging them to try to find their own solutions. Or maybe prepare future teachers through drill, which is one of today's requirements for preparing teachers to immediately begin their work or do all these things at the same time? (Potkonjak, 1999, p. 185).

Former insistences on providing student-teachers with a great deal of knowledge as well as enabling them to apply that knowledge in their professional work, has been replaced by the requirements for developing cognitive skills needed for more sophisticated thought processes and problem solving skills. This does not mean that the acquisition of knowledge and specific pedagogical strategies is completely disregarded in professional teacher training, but that owing to the use of "tools" for knowledge and skill acquisition, it is possible to change the formerly accepted pedagogical strategies and to place the newer ones upon their foundations. Some authors call this phenomenon "open professionalism" because it comes as a consequence and necessity from fast-paced changes, where knowledge is becoming quickly out-of-date and the need for constant innovations and synchronization of teachers competences with the requirements of our time.

E. Hebib, speaking on the topic of teacher education, noticed that the first thing that needs to be done is to solve the dilemma, whether to prepare a "teacher pragmatic" during the time of student education or to introduce student-teachers to the scientific areas by giving them the answers to the questions of *what* (to do), *how* (to do it) or *why* (to do something). She argues that teachers would be more successful if, during preparation for their future job they were given the basis for thinking about the essence, complexity, and comprehensiveness of the process of education and the chain correlation of some of its stages. "Then they would regard their work not as a sequence of practical actions that they should do, but they would notice the essence of the process and make space for improving the practical work on the basis of theoretical knowledge." (Hebib, 1998, p. 177)

Formal education should not only introduce to future teachers the various paradigms, but also to give them the opportunity to apply those models in practice. Only on the bases of such knowledge will they be able to realize that it is not possible to be only a teacher pragmatist. Furthermore, they will understand that only with the help of our own experiences and research can we acquire new knowledge that is again evaluated in practice.

The author sees the restrictions of teacher preparation for the immediate pedagogical work, which is in disharmony between the knowledge acquired at the faculty with the knowledge of how to teach. More specifically, knowledge teachers can only acquire through practical work or during their professional training. In such a way, the process of training goes in one direction, from the basic theoretical



knowledge to its practical application, instead of going in another as well. That is to say, towards using theoretical knowledge to think out the use of practical knowledge in action, which would further lead to making “elaborated theories about action” (Pešić, 1998, p. 42).

All this is about introducing new paradigms in our understanding of the relation between pedagogical theory and practical work. Widely accepted dominant traditional standpoints known as *academic* and *seminar* ones are now being abandoned. The academic standpoint was based on the idea of the key role of the content that should be acquired and applied in practice with professional work. It was thought that knowledge and skills could be adopted independently from the context in which they were acquired. This view is present even nowadays, because a number of individuals believe that academic education is the most important part of teacher development being at the core of a teacher’s professional competence. The seminar standpoint supports the opinion that educational work is a technique, a craft, and the teacher is a “technician” who follows the written procedure and adopts a number of techniques, the mastery of which should help the teacher to apply what other people have already obtained.

The contemporary concept of professional practice relies on the paradigm of “*action-reflection*” by which the teacher is a “*reflective practitioner*”, one who critically reflects on his/her own practical work, formulates, and simultaneously changes pedagogical theory and the conditions under which it works.

The idea of “reflective practitioners” and their development was thoroughly worked out by Donald Schon (1983, 1986). His conception of practical activities explains why those who have knowledge about education or child psychology are not necessarily successful educators. It points to a completely different teacher training approach, in which basic theoretical education would go hand in hand with practical knowledge, or even still be integrated into it instead of preceding it.

A teacher is a “reflective practitioner” or a “thinking pragmatic” Požarnik, (1987), which means that the essence of teacher preparation is not only the mastery of a teacher’s subject area, teaching methods, and a system of knowledge, but also an ability to act reasonably in given situations, to analyse one’s everyday experience and to learn from it. That gives a teacher freedom to make decisions, to be open for new situations, flexible in acting, and so forth.

To have knowledge of general theories and principles accompanied by practical skills, is in spite of everything a very important goal in teacher education that helps the development of teaching skills, comprehension, and understanding of the process of education. The future teacher should be able to solve problems and make decisions within specific teaching situations. In this case, reflection indicates thinking about one’s own actions.

It is clear that the model of action-reflection is in contradiction with the view that theoretical knowledge in teacher training should have a dominant role. This model is in favour of finding a balance between theory and practice. Thus, good practice is one where the teacher tries to understand and apply his/her theoretical knowledge, to monitor and analyse one's own experiences, and to learn from them.

The paradigm of action-reflection rejects the former way of practical teacher training that consists of imitating the mentor, emphasising a critical attitude toward the present situation, simultaneously aspiring to create its own pedagogical style. The practical work of student-teachers must not be reduced to mere observation at any stage of their education, but an effort should be made to analyse and discuss what has been seen and observed, to develop a critical attitude toward pedagogical theory, to develop students' abilities and pedagogical thinking. By training teachers in being independent and critical thinkers about their own practical work, we will provide the opportunity for the critical and scientific approach to be adapted to both the constant professional development, as well as a higher level of education.

The practical work of student teachers is of such great importance that the Holms Commission (1990) in its criticism of USA's teacher education suggested that it would be useful for student-teachers to have their practical work at schools.

The Information Network on Education in Europe (*EURYDICE*) suggests that when working out concepts of teacher training curricula, four groups of subjects should be taken into consideration, p. general courses, academic disciplines, special courses and practical work. Among which practical work should be represented with at least 15% of the total number of classes and up to 50% at the most.

The Bologna Declaration demands that practical work takes an important place in the professional training of future teachers. The quality of education of future experts is made possible through lifelong learning, through the integration of practical aspects of teaching into the regular process of education as well as through practical work itself.

In making efforts to overcome certain weaknesses of the earlier organization of practical work, a model of "*distant practice*" emerged from the review of foreign and our own domestic literature. This model is increasingly becoming more prevalent and is based on incorporating students into the reality of teaching by using E-media prior to inclusion of real practical work in the classroom.

Although there is a spatial distance between the student-teachers and the pupils in the classroom, it is possible to use media to achieve a two-way communication, owing to the fact that teacher training schools and faculties are becoming networked.

Distance practice based on distance learning can help in overcoming certain problems such as, remoteness of schools and faculties, impossibility of including



all students into all forms of educational work at school, specific school scheduling difficulties, large groups of students, and so forth.

Further efforts to resolve issues arising from practical training of future teachers should be directed to the search of such models, which would provide the opportunity to acquire functional knowledge, skills, and abilities needed for successful educational work. More precisely, work that is becoming more dynamic everyday under the influences of changes and at the same time are the cause and consequences of the transformation of roles and functions of teachers in modern schools.

Dr. Radmila Nikolić

Nova paradigma usposabljanja bodočih učiteljev za praktično delo

V zadnjih desetletjih se pozornost posveča učitelju in njegovemu delovanju v okviru vsakodnevnih rutine v šolski praksi. Vloga in mesto učitelja v procesu izobraževanja sta osrednje vprašanje celotnega šolskega sistema in tudi sistema izobraževanja.

Danes so vse ravni izobraževanja in razvoja učiteljev predmet ponovnega pregleda in preučevanja. Treba je poudariti sprejeti pristop, na podlagi katerega izobraževanje in razvoj učiteljev nista samo vprašanje pragmatičnega in praktičnega znanja, ki ga učitelji potrebujejo za uspešno opravljanje svojega dela, in tudi širši nabor teoretičnega znanja, ki je potreben za skrbno in neobotavljivo izvajanje deleža šolskega dela v sodelovanju z drugimi posamezniki, ki so vključeni v izobraževalni proces.

Očitno je, da so danes učitelji primarni dejavniki pri predstavitvi vsebine in da je učni proces v veliki meri odvisen od učiteljevih aktivnosti v razredu. Kompetence usposobljenih učiteljev morajo vključevati dinamično kombinacijo diskurzivnega in praktičnega znanja glede razumevanja, veščin, sposobnosti in vrednot.

Iz preteklih izkušenj in analiz je znano, da so strokovni programi usposabljanja učiteljev pripravili na učinkovito in izvrstno realizacijo ciljev in nalog ter da je bil pristop do teoretičnega in praktičnega znanja zelo različen. Številne analize so razkrile neustrezno usposabljanje učiteljev, ki je bilo pod vplivom izrecno akademske komponente, in v okviru katerega je bilo zelo malo časa posvečenega takšnemu usposabljanju in didaktični komponenti šolskega dela, še manj pa praktičnim vajam.

Na fakultetah za usposabljanje učiteljev je zelo očitno pomanjkanje pedagoških priprav in vaj z učitelji, ki se pripravljajo na izobraževalno delo. Med študijem navadno nimajo predmetov, ki bi pokrivali pedagoške in psihološke vidike poučevanja. Učiti začnejo povsem nepripravljeni in določena znanja o svojem bodočem poklicu potem pridobijo prek praktičnega dela v učilnicah z opazovanjem starejših učiteljev in uporabo svojih šolskih izkušenj.

Učitelji v naših šolah bolj poudarjajo pridobivanje informacij in manj razvoj kognitivnih sposobnosti. V svojem praktičnem delu učitelji radi uporabljajo enake modele poučevanja, ki so jih bili deležni v okviru svojega strokovnega usposabljanja.

Če želimo, da bo strokovno usposabljanje študentov, bodočih učiteljev, funkcionalno in da bo zadostilo potrebam sodobnega poučevanja ter učnim razumevanjem, je treba opustiti tradicionalna izhodišča in sprejeti moderne koncepte strokovnega praktičnega dela z opiranjem na nove paradigme.

Nekdanje primere glede oskrbovanja študentov učiteljev z veliko količino znanja in omogočanja uporabe tega znanja pri njihovem strokovnem delu so zamenjale zahteve po razvoju kognitivnih veščin, ki so potrebne za bolj prefinjene miselne procese in reševanje problemov. To ne pomeni, da so pridobivanje znanja in specifične pedagoške strategije v strokovnem usposabljanju učiteljev povsem prezrte, pač pa da je z "uporabo orodij" za pridobivanje znanja in veščin možno spremeniti nekdanj sprejete pedagoške strategije ter na te temelje postaviti nove.

Na temo izobraževanja učiteljev je E. Hebib dejala, da je treba najprej razrešiti dilemo, ali naj se "učitelja pragmatika" pripravi v času študija ali naj se študente učitelje usmeri v znanstvena področja, kjer dobijo odgovore na vprašanja kaj (narediti), kako (to narediti) ali zakaj (nekaj narediti). Trdi, da bi bili učitelji uspešnejši, če bi med pripravami na svoj bodoči poklic pridobili osnovo za razmišljanje o bistvu, kompleksnosti in obsežnosti izobraževalnega procesa ter verižni soodnosnosti nekaterih stopenj.

Formalna izobrazba bi morala bodoče učitelje ne samo seznaniti z različnimi paradigmi, ampak jim tudi dati priložnost uporabe teh modelov v praksi.

Avtorica vidi ovire pri pripravi učiteljev na takojšnje pedagoško delo v nesoglasju med znanjem, pridobljenim na fakulteti, in znanjem o tem, kako poučevati. Učitelji lahko znanje pridobijo samo s praktičnim delom v času strokovnega usposabljanja. Na ta način poteka proces usposabljanja samo enostransko, torej od osnovnega teoretičnega znanja k praktični uporabi, namesto da bi potekal tudi v drugo smer.

Sodoben koncept strokovne prakse temelji na paradigmi dejanje-razmislek, zaradi katerega je učitelj razmišljujoči praktik, torej tisti, ki kritično razmišlja o svojem praktičnem delu, oblikuje in hkrati tudi spreminja pedagoško teorijo ter pogoje, pod katerimi dela.

Učitelj je "razmišljujoči praktik" ali "razmišljujoči pragmatik", kar pomeni, da bistvo učiteljeve priprave ni samo obvladanje svojega področja, učnih metod in sistema znanja, pač pa tudi zmožnost razumnega ravnanja v danih položajih, analize vsakdanjih izkušenj in učenja iz njih. To daje učitelju svobodo za sprejemanje odločitev, odprtost za nove situacije in prilagodljivost v ravnanju itd.

Model dejanje-razmislek je naklonjen iskanju ravnotežja med teorijo in prakso. Dobra praksa je takšna, kjer se učitelj trudi razumeti in uporabiti teoretično znanje, spremljati in analizirati svoje izkušnje in se iz njih učiti.



Praktično delo študentov učiteljev ne sme biti omejeno samo na opazovanje na kateri koli stopnji izobraževanja, ampak je treba analizirati in se pogovoriti o tem, kaj so videli in opazovali, da se razvije kritičen odnos do pedagoške teorije ter da se razvijejo sposobnosti študentov in pedagoško razmišljanje.

V bolonjski deklaraciji je zahtevano, da praktično delo dobi pomembno mesto v strokovnem izobraževanju bodočih učiteljev. Kakovost izobraževanja bodočih strokovnjakov je zagotovljena prek vseživljenjskega učenja, vključevanja praktičnih vidikov učenja v redni izobraževalni proces in praktičnega dela samega.

V prizadevanju za premagovanje določenih slabosti prejšnje organizacije praktičnega dela se je pojavil model praksa na daljavo. Ta model postaja vse bolj razširjen in temelji na vključevanju študentov v realnost poučevanja z uporabo elektronskih medijev pred izvajanjem pravega praktičnega dela v razredu. Čeprav je med študenti učitelji in učenci v razredu prostorska razdalja, je z uporabo tega načina mogoče doseči dvostransko komunikacijo.

Nadaljnja prizadevanja za reševanje težav, ki izhajajo iz praktičnega usposabljanja bodočih učiteljev, bi bilo treba usmeriti v iskanje modelov, ki bi zagotovili priložnost pridobivanja funkcionalnega znanja, veščin in potrebnih sposobnosti za uspešno izobraževalno delo.

REFERENCES

1. Pešić, M. et al.: Pedagogija u akciji – metodološki priručnik, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd, 1998.
2. Hebib, E.: Pedagog kao saradnik u vrednovanju nastavnika, In, p. Pedagogiji u akciji, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, 1998, str. 164–177.
3. Grupa autora: Osnove suvremene pedagogije, Hrvatsko-književni zbor, Zagreb, 1999.
4. Schon, D.: Educating the reflective Practitioner, p. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions, San Francisco, 1987, Yossey Bass.
5. Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ: UNICEF, Beograd, 2001.
6. Gajić, O.: Evropski standardi kvaliteta praktično-pedagoškog osposobljavanja studenata, u, p. Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji, 2, 2006, Zbornik Filozofskog fakulteta, Novi Sad, 2006, str. 337–348.
7. Potkonjak, N.: Vaspitanje, škola, pedagogija, Učiteljski fakultet, Užice, 1999.
8. TIMSS 2003 u Srbiji, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 2005.
9. Технология Дистанционного обучения, In, p. Педагогика под редакцией Л. П. Крившенко, Москва, 2005, стр. 338–342.
10. Profesionalizacija poziva nastavnika, Pedagoška stvarnost, br. 1–2, Novi Sad, 2006, str. 18–24.



Milena Valenčič Zuljan, Ph.D., Janez Vogrinc, Ph.D.

How mentors, principals, and novice teachers view the role of a mentor

Author review

UDC 37.091.113

KEYWORDS: *mentors' task, professional development, mentor, novice teacher*

ABSTRACT – *In-service teacher training represents a sensitive period in the professional development of a novice teacher, and the novice teacher's mentor plays an important role in this. To successfully complete this duty the aptitude of the mentor for the specific challenges of mentorship is of utmost importance. This article presents the results of an extensive project Partnership of Faculties and Schools, carried out at the Faculty of Pedagogy, University of Ljubljana. The study participants were 361 novice teachers, 331 mentors and 77 head teachers. The authors show how mentors, novice teachers, and headmasters rate the capability of mentors for the specific role of mentoring as well as the way that mentors and headmasters judge the need to educate mentors for carrying out the task of mentorship. The study revealed an interesting fact that novice teachers rate the capability of their mentors for the specific duties of mentoring more highly than mentors rate themselves.*

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.091.113

KLJUČNE BESEDE: *mentorjeve naloge, profesionalni razvoj, učitelj mentor, učitelj začetnik*

POVZETEK – *Pripraviništvo pomeni občutljivo obdobje učenja in profesionalnega razvoja učitelja začetnika, v katerem ima pomembno vlogo učitelj mentor. Za kakovostno opravljanje te naloge je pomembna usposobljenost mentorja za specifično vlogo mentorstva. V pričujočem prispevku so predstavljeni rezultati širšega projekta Partnerstvo fakultet in šol, ki je potekal na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. V raziskavi je sodelovalo 361 pripravnikov, 331 mentorjev in 77 ravnateljev. Avtorja predstavljata kako mentorji, pripravniki in ravnatelji ocenjujejo usposobljenost mentorjev za posamezne mentorjeve naloge ter kako mentorji in ravnatelji presojujejo potrebnost izobraževanja mentorjev za opravljanje mentorskih nalog. Raziskava je opozorila na zanimivo ugotovitev, da pripravniki ocenjujejo usposobljenost mentorjev za vse posamezne naloge višje, kot svojo usposobljenost ocenjujejo mentorji.*

1. Introduction

The in-service teacher training period is an extremely crucial time in the career of a teacher and has a long-term influence on the teacher's professional development, efficacy, job satisfaction and the length of his/her career. In the Republic of Slovenia, a novice teacher is defined by the Law on Organising and Financing Education (Official Gazette, Republic of Slovenia, 12/96) as: a skilled worker who is commencing his/her career in a school or kindergarten in a direction and at a level



commensurate with his/her professional education, and with the aim of enabling independent work. As recently as ten years ago, the majority of Slovene teachers entered the profession without any planned guidance, according to the principle of “sink or swim”. With the coming into force of the revised Regulations on in-service teacher training and the professional exam for experts in the field of education (Official Gazette, 30/1996), the state has begun to devote more attention than before to the initiation of novice teachers. The in-service teacher training period is defined as a specific period in which each novice teacher has the right to planned initiation with the help of a mentor and the school’s head teacher.

This period in Slovenia can assume various forms:

- Paragraph two of the Regulations represents the greatest innovation. Under this form of the in-service training period the novice teacher does not carry out work independently but together with the mentor. Gradually, with the help of the mentor, the novice teacher takes over all the duties of the teacher. This form is much valued, both in view of the challenges and complexities of the teaching profession as well as regarding the optimal professional support for a new teacher; in terms of staff and financial requirements it is very demanding. For this reason other forms of in-service teacher training, which we will illustrate presently, are also possible.
- According to paragraph 46 of the Regulations for in-service training, a novice teacher can carry out his/her work independently. The novice teacher takes over the work of a teacher completely; this is done with the indirect help of the mentor.
- In cases where the individual has the same working requirements as that of a regular teacher and a determined work period, s/he must have a school official sit in on five lessons (Regulations, Paragraph 19) before registering for the professional exam.

The Green Book on educating teachers in Europe (2001, p. 35) states that there is a blind spot with regard to the systematic and harmonic initiating of novice teachers into the professional culture of schools in the present system of teacher education. Many of the positive effects achieved during the time of study and preparation for the pedagogical profession are nullified with the commencement of professional work. All this confirms the need for forming a systematic model for a “culture of initiation” of novice teachers and beginners into the pedagogical profession.

The mentor plays a key role in supporting the professional development of a novice teacher. One of the preconditions for successful mentorship is, of course, recognising characteristics of novice teachers and their professional development. One of the first empirical attempts at delineating professional development was Frances Fuller’s three-phase model; a teacher’s professional development is linked

to changes in the ways a teacher thinks about professional dilemmas and concerns (see Feiman and Floden 1986, p. 521; Veenman 1984, p. 161). This model consists of the survival stage, where the teacher is primarily concerned with his/her position and role, the phase of experience and orientation into the teaching position – the mastery stage; and the final stage, in which the teacher's interest rest principally on the influence that his/her behaviour has on pupils.

It should be emphasised that the individual's professional development does not necessarily move through the three phases in a linear manner. A number of factors influence the development, such as the individual's previous experiences, personality, undergraduate education, the context in which the in-service teacher training occurs, the quality of the mentorship, the school environment, which is more or less conducive to interpersonal co-operation and teaching.

2. Definition of the problem and methodology

We answered the following research questions:

- How do mentors, novice teachers, and head teachers rate the competences of a mentor's role for key individual duties during the mentorship period of novice teachers?
- How do mentors and head teachers rate the need for mentor education in carrying out the task of a mentor?

Research method. The empirical study was a combination of qualitative and quantitative pedagogical research. We used a descriptive and causal, non-experimental method.

Participants. The study comprised of 331 mentors, 361 novice teachers, and 77 head teachers. The majority (58.1%) of the mentors surveyed had, according to the regulations for promotion of employees to higher titles and pay categories, the professional title of "advisor;" a little more than one-third (36.5%) had the title of "mentor" (the lowest possible title in terms of promotion, which does not automatically grant one the right to act as a mentor for adult novice teachers and students of pedagogy); and 18 of those surveyed (5.5%) were "counsellors" (the highest title).

Data collection. The study is a part of a broader project entitled, "Partnership of Faculties and Schools", carried out in 2004/05 at the Pedagogical Faculty of the University of Ljubljana. In the study we combined qualitative and quantitative procedures. The qualitative portion of the study took the form of action research. The data for the quantitative part of the study were collected in February, 2005 on the basis of questionnaires prepared for teacher trainee mentors, novice teachers, and head teachers.



Data Analysis. Data from the questionnaire were examined by means of descriptive and inferential statistics. The statistical procedure employed frequency distribution, χ^2 -test for independence, Kullback, univariate analysis of variance, Levene's test for homogeneity of variance (F-test), the Brown-Forsythe robust test of equality of means (when this was not fulfilled by the homogeneity of variance test), and the t-test for the independence of subjects.

3. Results and Interpretation

3.1. The mentor's role during in-service teacher training

The regulations for the period of in-service teacher training stipulate who may act as a mentor for a novice teacher, while defining the following tasks and duties for those teachers acting as mentors for novice teachers:

- ☐ Mentorship of a novice teacher can be carried out by teachers who have advanced to the title of "mentor" and have had the title for at least three years, as well as those who have attained the title of "advisor" or "counsellor". Mentors are determined by the head teacher.
- ☐ In agreement with the head teacher, the mentor prepares a teacher training programme and assists the novice teacher in fulfilling the programme requirements.
- ☐ The mentor works with the head teacher, the school's pedagogical counselling service and experts from the subject departments as well as various other school organs.
- ☐ The mentor keeps track of the novice teacher's lesson preparations and reflective journals on his/her professional development.
- ☐ The mentor sits in and observes the novice teacher's teaching sessions.
- ☐ The mentor writes a report on the process of the novice teacher's education in the period of his/her in-service training, and on his/her ability to carry out independent work
- ☐ At the end of the training, both the mentor and head teacher evaluate the novice teacher's ability to carry out independent work.

We were interested in the mentors, novice teachers, and head teachers opinions regarding the mentors' competences in carrying out key tasks during the in-service teacher training. Twelve mentor tasks were rated using a five-level scale, with a rating of 1 representing very limited competence and 5 representing very good competences.

Table 1: Ratings of mentor competences in carrying out specific tasks (t-test)

<i>Mentor tasks and competences</i>	<i>Average ratings</i>			<i>Differences</i>	
	<i>mentor</i>	<i>novice teacher</i>	<i>head teacher</i>	<i>mentor – novice teacher</i>	<i>mentor – head teacher</i>
Awareness of the characteristics of teaching adults	3.26	3.67	3.25	0.000***	0.955
Expertise in teaching individual subjects	4.30	4.49	4.21	0.002**	0.397
Ascertaining the needs of the novice teacher and planning the work programme with the novice teacher	3.62	4.18	3.54	0.000***	0.504
Aiding and guiding the novice teacher when preparing for lessons	4.08	4.21	4.17	0.05*	0.418
Purposeful and structured observation of the novice teacher's teaching	3.77	4.16	3.56	0.000***	0.105
Skill at team planning, carrying out and evaluating teaching	3.94	4.33	3.72	0.000***	0.081
Analysis of the novice teacher's work, support for reflection and providing feedback	3.91	4.27	3.68	0.000***	0.074
Ability to assess the novice teacher's progress and forming of stages to guide professional development	3.65	4.15	4.13	0.000***	0.000***
Aiding the novice teacher in resolving conflicts	3.92	4.30	4.18	0.000***	0.013*
Assessing the novice teacher at the end of the in-service training period and producing a final report	3.72	4.38	4.11	0.000***	0.000***
Awareness of the school and educational system	4.09	4.54	3.95	0.000***	0.180
Good communication skills and an aptness for interpersonal relations, empathy and support	4.18	4.51	4.47	0.000***	0.005**

* difference between groups is statistically significant at $p < 0.05$

** difference between groups is statistically significant at $p < 0.01$

*** difference between groups is statistically significant at $p < 0.001$



The average ranking of all of the mentors' tasks are above average (the calculated means are greater than 2.5). We can therefore say that in the opinion of mentors, novice teachers, and head teachers the mentors are, on average, quite competent with the individual tasks during the mentorship period of novice teachers. The average rating provided by novice teachers regarding their mentors' competences with individual tasks was approximately in the 85th percentile; the average rating of mentors' self-assessment of their own competences with individual tasks was approximately in the 77th percentile.

Between the novice teachers and mentors, the t-test for independence of subjects (considering the presumed homogeneity of variances), showed a statistically significant difference in the competences of mentors. The table shows that on average the novice teachers rated the competences of the mentors' specific tasks more highly than the mentors rated themselves. Only the mentor's competence to teach adults scored less than 4. This item was rated lower by mentors and even lower by the head teachers.

The novice teachers assessed that the mentors were most competent in their (1) awareness of the school and educational system, (2) good communication skills and aptitude for interpersonal relations and (3) ability of teaching individual subjects. Conversely, novice teachers rated the mentors the least competent in their (1) ability to assess a novice teacher's progress and stage formation to guide professional development and (2) awareness on the aspects of teacher education.

The mentors rated that they were most competent in (1) teaching individual subjects, (2) having good communication skills and an aptitude for interpersonal relations and (3) having a well-developed awareness of the school and educational system. In their own opinion they were least adept in (1) methods of teacher education and (2) being less apt in assessing and planning the novice teacher's needs and work programme, respectively.

3.2. The need for further professional education of mentors

We agree with Wang (2001, after Athanases and Achinstein, 2003) that there is a need to differentiate between quality teaching and quality mentoring. The mentor in the process of mentorship of a novice teacher is carrying out a different role, one that is specific to the task of mentoring. Fullerton and Malderez (1998, quoted in Malderez and Bodoczky 1999) cite the roles of being a model, sponsor, and educator to the novice teacher. In addition to introducing the novice teacher into the staffroom and the school's culture. We further asked the mentors and head teachers the extents to which mentors are in need of further education for this specific task. The results are depicted in table 2.

Table 2: Mentors and head teachers' differences in opinions regarding the need for educating mentors for specific tasks as represented by the t-test (1 – not needed, 2 – desired, 3 – necessary)

<i>The need for educating mentors for the given area</i>	<i>Mentors' opinion</i>	<i>Head teachers' opinion</i>	<i>Signification</i>
Awareness of the characteristics of teacher education	1.81	2.37	0.000*
Expertise in teaching individual subjects	1.65	2.02	0.000*
Ascertaining the needs of the novice teacher and planning the work programme with the novice teacher	1.92	2.42	0.000*
Aiding and guiding the novice teacher when preparing for lessons	1.62	2.09	0.000*
Purposefully/goal structured observation of the novice teacher's teaching	1.85	2.47	0.000*
Skill at team planning, carrying out and evaluating/grading teaching	1.78	2.45	0.000*
Analysis of the novice teacher's work, support for reflection and providing feedback	1.79	2.51	0.000*
Ability to assess the novice teacher's progress and forming of stages to guide professional development	1.91	2.53	0.000*
Aiding the novice teacher in resolving conflicts	1.77	2.43	0.000*
Assessing the novice teacher at the end of the in-service training period and producing a final report	1.89	2.18	0.001*
Awareness of the school and educational system	1.49	1.92	0.001*
Good communication skills and an aptness for interpersonal relations, empathy, and support	1.61	2.28	0.000*

* difference between groups is statistically significant at $p < 0.001$



The comparison between mentors and head teachers, regarding their opinions on the need for educating mentors for carrying out individual tasks, is very interesting. The mentors assessment on the need for specific training for the role of a mentor was relatively low (the average rating was approximately in the 59th percentile). While a critical attitude towards their own abilities could be observed, compared to the results of the novice teachers, in their opinion there was no need for further training.

Between the head teachers and mentors the t-test for the independence of subjects showed a statistically significant difference in their opinions regarding the need for further mentor education of individual tasks. The head teachers were more convinced than the mentors that additional training is required for each task. The head teachers are convinced that mentors most require additional training in “assessing progress of novice teachers’ and “formation of stages to guide professional development” as well as in “analysing novice teacher’s work”, “supporting reflection” and “providing the novice teacher with feedback”. The mentors would most like additional training in “assessing the progress of novice teachers’ and “formation of stages to guide professional development”, determining the “needs of the novice teacher in planning the work programme”, “assessing the novice teacher at the end of the in-service training period” and “producing a final report”. Further training is least needed in “awareness of the school and educational system’ as well as in “developing communication skills and in interpersonal relations’ – which was to be expected in light of their scores.

Between the opinions of the mentors about their own competences of individual tasks and their opinion about the need for further education there also was a statistically significant correlation ($r = -0.266$, $\alpha = 0.01$). The correlation between the variables is negative and low, which means that those mentors who graded their competences for individual tasks more highly see less of a need for further training than those mentors who graded their competences for an individual task less highly.

4. Conclusion

The mentor plays a key role in supporting the professional development of a novice teacher. The mentor’s role can be effectively carried out only by a mentor who values his/her own professional development. Only a teacher who is aware of the importance of life-long learning will be prepared to promote this in the novice teacher as well. A mentor who reflectively analyses his/her pedagogical practices can greatly aid a novice teacher – for example in uncovering his/her own way of thinking, carrying out the fruit of planning or interpreting concrete occurrences – and thereby also supporting their younger colleague. Important is also unveiling

the background of perceived occurrences (considering why this is so, how else...), promoting reflective practices in the novice teacher, and helping the novice teacher in the acquisition of "carefully considered certainty of action". The mentor must be capable of systematically observing and analysing teaching as well as providing feedback in a constructive manner. The individual tasks of mentorship call for specific mentor education as well as the acquisition of a suitable licence or expert qualification. The mentors deem themselves most capable of teaching individual subjects and least capable of recognising the characteristics of teaching adults; in addition to being less capable of determining the needs of novice teachers and co-operation planning with novice teachers. Although mentors are more critical of their own competences in comparison with novice teachers, they do not see a need for further professional qualification in order to carry out the role of mentor. Is the opinion that a good teacher is necessarily also a good mentor to a younger colleague still rooted among teachers?

Dr. Milena Valenčič Zuljan, dr. Janez Vogrinc

Kako ravnatelji, mentorji in pripravniki presojujejo vlogo učitelja mentorja

Obdobje pripravništva je izredno dragoceno obdobje v poklicnem delovanju učitelja, ki dolgoročno pomembno vpliva na učiteljev profesionalni razvoj, njegovo poklicno učinkovitost, poklicno zadovoljstvo in dolžino njegove poklicne kariere. Pripravnik je v Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (Ur.l. RS, št. 12/96) opredeljen kot strokovni delavec, ki v šoli (vrtcu) prvič začne opravljati delo, ustrezno smeri in stopnji njegove strokovne izobrazbe, z namenom, da se usposobi za samostojno opravljanje dela. Še pred desetimi leti je večina slovenskih učiteljev vstopila v poklic brez načrtnega vodenja. S sprejetjem prenovljenega Pravilnika o pripravništvu in o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja (Ur.l. RS, št. 30/96) je država uvajanju pripravnikov začela posvečati večjo skrb kot prej. Pripravništvo je opredelila kot posebno obdobje, v katerem ima vsak pripravnik pravico do načrtnega uvajanja ob pomoči mentorja in ravnatelja.

V Zeleni knjigi o izobraževanju učiteljev v Evropi (2001, str. 35) je izpostavljeno, da predstavlja sistematično in usklajeno uvajanje učiteljev začetnikov v poklicno kulturo šole, v sedanjem sistemu izobraževanja učiteljev, nekakšno slepo pego ter da se mnogi pozitivni učinki, ki so bili doseženi v času študija in pripravi na pedagoški poklic, z začetkom poklicnega delovanja izničijo. Vse to potrjuje potrebo po oblikovanju sistematičnega modela "kulture uvajanja" pripravnikov in začetnikov v pedagoškem poklicu v vzgojno-izobraževalno delo.



Mentor ima v spodbujanju profesionalnega razvoja učitelja pripravnika ključno vlogo. Ena izmed predpostavk kakovostnega mentorstva je zagotovo poznavanje značilnosti učiteljev začetnikov in njihovega profesionalnega razvoja. Eden izmed prvih empiričnih poskusov opredeljevanja poklicnega razvoja predstavlja trifazni model Frances Fullerjeve. Učiteljev poklicni razvoj je povezala s spreminjanjem učiteljevega razmišljanja o poklicnih dilemah in skrbih (povzeto po Feiman in Floden, 1986, str. 521; Veenman, 1984, str. 161). Le-ta naj bi potekal od faze preživetja, kjer je učitelj usmerjen predvsem na svoj položaj in vlogo prek faze izkušenosti in usmerjenosti v učno situacijo k zadnji fazi, kjer se učiteljevo zanimanje usmeri predvsem v vpliv, ki ga ima njegovo ravnanje na učence.

Poudariti je treba, da posameznikov profesionalni razvoj ne poteka nujno linearno po posameznih fazah, nanj pomembno vplivajo številni različni dejavniki; kot so posameznikove prejšnje izkušnje, osebnost, dodiplomsko izobraževanje, kontekst, v katerem poteka pripravništvo, kakovost mentorstva, šolska klima, ki je bolj ali manj naklonjena medsebojnemu sodelovanju in učenju... Vse to se lahko kaže v različnih načinih napredovanja učitelja začetnika (Bullough, 1997; Calderhead in Shorrock, 1997, po Uhlenbeck in drugi, 2002). Mentor lahko z usmerjanjem pripravnika na poglobljeno spoznavanje individualnih razlik med učenci in pridobivanje didaktičnih spretnosti za izvajanje diferenciacije in individualizacije pri pouku, pomembno pospešuje profesionalni razvoj pripravnika (Kagan, 1992).

Z empirično raziskavo, ki je zasnovana na kombinaciji kvalitativnega in kvantitativnega pedagoškega raziskovanja, smo poskušali odgovoriti, kako mentorji, pripravniki in ravnatelj ocenjujejo usposobljenost mentorjev za posamezne ključne naloge, ki jih imajo mentorji v času mentorstva pripravniku. Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo.

V raziskavo smo zajeli 331 mentorjev, 361 pripravnikov in 77 ravnateljev. Podatke smo obdelali na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Uporabili smo naslednje statistične postopke: frekvenčno distribucijo, χ^2 -preizkus hipoteze neodvisnosti, Kullbackov preizkus, univariantno analizo variance, Levene preskus homogenosti varianc (F-preskus), Robustov Brown-Forsythe preizkus enakosti aritmetičnih sredin in t-preizkus za neodvisne vzorce.

Zanimala nas je presoja mentorjev, pripravnikov in ravnateljev glede usposobljenosti mentorjev za opravljanje ključnih nalog, ki jih imajo mentorji v procesu pripravništva. V presojo so dobili dvanajst mentorjevih nalog, ki so jih ocenili na osnovi petstopenjske ocenjevalne lestvice od 1 – zelo pomanjkljivo usposobljen do 5 – zelo dobro usposobljen.

Raziskava je pokazala, da so povprečne ocene vseh mentorjevih nalog nad povprečjem (aritmetične sredine so nad 2.5), torej lahko rečemo, da so po mnenju mentorjev, pripravnikov in ravnateljev mentorji v povprečju dobro usposobljeni za posamezne naloge, ki jih imajo v času mentorstva pripravniku. Povprečna ocena, s katero so pripravniki ocenili usposobljenost mentorja za posamezno nalogo, je okoli 85. centila, povprečna ocena, s katero so mentorji ocenili svojo usposobljenost za posamezno nalogo, pa je okoli 77. centila.

Med pripravniki in mentorji je t-preizkus za neodvisne vzorce (ob upoštevanju predpostavke o homogenosti varianc) pokazal statistično pomembne razlike v usposobljenosti mentorjev. Iz tabele je vidno, da v povprečju pripravniki ocenjujejo usposobljenost mentorjev za vse posamezne naloge višje, kot svojo usposobljenost ocenjujejo mentorji. Z oceno pod 4 ocenijo le mentorjevo poznavanje značilnosti učenja odraslih. V tej postavki se nižje ocenijo mentorji, še nižje pa jih ocenijo ravnatelji.

Mentorje in ravnatelje smo vprašali, v kolikšni meri mentorji potrebujejo izobraževanje za posamezne naloge. Le-te so ocenjevali na osnovi tristopenjske ocenjevalne lestvice, pri čemer je ocena 3 označevala področje, kjer je izobraževanje nujno in ocena 1 področje, za katero izobraževanje po njihovi presoji ni potrebno. Zanimiva je primerjava mentorjev in ravnateljev glede njihovega mnenja o potrebnosti izobraževanja mentorjev za posamezne naloge. Mentorji so potrebo po lastnem usposabljanju za mentorsko vlogo ocenili relativno nizko (povprečna ocena je okoli 59. centila). Na eni strani je tako opaziti kritičnost mentorjev do lastne usposobljenosti (v primerjavi z oceno pripravnikov), na drugi strani pa njihovo mnenje, da ni potrebno njihovo dodatno usposabljanje.

Zaključimo lahko, da ima mentor v spodbujanju profesionalnega razvoja učitelja pripravnika ključno vlogo. Mentorsko vlogo lahko dobro opravlja le tisti mentor, ki mu je lasten profesionalen razvoj vrednota. Mentor, ki reflektivno analizira svojo pedagoško prakso, lahko učitelju začetniku pri tem veliko pomaga, npr. ko razkriva svoje razmišljanje, izpeljuje posledice načrtovanja ali interpretira konkretna ravnanja in k temu spodbuja tudi mlajšega kolega. Pomembno je razpiranje zakulisja zaznanega dogajanja (zakaj tako, kako še...), spodbujanje refleksije pri pripravniku in pomoč pripravniku pri pridobivanju "premišljene gotovosti v ravnanju". Usposobljen mora biti za sistematično opazovanje in analizo pouka ter konstruktivno posredovanje povratne informacije. Specifične naloge mentorstva zahtevajo posebno izobraževanje mentorjev za vlogo mentorstva ter pridobitev ustrezne licence oz. strokovne kvalifikacije.

Mentorji ocenjujejo, da so najboljše usposobljeni za poučevanje posameznih predmetov, najslabše pa poznajo značilnosti učenja odraslih, slabo so usposobljeni tudi za ugotavljanje potreb pripravnika in načrtovanje dela s pripravnikom. Čeprav so mentorji v primerjavi s pripravniki bolj kritični do lastne usposobljenosti, pa hkrati menijo da ni potrebno njihovo dodatno usposabljanje za opravljanje mentorske naloge. Ali je pri mentorjih še vedno zakoreninjeno mnenje, da je dober učitelj že samoumevno tudi dober mentor mlajšemu kolegu?

REFERENCES

1. Athanases, S.Z., Achinstein, B. (2003). Focusing New Teacher on Individual and Low Performing Students. Teachers College Record, št. 8, str. 1486-1520.
2. Feiman – Nemser, S., Floden, R. E. (1986). The Cultures of Teaching. In: Handbook of Research on Teaching, Wittrock, M.C. (Eds.), Macmillan Publishing Co., New York, str. 505-526.



3. Maldrez, A., Bodóczy, C. (1999). *Mentor Courses*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Uhlenbeck, A.M. Verloop, N., Beijaard, D. (2002). Requirements for an Assessment Procedure for Beginning Teacher. *Teachers College Records*, št. 2, str. 242–272.
5. Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, no. 2, 143–178.
6. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Ur.l. RS, št. 12/96; 30/96.
7. *The Green Book on Educating Teachers in Europe* (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Milena Valenčič Zuljan, Ph.D. (1965), Associate Professor for Didactics at the Faculty of Education in Ljubljana.

Address: Jamova 66, 1000 Ljubljana, SLO; Telephone: (+386) 01 256 33 38

E-mail: milena.valencic-zuljan@guest.arnes.si

Janez Vogrinc, Ph.D. Assistant Professor for Pedagogy Methodology and Statistics at the Faculty of Education in Ljubljana.

Address: Partizanska 55, 3000 Celje, SLO; Telephone: (+386) 040 536 039

E-mail: janez.vogrinc@guest.arnes.si



Dr. Janez Stare, dr. Maja Klun

Problemsko naravnana praksa študentov bolonjskih programov

Strokovni članek

UDK 377

KLJUČNE BESEDE: problemsko učenje, praksa v visokošolskem izobraževanju, bolonjski programi

POVZETEK – Namen bolonjskega procesa je ustvariti tako področje evropskega visokega izobraževanja do leta 2010, ki bi študentom omogočalo izbiro širokega in transparentnega obsega visokokakovostnih programov ter enostavnejše postopke priznavanja diplom. Slovenija je omogočila začetek izvajanja prvih bolonjskih programov v letu 2005/06 in Fakulteta za upravo je bila ena od prvih treh fakultet Univerze v Ljubljani, ki je začela z izvajanjem bolonjskih programov v tem študijskem letu. Pomemben del programa je praksa oziroma praktično usposabljanje študentov. Le-ta je bila vključena tudi v stare programe, vendar pa se je fakulteta pri prenovi programov odločila za dvig kakovosti prakse tako, da je uvedla tako imenovano problemsko naravnano prakso. V članku je predstavljen potek projekta uvajanja problemske prakse skupaj s problemi, povezanimi z uvajanjem in uporabljenimi metodami ter samoevalvacijo.

Professional paper

UDC 377

DESCRIPTORS: problem-oriented learning, higher education training, Bologna process programmes

ABSTRACT – The Bologna Process aims to create a European Higher Education Area by 2010 where students will be able to choose from a wide and transparent range of high quality programmes and benefit from less complicated diploma recognition procedures. Slovenia began implementing the Bologna process in the higher education three years ago. The Faculty of Administration was among the first three faculties within the University of Ljubljana which started introducing programmes according to the Bologna Declaration in the study year 2005/06. An important part of the new programme is practical training, which was also a part of the old programme. But with a program renewal, the faculty decided to improve the training quality level by implementing the so called problem-oriented training for students. In the paper we present the implementation of problem-oriented training together with the problems relating to implementation process and methods used with self-evaluation.

1. Uvod

Globalizacija in želja po enakovrednem vključevanju v sodobne tokove dela, poslovanja in delovanja postavlja sodobni družbi nove izzive. Pričakovanja glede konkurenčnosti delovanja in življenja spodbuja številne aktivnosti in procese, ki presegajo zmožnosti in okvire delovanje ene same družbe. Družbe (države) jih skušajo presegati z medsebojnim povezovanjem in oblikovanjem kriterijev, ki oprede-



ljujejo raven pričakovanega. Še več, skupnosti si zastavljajo cilje, ki zavezujejo ne samo posameznike, pač pa celo skupnost. Želja po enakovrednem vključevanju v svetovne gospodarske, kulturne, intelektualne, znanstvene, socialne, izobraževalne in druge tokove je močno prisotna tudi v evropskem prostoru, še posebej v članih EU. Iščejo se načini kako postati navznoter poenoten in za mnoge aktivnosti primerljiv prostor delovanja, navzven pa konkurenčen dejavnik, ki bo spodbujal in usmerjal delovanje in razvoj družb 21. stoletja. Pri tem velja omeniti predvsem dve aktivnosti: bolonjski proces in lizbonsko strategijo.

Ideja bolonjskega procesa je v oblikovanju enotnega evropskega visokošolskega prostora, ki naj bi zaživel do leta 2010 in naj bi evropskim študentom in diplomantom omogočal prosto gibanje in zaposljivost, obenem pa bo privlačen tudi za neevropske študente. Cilj naj bi dosegli z različnimi ukrepi, kot so vzpostavitev primerljivih in preglednih visokošolskih struktur in stopenj, vzajemno priznavanje relevantnih in primerljivih visokošolskih kvalifikacij, vzpostavitev medsebojno priznanih kreditnih sistemov in sistemov zagotavljanja kakovosti, spodbujanje mobilnosti študentov in visokošolskih učiteljev, razvijanje evropske dimenzije v izobraževanju ter večje konkurenčnosti evropskega visokega šolstva v svetu (Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo, 2007).

Vzporedno z bolonjskim procesom je bila znotraj EU oblikovana tudi lizbonska strategija. Zaradi neuspešnosti procesov (predvsem na področju zaposlovanja, integracije notranjega trga ter strukturne reforme, ki bodo EU pomagale prebroditi ekonomsko krizo) in zaradi dejstva, da EU izgublja konkurenčno prednost pred ZDA in vedno hitrejši razvijajočimi se azijskimi državami, so se na Evropskem svetu v Lizboni v letu 2000 zedinili, da EU potrebuje strategijo, ki bo EU popeljala med "najbolj konkurenčne, na znanju temelječe gospodarstvo v svetu". Izvedba lizbonske strategije poteka na tako imenovani odprti metodi koordinacije oziroma prostovoljnega koordiniranja politik držav članic na področjih, kjer EU nima izključne pristojnosti. Poudarek je na izmenjavi primerov dobre prakse in izkušenj med državami članicami. Hkrati napiše priporočila za države članice za izvajanje nacionalnih programov reform v skladu z lizbonsko strategijo (Služba Vlade RS za evropske zadeve, 2007).

Na eni strani želja po tem, da evropski sistem visokega šolstva postane privlačen za ves svet (bolonjska deklaracija), na drugi strani pa pričakovanja glede konkurenčnosti gospodarstva in izmenjave dobrih praks (lizbonska deklaracija) imata velik vpliv na spreminjanje visokošolskega prostora v Sloveniji, posledično pa tudi na uvajanje problemskega učenja v prakso visokošolskih ustanov.

Slovenija je bila v prvi skupini podpisnic bolonjske deklaracije, normativno pa so se stvari pričele urejati leta 2003 (Uredba o javnem financiranju visokošolskih in drugih zavodov, članic univerz, od leta 2004 do leta 2008). Uredbi, s katero se

je povečala finančna avtonomija univerz (samostojnost pri delitvi sredstev, vodenje kadrovske politike, oblikovanje normativov pri zagotavljanju kakovosti), je leta 2004 sledil še zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o visokem šolstvu, ki je vpeljal sistem visokošolskega izobraževanja z dvema oziroma tremi glavnimi stopnjami: prva – dodiplomski (univerzitetni in visokošolski strokovni študijski programi), druga – magistrski študijski programi in tretja – doktorat znanosti. Bistvene spremembe v visokošolskih javnoveljavnih študijskih programih so strukturne (dvostopenjski oziroma tristopenjski študij (model 3+2+3 ali model 4+1+3) ter vsebinske (osnovni, izbirni in splošnoizbirni predmeti, semestrsko zaključevanje predmetov, modularna sestava predmetnika) (Leban, 2004, str. 98).

Problemsko naravnani študij je nova oblika študija, ki povečuje kakovost izobraževanja. Prednost te oblike študija je (Boud in Felletti, 1998), da je bolj problemsko usmerjena, saj se študent srečuje z realnim problemom; je naravnana k študentu, ki mora samostojno študirati tematiko s področja predstavljenega problema in zato nosi večjo odgovornost pri pridobivanju znanja ter razvija večino reševanja problemov, s katerimi se bo srečal v prihodnosti na svojem delovnem mestu. Pomembna lastnost problemskega študija je, da se novo znanje pridobi z lastno miselno aktivnostjo ter po lastnih spoznavnih strukturah in sposobnostih (Strmčnik, 1992). Reševanje problemov je torej didaktično načelo in učna metoda. Problemske naloge ne pomenijo le pridobivanje novega znanja, ampak tudi metode in postopke za reševanje novih problemov. Navedene prednosti problemskega študija so bile vodilo pri uvajanju problemske prakse na Fakulteti za upravo (v nadaljevanju FU).

2. Projekt uvedbe problemsko usmerjene prakse na FU

Leta 2005 je FU pričela s projektom Obvezna študentska praksa v bolonjskih programih FU. Pred uvajanjem bolonjskega študijskega programa študenti FU niso bili zadovoljni z izvajanjem prakse. Obvezna praksa namreč ni bila vsebinsko opredeljena, cilji in nameni ter program izvajanja prakse pa niso bili razviti. Z omenjenim projektom je bila določena skupina mentorjev na FU, ki je morala preučiti možnosti za uvajanje problemsko usmerjene prakse za študente, ki so vpisani v različne programe FU. Z uvajanjem problemsko usmerjene prakse je FU želela zagotoviti uporabne kompetence diplomantov FU, prispevati k razvoju upravne discipline, vključevanje strokovnjakov iz prakse v pedagoški proces ter motivirati študente k uspešnejšim študijskim rezultatom (Devjak in dr., 2006). Pomemben element uvajanja nove oblike prakse je tudi v sodelovanju s potencialnimi delodajalci diplomantov FU, ki na ta način lahko sodelujejo v izobraževalnem procesu ter pridobijo potencialne kandidate za zaposlitev v prihodnosti. Po načrtih projektne skupine je bilo določeno, da prve problemske prakse začnejo izvajati spomladi leta 2006.



Projekt uvajanja problemske prakse je trajal v več fazah. V prvi fazi je bil poleg projektnega tima določen še strokovni tim, katerega naloga je bila priprava prvih tem problemskih nalog za izvajanje prakse. V drugi fazi so bili k sodelovanju pozvani vsi državni in javni organi, ki bi bili pripravljeni izvajati prakso za študente, da posredujejo sezname mentorjev v organizacijah. Na podlagi njihovih predlogov so bili potencialni mentorji pozvani, da se pridružijo predstavištvu institucij, ki je bil ustanovljen kot tretja skupina v okviru projekta. Do konca leta 2005 so bili tako oblikovani trije timi, in sicer projektne tim, ki je vodil in skrbel za organizacijo projekta uvajanja problemskih praks v študijske programe FU (sestavljen iz sedmih članov), strokovni tim, ki je bil zadolžen za pripravo problemskih nalog in je združeval tako mentorje na FU kot mentorje v organizacijah (skupaj 21 članov) ter predstavištvo inštitucij, katerega naloga je bila ovrednotenje problemskih nalog ter podajanje predlogov za izvedbo prakse v institucijah (skupaj 12 članov). Projekt uvajanja problemske prakse je bil zaključen v maju 2006, ko so začeli izvajati prve prakse študentov po novem načinu.

Eden od zahtevnejših nalog projektnega tima je bila priprava vseh dokumentov, potrebnih za formalno izpolnjevanje pogojev izvajanja problemske prakse. Projektne skupina je pripravila najprej *Pravilnik o izvajanju problemsko usmerjene prakse*, ki je postal podlaga za vse aktivnosti in uvedbo problemskih praks, in *Dogovor o sodelovanju*, ki je neke vrste bilateralni dogovor, ki ga podpiše FU in organizacija, ki bo sprejela študenta na prakso. V nadaljevanju je bila pripravljena *tipska pogodba* med delodajalcem, študentom in FU.

Da bi študenti in mentorji tako na fakulteti kot v organizaciji vedeli, kaj je potrebno spremljati pri izvedbi prakse in reševanju problemskih nalog, je projektne skupina pripravila *ocenjevalni list* za mentorje na obeh straneh. Poznavanje elementov ocene vnaprej je bistvenega pomena tako za študenta, ki ima boljši pregled nad strukturo ocene, kot za mentorja, ki tako po posameznih elementih ocenita delo študenta. Po drugi strani je poznavanje metode ocenjevanja pomembno tudi zaradi večje objektivnosti in poenotenja kriterijev pri ocenjevanju. Ocenjevalni list združuje oceno mentorja v organizaciji, ki mora ovrednotiti delo študenta glede na izvajanje prakse v organizaciji (na primer seznanjenost študenta z obveznostmi, osebnostne lastnosti študenta v povezavi z delom s strankami, upoštevanje navodil in njegova iniciativnost itd.) in oceno mentorja na fakulteti, ki ocenjujejo predvsem problemsko nalogo po njeni vsebini in kakovosti.

Pomemben del dela vseh timov v projektu je bila priprava problemskih nalog za izvajanje prakse. Pri prvem pozivu projektne skupine so mentorji na fakulteti glede na svoje področje delovanja pripravili predloge 10 tem, medtem ko so mentorji v organizacijah pripravili predloge 42 tem. Kasneje so institucije in mentorji na fakulteti posredovali še dodatne predloge.

Pri dokončnem oblikovanju in izboru problemskih nalog je bilo upoštevanih več elementov:

- ☐ letnik študija, v katerem je študent napoten na prakso,
- ☐ vsebina problemske naloge glede na zahtevnost,
- ☐ vsebina problemske naloge glede na časovno omejitev izvajanja prakse,
- ☐ vsebina problemske naloge glede na znanje, ki ga študenti pridobijo med rednim izobraževanjem.

Praksa je zamišljena na principu dveh tipov problemskih nalog oziroma v dveh alternativah:

- ☐ reševanje vnaprej definirane problemske naloge z opredeljeno metodo reševanja in vzorčnim primerom,
- ☐ reševanje problemske naloge z definiranim problemskim vprašanjem, vendar z nepoznanimi metodami in postopki reševanja naloge.

Študentom so problemske naloge prvega tipa metodološko predstavljene že pred izbiro prakse. Problemi, ki jih pri tem odkrivajo, izhajajo iz organiziranosti konkretne organizacije oziroma pri pridobivanju dokumentacije, interpretacije stanja ter dobljenih rešitev problemske naloge. Problemske naloge drugega tipa so zahtevnejše, pogosto kompleksnejše in z nepoznanim rezultatom ter končno obliko prikazane rešitve. Te vrste nalog so primernejše za sposobnejše študente in študente višjih letnikov. Študenti opravljajo prakso v dveh zaporednih letnikih. Za prvo alternativo se odločajo predvsem študenti nižjih letnikov, medtem ko so naloge drugega tipa pogostejše pri uspešnejših študentih višjih letnikov.

Partnerji pri izvajanju študijske prakse so fakulteta, študenti in delodajalci (slika 1). Poleg navedenih partnerjev je uspešnost prakse odvisna od organizacije izvedbe tega procesa ter od aktivnosti vseh treh navedenih udeležencev.

Slika 1: Partnerji pri izvajanju študijske prakse





Temeljna aktivnost kot izhodiščni problem je v opredeljevanju problemskih nalog, ki jih študenti rešujejo na praksi, ter usklajevanju vsebin in potreb med institucijami in študenti. Iz navedenega sledi tudi vsebinska in metodološka priprava študentov na prakso, ki ga (v povezavi z organizacijami) izvede fakulteta in ki fakulteti omogoča spoznavanje, razvoj in določanje kompetenc študijskih programov. Izvedba prakse je na tak način zahtevna tako z vsebinskega kot formalnega vidika, saj je prepletena z zahtevnimi postopki organizacijske, koordinacijske in motivacijske narave.

Vsebinska področja, razvoj in izvajanje študijske prakse izhajajo iz delovnih področij zaposlovanja diplomantov. V večjem obsegu se diplomanti zaposlujejo v javni upravi, prav tako je pomemben delež tistih, ki najdejo zaposlitev v poslovni upravi (preko tretjina). V okviru javne uprave je smiselno ločevati področja državne uprave, lokalne samouprave ter javnih zavodov in drugih organizacij javnega sektorja. Mobilnost kot pomembna evropska razsežnost uresničevanja bolonjskega procesa ter še posebej zaposljivosti diplomantov v tujini (na primer: institucije EU) predstavlja pomemben vidik uvajanja novih študijskih programov. Za to tudi obstajajo pomoči in spodbude različnih držav ali skupnosti, vendar so realno gledano diplomantom primerna delovna mesta v tujini dostopna le ob pridobljenih primernih kompetencah.

Ker so študijski programi FU interdisciplinarni, so bile problemske naloge razvrščene v različna področja, in sicer: organizacija, odnosi z javnostmi, priprava sestankov, zadovoljstvo zaposlenih in strank, davki in proračunska poraba, informacijska tehnologija in drugo. V okviru vsakega področja je bilo izdelanih več problemskih nalog za izvajanje prakse v organizaciji. Vse problemske naloge imajo določeno enako strukturo, in sicer mora študent v svojem pisnem poročilu o praksi najprej predstaviti organizacijo, v kateri je opravljal prakso, in sicer njeno organizacijsko strukturo, finančna sredstva, kadrovsko strukturo in pravne akte, ki so pomembni za delovanje organizacije. V nadaljevanju študent opisno predstavi potek svoje prakse v organizaciji, zadnji del poročila pa predstavlja problemska naloga. Ta je opremljena z natančnimi navodili za študenta, ki se najprej seznani s problemom, predela potrebno literaturo s področja problemske naloge ter reši konkreten problem, povezan z delom v organizaciji, kjer izvaja prakso.

Problemsko nalogo, ki jo mora študent opraviti na izbrani ali dodeljeni instituciji, izbere mentor v organizaciji iz nabora, ki je na razpolago. Na podlagi študentovega obvestila, katera problemska naloga mu je bila dodeljena, je določen tudi mentor na fakulteti. Sama izvedba prakse poteka v dveh delih, in sicer mora študent najprej opraviti del prakse na fakulteti, kjer se seznani s področjem problemske naloge. V ta namen je v vsakem študijskem letu kot del izobraževalnega procesa določen termin, v katerem je študentom predstavljen potek prakse. Najprej imajo študenti predavanje iz splošnega dela problemske naloge, potem pa se razdelijo v

skupine glede na področje problemske naloge, kjer potek in opis dela predstavijo mentorji na fakulteti. V podporo študentom in mentorjem je predstavitev problemskih nalog pripravljena v elektronski obliki, na posebnem portalu, do katerega imajo vsi dostop s svojimi gesli in uporabniškim imenom. Gre za obliko e-učenja oziroma učenja na daljavo, ki omogoča stalni dostop do vsebine in navodil za študente, ki so vključeni v prakso, po drugi strani mentorjem na fakulteti omogoča sprotno posodabljanje problemskih nalog in navodil. Za lažjo pripravo pisnih poročil o praksi in reševanju problemskih nalog imajo študenti v e-obliki na razpolago tudi vzorce pisnih poročil za posamezno problemsko nalogo.

Kot smo že omenili, je vsako leto za študente pripravljen poseben termin izobraževanja samo kot priprava na prakso in reševanje problemske naloge. Poleg razvoja stalne oblike izobraževanja študentov pa je bilo potrebno pred prvo izvedbo problemsko usmerjenih praks pripraviti izobraževanje tudi za mentorje v organizacijah, ki sprejemajo študente na prakso, in za mentorje na fakulteti, da so se seznani-li z informacijskim orodjem za podporo priprave problemskih nalog v e-obliki. Obe obliki izobraževanj sta bili uvedeni v začetku leta 2006.

Fakulteta za upravo je bila ena izmed prvih članic Univerze v Ljubljani. Temu zgledu je jeseni leta 2007 sledila tudi Univerza v Ljubljani, ki je pripravila splošne smernice za izvajanje praktičnega usposabljanja (Univerza v Ljubljani, 2007). V teh smernicah Univerza za področje družboslovja navaja, da naj bi praktično usposabljanje študentov razvijalo naslednje kompetence: povezovanje praktičnega in teoretičnega znanja, sposobnost vrednotenja strokovne dejavnosti iz vsebinskega, organizacijskega in institucionalnega vidika, sodelovanje z zaposlenimi v instituciji, pridobivanje sposobnosti upravljanja z delom in podobno. Smernice določajo tudi, da je potrebno študentom za opravljanje prakse pripraviti program dela oziroma učni načrt, vendar pa posebej ni navedeno, da mora biti ta program problemsko naravnani. Kljub temu je Univerza v Ljubljani v okviru smernic predstavila kot primer dobre prakse izvajanja praktičnega dela študentov problemsko prakso FU. V okviru predstavitve dobrih praks so predstavljene še tri druge fakultete (Fakulteta za šport, Ekonomska fakulteta in Pedagoška fakulteta), ki pa nimajo vključenih problemsko usmerjenih praks, ampak gre za predstavitve različnih rešitev izvajanja praktičnega usposabljanja študentov. Univerza v Ljubljani je na podlagi analize dobrih praks različnih fakultet in uvajanja bolonjskega procesa v izobraževalni sistem v Sloveniji pripravila tudi izobraževanje in različne seminarje za mentorje, ki bodo v prihodnosti dobrodošla dodatna ponudba tudi za mentorje iz FU in organizacij, s katerimi FU sodeluje.



3. Evalvacija uvajanja problemsko usmerjene prakse na FU

Prvo problemsko usmerjeno izvajanje praktičnega usposabljanja študentov se je začelo v mesecu maju 2006, prvi cikel tako oblikovanih praks se je zaključil konec septembra 2006. V tem času je prakso opravilo 570 študentov, pri čemer je sodelovalo 23 mentorjev na FU in 320 mentorjev v organizacijah. Po prvem ciklu izvajanj problemske prakse so se pokazale določene slabosti in prednosti problemsko usmerjenih praks. Po nekaterih odzivih študentov in mentorjev v organizacijah ter na fakulteti je bila kot poglobljena prednost prakse ugotovljeno dejstvo, da so se študenti veliko bolje seznanili z delom institucij kot v preteklosti, reševanje nekaterih problemskih nalog v organizacijah je pomenilo pomembno dodano vrednost za organizacijo, saj so pridobili dodatne podatke o svojem delu (na primer uporaba spletnih strani in zadovoljstvo uporabnikov spletnih strani organizacije), zadovoljstvo strank (izvajanje anket in analiziranje podatkov), zadovoljstvo zaposlenih in podobno. Po drugi strani so se v izvedbi pokazale tudi nekatere pomanjkljivosti, in sicer omejenost praks samo na določeno časovno obdobje (poletni meseci), neprimernost problemskih nalog za določene tipe organizacij, neprimerna težavnost nekaterih problemskih nalog in drugo.

FU se je zaradi teh odzivov odločila, da izvede anketo med študenti ter mentorji v organizacijah in na fakulteti. Vprašalniki so bili sestavljeni ločeno za vse tri skupine, pri čemer so bila nekatera vprašanja enaka za vse tri skupine, druga pa so se med seboj razlikovala. Vse tri skupine so odgovarjale na vprašanja, kateri del pisnega poročila je po njihovem mnenju povzročal največ problemov, in o organizaciji prakse. Mentorji na fakulteti in študenti so ocenjevali še trditve, povezane z delovanjem informacijskega orodja v podporo izvajanju prakse. Mentorji obeh skupin so odgovarjali na vprašanje, ali so med seboj vzpostavili stik. Mentorji v organizaciji so dodatno odgovarjali tudi na vprašanje o primernosti posamezne postavke v ocenjevalnem listu in o pomembnosti posameznih lastnosti študenta za uspešno izvajanje prakse. Študenti so poleg že navedenih vprašanj ocenjevali še sodelovanje z obema mentorjema ter povezanost problemske naloge in dejanskih zadolžitev v času praktičnega usposabljanja. Vse skupine so imele možnost navesti tudi opisno oceno praks.

Vprašalniki so bili vsem skupinam posredovani v začetku leta 2007. Splošna obdelava podatkov je bila opravljena v marcu 2007. Odzivnost mentorjev na fakulteti je bila 61-odstotna, saj je na vprašalnik odgovorilo 14 mentorjev, odzivnost v organizacijah je bila 26-odstotna (82 mentorjev), odzivnost med študenti pa 15-odstotna (84 študentov).

4. Analiza rezultatov evalvacije in priporočila

V nadaljevanju so prikazani rezultati vprašalnikov v vseh treh skupinah, povezanih z izvajanjem prakse v študijskem letu 2005/06. Sklop vprašanj, na katera so odgovarjale vse tri skupine, je bil povezan z ovrednotenjem težav pri pripravi pisnega poročila o problemski nalogi, ki jo je moral študent opraviti v času prakse. Vse tri skupine so trditve ocenjevale z ocenami od 1 do 3, pri čemer pomeni 1 najslabšo oceno in 3 najboljšo oceno. Povprečne ocene vseh treh skupin so prikazane v tabeli 1.

Iz tabele je razvidno, da so najbolj kritični do vsebinskih poročil mentorji na fakulteti, pri vseh pa je povprečje ocen najnižje prav za tisti del poročila, ki se nanaša na problemsko nalogo. Iz opisnih komentarjev na trditve izhajajo, da je bilo največ težav predvsem pri študentih, ki so opravljali prakso po prvem letniku študija in so problemske naloge po mnenju mentorjev na fakulteti prezahtevne, saj še nimajo dovolj teoretičnega znanja o vseh elementih delovanja javne uprave. S tem so se strinjali tudi mentorji v organizacijah, saj so na vprašanje o tem, kdaj bi bil po njihovem mnenju najprimernejši čas za izvajanje prakse, navedli, da bi to bilo po drugem letniku (54,7% mentorjev v organizaciji) ali po tretjem letniku (33,3%) izobraževanja.

Tabela 1: Povprečne ocene trditvev o težavah pri pisnem poročilu o problemski nalogi

<i>Problemska naloga</i>	<i>Mentor na FU</i>	<i>Mentor v organizaciji</i>	<i>Študenti</i>
Predstavitev organizacije	1,92	2,93	2,68
Predstavitev finančnih sredstev organizacije	1,57	2,53	2,38
Predstavitev pravnih podlag	1,64	2,61	2,33
Predstavitev organiziranosti organizacije	2,00	2,85	2,62
Predstavitev kadrov	2,08	2,88	2,56
Vsebina problemske naloge	1,43	2,7	2,42
Statistična obdelava v okviru problemske naloge	1,31	2,68	2,26
Interpretacija rezultatov problemske naloge	1,14	2,59	2,35

Vse tri skupine, vključene v evalvacijo, so podajale ocene tudi o trditvah, povezanih z organizacijo izvedbe problemskih praks, pri čemer so mentorji na fakulteti in študenti ocenjevali še dve dodatni trditvi. Povprečne ocene so prikazane v tabeli 2.



Tabela 2: Ocena o organiziranosti problemsko usmerjene prakse

<i>Organiziranost problemsko usmerjene prakse</i>	<i>Mentor na FU</i>	<i>Mentor v organizaciji</i>	<i>Študenti</i>
Seznanjenost z načinom dela pri praksi	1,57	2,61	2,32
Časovni termini za izvedbo prakse	1,5	2,34	2,21
Predstavitev teoretičnih osnov v okviru izobraževanja na FU	1,46	–	2,33
Podpora študentskega referata	1,92	–	2,02

Iz tabele 2 je razvidno, da so bili tudi v tem primeru najbolj kritični mentorji na fakulteti. Tak odziv mentorjev na fakulteti je posledica tega, da je bilo njim pri uvajanju problemske prakse namenjenega najmanj časa. Podrobneje so bili seznanjeni z uvajanjem in potekom problemske prakse predvsem tisti mentorji, ki so bili tudi vključeni v projektni tim, medtem ko drugi niso bili deležni take pozornosti kot mentorji v organizacijah.

Zanimiva je tudi ugotovitev, da so študenti najslabše ocenili organiziranost študentskega referata, medtem ko so le-temu dali mentorji na fakulteti najvišjo oceno. Iz povprečja ocen bi lahko zaključili, da je študentski referat nudil boljšo podporo mentorjem kot študentom. Časovni vidik izvedbe prakse je bil ocenjen srednje. Pri tem je treba opozoriti, da se je fakulteta že kmalu po začetku izvajanja prakse odzvala na pripombe študentov, da bi želeli opravljati prakso tudi izven poletnih mesecev, ter odpravila določitev časovnega termina za izvajanje prakse v naslednjem študijskem letu.

Za evalvacijo je pomembna ocena študentov o sodelovanju mentorjev pri izvajanju njihove prakse. Povprečna ocena sodelovanja z mentorjem v organizaciji je znašala 2,66, in sicer, da je bilo najboljše ocenjeno sodelovanje pri uvajanju v organizacijo in najslabše sodelovanje pri reševanju problemske naloge in zbiranju podatkov. Povprečna ocena sodelovanja z mentorjem na fakulteti je bila ocenjena z nižjo povprečno oceno, in sicer 2,24. Najslabše je bilo ocenjeno sodelovanje pred pričetkom prakse in najboljše sodelovanje pri oddajanju pisnega poročila. K taki oceni sta prispevala dva momenta, in sicer neudeležba študenta na predizobraževanju, po drugi strani pa večina študentov ne vzpostavi stika z mentorjem na fakulteti pred izvajanjem prakse, ampak šele takrat, ko se pojavijo težave pri reševanju problema ali ob oddaji poročila. To kaže na to, da je treba študente bolj spodbujati k sodelovanju z mentorji na fakulteti.

Tudi sodelovanje med mentorji na fakulteti in v organizaciji je redko, večinoma oba mentorja vzpostavita stik šele takrat, ko se pojavijo težave pri izvajanju problemske prakse. Po podatkih iz vprašalnikov, je 13,9 odstotka mentorjev na FU vzpostavilo stik z mentorji v organizaciji, medtem ko je stik z mentorji na fakulteti vzpostavilo 23 odstotkov mentorjev iz organizacije.

Najbolj zaskrbljujoči podatek, ki izhaja iz evalvacije problemske prakse, pa je ocena študentov o tem, v kolikšni meri so v času izvajanja praktičnega usposabljanja v organizaciji dejansko opravljali naloge, povezane s problemsko nalogo. Kar 26,2 odstotka študentov je odgovorilo, da njihovo delo na praksi ni bilo povezano s problemsko nalogo, in 40,5 odstotka, da je bila ta povezanost majhna. Taki odgovori niso spodbudni, saj kažejo na to, da organizacije še niso v celoti pripravljene sodelovati pri izvajanju problemsko usmerjenih praks. Tudi na ta signal se je fakulteta že odzvala v študijskem letu 2006/07, ko je organizacijam in s tem študentom omogočila, da rešujejo problemske naloge na predlog organizacije, ki niso na seznamu problemskih nalog, ki jih je izbrala projektna skupina. V takem primeru mora organizacija oziroma študent pravočasno obvestiti fakulteto o izbiri "posebne" problemske naloge, da lahko fakulteta pravočasno oceni, ali je naloga primerna, in da določi primernega mentorja na fakulteti.

Mentorji v organizaciji so lahko podali svoje mnenje o elementih ocenjevanja študenta, ki so vključeni v ocenjevalni list. Najpomembnejši kriteriji ocenjevanja študenta so po mnenju mentorjev v organizaciji: razumevanje sistema delovanja organizacije, odnos do sodelavcev in upoštevanje mentorjevih navodil. Manj pomembni kriteriji pa so, da študent pozna finančni vidik organizacije in študentova družbena odgovornost. Po drugi strani pa so mentorji na fakulteti menili, da je teža mentorjeve ocene v organizaciji previsoka, saj po njihovem mnenju večina mentorjev v organizaciji študentom nameni najvišjo možno oceno. Praktično vsi študenti so odgovorili, da se jim je ocena zdela korektna in pravična.

Tabela 3: Ocena informacijske podpore

<i>Informacijska podpora</i>	<i>Mentorji na FU</i>	<i>Študenti</i>
Pogostost uporabe	0,92	2,00
Preprostost uporabe	1,46	1,95
Jasnost in preglednost	1,46	2,03
Splošno mnenje	0,43	1,94



Problemska praksa na FU je imela tudi informacijsko podporo, saj so problemske naloge predstavljene v posebnem informacijskem okolju, značilnem za e-učenje. Dostop do problemskih nalog imajo s posebnim geslom študenti in mentorji na fakulteti, zato so le-ti ocenjevali tudi ta del podpore problemski praksi.

Iz ocen lahko sklepamo, da študenti in mentorji na fakulteti niso pozitivno ocenili informacijske podpore in jo tudi manj uporabljajo. Posebno je to značilno za mentorje, ki večinoma orodja ne uporabljajo oziroma so ga uporabili samo tisti, ki so problemsko nalogo oblikovali in prenesli v e-obliko. Drugi mentorji orodja praktično ne uporabljajo. Tudi to je ena od pomanjkljivosti izvedbe problemske prakse, saj se oblika e-učenja v tem primeru ne razvija v želeni smeri.

5. Sklep

Izvedba problemsko naravnane prakse študentov bolonjskih programov FU že v prvih dveh letih izvajanja kaže številne pozitivne učinke, zaznane tako na strani študentov kot tudi fakultete in delodajalcev. Učinki so predvsem povezani s končnim rezultatom problemske prakse (problemska naloga), ki študenta vodi skozi raziskovalno delo v konkretni praksi, delodajalcu daje koristne in uporabne podatke tako za konkretno nadaljnje delo kot o potencialnih kandidatih za zaposlitev. Po drugi strani fakulteti omogoči, da tudi na tak način povezuje teorijo s prakso.

Seveda je izvedba prakse povezana tudi z nekaterimi pomanjkljivostmi, kar je glede na to, da takšen pristop k praksi lahko opredelimo tudi kot razvojni projekt, precej razumljivo. Večina njih se povezuje s terminom izvedbe prakse in težavnostno stopnjo problemske naloge. Zaradi sprotnega prilagajanja in odzivnosti projektne skupine in fakultete je bila večina problemov rešenih takoj v naslednjem študijskem letu, vendar nekatere slabosti še vedno ostajajo. Poglavitna med njimi je, da študenti na praksi večinoma niso opravljali nalog, povezanih s problemsko nalogo. Ponovna evalvacija bo pokazala, ali je svobodnejša izbira problemskih nalog s strani organizacije presegla to slabost.

Rezultati evalvacije problemsko naravnane prakse na FU nudijo pomembne informacije za vse tiste institucije, ki razmišljajo o uvedbi takega načina izvajanja praktičnega usposabljanja študentov. Predvsem se lahko izognejo težavam, s katerimi smo bili soočeni, ter izberejo tisto, kar se je izkazalo za koristno in uporabno. V tretjem letu izvedbe pa se kaže tudi že vprašanje količine posameznih vnaprej opredeljenih problemskih nalog. Kljub vsemu je zaradi številnih prednosti, ki jih praksa prinaša, delo na praksi v študijskem letu tako kadrovsko kot vsebinsko še obogateno.

LITERATURA

1. Boud, D., Felletti, G.: The challenge of problem-based learning. Kogan Page, London 1998.
2. Devjak, S. et al.: Zaključno poročilo razvojnega internega projekta Obvezna študentska praksa v bolonjskih programih Fakultete za upravo. Fakulteta za upravo, Ljubljana 2007.
3. Fakulteta za upravo: Vprašalniki za mentorje na fakulteti, za študente in mentorje v organizaciji, 2007.
4. Leban, I.: Bolonjska načela na Univerzi v Ljubljani. V: Acta Chimica Slovenica, 2004, str. 98.
5. Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo: Bolonjski proces. URL: <http://www.mvzt.gov.si/index.php?id=455> (19.11.2007).
6. Služba Vlade RS za evropske zadeve (2007). Lizbonska strategija. URL: http://www.svez.gov.si/si/aktualne_teme/lizbonska_strategija/?type=98 (19.11.2007).
7. Strmčnik, F.: Problemski pouk v teoriji in praksi. Didakta, Radovljica 1992.
8. Univerza v Ljubljani: Smernice za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani. Univerza v Ljubljani, Ljubljana 2007.

Dr. Janez Stare (1967), docent za organizacijsko-kadrovsko področje na Fakulteti za upravo v Ljubljani.

Naslov: Trboje 99, 4000 Kranj, SLO; Telefon: (+386) 031 333 398

E-mail: janez.stare@fu.uni-lj.si

Dr. Maja Klun (1969), docentka za ekonomiko javnega sektorja na Fakulteti za upravo v Ljubljani.

Naslov: Kot 33, 1310 Ribnica, SLO; Telefon: (+386) 041 838 386

E-mail: maja.klun@fu.uni-lj.si



Alenka Stres, Mateja Gorše

Pedagoška dokumentacija v devetletni osnovni šoli

Strokovni članek

UDK 371.267

KLJUČNE BESEDE: pedagoška dokumentacija, ustreznost, vodenje, učitelji

POVZETEK – Pedagoška dokumentacija je nastajala hkrati z nastankom posameznih šol. Dokumentiranje vzgojno-izobraževalnega dela je vodilo v urejenost in premišljenost vzgojno-izobraževalnega procesa. Vodenje pedagoške dokumentacije v osnovni šoli ureja več pravnih aktov. Ker je vodenje dokumentacije ena od nalog učitelja, s katero se vsakodnevno srečuje, sva želeli raziskati, kako dobro učitelji poznajo dokumentacijo ter kakšna se jim zdi ustreznost dokumentacije glede na obliko in vsebino. Zanimalo naju je tudi mnenje učiteljev o količini in porabljenem času pri vodenju dokumentacije. Zaradi zelo razvejenega sistema pedagoške dokumentacije sva se osredotočili predvsem na dokumentacijo, ki jo učitelji vodijo o oddelkih in učencih.

Professional paper

UDC 371.267

KEYWORDS: pedagogical documentation, suitability, management, teachers

ABSTRACT – The appearance of pedagogical documentation coincides with the beginning of the first schools. Documenting educational work led to an ordered and well considered educational process. Management of pedagogical documentation is regulated by several legal acts. Because managing documentation is one of the teacher's daily duties, we wanted to research how well teachers know the documentation and find out their opinion about the documentation's suitability regarding the form and contents. We also wanted to find out how long the teachers spend managing the documentation. Due to a very diverse pedagogical documentation, we focused primarily on the documentation concerning pupils and classes.

1. Uvod

Šolska dokumentacija je nastajala hkrati z nastankom posameznih šol. Dokumentiranje vzgojno-izobraževalnega dela je vodilo v urejenost in premišljenost vzgojno-izobraževalnega procesa.

Danes vodenje pedagoške dokumentacije v osnovni šoli ureja več pravnih aktov, pri čemer sta najbolj pomembna Pravilnik o dokumentaciji v devetletni osnovni šoli ter Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov.

Ker je vodenje dokumentacije ena od nalog učitelja, s katero se vsakodnevno srečuje, želimo raziskati, kako dobro učitelji poznajo dokumentacijo ter kakšna se jim zdi ustreznost dokumentacije glede na obliko in vsebino. Ker pa uvedbo

devetletne osnovne šole spremlja tudi povečanje šolske dokumentacije, ki se vodi o učencih, nas zanima tudi mnenje učiteljev o količini dokumentacije ter času, namenjenemu izpolnjevanju le-te. Zanima nas mnenje učiteljev o morebitnih spremembah posamezne vrste dokumentov ter njihov pogled na predlog nove redovalnice za opisne ocene. Ugotoviti želimo, kako dobro učitelji poznajo enega temeljnih pravilnikov pri vodenju šolske dokumentacije, in sicer Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov.

Sprva za vodenje šolske dokumentacije ni bilo nikakršnih zakonskih določb, kljub temu so nekateri vestni posamezniki zapisovali pomembne podatke v cerkvene kronike. Država je na področje šolstva s svojim upravnim aparatom posegla v času Marije Terezije. Splošna šolska odredba iz leta 1774 je vsebovala navodila učiteljem o vodenju šolske dokumentacije. Sprva so morali voditi knjigo šolskih odredb, katalog, zlate in črne knjige, ki so jih pregledovali šolski nadzorniki. Drugi osnovnošolski zakon je izšel leta 1805, ki je bil v svojih določilih glede ravnanja s šolsko dokumentacijo že bolj natančen (Serše, 1995, str. 111–112).

Sledila je še vrsta zakonov, povezanih z vodenjem šolske dokumentacije. Danes poznamo več pravnih aktov, ki urejajo vodenje in hranjenje šolske dokumentacije:

- ☐ Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja,
- ☐ Zakon o osnovni šoli,
- ☐ Zakon o arhivskem gradivu in arhivih,
- ☐ Pravilnik o dokumentaciji v devetletni osnovni šoli,
- ☐ Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovnošolskega izobraževanja,
- ☐ Pravilnik o materialnem varstvu arhivskega in dokumentarnega gradiva,
- ☐ Pravilnik o strokovni usposobljenosti delavcev javnopravnih oseb, ki delajo z dokumentarnim gradivom,
- ☐ Pravilnik o odbiranju in izročanju javnega arhivskega gradiva arhivu,
- ☐ Navodila, interni akti šole.

Dokumentiranje vzgojno-izobraževalnega dela je pomemben prispevek k urejenosti, premišljenosti in kontinuiranosti vzgojno-izobraževalnega procesa na vseh stopnjah izobraževanja (Kolar, 1974, str. 5).

Za program devetletne osnovne šole uporabljamo dokumentacijo, ki jo določa Pravilnik o dokumentaciji v devetletni osnovni šoli (Ur.l. RS, št. 61/05):

- ☐ *Knjige in splošni dokumenti*: matična knjiga, šolska kronika, letni delovni načrt, letno organizacijsko poročilo, evidenca o izdanih spričevalih in drugih listinah;
- ☐ *Dokumentacija o delu organov*: zapisniki o sejah, razrednikova analiza dela v oddelku;



- *Dokumentacija o delu strokovnih delavcev*: letna priprava strokovnega delavca, sprotna priprava na vzgojno-izobraževalno delo;
- *Dokumentacija o delu oddelkov*: dnevnik, dnevnik in redovalnica učne skupine, dnevnik za podaljšano bivanje/jutranje varstvo, dnevnik za druge oblike dela, dnevnik vzgojnega dela, redovalnica z opisnimi ocenami, redovalnica s številčnimi ocenami, mapa vzgojnih ukrepov, zbirni športnovzgojni karton;
- *Dokumentacija o učencih*: vpisni list, matični list, osebna mapa učencev, ki potrebujejo pomoč/svetovanje, zapisnik komisije za ugotavljanje pripravljenosti otroka na vstop v šolo, zapisnik o popravnih, razrednih in predmetnih izpitih, zapisnik o ocenjevanju učenca, ki se izobražuje na domu, osebni športnovzgojni karton;
- *Javne listine*: spričevalo z opisnimi ocenami, spričevalo s številčnimi ocenami, zaključno spričevalo, potrdilo o šolanju, potrdilo o izpolnjeni osnovnošolski obveznosti, kolesarska izkaznica, izpis iz evidence;
- *Druga dokumentacija*: obvestilo o dosežkih pri nacionalnem preverjanju znanja ob koncu drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja, obvestilo o učnem uspehu ob koncu ocenjevalnih obdobj med šolskim letom, potrdilo z opisno oceno napredka ob koncu šolskega leta za učenca, ki je vključen v posebni program vzgoje in izobraževanja, zaključno potrdilo o opravljeni osnovnošolski obveznosti z opisno oceno dosežkov za učenca, ki je končal posebni program vzgoje in izobraževanja, obvestilo o vzgojnem ukrepu, obvestilo o prešolanju na drugo osnovno šolo med šolskim letom, obvestilo o izbiri ravni zahtevnosti in o spremembi ravni zahtevnosti, obvestilo o izbirnih predmetih, za katere se je učenec odločil, soglasje staršev o ponavljanju učenca v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju, različna druga soglasja staršev, prijava k nacionalnemu preverjanju znanja ob koncu drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja, druga obvestila staršem.

Dokumentacijo vodimo v obliki zapisa na papir, hkrati pa jo lahko vodimo tudi v elektronski obliki. Šola mora voditi dokumentacijo tako, da je zagotovljeno varstvo osebnih podatkov v skladu s predpisi. Če šola vodi dokumentacijo v elektronski obliki v enotni podatkovni bazi, si mora z ustrezno programsko opremo zagotoviti dejansko ločitev uporabe in varovanje podatkov glede na njihovo naravo in pravico razpolaganja z njimi. Šola mora dokumentacijo, ki jo vodi v elektronski obliki, hraniti tudi v rezervnih kopijah v elektronski obliki in v obliki izpisa na papir (Ur.l. RS, št. 61/05).

Varstvo podatkov, ki jih zbiramo o učencih, še posebej ureja Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovnošolskega izobraževanja. Slednji natančno določa podrobnejša navodila o načinu zbiranja osebnih podatkov z namenom, da preprečimo nezakoniti in neupravičeni posegi v zasebnost posameznika, na katerega se podatki nanašajo. Pravilnik določa tudi oblikovanje in vodenje ter vzdrževanje zbirk osebnih podatkov, posredovanje osebnih podatkov o učen-

cih in njihovih starših; delavce, ki so pooblaščen za obdelavo osebnih podatkov; postopek po prenehanju shranjevanja osebnih podatkov ter pravice staršev v zvezi z zbirkami osebnih podatkov (Ur.l. RS, št. 80/04).

2. Raziskava

2.1. Namen raziskave

Uvedbo devetletne osnovne šole spremlja tudi povečanje šolske dokumentacije, ki jo vodimo o učencih. Ker je vodenje dokumentacije ena od učiteljevih nalog, s katero se vsakodnevno srečuje, smo v empiričnem delu raziskali, kako dobro jo učitelji poznajo, kakšna se jim zdi ustreznost dokumentacije glede na obliko in vsebino, kakšno je njihovo mnenje o količini dokumentacije in koliko časa namenijo izpolnjevanju le-te. Zanimalo nas je tudi, če bi katero od dokumentacije spremenili, ter njihovo mnenje o predlogu nove redovalnice za opisne ocene. Ugotavljali smo poznavanje Pravilnika o zbiranju in varstvu osebnih podatkov, ki je eden temeljnih pravilnikov, ki ureja vodenje šolske dokumentacije. Želeli smo ugotoviti tudi vpliv dolžine delovne dobe in delovnega mesta na poznavanje dokumentacije ter vpliv delovnega mesta na čas, ki ga učitelji porabijo za vodenje dokumentacije.

2.2. Hipoteze

- ☐ Učitelji prve triade dobro poznajo dokumentacijo, ki jo uporabljajo v prvi triadi.
- ☐ Učitelji druge in tretje triade dobro poznajo dokumentacijo, ki jo uporabljajo v drugi in tretji triadi.
- ☐ Vsi učitelji dobro poznajo dokumentacijo splošne narave.
- ☐ Med učitelji obstajajo razlike v poznavanju dokumentacije glede na delovno mesto.
- ☐ Med učitelji z različno dolgo delovno dobo obstajajo razlike v poznavanju dokumentacije.
- ☐ Učiteljem se zdi dokumentacija glede na obliko ustrezna.
- ☐ Učiteljem se zdi dokumentacija glede na vsebino ustrezna.
- ☐ Učitelji menijo, da je dokumentacije preveč.
- ☐ Učitelji za vodenje dokumentacije v povprečju porabijo od ene do treh ur na teden.
- ☐ Učitelji prve triade porabijo več časa za vodenje dokumentacije kot učitelji druge in tretje triade.
- ☐ Učitelji dobro poznajo Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov.



2.3. Metoda

Za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik z vprašanji zaprtega tipa. Pri treh vprašanjih smo uporabili 5-stopenjsko ocenjevalno lestvico, kjer so učitelji ocenili stopnjo poznavanja dokumentacije ter ustreznost dokumentacije glede na obliko in vsebino.

Zaradi postavljenih hipotez in nadaljnje obdelave podatkov smo dokumentacijo razdelili v tri skupine, in sicer na dokumentacijo, ki jo uporabljamo v prvem triletnem, dokumentacijo, ki jo uporabljamo v drugem in tretjem triletnem ter dokumentacijo splošne narave. Na vprašalniku smo dokumentacijo razvrstili po slučajnostnem vrstnem redu.

2.4. Vzorec

Z vprašalnikom smo anketirali 102 učitelja, ki poučujejo v devetletni osnovni šoli. Vprašalniki so bili razdeljeni na osmih osnovnih šolah, in sicer z območja Primorske, Gorenjske ter Ljubljane z okolico. Vzorec učiteljev je bil izbran priložnostno. V vzorec je bilo zajetih 12 odstotkov učiteljev ter 88 odstotkov učiteljic, največ anketiranih je bilo starih od 31 do 45 let (59%), 30 odstotkov anketiranih je imelo manj kot 31 let in 11 odstotkov je bilo starejših od 45 let. Večina anketiranih učiteljev (57%) je visoko univerzitetno izobraženih, ostali pa imajo višjo ali visoko strokovno izobrazbo. V vzorec sta bila zajeta tudi 2 odstotka anketiranih z dokončanim magistriranjem. Največ anketiranih (40%) je imelo do 6 do 20 let delovne dobe, nekaj manj anketiranih (35%) je bilo zaposlenih do 5 let, 25 odstotkov anketiranih je imelo več kot 20 let delovne dobe. Skoraj polovica vprašanih je bilo zaposlenih v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (triadi). Zaradi nadaljnje obdelave podatkov smo učitelje, ki poučujejo v drugi in tretji triadi, združili.

2.5. Statistična obdelava podatkov

V okviru opisne/deskriptivne statistike smo izračunali: števila (frekvence), deleže (odstotke), mere srednjih vrednosti (aritmetično sredino) in mere razpršenosti (standardni odklon). V okviru inferenčne statistike pa smo uporabili naslednje bivariantne statistične analize: χ^2 -preizkus, kontingenčni koeficient, t-preizkus in analizo variance.

Podatke smo obdelali s pomočjo računalniškega programa *SPSS* (Statistical Package for Social Sciences). S postopkom *Frequencies* smo dobili izračun frekvenčnih odstotkov, s postopkom *Means* izračun povprečnih vrednosti ocen, s postopkom *Crosstabs* izračun χ^2 -preizkusa ter kontingenčnega koeficienta. S postopkom

Independent-samples T-test smo dobili izračun t-preizkusa razlik med aritmetičnimi sredinami, s postopkom One-Way ANOVA pa izračun analize variance.

Pri vseh teh preizkusih se uporablja 5-odstotna verjetnostna raven statistične pomembnosti.

3. Rezultati in interpretacija

Pri 47 anketiranih učiteljih prve triade smo preverjali poznavanje štirih dokumentov, ki jih uporabljamo v prvi triadi. Ugotovili smo, da je poznavanje v splošnem dobro. Dnevnik, redovalnico in spričevalo učitelji v splošnem poznajo zelo dobro (povprečna ocena nad 4,5), kar je tudi razumljivo, saj se z njimi srečujejo vsakodnevno. V povprečju pa učitelji nekoliko slabše ocenjujejo poznavanje vpisnega lista, aritmetična sredina v tem primeru znaša 3,00.

Pri 55 anketiranih učiteljih druge in tretje triade smo preverjali poznavanje petih dokumentov, ki jih uporabljamo v drugi in tretji triadi. Ugotovili smo, da je tudi tu, podobno kot pri učiteljih prve triade, poznavanje v splošnem zelo dobro. Povprečne ocene nad 4,2 so dobili dnevnik, redovalnica in spričevalo. V splošnem dobro poznajo tudi zaključno spričevalo (3,62). Poznavanje obvestila o dosežkih pri nacionalnem preverjanju znanja pa je v splošnem slabše (2,45), to pa najbrž zaradi tega, ker je to nov dokument in ker se z njim srečujejo bolj učitelji razredniki šestega in devetega razreda devetletke. Podatkov, koliko teh učiteljev je bilo zajetih v našo raziskavo, nimamo.

Zanimalo nas je tudi, kako vsi anketirani učitelji poznajo dokumentacijo splošne narave. Podatki so nam pokazali, da v splošnem najboljše poznajo dnevnik za druge oblike dela (4,45), kar je bilo tudi pričakovati, saj se z njim srečujejo vsakodnevno. Učitelji dobro poznajo tudi matični list (3,98) ter osebni športnovzgojni karton (3,69), nekoliko slabše pa je poznavanje obvestila o vzgojnem ukrepu (3,00) ter osebne mape učencev, ki potrebujejo pomoč oziroma svetovanje (2,74).

V nadaljevanju smo ugotavljali morebitni vpliv delovnega mesta na poznavanje dokumentacije. Standardna napaka aritmetične sredine za dnevnik za prvo triado in redovalnico s številčnimi ocenami je v primerjavi z velikostjo aritmetične sredine velika, zato za ta dokumenta velja, da naš vzorec ni dovolj reprezentativen. Vse druge standardne napake aritmetične sredine so v primerjavi z aritmetično sredino relativno majhne, zato dobro predstavljajo populacijo.

Rezultati t-testa so pokazali, da so pri vpisnem listu, dnevniku za drugo in tretjo triado ter obvestilu o vzgojnem ukrepu razlike med aritmetičnima sredinama obeh skupin statistično pomembne, saj so $p < 0,05$. Našo hipotezo torej lahko za te tri dokumente potrdimo in jih s tveganjem, manjšim od enega odstotka, lahko po-



splošimo na celotno populacijo. Med učitelji torej glede na delovno mesto obstajajo razlike v poznavanju vpisnega lista, dnevnika za drugo in tretjo triado ter obvestila o vzgojnem ukrepu.

Učitelji prve triade v povprečju boljše poznajo vpisni list ($M=3,00$, $SE=0,2129$) kot učitelji druge in tretje triade ($M=2,18$, $SE=0,1703$), $t(100)=3,035$, $p<0,05$.

Učitelji druge in tretje triade v povprečju bolje poznajo dnevnik za drugo in tretjo triado ($M=4,2$, $SE=0,167$) kot učitelji prve triade ($M=2,0213$, $SE=0,1812$), $t(100)=-8,845$, $p<0,05$.

Učitelji druge in tretje triade v povprečju bolje poznajo obvestilo o vzgojnem ukrepu ($M=3,5091$, $SE=0,1833$) kot učitelji prve triade ($M=2,4043$, $SE=0,1816$), $t(100)=-4,253$, $p<0,05$.

Zanimalo nas je, če med učitelji z različno dolgo delovno dobo obstajajo razlike v poznavanju dokumentacije.

Pri zaključnem spričevalu, obvestilu o vzgojnem ukrepu ter osebni mapi učencev, ki potrebujejo pomoč ali svetovanje, je test homogenosti varianc pokazal, da je $p<0,05$, torej so razlike med variancami vseh treh skupin statistično pomembne. To pomeni, da za te tri dokumente lahko sprejmemo hipotezo, da se učitelji glede na dolžino delovne dobe med seboj razlikujejo v poznavanju zaključnega spričevala ($F(2,99)=3,545$, $p=0,033<0,05$), obvestila o vzgojnem ukrepu ($F(2,99)=3,661$, $p=0,029<0,05$) in osebni mapi učencev, ki potrebujejo pomoč ali svetovanje ($F(2,99)=3,322$, $p=0,040<0,05$). Za ostalo dokumentacijo pa nismo uspeli dokazati razlik med skupinami, ker je $p>0,05$. Učitelji z najkrajšo delovno dobo (0–5 let) v povprečju vse tri dokumente poznajo najslabše od vseh anketirancev. Učitelji z najdaljšo delovno dobo (21 let in več) v povprečju najboljše poznajo zaključno spričevalo in osebno mapo. Ugotavljali smo tudi, kako učitelji ocenjujejo obliko dokumentacije.

Iz tabele je razvidno, da se je kar nekaj učiteljev vzdržalo odgovora na določeno vprašanje. Vzrok je verjetno v dejstvu, da določene dokumentacije ne poznajo in zato seveda ne morejo oceniti njene ustreznosti. Vidimo, da je največ učiteljev (100) ocenilo dnevnik za druge oblike dela, kar je bilo pričakovati, saj se z njim srečujejo prav vsi učitelji. Posamezen dokument je torej ocenjevalo različno število učiteljev, najmanj (71) jih je ocenjevalo dnevnik za prvo triado.

Iz dobljenih rezultatov (vse povprečne ocene so nad 3) lahko sklepamo, da učitelji v splošnem ocenjujejo dokumentacijo glede na obliko kot ustrezno. Najbolj ustrezne se jim zdijo: redovalnica s številčnimi ocenami (4,00), športnovzgojni karton (3,95), spričevalo s številčnimi ocenami (3,93) ter zaključno spričevalo (3,88). Od vseh dokumentov je bila v splošnem najslabše ocenjena redovalnica z opisnimi ocenami, aritmetična sredina znaša 3,03 s standardnim odklonom 1,12, kar pomeni, da so bile tu ocene najbolj razpršene.

Tabela 1: Mere opisne statistike za ustreznost dokumentacije glede na obliko

Vrsta dokumentacije	<i>f</i>		<i>M</i>	Standardni odklon
	<i>odgovori</i>	<i>ni odgovora</i>		
Vpisni list	74	28	3,55	0,78
Matični list	93	9	3,77	0,80
Dnevnik 1. triada	71	31	3,69	0,86
Dnevnik 2. in 3. triada	83	19	3,54	0,95
Dnevnik druge obl. dela	100	2	3,48	1,06
Redovalnica opisne oc.	78	24	3,03	1,12
Redovalnica številčne oc.	90	12	4,00	0,94
Spričevalo opisne oc.	82	20	3,13	1,06
Spričevalo številčne oc.	92	10	3,93	0,87
Zaključno spričevalo	83	19	3,88	0,82
Obv. nacionalno prever.	76	26	3,59	0,80
Obvestilo vzgojni ukrep	82	20	3,28	0,91
Osebna mapa	80	22	3,28	0,89
Športni karton	85	17	3,95	0,91

Nadalje nas je zanimalo, kako učitelji ocenjujejo vsebino dokumentacije.

Ugotovili smo, da so se učitelji vzdržali odgovora pri tisti dokumentaciji, ki je ne poznajo. Število učiteljev, ki je ocenjevalo določeno dokumentacijo glede na vsebino, je zelo podobno številu učiteljev, ki je ocenjevalo dokumentacijo glede na obliko, kar je seveda razumljivo. Tabela nam prikazuje, da učitelji dokumentacijo tudi glede na vsebino v splošnem ocenjujejo kot ustrezno. Z najvišjimi ocenami so učitelji ocenili: spričevalo s številčnimi ocenami (4,07), redovalnico s številčnimi ocenami (4,04), športnovzgojni karton (4,00) ter zaključno spričevalo (3,92). Zopet je bila najslabše ocenjena redovalnica z opisnimi ocenami (3,26).

Učitelje smo spraševali, če bi bilo po njihovem mnenju treba kateri dokument spremeniti. Naša predvidevanja so bila pravilna. Najbolj pogost odgovor (39,2%) je namreč res bil, da bi bilo treba spremeniti redovalnico z opisnimi ocenami. Učitelji pa si želijo sprememb še pri spričevalu z opisnimi ocenami (33,3%) ter dnevniku za druge oblike dela (31,4%).

Predvidevali smo tudi, da bodo naši dobljeni rezultati potrjeni tudi pri vprašanju, kjer smo učitelje spraševali o mnenju nove redovalnice z opisnimi ocenami. 25,5 odstotka učiteljev na to vprašanje ni odgovorilo, to pa najbrž zato, ker predloga za novo redovalnico za opisne ocene ne poznajo. Na to vprašanje je torej odgovorilo 76 učiteljev, kar predstavlja 74,5 odstotka celotnega vzorca.



Tabela 2: Ocena vsebine dokumentacije

Vrsta dokumentacije	f		M	Standardni odklon
	odgovori	ni odgovora		
Vpisni list	77	25	3,58	0,78
Matični list	94	8	3,85	0,78
Dnevnik 1. triada	71	31	3,83	0,93
Dnevnik 2. in 3. triada	84	18	3,68	0,96
Dnevnik druge obl. dela	100	2	3,58	1,08
Redovalnica opisne oc.	78	24	3,26	0,96
Redovalnica številčne oc.	92	10	4,04	0,75
Spričevalo opisne oc.	78	24	3,37	1,16
Spričevalo številčne oc.	92	10	4,07	0,75
Zaključno spričevalo	84	18	3,92	0,75
Obv. nacionalno prever.	75	27	3,59	0,79
Obvestilo vzgojni ukrep	82	20	3,52	0,91
Osebna mapa	76	26	3,42	0,77
Športni karton	86	16	4,00	0,80

Dobljeni rezultati so izpolnili naša pričakovanja. Ugotovili smo, da so učitelji, razen dveh anketirancev, s prejšnjo redovalnico nezadovoljni in da so željni sprememb. Več kot polovica učiteljev, ki je odgovorila na to vprašanje (53,9%), meni, da je nova redovalnica za opisne ocene bolj pregledna in racionalna. Velika večina vseh drugih učiteljev (43,4%) pa meni, da bi bilo bolje oblikovati redovalnico, ki bi bila kombinacija obeh.

Zanimalo nas je, kaj učitelji menijo o količini dokumentacije. Kar 94 odstotkov vseh anketiranih učiteljev je odgovorilo, da je dokumentacije preveč. 6 odstotkov učiteljev se zdi količina dokumentacije ustrezna, nihče pa ni odgovoril, da je dokumentacije premalo.

Učitelje smo vprašali tudi po količini časa, ki ga porabijo za vodenje šolske dokumentacije. Ugotovili smo, da 30 odstotkov anketiranih učiteljev za vodenje dokumentacije, ki jo vodijo o posameznem učencu, porabi manj kot eno uro na teden, 7 odstotkov učiteljev več kot tri ure tedensko, skoraj dve tretjini učiteljev (63%) pa za vodenje dokumentacije porabi od ene do treh ur na teden.

Želeli smo raziskati tudi morebitne razlike v času vodenja dokumentacije glede na delovno mesto. Predvidevali smo, da vodenje dokumentacije učiteljem prve triade vzame več časa kot učiteljem druge in tretje triade.

Ker je χ^2 -test pri preverjanju hipoteze pokazal, da ni bil zadovoljen kriterij predpostavke, da je lahko največ 20 odstotkov pričakovanih vrednosti frekvenc manjših od 5, smo združili kategorijo časa. Tako smo pri preverjanju hipoteze določili dve vrednosti spremenljivke čas: manj kot uro in več kot eno uro.

Vrednost χ^2 -testa znaša 3,424 pri stopnji prostosti 1. Njegova statistična pomembnost pa 0,064. Ker je $p > 0,05$, s tveganjem 6,4 odstotka zavrnilo hipotezo. Nismo uspeli dokazati pomembne razlike med časom vodenja dokumentacije in delovnim mestom, kot tudi ne, da učitelji prve triade porabijo več časa za vodenje dokumentacije kot učitelji druge in tretje triade.

Na koncu smo želeli izvedeti še, kako dobro učitelji poznajo Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov. Rezultati so pokazali, da ga 7 odstotkov pozna slabo, 38 odstotkov zelo dobro, več kot polovica (55%) pa pozna le delno.

4. Sklep

V raziskavo sta bila zajeta 102 učitelja, ki v letošnjem šolskem letu poučujejo v devetletni osnovni šoli, in sicer iz osmih osnovnih šol z območja Primorske, Gorenjske ter Ljubljane z okolico.

Na podlagi statistično obdelanih podatkov smo prišli do naslednjih ugotovitev.

Učitelji dobro poznajo dokumentacijo, ki jo redno uporabljajo. Tako učitelji prve triade dobro poznajo dokumentacijo, ki jo uporabljajo v prvi triadi; učitelji druge in tretje triade pa dokumentacijo, ki jo uporabljajo v drugi in tretji triadi. Naša druga hipoteza je bil, a z izjemo poznavanja obvestila o dosežkih pri nacionalnem preverjanju znanja, potrjena. Učitelji v splošnem dobro poznajo tudi dokumentacijo splošne narave, izjema je le osebna mapa učencev, ki potrebujejo pomoč oziroma svetovanje. Kje je vzrok slabšega poznavanja tega dokumenta? Morda prav dejstvo, da se z njim učitelji srečujemo bolj redko, saj je bolj specifičen in vezan le na posamezne učence oziroma njihove probleme in težave, s katerimi se učitelji lahko srečamo ali pa tudi ne.

V raziskavi nas je zanimalo, če obstajajo razlike v poznavanju dokumentacije glede na delovno mesto in dolžino delovne dobe učiteljev. Ugotovili smo, da učitelji prve triade bolje poznajo vpisni list, učitelji druge in tretje triade pa dnevnik za drugo in tretjo triado in obvestilo o vzgojnem ukrepu. Te rezultate s tveganjem, manjšim od 1 odstotka lahko posplošimo na celotno populacijo. Učitelji z najkrajšo delovno dobo v povprečju najslabše poznajo zaključno spričevalo, obvestilo o vzgojnem ukrepu ter osebno mapo učencev, ki potrebujejo pomoč ali svetovanje. Učitelji z najdaljšo delovno dobo pa v povprečju najboljše poznajo zaključno spričevalo in osebno mapo.



Rezultati so nam pokazali, da v splošnem učitelji ocenjujejo dokumentacijo glede na obliko in vsebino kot ustrezno; šesta in sedma hipoteza sta bili torej potrjeni. Videli smo, da so bili spričevalo in redovalnica s številčnimi ocenami, zaključno spričevalo in športnovzgojni karton v splošnem najboljše ocenjeni dokumenti tako glede na obliko kot tudi glede na vsebino. V splošnem najslabše ocenjen dokument pa je bila redovalnica z opisnimi ocenami, ki je dobila najnižje ocene. Ker se zdi učiteljem redovalnica z opisnimi ocenami najmanj ustrezna, si želijo sprememb. Nekateri učitelji so zadovoljni z novim predlogom redovalnice, drugi pa menijo, da tudi ta predlog ni najboljši, in si zato želijo nadaljnjih sprememb.

Potrдили smo tudi hipotezi o količini dokumentacije ter času za vodenje le-te. Velika večina učiteljev meni, da je dokumentacije, ki jo vodijo o posameznem učenecu, preveč; za vodenje le-te pa porabijo v povprečju od ene do treh ur tedensko. Iz rezultatov našega vzorca nismo uspeli dokazati, da učitelji prve triade porabijo več časa za vodenje dokumentacije kot učitelji druge in tretje triade.

V nasprotju z našimi pričakovanji smo prišli do ugotovitve, da več kot polovica učiteljev Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov pozna le delno, zato smo z gotovostjo zavrnil hipotezo.

Na žalost vseh rezultatov, ki smo jih dobili v raziskavi, nismo mogli posplošiti na celotno populacijo, ker je bil vzorec premajhen oziroma so bile skupine nehomogene. V vzorcu prevladujejo učitelji, stari od 31 do 45 let, in sicer jih je kar dve tretjini. Več kot polovica vseh anketiranih učiteljev ima visoko univerzitetno izobrazbo.

LITERATURA

1. Kolar, N.: Dokumentacija dnevnega dela vzgojiteljic v vzgojnovarstvenih zavodih, Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, Groblje 1974.
2. Kožuh, B.: Statistične obdelave v pedagoških raziskavah, Filozofska fakulteta, Ljubljana 2000.
3. Pravilnik o dokumentaciji v devetletni osnovni šoli (Ur.l. RS, 61/05).
4. Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovnošolskega izobraževanja (Ur.l. RS, 80/04).
5. Serše, A.: Strokovno šolstvo v osrednji Sloveniji do leta 1941, Arhiv Republike Slovenije, Ljubljana 1995.
6. Zakon o osnovni šoli (Ur.l. RS, 12/96, 33/97, 59/01, 71/04).

Alenka Stres (1976), profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Dobrovo.

Naslov: Oševljek 3c, 5292 Renče, SLO; Telefon: (+386) 05 301 33 53

E-mail: alenka.kobal@email.si

Mateja Gorše (1976), profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Gradec v Litiji.

Naslov: Črni potok 14, 1275 Šmartno pri Litiji, SLO; Telefon: (+386) 01 899 21 99

E-mail: mateja.gorse@gmail.com

Odnos učenec-učitelj

Strokovni članek

UDK 37.064.2

KLJUČNE BESEDE: odnosi, učitelj, učenec, starši, avtoriteta

POVZETEK – Odnos, ki tvori trikotnik med učitelji, učenci in starši, je najbolj kvantiteten v šoli, zato mora biti tudi najbolj kvaliteten. V njem vsi vpleteni zadovoljujejo svoje osnovne človeške potrebe, in če le ta ni zgrajen na kvalitetnih temeljih, potem teh potreb ne bo zadovoljil ne otrok, niti učitelj in ne starši. Skupne poti tega delovanja pa nas vse vpletene vodijo preko otroka in tega se moramo zavedati eni in drugi. Vsak si mora prizadevati na svojem področju narediti čim več in čim boljše. Otrok že po naravi išče vse, kar je dobro, lepo in prijetno, in največ lahko otroku damo, če ga imamo preprosto radi. Potrpežljivo in vztrajno jim je treba vsajati vrednote življenja, to pa je dolgoročna naloga nas vseh. Pomemben je predvsem odnos, saj se lahko neznanje zelo hitro zakrpa, odnos pa spreminjamo težje in tudi bolj dolgoročen je ta proces. Če zgradimo vzdušje medsebojnega spoštovanja in vzajemne simpatije, lahko v tem odnosu rastejo vsi, ki so v vzgojo hote ali nehoti vpleteni.

Professional paper

UDC 37.064.2

KEYWORDS: pupil-teacher-parent relations, influence of authority on pupil-teacher relation

ABSTRACT – Eternal triangle of pupil-teacher – parent relations is the strongest in the school, therefore it must be of highest quality. Through these relations, all parties are trying to fulfil their basic human needs. In order for the teachers', the parents' and the children's needs to be satisfied, the relationships between them must have strong foundations. The central point of satisfying needs is the child which must be realized by all parties involved. By its very nature, the child wants only the very best, the most beautiful, pleasant and comforting and the utmost we can give to the child is love. We must patiently and persistently teach children values in life, which is a long-term task for all of us. Our attitude is the most important thing in this process since we can easily fill in the gaps in knowledge, but it is harder and takes longer to change attitudes. Only if we manage to build the atmosphere of mutual trust and sympathy, everybody willingly or unwillingly involved in this process can gain something and grow.

1. Uvod

Ta večni trikotnik, ta ujetost, ki je lahko tako težka, a vendar tako lepa, samo če sami hočemo tako. In če hočemo to "... nas morajo učenci poznati in imeti radi." (Glasser, 1994, str. 17)

Učenci, učitelji in starši smo vsi vpreženi v isti voz. Vsak si pač prizadeva na svojem področju narediti čim več in čim boljše. Sam otrok pač postane takšen, kakršnega naredimo učitelji in starši. Je kot mehka glina in v začetku je treba to glino



oblikovati mehko, s toplo roko, da lahko kasneje otrdi. Otroci sprejemajo vse, kar je lepo, dobro in prav, le če jim znamo to lepo tudi pokazati, razložiti, povedati. Potrpežljivo in vztrajno jim je treba vsajati vrednote življenja, to pa je dolgoročna naloga nas, učiteljev in staršev. Skupne poti tega delovanja nas, učitelje in starše, vodijo preko otroka in tega se moramo zavedati eni in drugi.

Na roditelskih sestankih se starši pridnih in uspešnih otrok smehljajo, staršev manj uspešnih in problematičnih pa ponavadi v šolo ni ali pa le stežka pridejo na posebna vabila in prošnje učiteljev. Pa vsi vemo, zakaj je tako. Tako človeško in logično se to zdi vsakemu. Tudi učitelji vemo, da moramo biti s starši, ki imajo manj pridne otroke, bolj prijazni in bolj obzirni, zlasti, če so doma razmere težke. S pritožbami in s sitnarjenjem bi ta odnos samo še otežili ali poslabšali. Takrat je potreben še posebno tenkočuten odnos in široka človečnost, saj vsi vemo, da z dobrimi starši in dobrimi otroki ni problemov. Problemi in težave nastanejo takrat, ko imamo različne poglede na to, kaj je dobro in kaj slabo, kaj bi otrok moral in kaj ne, kaj bi moral znati, kako bi se moral obnašati... Vsak gleda skozi svoje oči in vsak gleda na vse stvari s svojega zornega kota. In tu bi se morali učitelji še kako zavedati, kako pomembna in odgovorna je naloga poučevanja in vzgajanja.

Še zlasti je pomembno, da se zavedamo, kako težko je biti mlad v današnjem času. Ohranjati moramo optimizem in vero v dobro. Doba, ki prihaja, zahteva od mladega človeka veliko, včasih preveč in ta mladost se lomi med svojimi potrebami in sposobnostmi ter potrebami družbe. Priča smo drastičnim spremembam ob koncu stoletja. Izginja klasična mladost, podaljšuje se šolanje, otroštvo se krči. To je doba novih medijev, iščejo se novi ideali. Večajo pa se tudi pritiski na mlade. Zahteva se višja izobrazba, višji status, več znanja, večja so tveganja. Vse več je tudi nezaposlenosti, konfliktov, psihoz, kriz in vse to mladi vidijo in doživljajo. Veča se prepad med bogatimi in revnimi, več je drog, alkohola in mamil med mladimi, saj je več tudi nervoz, psihoz, nemoči in izolacije. Krči se, kaj je zasebno in javno, s tem pa se večajo tudi pritiski na družino. Tudi šola izvaja te pritiske na otroke in starše, saj so tu eksterna preverjanja, še kako važen je uspeh, in če ta ni tak, kot si ga želimo učitelji, starši in otroci, se večajo pritiski in očitki. Javlja se nemoč in tekmovalnost in posledično je več tudi samomorov med mladimi. Tu bi se morali učitelji še zlasti zavedati, da prihaja doba, ko se znanje v glavah ne mora kosati s tistim znanjem v računalniku, in da ni naša naloga narediti iz otrok "enciklopedije na dveh nogah". Današnja doba bi morala dajati prednosti sposobnostim, da si zna človek ob vsakem času in na vsakem mestu sam poiskati poti do znanja. Zato bi morala biti najpomembnejša učiteljeva zavest, da je njegova naloga ustvarjati in oblikovati otroka tako, da bo po najboljših vzgojnih poteh prišel do izobrazbe. Čimbolj bi morali biti usposobljeni, da znamo pri vzgajanju in izobraževanju izrabiti naravne otrokove talente. Ti pa so, da je otrok rojen igralec, da zelo rad ustvarja, riše, slika, da rad posluša napete zgodbe in prigode, da je rad prisoten vsepovsod, kjer se kaj dogaja,

da je vedoželjen in da mu lahko damo veliko in da lahko tudi mi veliko dobimo od njega. Otrok že po naravi išče vse, kar je dobro, lepo in prijetno. In največ lahko otroku damo, če ga imamo preprosto radi. "Dober učitelj postaneš šele tedaj, ko najdeš svojo pot v pravi razdalji med pisanimi šolskimi zakonitostmi in nepisanimi zakoni mladosti... Če hočeš odpreti mlado glavo – moraš potrkat na srce!" (Kunaver, 1992, str. 9)

Če pogledamo skozi zgodovino, vidimo, da je otrok, kot najbolj travmatična točka in objekt ali subjekt v odnosu do odraslih, definiran pač tako, kot to ustreza družbi, v kateri živi. Včasih je zlo ali kazen za izvirni greh, drugič spet je nedolžnost ali bitje, ki mu moramo pustiti vse. Že sama stroga ločenost, kaj je otroštvo in kaj odraslost, je vezana na ekonomski interes države in sega v leto 1601. Otroka so skozi zgodovino različno obravnavali, včasih je nujno zlo, spet drugič nedolžnost. Aries pravi, da je bil tradicionalni otrok srečen, svoboden, saj so ga že ob rojstvu upoštevali kot enakopravnega člana človeške skupnosti. Iz analiz umetnosti sklepamo, da je bil otrok slikan kot majhen odrasel in da pojem otroštva v srednjem veku še ni bil znan. Otroškost kot pojem se je pojavil šele v novem veku, hkrati z njim pa vse tehnike vzgoje in discipline.

Vsaka družba ga obravnava pač tako, kot to njej ustreza. Razumevanje otrokove narave v veliki meri vpliva na osnovni pogled na vzgojo. V zgodovini lahko sledimo pomembnim spremembam v pogledu na otroštvo. Otrok je bil najprej pojmovan kot pomanjšana odrasla oseba, ki zato ne potrebuje posebne zaščite. Krščanstvo je kljub teoretski (teološki) spornosti uveljavilo pogled na otroka kot grešnega bitja in s tem opravičilo uporabo represivnih vzgojnih sredstev. Empiristični misleci so uveljavili pogled na otroka kot na nepopisan list papirja, na katerega moramo z vzgojo "zapisati" temeljne norme obstoječe kulture. Ob tem so radi poudarjali tudi otrokova "divjost", ki jo je treba z discipliniranjem ukrotiti. V zgodovini je bila najpogostejša tehnika vzgoje zastraševanje. Otrok je moral ubogati in to so dosegali na razne načine. Otrok je šele v zadnjih desetletjih obravnavan kot posebna kvaliteta, ki ima posebne pravice že zato, ker je tu, ker je del nas, in smo mi iz njih in oni iz nas in so naše posebno bogastvo. Je bitje s čisto svojimi kvalitetami. "Je avtonomen, vendar tako odprt in ranljiv, sprejemljiv in odziven na vse, kar se dogaja okoli njega." (Tomori, 1983, str. 5) Ima svoje potrebe in svoje želje ter pričakovanja. V življenje stopa sprva z negotovimi koraki, počasi pa raste njegova samozavest. Zaupa in ima rad tiste, ki imajo radi njega. Svojih staršev si ne izbere sam in tudi starši ga morajo sprejeti takšnega, kot se jim rodi v življenje, pa tudi v šolo mora, ker so tako odločili odrasli. Išče svoje mesto v svetu. V prvih letih svojega življenja spoznava svoje telo, nato se to spoznanje širi na bližnjo okolico, kjer živi. Sprva je to okolje njegovega doma, ki se počasi razširi do vrtca in počasi na šolo in na širše okolje. Najpomembnejše za mladostnika je, da spoznava sebe in svet okoli sebe, da se nauči živeti v tem svetu kreativno in polno življenje. S posegi v okolico in v življenje samo pa



spreminja sebe in ljudi okoli sebe. Uči se izkoriščati svoje sposobnosti, nauči se tudi upoštevati omejitve tega okolja.

Toda, vsi vemo, da so med otroci velike razlike, razlikujejo se po intelektualnih sposobnostih, imajo razvita različna specifična področja, razlike so tudi v zrelosti, v energijskih zmožnostih, v bioritmu, različno je tudi zdravstveno stanje teh otrok, tudi razlike v duševnosti so tu. Ne smemo tudi pozabiti na razlike v temperamentu. Pred očmi imam vse tiste otroke na naši šoli, ki so nemirni, hiperaktivni, ki ne morejo biti dalj časa pri miru. Včasih pozabimo, da so lahko taki otroci nadarjeni. Zaradi nemirnosti imajo veliko težav. Takrat večkrat "pozabimo", da so te razlike posledica različnih vplivov, od dednosti, lastne aktivnosti pa vse do okolja, v katerem živi in se razvija. Sam način, kako starši ravna in vzgajajo otroke, je različen in vpliva na otroka. Svoj pečat pa na njem pusti tudi šola in družba. Vsi ti dejavniki so lahko pretirano zaščitniški ali preveč avtoritativni v odnosu do njega. Kakšen je ta odnos, je zlasti pomembno v prvih letih otrokovega življenja. Nekateri starši mislijo, da lahko vso skrb za vzgojo in izobrazbo preložijo na pleče šole, ko otrok vstopi vanjo. Šola v resnici naredi za otroka veliko, ne more pa nadomestiti vseh odnosov v družini. Tega ne more in ne bo mogla narediti nobena institucija, pa naj bo še tako kvalitetna. Ta subjektivni odnos staršev do lastnih otrok je tako specifičen ter tako enkraten in nenadomestljiv.

Na otroka pa vpliva tudi *družina*. Bila je in bo vedno najpomembnejši dejavnik socializacije. Odkar človek obstaja, živi družinsko življenje. Ni samo biološka, ampak tudi socialna struktura življenja. V vsaki kulturi se pojavlja družina in družinsko življenje kot vrednota, če ne celo svetinja. V njej se posameznik razvija, v njej doseže svoj vrhunec in dopolni svoje življenje. To je *mikrokozmos* v človeškem makrokozmosu. Je stičišče vseh spolov in generacij, moških in ženskih, mladih in starih. Ko se rodimo, smo nebogljeni in dolgo časa potrebujemo druge ljudi, da bi zadovoljili svoje biološke potrebe, kasneje pa še druge potrebe, ki niso nič manj pomembne in manj močne kot biološke. To so tiste *potrebe*, ki naredijo človeka kot socialno in izpopolnjeno bitje. Poleg primarnih potreb naj bi zadovoljevali še potrebo po moči, ljubezni, svobodi in zabavi. Tu je morala naravi na pomoč priskočiti še kultura, saj običajno spolno partnerstvo ni bilo dovolj, bilo je prekratko, da bi starši opravili svojo vlogo, zato je morala izumiti *moralni zakon*. Ta zapoveduje staršem trdnejše in dolgotrajnejšo skrb za potomce. Družba se je kmalu zavedala, da je moteno družinsko življenje izvir mnogih zelo hudih motenj, kot so: neuspeh, odvisnost, ločevanja, nasilje, konflikti... S svojim vzgojnim stilom je lahko družina zatočišče, lahko nudi toplino in mir za posameznika ali pa je hladna, odmaknjena, sovražna. Lahko je mučni nadzor ali priložnost za svobodo. Že od nekdaj je družina življenje v malem. Vsak posameznik najde v njej najprej svoj prostor, družbo, partnerstvo, delo, materialno zadovoljstvo in duhovno srečo.



V zgodovini so poskušale mnoge ustanove prevzeti družinske funkcije. Včasih je bila družina za posameznika dom, šola, posvetovalnica, bolnišnica in še kaj. Danes temu ni tako. Razne institucije so nadomestile prenekatere funkcije družine. Niso pa mogle nadomestiti vseh intimnih in celovitih medčloveških odnosov, ki si jih izoblikuje vsak človek najprej v tej osnovni celici. S tem se naj bi moderen človek sprijaznil, toda ko išče svoje mesto v družbi, se še vedno vrača v to osnovno celico, kjer je najbolj "doma".

Mnogi predvidevajo, da bo računalniška era vrnila družini mnoge funkcije, ki so ji bile odvzete v moderni dobi. Šolanje in delo bo lahko potekalo od doma. Toda bistvo družinskega dela ni koncentracija vseh opravil, to naj bi bil v prvi vrsti prostor pripadnosti in ljubezni. To pa ni stvar tehnologije in njenega napredka, ampak je rezultat razvoja vseh medčloveških in kulturnih vrednot, ki bi nam morale ostati "svete". Toda dejstvo ostaja, da se družinsko življenje, kot ga pozna naša civilizacija, spreminja. Te spremembe so zlasti odraz gospodarskega napredka, spreminjanje spolnih in poklicnih vlog.

Tradicionalna patriarhalna družina, ki je imela jasno opredeljene vloge očete, kot glavnega in nadrejenega vodjo družine, in matere, kot gospodinje, ni skoraj nikjer več, le še v redkih predelih sveta. Ženske se danes zaposlujejo enako kot moški. Ekonomsko postajajo neodvisne in s tem dobijo popolno drugačno vlogo in pomen v družini. Ravno zaradi tega dejstva nastajajo v družini še večje težave, čeprav bi nepoznavalec socioloških sprememb, ki jih prinese to dejstvo, pričakoval ravno obratno. Upada nataliteta, narašča število razvez in enopartnerskih družin. Moderna ženska zaradi poklicne kariere potiska rojevanje otrok v ozadje. Ni kos številnim novim vlogam, saj je biti ženska, ljubica, mati in uspešna ženska v službi preveč v življenju ene ženske. Da pa je ta kriza še večja, je kriva tudi zapozneta prilagoditev moških tej postopni ženski emancipaciji. Zaradi tega prihaja do številnih razočaranj, kriz, frustracij, duševnih krutosti in do telesnega nasilja. Včasih se znotraj štirih sten dogajajo prave skrite ali manj odkrite drame.

2. Odnosi med učitelji in starši

Šola in dom sta dva pola, ki vplivata na otroka. Iz teh dveh virov črpa otrok znanja in moč. Ne moremo se slepiti, da šola ne vpliva na družino in tudi na družinsko življenje teh članov. Nepotrebni in nesmiselni so spori, kdo več prispeva k oblikovanju otroka. Oba dejavnika sta najpomembnejša in njun vpliv na otroka je neizmerljiv. Kljub temu, da se je družina spremenila skozi stoletja, pa ostaja njena primarna vloga, da je to celica, v kateri se mešajo vzgojne funkcije, simpatije, vloge, ljubezen, čustvena povezanost in še bi lahko naštevala. Bistvena vloga te primarne celice pa je ostala vzgoja. Šola je prevzela skrb za izobrazbo. In če upoštevamo



to dejstvo, smo že pri osnovnem in primarnem interesu, ki povezuje šolo in starše. Tudi sami stiki med šolo in starši so boljši, če obe strani poznata skupne interese, želje, stališča. Zgodi pa se, da so starši nekaterih otrok do šole nezaupljivi, ljubosumni, nerazpoloženi in celo krivični. Zlasti rado se zgodi, da manj razgledani starši podcenjujejo učitelje. Takrat nastanejo težave, saj je otrok vzgajan v duhu, da so učitelj nesposobni... da... Takšni starši zavestno ali nezavedno zmanjšujejo učiteljevo avtoriteto. Ponavadi otroci, ki nimajo težav v šoli, vzbujajo simpatije doma in pri učiteljih in z njimi ni težav. Tudi odnosi med starši in učitelji so pristni in neproblematični. Drugače pa je s starši, ki imajo problematičnega otroka, vzgojno ali učno. Pa saj vemo, kako težko je hoditi na razgovore v šolo (ali celo na povabila, hitre klice po telefonu). Le kdo rad posluša o svojem otroku slabe stvari? Otroci so in bodo naši in radi jih imamo. Smo pač vsi ljudje narejeni tako, da si zgradimo obrambne nasipe, včasih celo visoke zidove pred nenehnimi kritikami. Te res niso prijetne za našo dušo in samozavest. Večkrat sem se že vprašala, kaj je težje: kritika ali samokritika. Nekje sem prebrala, pa ne vem več kje, da je samokritika najhujša oblika kritike, saj pred njo ne moremo pobegniti. Je pa lahko "dobra" samo, če imamo zgrajeno močno samopodobo. To samopodobo staršev pa lahko z nenehnimi pritožbami kar hitro zrušimo.

Ko stopamo v stik s starši, moramo imeti v glavi nenehno dejstvo, da so otroci močna vez med očetom in materjo. Otroci vplivajo na ta odnos. Iz šole prinašajo nove poglede, potrebe, interese in nove oblike vedenja. Avtoriteta staršev lahko dopolnjuje avtoriteto v šoli, lahko pa si tudi nasprotujeta, če imajo starši drugačne poglede na življenje. Ker šolar raste in zori, prisili to dejstvo tudi starše, da spremenijo svoja stališča in rastejo skupaj z otroci. Po drugi strani pa tudi družina vpliva na šolo. Šola in učitelji v njej morajo bolj ali manj upoštevati želje, interese, zahteve te družine. Če hočemo oboji uspešno vzgajati, je to nuja. Najti moramo skupne točke, interese, uskladi se lahko veliko želja. Večkrat obe strani pozabljata, da je sodelovanje lahko široko, da ne sme biti skupna skrb staršev in učiteljev le učni uspeh. Važen je predvsem odnos, saj, se lahko neznanje zelo hitro zakrpa, odnos pa spreminjamo težje in tudi bolj dolgoročen je ta proces, saj kot pravi Glasser, spremeniti je treba sličice v glavi. To pa je veliko težje. Veliko je oblik in metod za sodelovanje staršev ter šole in učitelji. Izkoristimo lahko vse formalne in neformalne stike. Če gradimo na iskreni skrbi, da pomagamo otroku tako eni in drugi, potem ni ovir in barikad. Učitelj v šoli lahko ima tu zelo važno vlogo, saj je strokoven in ima vsa potrebna znanja za ta odnos, lahko pa si ga tudi nenehno izgrajuje. Pameten učitelj ne vsiljuje svojih prepričanj in pogledov na vzgojo, več naredi, če zna iskreno prisluhniti staršem in se vživeti v njihov probleme ter jim svetovati takrat, ko starši to sami želijo. Včasih je že ta empatija dovolj, da se klobčič problemov odkotali. In mnogo je priložnosti in načinov. Tu so roditeljski sestanki, individualne govorilne ure, svet staršev, prijazni klepet na hodniku, ko pridejo po mlajšega otroka... Če se zgradi

vzdušje medsebojnega spoštovanja in vzajemne simpatije, lahko v tem odnosu rastejo vsi, ki so v vzgojo hote ali nehote vpleteni.

3. Odnos otrok in učitelj

Vstop v šolo mora biti v prvi vrsti prijetno doživetje in šele nato tudi nove obremenitve in zahteve. Majhnega otroka ta prva resna ločitev od staršev lahko prizadene, saj je tu vrsta novih pravil in zahtev, ki so zanj nove. Tu je prva resnejša in zahtevnejša samostojnost in ta ločitev ne sme biti vzrok za razne resne čustvene in vedenjske motnje. Res je, da šola močno poseže v njegov čustveni svet in da se začnejo njegove prve preizkušnje umskih in socialnih sposobnosti. Toda če so starši pripravili svojega otroka na ta vstop in če se skupaj z njim veselijo njegovega vstopa v hišo učenosti, bo ta ločitev bolj blaga in manj travmatična ali in bo prav hitro postala zabavna, prijetna.

Otrok se v šoli prvič sreča s sistematičnim pridobivanjem znanja in to je zanj nekaj čisto novega. Ker pa vemo, da je uspešno učenje odvisno od umskih, inteligentnih, osebnih in še od vrste drugih dejavnikov, si mora otrok privzgojiti tudi nekakšno disciplino, kar pa ni vedno lahko. Do sedaj si je nabiral znanje v stiku z odraslimi, z opazovanjem, v vrtcu in mali šoli. Sedaj je ta proces še zlasti načrten in sistematičen. Vemo, da je uspešnost pogojena najprej s šolo in da so rezultati šolanja zelo pomembni v kasnejšem življenju tega otroka, zato morajo biti skupna in posebna skrb nas vseh, učiteljev, staršev in družbe, v katero smo vsi ujeti. Skozi učenje si otrok ne pridobiva samo znanje, ampak tudi zaupanje vase, se pravi, da šola poseže tudi v njegovo samospoštovanje in zaupanje v lastni ego. Na žalost pa se večina šolarjev uči bolj za ocene kot za splošno znanje v življenju. Tu pa ima neprecenljivo vrednost za otrokov razvoj razredna skupnost. In prav razredna skupnost, ki ima zdravo jedro in dobrega razrednika, lahko tu veliko naredi za posameznika. V razredu vstopa šolar v različne odnose s sošolci in tako spoznava zakonitosti medčloveških odnosov. Lahko je ta razred zanj trden občutek pripadnosti, njegova opora in motivacija. Lahko se nauči nujne podrejenosti, ki je nujno potrebna za dosego skupnih ciljev neke večje skupnosti. Se pravi, da šola v veliki meri vpliva tudi na njegovo duševnost.

Učitelj je ena ključnih oseb v otrokovem življenju. Posreduje mu znanje in vpliva na njegovo duševnost. "Malo je razmerij v človeškem življenju, ki bi prinašala toliko novega, kot prinaša učencu njegovo razmerje z učitelji v vseh letih šolanja." (Tomori, 1983, str. 40) Učitelj mu predstavlja avtoriteto, nanj se sklicuje doma in med prijatelji, pogosto mu slepo verjame. Želi, da ga ima rad, da mu je naklonjen, da je pravičen in priazen. Zelo veliko otrok ima rado šolo, če imajo radi tudi učitelje. Pa tudi bolj radi se učijo, saj je občutek sprejetosti ena največjih in najmočnejših



človekovih potreb. Glasser pravi, da ima vsak človek poleg osnovnih bioloških potreb, ki jih ima vrojene, še zelo močne, če ne enako intenzivne potrebe po moči, pripadnosti, ljubezni in zabavi. Trdi, da mora imeti vsak človek zadovoljene vse te potrebe, da funkcionira tako, kot je treba. In šola je ustanova, ki bi morala težiti k temu, da otrok doživlja izpopolnitev vseh teh potreb. Pravi, da se otrok preko zabave in igre največ nauči o življenju. Na to dejstvo pa "resna" šola pozablja. Otrokov smeh je vedno znova pokazatelj te potrebe po zabavi, igri, ki jo ima otrok tako rad. Tako veliko se lahko naš otrok nauči v igri na zabaven način. In tako lep, nezaveden in neprisiljen način učenja je to.

V šoli se križajo interesi države, pričakovanja staršev in nas učiteljev. Država nadzira in oblikuje kurikulum, starši pričakujejo kvalitetno izobrazbo, pa tudi mi učitelji imamo svoje potrebe in človeške želje. Radi bi mirno in čim manj stresno opravljali svoje delo, radi bi bili za to kvalitetno nagrajeni tako materialno in zlasti moralno. Je že tako, da je šola prepletena z mnogimi interesi, in včasih je usklajevanje teh želja in interesov zelo težko in naporno delo. Učitelj predstavlja osrednjo figuro v šoli, saj je neposredni uresničevalec vzgojno-izobraževalnih nalog. Sam se vsakodnevno in neposredno srečuje z učenci, jim podaja znanje, hkrati pa vpliva na oblikovanje učenčeve osebnosti, če se tega zaveda ali ne. Je vez med strokovnimi delavci in učenci.

Učitelj se izkazuje oziroma nastopa v šoli v treh položajih: kot *uslužbenec*, kot *strokovnjak*, kot *oseba* in *osebnost*. Kot tak ima tudi:

- *pogodbena odgovornost*, ki se povezuje s položajem učitelja kot uslužbenca (učitelja veže pogodba, zakonodaja in v skladu s predpisi mora opravljati svoje delo),
- *profesionalna odgovornost*, ki je povezana s položajem učitelja kot strokovnjaka (učitelj je dolžan delati z učenci v skladu s stroko in strokovnimi spoznanji, za svoje delo je odgovoren učiteljskemu zboru, ravnatelju kot pedagoškemu vodji in navsezadnje svojim sodelavcem iz stroke),
- *moralna odgovornost* (se izraža predvsem v neposrednem odnosu do staršev in podrejenih učencev, nad katerimi ima po eni strani moč – vertikala, po drugi pa prihaja z učencem v odnos kot človek s človekom (horizontala)).

Toda učenec je najpomembnejša in primarna skrb vsake ustanove, ki izobražuje, zato mora biti ta naloga vedno v ospredju. V šoli je otrok na prvem mestu in tako tudi mora biti. Odrasli se lahko sami branimo, imamo znanje in moč, otrok pa je majhen in se sam ne zna in ne more braniti. Braniti in varovati ga moramo mi in njemu smo najbolj odgovorni osebno in še zlasti moralno. Že res, da so dobri učni programi tudi pomembno izhodišče šolskega dela, vendar še zdaleč ne dovolj za

kakovostno neposredno delo z otroki in mladostniki. Pomemben je učiteljev pristni in spoštljiv odnos do vsakega otroka ter sposobnost navezati stik tako s skupino učencev kot s posameznim otrokom.

Novejše raziskave kažejo, da na ustvarjalnost učencev (ki je povezana z miselno samostojnostjo) pa tudi na prijetno razredno ozračje pomembno vpliva učitelj z nekaterimi svojimi osebnimi lastnostmi. Zato me je še zlasti zanimal ta odnos, ki je primaren in ki daje učitelju in učencu največ. Pomembna je učiteljeva osebnost, saj učitelj z osebnostjo poučuje in vzgaja. Ta koncept spoštovanja (do sebe, do drugih in do šole kot institucije) je primaren in nenadomestljiv v šoli.

Bistvo bivanja nasploh je živeti med resničnostjo in ideali, ki jih moremo ureničiti. Ker pa je učitelj poleg vloge strokovnjaka, uslužbenca tudi v položaju človeka, se nas ta dejstva še kako dotikajo, zlasti v doseganju idealov polnosti in lastnega zadovoljstva. Kakšno pot izberemo, da smo zadovoljni, izpolnjeni in srečni, je odvisno od nas samih. Veliko je odvisno od naših osebnih lastnosti, izkušenj, socialnih odnosov v razredu in kolektivu, snovi, emocionalnega doživljanja... in sprejemanja svojega dela kot priložnost, da lahko naredimo za učence in tudi zase še nekaj več dobrega, prijetnega.

Že dolgo priznavajo, da je učitelj zelo pomemben dejavnik v šoli in da je od njega v veliki meri odvisna kvaliteta vzgoje in izobrazbe v šoli. Učitelj oblikuje v razredu socialne odnose, ki posredno tudi vplivajo na učne in vzgojne uspehe. Veliko otrok ima težave v šoli, ker nima dobrega stika z učitelji. Splošno je znano, da se učenci boljše učijo, če imajo lep, sproščen in prijateljski odnos do učitelja, in da so posledica nezaupanja in strahu tudi slabe ocene. Naklonjenost, razumevanje in spoštovanje so bile in bodo vedno glavna gonilna sila veselja do dela in učenja. Posledično pa so dobri odnosi med učenci in učitelji tudi neposredna motivacija za pristne odnose tudi med učenci, se pravi, da vplivajo tudi na socialno vzdušje v razredu. Ta negativni ali pozitivni odnos med otroki in učitelji je pomemben že ob vstopu v šolo, saj otrok išče v učitelju tudi podobo svojih staršev. Zlasti neposreden in topel je lahko ta odnos v nižjih razredih, saj otrok poskuša posnemati učitelja in se z njim identificirati. V zgodnjih letih jim je prvi vzor in izvor moralnih ravnanj.

Pozneje pa učenci učitelja sprejemajo vedno bolj realistično. Tu je še zlasti важно, da je učitelj dober strokovnjak, saj ga spoštujejo po delu in znanju. V tem kritičnem obdobju, ko otrok še posebno kritično presoja ves svet in dogajanja okoli sebe, je še zlasti važna kvaliteta učiteljeva poštenost. Zaželen je mlad in vitalen učitelj, ki se rad pogovarja in jih razume. Posebno pa se ta odnos spremeni v obdobju spolnega zorenja. Majhni otroci brez večjih težav večinoma sprejemajo učiteljevo avtoriteto, v dobi pubertete pa se začne upor proti avtoriteti, še zlasti ne prenesajo slepe avtoritete. Pubertetnik si želi prijaznega, razumevajočega in razgledanega učitelja, ki se jim zna približati. V tem obdobju so lahko pubertetniki zelo kritični, če



učitelj drugače dela kot govori. Na splošno pa smo učitelji različni ljudje s svojimi napakami in s slabostmi. Po tem, kako se znajdemo v razredu, kakšen stil poučevanja imamo, lahko govorimo o učiteljih, ki imajo:

1. *Anarhični stil poučevanja*: Učitelj zanemarja red in disciplino, učenci ne vedo, kakšne pravice in dolžnosti imajo, kaj lahko in kaj ne smejo, ponavadi se večina otrok ne počuti dobro v taki skupnosti, hitro lahko pride do konfliktov, učitelj nima avtoritete, zato tudi ne more voditi kvalitetnega pouka.
2. *Avtokratični stil poučevanja* ima učitelj, ki je "akcija in reakcija" razreda, red mu je glavna vrlina, učenci ga morajo slepo poslušati in se podrežati njegovi avtoriteti, odnosi so ponavadi napeti in nesproščeni, pogosto prihaja do razlik med "pridnimi in slabimi" učenci, učitelj gradi avtoriteto na strahu in z ocenami, učencem ne zaupa, tu ni spontanosti, šibkejši učenci se prilizujejo učitelju, odnosi so nestrpni in tekmovalni.
3. *Demokratični stil poučevanja* je značilen za učitelja, ki je strpen in tolerant, omogoča učencem, da izražajo svoja mnenja in predloge, jih vodi in usmerja, je velik človek in strokovnjak, učenci so zanj subjekt vzgoje, razvija dobre odnose v razredu, ustvarja delovno vzdušje, strpnost in tolerantnost med učenci, je delaven in življenjski, pristen in topel, učenci ga imajo radi.

Učitelj je v razredu uspešen le takrat, ko ga učenci jemljejo resno, ko ga spoštujejo in priznavajo njegovo stvarno avtoriteto. To pa lahko ima le osebnostno zrel, delaven in odgovoren učitelj, ki mu učenci zaupajo, ga spoštujejo in jim vliva zaupanje. Samo nezrel učitelj si bo poskušal zgraditi avtoriteto s pozicije moči, strahu ali se postavlja v pozicijo moči, ki mu je daje njegov poklic.

Če učitelj ne zaupa sebi in učencem, ne bo mogel in znal zgraditi tisti demokratičen in kreativen odnos z otroki. S frazami in triki se ne moremo skrivati pred budnimi očmi otrok. Prehitro spoznajo zlaganost in nepristnost. Če zna prisluhniti otroku in se vživeti v njegov svet, pravi Pery Good, če se zna sovplesti v svet otroških kvalitet, potem ga bodo otroci sprejemali kot velikega človeka in iskali njegove nasvete in mu sledili pri iskanju znanja. Vsak uspešen in srečen učitelj pa k temu cilju nenehno teži. To obojestransko sprejemanje in dajanje je lahko tako lepo in tako veliko lahko da človeku. Samo tako nam bo uspelo, da bo otrok menjal sličice v svoji glavi, samo tako nam bo dopustil, da bomo stopili v njegov svet kvalitet, samo tako se bomo lahko sovplekli v njegove želje in potrebe, ki ga ženejo, da postaja odrasel in odgovoren človek. Le tako ga bomo naučili, da bo sprejemal svoj del odgovornosti, samo tako mu ne bomo porezali krila.

Če nenehno kritiziramo otroka, se ruši njegova samopodoba. Počutil se bo slabo, manj vreden in neumen. Bo poln frustracij in bolečin. In nesamozavestni otroci niso naša prihodnost. To neučinkovitost, ki jo prinese pretirana kritika, se kaže na učencih na mnoge načine. Veliko je depresivnih učencev, pojavljajo se motnje, ki

jih Glasser imenuje "glavoboljenje, trebucholjenje, depresiranje, astmatiziranje". Otrok postane jezen nase pa na ves svet. V današnjem času narašča agresija, vpijemo že vsi, žalimo, pretepamo, morimo, eni z besedami, drugi z dejanji, tretji spet z..., ker izgubljammo kontrolo. Ker se umikamo samemu sebi in drugim. Ker se ne znamo več kontrolirati. Če pa izgubimo kontrolo nad sabo, potem izgubimo kontrolo nad svojim življenjem, nad samim sabo.

Vsi, ki smo v razredu, vemo (in še kdo), da učitelj brez avtoritete ne more zagotoviti reda in miru v razredu ter obvladati učencev. Ne le šola, tudi vzgoja sloni na avtoriteti tistega, ki vzgaja. Vendar ima termin avtoriteta dva popolnoma različna pomena, od katerih eden proces učenja pospešuje, drugi pa zavira. Splošno lahko govorimo o dveh tipih avtoritet:

- *Avtoriteta tip 1.* Prvi pomen tega termina je, da gre za nekoga, ki je strokovnjak, ki nekaj ve in je torej avtoriteta na svojem področju. Majhnim otrokom pa so v tem smislu vsi odrasli avtoritete. Z leti pa vsak otrok ugotavlja, da odrasli vendarle niso vsemogočni, da ne znajo vsega in da delajo tudi napake. Učitelji pa se zelo radi postavljajo v vlogo avtoritete, ki vse ve in zna. Če gre za predmet, ki ga učitelj poučuje in ga resnično dobro obvlada, potem je taka avtoriteta na mestu in nima negativnih posledic. Nekaj drugega pa je, če poskuša učitelj uveljaviti enako avtoriteto tudi na tistih področjih, kjer je v resnici nima.
- *Avtoriteta tip 2.* Ta tip avtoritete je popolnoma drugačen od prvega. Pomeni tisto avtoriteto, ki izhaja iz učiteljeve možnosti, da nagrajuje in kaznuje. Učitelj ima torej v rokah vsa sredstva, s katerimi učenec lahko zadovolji svoje potrebe. To je tisto, kar mu daje moč in kar se običajno razume pod pojmom avtoritete. Če nekdo reče, da nima dovolj avtoritete, to pravzaprav pomeni, da potrebuje več možnosti za nagrajevanje in kaznovanje.

Učitelj neizogibno tudi izgublja svojo moč. Nad učenci ima moč toliko časa, kolikor so ti od njega odvisni in si ne morejo pomagati sami – ne morejo zadovoljiti potreb brez pomoči odraslega. To se dogaja pri majhnih otrocih, bolj ko otroci odrastejo, bolj so samostojni in s tem se učiteljeva moč seveda manjša, tako glede nagrajevanja kot kaznovanja. V vseh situacijah, kjer se pojavlja moč kot sredstvo, s katerim se nekaj ureja, lahko ugotavljamo negativne posledice uporabe moči. Pojavljajo se čustva, ki so le negativna in prav tako obrambe.

Poglejmo si posamezne obrambne mehanizme:

- *Upor, odpor, izzivanje.* Ko je človekova svoboda ogrožena, se brani – če se upre, naredi prav obratno, kot se od njega zahteva. Na primer: Nek učenec je pripovedoval, kako nanj doma ves čas pritiskajo, da bi bil boljši učenec. Rekel je, da prav tega noče storiti, da starši ne bi imeli občutka, da so zmagali, da ne bi mislili, kako jim je ustregel.
- *Maščevalnost.* Splošna človeška lastnost je, da se skušamo maščevati tistemu, ki ima pod svojo kontrolo vire zadovoljstva in nas s tem drži v odvisnosti. Učitelji,



ki dominirajo nad učenci s pomočjo avtoritete, tvegajo s tem precej agresivnosti, maščevanje do sebe. To, kar učitelj govori, mora v učencu vzbuditi hvaležnost, to, kar dela, pa sovražnost. Rezultat pri učencu je občutek krivde in upor.

- *Laganje, potuhnjenost, skrivanje čustev.* Laganje je ena najbolj najpogostejših tehnik, s katero se učenci branijo pred uporabo moči. Že zgodaj namreč pridejo do izkušnje, da ni dobro povedati vse po resnici. Če pa učitelj vendarle zaloti učenca pri tem, ko je naredil nekaj narobe, potem je to za učenca prijetna izkušnja, kako drugač ne sme delati.
- *Sla po zmagi, strah pred porazom.* Tam, kjer uporabljamo v veliki meri nagrajevanje in kaznovanje, se seveda v učencih razvija močna potreba po "biti prvi", boljši od drugih. Na žalost je takih mest na razpolago le malo in učenec v takem vzdušju razvije občutek neuspešnosti. Rezultat je lahko obupanost ali pasivnost.

Mnogo je avtorjev, ki se na različne načine in iz različnih perspektiv lotevajo opredelitve različnih tipov avtoritete v razredu in posledice, ki jih ima le-ta na odnos učenec in učitelj. Blizu mi je Wubbelsova delitev na osem tipov učiteljeve avtoritete. Opisuje jih takole:

1. *Direktiven učitelj.* Učno okolje pri takem učitelju je dobro, strukturirano in usmerjeno v izpolnjevanje nalog. Tesni odnosi niso zelo pomembni. Učitelja ne zanimajo zelo želje in potrebe učencev. Sem ter tja se vede do učencev prijazno in razumevajoče, ampak tako vedenje ni zelo izrazito. Ta učitelj včasih precej opominja in drži vajeti v razredu na kratko. Ima visoke standarde za dosežke učencev, je precej zahteven in lahko obdrži pozornost učencev. Red in nemoten potek pouka nista samodejno prisotna. Včasih mora korigirati vedenje učencev in vztrajati na pravilih in postopkih. Učenci sledijo njegovim intervencijam.

2. *Avtoritativen učitelj.* Učne ure takega učitelja so dobo strukturirane. Atmosfera v razredu je ugodna, pa tudi usmerjena v dosežke in v reševanje nalog. Pravila in postopki pri urah so jasni, včasih učitelj tudi opozori nanje. Učenci so pozorni in avtoritativen učitelj mora manj kot direktiven opozarjati učence na neustrezno vedenje. Pogosto učitelj navdušeno pripoveduje in učenci z zanimanjem poslušajo. Ta učitelj je odprt za potrebe in želje učencev ter se za učence resnično zanima. Pri učnih urah je močen poudarek na odnosih v razredu. Najljubša metoda takega učitelja so predavanja, uporablja pa tudi druge metode. Učenci menijo, da so učitelji tega tipa zelo dobri učitelji.

3. *Toleranten in avtoritetativen učitelj.* Značilnosti takih učiteljev so ustrezna povezava med strukturiranjem učne ure in dajanjem odgovornosti učencu. Učne ure tega učitelja so podobne učnim uram avtoritativnega učitelja. Ena od razlik je v intenzivnosti sodelovalnega učenja. Toleranten in avtoritativen učitelj ima celo bolj tesne odnose z učenci kot avtoritativen, ni mu tudi treba tako poudarjati pravil in reda kot

avtoritativnemu učitelju. Učno okolje pri tem učitelju je bolj podporno (suportivno) kot pri prejšnjem tipu učitelja. Učenci so še bolj intenzivno vključeni v delo pri učnih urah, ker pri njih uživajo. Ti učitelji uporabljajo različne učne metode (praktično delo, predavanja, skupno delo itd.). Red v razredu je stvar, ki teče sama od sebe in učitelj ji ne posveča veliko pozornosti, niti ne vsiljuje pravil. Učenci samodejno sledijo nenapisanim pravilom. Zelo radi imajo tega učitelja in njegove učne ure.

4. *Toleranten učitelj.* Ti učitelji imajo pri učnih urah dobro, podporno vzdušje, učenci radi prihajajo k njihovim uram. Najpomembnejša razlika med njimi in predhodno opisanimi učitelji je količina svobode, ki jo dovoljujejo učencem. Učenci imajo več možnosti, da vplivajo na potek in vsebino ure. Imajo radi način, kako ta učitelj upošteva njihove želje in obenem zagotavlja, da se učijo snov. Učenci so pri njegovih urah sami odgovorni za svoje delo in se lahko učijo v tempu, ki ustreza njihovim sposobnostim. Učitelj se zanima za osebnost učencev. Popustljivo učiteljevo vedenje včasih povzroči nekoliko nereda v razredu.

5. *Negotov – toleranten učitelj.* Za vedenje tega učitelja je značilno veliko sodelovanja, vendar brez vodenja. Pri njegovih urah obstaja tolerantnost do nereda. Usmerjenost na naloge je zelo nizka in učno okolje je zelo nestrukturirano. Učitelj kaže veliko zanimanje za učenca. Vedno znova je pripravljen razlagati učencem, celo tistim, ki prej niso poslušali. Učenci v takem razredu se ukvarjajo z vsemi drugimi aktivnostmi, ne pa z učno snovjo. Nekateri se pripravljajo za druge učne ure, drugi se igrajo z računalniki, nekateri igrajo karte. Samo učenci, ki sedijo pred učiteljem, ga gledajo in so pozorni. Učitelj običajno zelo "zagnano" razlaga učno snov (celotnemu razredu ali posameznim učencem), govori glasno in hitro, pogosto je obrnjen z obrazom k tabli in le občasno gleda učence. Učenci učitelja ne izzivajo in zato je mogoče, da učitelj ignorira večino nereda. Večina učiteljevih poizkusov, da bi ustavil motnje, ni dovolj izrazitih, zato imajo malo vpliva na učence. Motnje pri teh urah so manj pogoste in manj hude kot pri urah z agresivnim nemirom. Zgleda, kot da obstaja tih dogovor, da lahko učitelj in učenci delajo vsak po svoje.

6. *Negotov – agresivni učitelj.* Pri njegovih učnih urah je v razredu agresiven nemir. Učitelj in učenci se gledajo kot sovražniki in vlagajo skoraj vso svojo energijo v konflikte drug z drugimi. Ko skuša učitelj razlagati, izkoristijo učenci vsako priložnost, da motijo pouk. Nihče se ne more osredotočiti na snov; učenci pogosto vstajajo, jemljejo sošolcem njihovo lastnino, kričijo, se smeji. Tako vedenje je namenjeno izzivanju učitelja. Učiteljeve reakcije na motnje so običajno nasilne, samovoljne, panične. Nenadoma kaznuje veliko učencev, vendar ne pravih krivcev. Zaradi neuravnovešenosti in nepredvidljivih reakcij učitelja se učencem zdi, da je za nered kriv učitelj. Zato pogosto po učiteljevih reakcijah na nered še povečajo svoje moteče vedenje. Agresivnost in hrup se povečuje. Učitelj in učenci v razredu ustvarjajo vzdušje, kjer je učenje zadnja skrb. Učitelj se trudi vzdrževati disciplino



in ne zgleda, da bi ga zanimalo oblikovanje zanimivih in privlačnih ur, misli, da se morajo najprej učenci "ustrezno" obnašati.

7. *Represiven (zatiralen) učitelj*. Učenci se pri njegovih urah obnašajo zelo ubogljivo, vendar niso aktivni. Vedno sledijo učiteljevim navodilom. Pravila so zelo jasna in obstaja stroga kontrola. Učenci se učitelja bojijo in imajo za to tudi razloge. Ti učitelji lahko reagirajo zelo ježno že na manjše napake ali neustrezno vedenje učencev. Do učencev se obnašajo sarkastično in jih ponižujejo. Hitro so pripravljeni dati slabe ocene in učenci se bojijo izpitov pri njih. Vzdušje v razredu je utesnjeno in neprijetno. Pri urah so zelo pomembni dosežki in tekmovanje. Učitelj zatre vsako iniciativo učencev. Pri večini ur učitelj razlaga in učenci tiho sledijo. Skoraj edina učna metoda poleg predavanj je tiho, individualno delo. Kadar učenci ne razumejo, jim učitelj običajno ne pomaga. Tišina v razredu zgleda kot mir pred viharjem.

8. *Garač (garaški učitelj)*. Pri njegovih urah se učna ura spreminja. Včasih spreminja na agresivni nered šestega tipa, včasih pa na tolerantni nered petega tipa. Učitelj skuša obdržati disciplino in v nasprotju z učitelji petega in šestega tipa mu to tudi pri večini ur uspeva. Pogosto mora vsiljevati pravila in popravljati vedenje učencev. Učenci so pozorni toliko časa, dokler se učitelj trudi, da bi pritegnil njihovo pozornost. Ko učitelju uspe vzpostaviti red, je vzdušje v razredu usmerjeno v snov, učenje ni niti prijazno niti neprijazno. Učitelj vodi ure rutinsko, ne da bi vlagal energijo v nove metode ali v druge stvari. Pri urah obstaja malo navdušenja in podpore, vendar tudi malo tekmovalnosti. Večino energije porabi za kontrolo vedenja učencev, da bi preprečil nered. Včasih se zdi izgorel.

4. Sklep

Ne sme biti res,

... da smo zaprli našo mladost med stene učilnic in v njih učimo te naše "mladiče" življenja, ki ga je več v vsaki zakotni ulici...

... da jih učimo, da bodo ostali zadovoljni s tujo razlago, kar pomeni, da bodo živeli le na besednem nivoju, da bo njihovo življenje plitvo in prazno...

... da bomo vzgojili "narejene ljudi", ljudi iz druge roke, ki bodo večinoma živeli, kot jim je bilo in jim bo povedano...

... da smo postavili izobrazbo kot edini pogoj za uspeh, za edini način ohranitve delovnih mest, da smo "prisiljeni" v doizobraževanje, izobraževanje za odrasle, v izredno izobraževanje...

... da smo razvrednotili sistem izobraževanja z vedno novimi reformam in da smo pozabili, da bi moralo znanje osvobajati in osrečevati...

... da smo le rezultat različnih vplivov in da v nas ni prav nič novega, ničesar, kar bi bili odkrili sami; nič originalnosti, nič pristnosti...

... da je poučevanje le oblikovanje glave (spomina) "učenca pod seboj", da je le to, kako pogojevati njegovo pot z obsodbo na življenje med strahom / željo, na bivanje med kaznijo in nagrado? Da je le to, kako ukazovati učenje in mišljenje in delovanje; in s tem privzgajati vanj nasilna čustva, nasilne reakcije sovražnosti in maščevalnosti, ki neizbežno izhajajo iz vsake ujetosti in ukalupljenosti otrokove neulovljive in večno spremenljive ne-znane ustvarjalnosti v statičen, avtoritarni odnos?

Zato,

... ker resnični učitelj ne ustvarja razdalje, s katero "pametnega" loči od "neumnega" in oba pahne v konflikt.

... ker ni nič ni narobe z znanjem niti z oceno, napačen je lahko le odnos med učiteljem in učencem.

... ker sama ocena ni slaba, za slabo jo naredi človek, ki jo uporablja kot sredstvo uveljavljanja lastne avtoritete kot orožje.

... ker vem, da sem najbolj srečna takrat, kadar se v razredu počutim lepo in kadar skupaj z otroki ustvarimo nekaj, zaradi česar se vsi počutim lepše. Oboje je možno le v kakovostnem odnosu. Včasih sploh ni važno, kaj je to, lahko je majhna slika, predmet ali odnos. Včasih me tisti topli sramežljivi nasmeh plašnega otroka spremlja in greje še dolgo dolgo. In to je tisto, ker šteje. In to je tisto, zaradi česar grem rada v službo med tisti živ žav, ki me ohranja mlado in mi daje občutek, da imam življenje v rokah in ne ono mene.

... ker vem, da ni lepše, kot pred seboj opazovati in občutiti neprestrašenega in nepohlepnega otroka, ki šolo obišče kot prijatelj, spoznavati njegovo srečo in žalost, njegovo celoto, mu pomagati razširjati obzorje znanega, odkrivati njegovo znanje in neznanje in se učiti v vzdušju harmonije skozi enakovreden odnos.

... ker biti svoboden vseh avtoritet, notranjih in zunanjih, pomeni umreti za vse v preteklosti, da naša zavest postane sveža, vedno mlada, nedolžna, pozorna, polna moči in zanimanja. Samo v takem stanju se lahko spoznavamo in opazujemo. Svoboda ni osvoboditev od nečesa, svoboda je stanje zavesti... kajti... nihče nima pravice, da nas nauči, kako naj bomo srečni. Ta pot je naša in pustiti moramo tudi drugim, da si jo vsak najde sam in na svoj način.

Ker v avtoritarni odnos ujet otrok ne more biti ustvarjalen. "Ker je kakovost mogoče doseči le s skladnostjo in spoštovanjem." (Glasser, 1994, str. 47)

Kot razredničarka in kot človek se vedno znova srečujem s starši, ki ne ločijo tega. Ne znajo ločiti svojih želja od otrokovih. Ne znajo preprosto vprašati: kaj pa je tisto, kar v resnici želi moj otrok. Tako lahko je "zamenjati" te želje in tako hude so lahko posledice, če se ne znamo vplesti v svet otrok, če smo kot vrane, ki visijo nad otroki, če ne znamo živeti tako in jih naučiti, da nas poiščejo sami takrat, ko nas potrebujejo. Pustiti jim moramo krila, saj pride čas, ko je konec moči staršev nad



otroki, toda ljubezen ostane. Ta sovpletenost pa je lahko tako lepa. Toliko lepega nam lahko da doma, na cesti, v službi, v življenju. Samo poslušati moramo. Tega pa večina ne zna, večina zna govoriti, ne zna pa res poslušati, saj poslušati ne pomeni samo sprejemati zvoke, ampak tudi razumeti, spoštovati, biti toleranten do drugačnosti. Včasih je preprosto treba poslušati s srcem, kot pravi Mali princ.

LITERATURA

1. Aries, P.: Otrok in družinsko življenje v starem veku, Ljubljana 1991.
2. Glasser, W.: Učitelj v dobri šoli, Regionalni izobraževalni center, Radovljica 1994.
3. Glasser, W.: Dobra šola, Didakta, Radovljica 1991.
4. Glasser, W.: Kontrolna teorija, Taxus, Ljubljana 1994.
5. Good, E.: In mulc si bo pomagal sam, Regionalni izobraževalni center, Radovljica 1993.
6. Kunaver, D.: Mlademu učitelju na pot, ZRS za šolstvo in šport, Ljubljana 1992.
7. Mikuš Kos, A.: Šola in duševno zdravje, Pomurska založba, Murska Sobota 1991.
8. Musek, J.: Osebnost, Dopisna delavska univerza, Ljubljana 1982.
9. Peck Schott, M.: Ljubezen in duhovna rast, Mladinska knjiga, Ljubljana 1991.
10. Salecl, R.: Disciplina kot pogoj svobode, Krt, Ljubljana 1991.
11. Strojín, M. idr.: Vsak otrok hodi v šolo, Pomurska založba 1991.
12. Tomori Žmuc, M.: Pot k odraslosti, Cankarjeva založba 1983.



Nataša Litrop

Otroška veselica kot neformalna oblika sodelovanja s starši

Poročilo

UDK 37.018.26

KLJUČNE BESEDE: učenci, starši, neformalno sodelovanje, šolska veselica

POVZETEK – Sodobne oblike šolskega dela na ravni sodelovanja s starši so pretežno usmerjene na kognitivno raven. Od staršev vse pogosteje pričakujemo in jih tudi vključujemo v različne projekte, ki zahtevajo miselne spretnosti in različna teoretična znanja. Vse premalo časa je odmerjenega sodelovanju na neformalni ravni. Avtorica v članku poroča o neformalnih oblikah sodelovanja s starši na primeru otroške šolske veselice.

Report

UDC 37.018.26

KEYWORDS: pupils, parents, informal cooperation, school party

ABSTRACT – Modern school work forms at the level of cooperation with parents are mostly cognitive-oriented. Parents are more and more frequently expected to participate and are included in different projects requiring thinking skills and theoretical knowledge. Too little time is devoted to cooperation at an informal level. In the article, the author deals with informal forms of cooperation with parents. She uses a school party as an example.

1. Uvod

“Poletje je pred vrati in z njim tudi konec šole. Odpravljamo se na zaslužene počitnice, saj smo čez leto veliko delali, si nabirali znanje in bili pridni. Kot nekakšna nagrada za naš in tudi vaš trud ter dobro in uspešno medsebojno sodelovanje je povabilo na tradicionalno prireditev ob koncu šolskega leta – otroško veselico...”, se je glasilo še letošnje zadnje povabilo staršem v šolo. Povabilo, s katerim smo želeli na sproščen, neprisiljen, spontan (neformalen) način poglobiti partnerski odnos šola-starši, ki ga z natančnim programom na začetku šolskega leta skrbno načrtujemo vsako leto znova.

Na osnovnih šolah se vse bolj zavedamo, da smo na vsakem koraku odvisni od kakovosti medosebnih odnosov, še posebej na relaciji šola-starši. Sodobne oblike šolskega dela na ravni sodelovanja s starši so pretežno usmerjene na kognitivno raven; od staršev vse pogosteje pričakujemo in jih tudi vključujemo v različne projekte, ki zahtevajo miselne spretnosti in različna teoretična znanja. Vse premalo časa je odmerjenega sodelovanju na neformalni ravni. Dejstvo pa je, da se ravno takih



oblik sodelovanja s starši, se pravi oblik, kjer starše spoznamo (in tudi oni nas, učitelje njihovih otrok) v drugačni luči, lotevamo z določeno mero negotovosti, saj se bojimo, da bi na ta način "presegli" preveč osebni odnos starši-učitelji ter porušili meje profesionalnosti.

V našem kolektivu ugotavljamo, da je pristen odnos med starši in delavci šole pogoj za učinkovito medsebojno sodelovanje na različnih ravneh in nenazadnje tudi za zdrave medosebne odnose med učenci samimi ter odnosi učitelj-učenec.

To je bil hkrati tudi naš primarni cilj ob pripravi letošnje, sicer tradicionalne, prireditve ob koncu leta, tako imenovane otroške veselice.

Letos je prireditev nosila naslov Evropa skozi igro in zabavo. Namen prireditve, ki jo pripravljamo vselej ob koncu tedna (sobota), je bil tokrat večplasten:

- poglobiti sodelovanje starši na neformalni ravni (saj jih v šolo največkrat vabimo na roditeljske sestanke, strokovna srečanja, k sodelovanju v projektih in podobno),
- k aktivnostim in sodelovanju pritegniti čim več staršev (starši se zaradi pre zaposlenosti vse manj aktivno vključujejo v življenje šole),
- krepiiti zdravega športno-tekmovalega duha (spodbujati aktualne trende družbe), vzgajati učence v duhu timskega sodelovanja (ugotavljamo, da je več pozornosti usmerjene v individualnega učenca, premalo pa spodbujamo skupinsko zavest).

Med drugim so bili cilji naše prireditve še:

- skozi (spretnostno) igro, zabavo, kulinariko spoznati družbeno-geografske značilnosti Evrope in njenih držav,
- v igre vključiti celotne oddelčne skupnosti ali večje skupine učencev,
- učence spodbuditi k prevzemanju pobud za vodenje delavnic, iger, programa ter prevzemanje odgovornosti za izvedbo zadolžitvev,
- spodbujati in krepiiti ustvarjalnost, inovativnost ter domišljijo učencev – na čim bolj zanimiv in drugačen način predstaviti določeno evropsko državo na razredni stojnici ter pripraviti vsaj eno spretnostno igro, povezano z izbrano državo (ob tem prebrskati literaturo ali (i)zbrati informacije na spletu),
- spoznati in uživati kulinariko evropskih kultur, ki temelji na zdravi in sodobni prehrani,
- vključiti starše, učitelje in učence v skupinske športne igre,
- spodbujati spontano, samozavestno nastopanje posameznih učencev ter celotnih oddelčnih skupnosti oziroma večjih skupin.

2. Priprave in potek

Aktivnosti prireditve oziroma tako imenovano rdečo nit običajno oblikuje skupina za prireditve, ki je oblikovana v učiteljskem zboru na začetku šolskega leta. Na podlagi pobud učencev (v oddelčnih skupnosti ter v šolski skupnosti), organizacijskih in finančnih zmožnosti izdelamo načrt prireditve, ki ga po potrebi dopolnimo oziroma obogatimo. Pri izboru tematike je pomembno, da prireditev nosi temeljno sporočilo, ki sovпада z aktualnim dogajanjem na šoli, v okolju ali širše, saj le-to motivacijsko vpliva na interes med učenci. Glede na izredno bogato ter močno mednarodno sodelovanje naše šole z nekaterimi evropskimi osnovnimi šolami ter pestre zbirke materiala o posameznih evropskih državah, ki je nastal pri pouku, je odločilo mnenje, da bo letošnja prireditev potekala v znamenju Evrope, nekaterih evropskih držav (izbiri smo prepustili posameznim razredom), s poudarkom na igrah, znamenitostih ter kulinariki izbrane države.

Tabela 1: Spretnost igre glede na razred

<i>Razred</i>	<i>Država</i>	<i>Spretnostna igra</i>
1. R	Italija	– sestavi pico (puzzle) iz stiropora – na vrstico čim hitreje nanizaj pisane makarone
2. A in B	Nizozemska	– okrog ovir kotili sir (iz lesa)
3. A in B	Švedska	– po ozki gredi nesi na ramenih Pikinega Konja
4. A in B	Romunija	– v čim krajšem času prenesi kelih z Drakulovo “krvjo” mimo ovir
4. A in B	Slovenija	– očistimo Slovenijo – v čim krajšem času razvrsti ekološke odpadke v ustrezne posode
5. A in B	Španija	– ulovi španskega bika: nanizaj obroče na noge telovadne koze
7. A in B	Nemčija	– nogomet “ueber alles”: skozi 2 okrogli odprtini zadeni gol
8. A in B	Francija	– posodi obraz Asterixu in Obeliksi – v pikado igri zadeni francoska mesta
9. A in B	EU	– nagradni evro kviz na računalniku

Prvi korak k timskeemu povezovanju učencev je bil, da sta se za pripravo stojnice oziroma predstavitev države morali povezati po dve paralelki posameznega razreda



(a in b oddelek). Učenci so skupaj z razredniki izbrali spretnostno igro, v kateri se bodo pomerili obiskovalci, izdelali rekvizite, plakate ter na čimbolj zanimiv način pripravili stojnico, v delo vključili starše, jih motivirali za pomoč pri stojnicah ter sodelovanje v igrah. Oddelčne skupnosti oziroma posamezniki pa so bili povabljeni tudi k sodelovanju v spontanem kulturnem programu, kjer bo imel vsak učenec možnost, da se predstavi s svojo točko (petje, recitiranje, ples, igra...). Tako so si posamezni razredi izbrali različne spretnostne igre.

Posebno pozornost smo posvetili tudi prehrani. Vsaj dvema kriterijema je le-ta morala slediti evropski kulinariki ter zdravi prehrani. Tako smo ob pomoči kuharja, učiteljice za gospodinjstvo ter na željo učencev oblikovali štiri stojnice:

Tabela 2: Stojnice v nekaterih EU državah

<i>Stojnica</i>	<i>Hrana</i>	<i>Pijača</i>
Slovenija	kranjska klobasa (hrenovka), “perec” (vrsta preste), priloga	voda z okusom
Italija	pica	mlečni sladoled
Anglija	muffini	čokoladni napitek kava za starše
Grčija	solatni bife, različni prelivi	sok

Prireditev smo povezali tudi z jubilejem ob 200-letnici šolstva v Črenšovcih, zato smo po kratkem ravnateljevem nagovoru ter učenkini predstavitvi programa obiskovalcem z 200 baloni slavnostno otvorili otroško veselico, ob vsem znani pesmici Naša četica pa so za nameček dekleta šolske plesne skupine v “kačo” združila učence, starše in delavce šole.

Poleg aktivnosti na “evro stojnicah”, kamor so na pomoč priskočili starši, so učenci skupaj z razredniki ali skupino obiskovali posamezne stojnice drugih razredov, se preizkušali v igrah, ustvarjali, se vmes okrepčali, nato pa se kot navijači pridružili turnirjema v nogometu za moške (ekipa učencev, očetov ter delavcev šole) in odbojki (ekipa učenk, delavk šole in mamic). Letos smo uvedli tudi prehodni pokal za zmagovalce, ki so ga tokrat v eni disciplini osvojili očetje, v drugi pa učenke.

Stojnice s prehrano so bile množično oblegane: naklonjeno nam je bilo vreme pa tudi številne aktivnosti so obiskovalce dodobra izčrpale. Vse jedi so bile pripravljene v šolski kuhinji, muffine pa so v okviru tehniškega dne dan prej spekli



sedmošolci. Na lastno pobudo so veliko nepokvarljivega domačega peciva in pekarskih izdelkov prispevali starši.

Ker izvajamo na šoli tudi obliko sodelovanja "devetošolci spremljevalci – zaščitniki prvošolcev", so dekleta višjih razredov ob pomoči učiteljic OPB vodila ustvarjalne delavnice, namenjene najmlajšim, kjer so se le-ti lahko preizkušali v reševanju miselnih iger, izdelovali pa so tudi preproste izdelke iz papirja.

Prisrčen ter med starši in obiskovalci zelo zaželen je bil tudi spontan spremljevalni kulturni program, v katerem so se na lastno željo predstavljali učenci. Od priložnostnih pevskih skupin, zanimivih plesnih koreografij, odlomkov španskih nadaljevanj v španskem jeziku (ki sta ga na presenečenje obiskovalcev pripravili petošolki Romkinji) do glasbene skupine, rap nastopa v angleščini tretješolca samouka... so samozavestno in spontano predstavili učenci, na katere smo bili ponosni ne le starši, temveč tudi in predvsem učitelji.

Ob takšni priložnosti, kot je omenjena prireditve, nam prisluhnejo tudi sponzorji, ki (bolj ali manj velikodušno) prispevajo nagrade za odmeven in med učenci težko pričakovani srečelov.

Ob koncu prireditve je vsaka oddelčna skupnost prejela posebno priznanje za pripravo svoje stojnice, sodelovanje v igrah in prispevek k prireditvi, k pomembnosti priznanja pa je prispeval tudi ravnatelj, ki je vsakemu učencu posebej segel v roko.

Na našo ekološko usmerjenost ter osveščenost (smo ekošola) smo ob koncu prireditve opozorili na pobudo učiteljice ekokoordinatorke, ki nam je pripravila prav posebno "igro", s katero smo obeležili tudi minuli dan okolja in v katero so se solidarno vključili prav vsi obiskovalci: v vreče smo pobrali vse odpadke ter počistili čudovit šolski park, ki nam je tega dne služil kot prav poseben, prijeten zabavišni park.

3. Sklep

Z gotovostjo lahko zatrdimo, da smo s prireditvijo dosegli svoj namen. V to so nas v prvi vrsti prepričale izjave staršev, predvsem pa množična udeležba ter sodelovanje staršev ter drugih obiskovalcev v igrah in drugih aktivnostih. Kar je prav tako pomembno, je pozitiven občutek učencev, da so sami (ob koordinaciji učiteljev) pripomogli h kakovosti prireditve, saj so z lastno aktivnostjo predstavili svoj razred.

Vsekakor bomo s takimi oblikami neformalnega sodelovanja s starši nadaljevali tudi v prihodnosti, saj pozitivno vplivajo na šolsko vzdušje, vzgojno-izobraževalno interakcijo starši-učitelj-učenec ter partnerski odnos šola-starši, kar je smisel



sodobne vzgojno-izobraževalne ustanove, pedagoškega procesa ter vzajemnih med-osebnih odnosov.

In še za konec: nenazadnje je bilo to tudi timsko delo celotnega kolektiva. Sleherni zaposleni na šoli je dal svoj prispevek k uresničitvi in h kakovosti prireditve, obenem pa smo kot tim, skupina sodelavcev, kjer je prav vsak člen nujno potreben, učinkovito nastopili pred straši in z njimi. Zagotovo je pri izvedbi takih oblik šolskega dela “zbornično vzdušje” ter interakcija z vodstvom ključnega pomena.



Izdajatelji/Publishers

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

Uredniški odbor/Editorial board

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

Glavni in odgovorni urednik/Deputy executive editor

- Dr. Marjan Blažič

Lektor/Lector

- Peter Štefančič

Prevodi/Translations

- Dr. Annmarie Gorenc Zoran
- Marija Nosan

Naslov uredništva in uprave/Adress

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

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

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

Izhajanje revije sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije



NAVODILA SODELAVCEM

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

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

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

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

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

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