

VSEBINA

- | | |
|---|--|
| Dr. Amalija Žakelj,
dr. Milena Ivanuš Grmek | 3 REZULTATI UČENCEV PRI NACIONALNEM
PREVERJANJU ZNANJA IN SOCIALNO-
KULTURNOK OKOLJE |
| Dr. Gregor Jurak,
dr. Marjeta Kovač | 18 OPRAVIČEVANJE MED POUKOM ŠPORTNE
VZGOJE V OSNOVNI ŠOLI |
| Urška Repinc,
dr. Primož Južnič | 32 PROJEKTNE NALOGE ZA NADARJENE UČENCE |
| Dr. Iztok Tomažič,
dr. Cveta Razdevšek Pučko | 45 ŽIVALI V OČEH UČENCEV |
| Dr. Krstivoje Špijunović,
Mag. Sanja Maričić | 66 RAZVIJANJE KRITIČNEGA MIŠLJENJA UČENCEV
PRI ZAČETNEM POUKU MATEMATIKE |
| Dr. Majda Pšunder,
mag. Mihaela Cvek | 77 MEDIJSKO NASILJE, REALNOST DANAŠNJEGA
ČASA |
| Mag. Dubravka Celinšek,
dr. Mirko Markič | 94 NOVA VLOGA UČITELJA IN UČITELJEVE
KOMPETENCE PRI PROBLEMSKO NARAVNANEM
UČENJU |
| Dr. Suzana Košir,
dr. Jana Goriup | 109 NEKATERI VIDIKI UČINKOVITEGA
VKLJUČEVANJA V ŠTUDIJO ŠTUDENTOV NA
PREHODU |
| Dr. Karin Širec,
dr. Miroslav Rebernik | 129 IZOBRAŽEVANJE ZA PODJETNOST IN
PODJETNIŠTVO |
| Dr. Marija Mojca Peternel | 146 KRATKA EVALVACIJA SLOVNIČNIH NAPAK
MATURANTOV |

CONTENTS

Amalija Žakelj, Ph.D., Milena Ivanuš Grmek, Ph.D	3 THE RESULTS OF PUPILS AT THE NATIONAL VERIFICATION OF KNOWLEDGE AND THE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT
Gregor Jurak, Ph.D., Marjeta Kovač, Ph.D.	18 EXCUSING PUPILS FROM PHYSICAL EDUCATION LESSONS IN PRIMARY SCHOOL
Urška Repinc, Primož Južnič, Ph.D.	32 PROJECT ASSIGNMENTS FOR GIFTED PUPILS
Iztok Tomažič, Ph.D., Cveta Razdevšek Pučko, Ph.D.	45 ANIMALS IN THE EYES OF STUDENTS
Krstivoje Špijunović, Ph.D., Sanja Maričić, M.A.	66 DEVELOPMENT OF PUPILS' CRITICAL THINKING IN THE INITIAL TEACHING OF MATHEMATICS
Majda Pšunder, Ph.D., Mihaela Cvek, M.A.	77 MEDIA VIOLENCE AS THE REALITY OF OUR TIME
Dubravka Celinšek, M.A., Mirko Markič, Ph.D.	94 THE NEW ROLE OF TEACHERS AND NEW COMPETENCES IN PROBLEM-BASED LEARNING
Suzana Košir, Ph.D., Jana Goriup, Ph.D.	109 EFFECTIVE INTEGRATION OF STUDENTS IN TRANSITION INTO STUDIES
Karin Širec, Ph.D., Miroslav Rebernik, Ph.D.	129 EDUCATING FOR ENTREPRENEURIAL BEHAVIOUR AND ENTREPRENEURSHIP
Marija Mojca Peternel, Ph.D.	146 SHORT EVALUATION OF GRAMMATICAL ERRORS IN THE MATURA EXAM

Dr. Amalija Žakelj, dr. Milena Ivanuš Grmek

Rezultati učencev pri nacionalnem preverjanju znanja in socialno-kulturno okolje

Izvirni znanstveni članek

UDK 373.091.26

KLJUČNE BESEDE: socialno-kulturno okolje, nacionalno preverjanje znanja, osnovna šola

POVZETEK – V uvodu razpravljamo o pomenu nacionalnega preverjanja znanja in opozarjamo na pomemben vpliv socialno-kulturnega okolja na uspešnost učencev. Osrednji del prispevka namenjamo raziskavi, ki smo jo izvedli z namenom, da opozorimo na pomen povezanosti nekaterih dejavnikov socialno-kulturnega okolja z rezultati učencev na nacionalnem preverjanju znanja. Rezultati raziskave nas opozarjajo, da imajo dejavniki socialno-kulturnega okolja pomembno vlogo v razvoju in šolskem uspehu posameznika.

Original scientific paper

UDC 373.091.26

KEYWORDS: socio-cultural environment, national verification of knowledge, primary school

ABSTRACT – The introduction describes the significance of the national verification testing of knowledge and pays attention to the importance of the influence of the socio-cultural environment on pupils' performance. The central part of the article includes the research that was carried out with the objective of pointing out the importance of the interconnection of certain factors of the socio-cultural environment and the results of pupils at the national testing of knowledge. The results of the research study show that the factors of the socio-cultural environment have an important role in the development and schooling performance of an individual.

1. Uvod

O odnosu med notranjim in zunanjim preverjanjem znanja najdemo številne članke in razprave. Kadar govorimo o notranjem preverjanju znanja, mislimo predvsem na preverjanje, ki ga opravlja vsak učitelj zase v svojem razredu, bodisi ustno ali pisno, vendar z vprašanji, ki jih sestavi, in brez dodatnih informacij o primerljivosti lastnosti tega preverjanja z drugimi učitelji, ki opravljajo delo na drugih šolah ter o primerljivosti rezultatov tega preverjanja – šolskih ocen z drugimi. Zunanje preverjanje znanja pa je razumljeno kot preverjanje s preizkusi, ki so jih sestavili pedagoški strokovnjaki ter strokovnjaki za merjenje, torej za sestavo in analizo merskih instrumentov. Temeljne značilnosti zunanjega preverjanja znanja so: da vsi učenci rešujejo iste ali primerljive naloge, da imamo enotne kriterije administracije preizkusa, da so preizkusi vsaj do določene stopnje metrično preverjeni (Bucik, 2001).

Poimenovanje in namen zunanjega preverjanja znanja ob koncu osnovne šole se je v slovenskem prostoru spreminjalo. V šolskem letu 1990/1991 je bilo uvedeno

Skupinsko preverjanje znanja, katerega namen je bil nadomestiti subjektivne kriterije posameznih srednjih šol pri prehodu učencev iz osnovne v srednjo šolo, ko je bilo treba omejiti vpis. Z uvedbo *Nacionalnih preizkusov znanja* v šolskem letu 2001/2002 je bil namen eksternega preverjanja znanja notranjim ocenam ob zaključku osnovne šole dodati še zunanje in tako zagotoviti objektivnejše kriterije pri prehajanju v srednje šole. Vloga teh preizkusov je bila še vedno selekcijska in je omogočala razvrščanje učencev po dosežkih (posledično v nekaterih okoljih tudi učiteljev in šol, kljub opozarjanju, da to ni namen). V ospredju je bil rezultat, manj pa proces in okoliščine, kako so učenci do izkazanega znanja prišli. Tako učitelji kot učenci so še vedno videli smisel v "posebnem" pripravljanju na nacionalni preizkus znanja.

Z uvedbo Nacionalnega preverjanja znanja (v nadaljevanju NPZ) v šolskem letu 2005/2006 se je vloga zunanjega preverjanja spremenila. Zakonske podlage za izvedbo nacionalnega preverjanja znanja so urejene z *Zakonom o osnovni šoli* (Uradni list RS, 81/06 – UPB3) in s *Pravilnikom o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli* (Uradni list RS, 67/705 in 64/06).

Nacionalno preverjanje znanja od šolskega leta 2005/2006 dalje nima več selekcijske funkcije, ampak informativno in formativno. To pomeni, da ni usmerjeno le v rezultate, temveč nas zanima poleg obsega in kvalitete znanja učencev predvsem učni proces oziroma pristopi učenja in poučevanja.

Dosežki na NPZ so povratna informacija učencem, staršem, učiteljem, vodstvom šol, šolski politiki kakor tudi zainteresirani javnosti. Z informacijami, ki nam jih NPZ ponuja, želimo pokazati močne in šibke točke učenja in poučevanja ter opozoriti na (ne)ustreznost drugih pogojev za pouk (učni načrti, učbeniki, usposabljanje učiteljev, pristopi učenja in poučevanja, preverjanje in ocenjevanje znanja idr.). Raziskava (Ivanuš Grmek, Javornik Krečič, 2004), v kateri so sodelovali učitelji slovenščine in matematike, ki so poučevali učence v zaključnem razredu osnovne šole, nas opozarja, da učitelji pri pouku premalo povezujejo učenje, poučevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja v neločljivo celoto. Na kakovost preverjanja in ocenjevanja znanja pa seveda poleg že omenjenega vplivajo tudi pravilno izbrane oblike preverjanja znanja. Ko govorimo o "tradicionalnem" preverjanju in ocenjevanju znanja, imamo čestokrat v mislih preizkuse z nalogami, na primer: izračunaj, zapiši pravilo, reši enačbo, nariši pravokotnik, reševanje bolj ali manj zaprtih problemov, kjer so cilji in načini reševanja določeni vnaprej ... Na tak način lahko določena znanja zanemarjamo že pri poučevanju ali jih celo popolnoma prezremo. Obstaja vrsta znanj, med drugim tudi konceptualna in procesna, ki jih s takimi preizkusi ne moremo preverjati in ocenjevati (Cotič, 2010). Pri preverjanju znanja bi bil torej potreben premik od psihometrične paradigme k pedagoškemu prijemu (Gipps, 1994), kar prispeva k demokratizaciji odnosa med učenci in učitelji, kakor tudi k prevzemanju bolj aktivnega odnosa učencev do učenja ter preverjanja znanja.

Tako lahko pomen nacionalnega preverjanja znanja razumemo tudi kot priložnost, ki nam omogoča pridobivanje kakovostnih povratnih informacij o učenju in poučevanju pri konkretnem predmetu, ki jih lahko uporabimo za izboljšanje učenja

in poučevanja. Svoje dosežke pri nacionalnem preverjanju znanja lahko učenci primerjajo tako s šolskimi ocenami, ki jih imajo pri preverjanih predmetih, kot tudi z dosežki celotne populacije, saj so učenci po vsej državi opravili enake preizkuse pod enakimi pogoji. Učitelji in šola lahko preko dosežkov svojih učencev preverjajo kakovost svojega dela. Pokažejo namreč obseg in kvaliteto znanja, v kolikšni meri so doseženi učni cilji, ki so zapisani v učnih načrtih, kateri pristopi učenja in poučevanja so učinkoviti in še na številne druge dejavnike.

Ob navedenem pa se je treba zavedati, da je učna uspešnost povezana tudi z različnimi specifičnimi značilnostmi družine, iz katere učenec izhaja. Kot poudarja v svojem članku Marjanovič Umek (2001), na izkazano znanje ne vpliva zgolj šola oziroma kakovost pouka oziroma poučevanje v šoli, temveč se tej variabli pridružujejo še številne druge, kot so kakovost učenčevega življenja v domačem okolju (npr. število knjižnih enot, računalniška oprema, izobrazbeni status učenčevih staršev, stališča in aspiracije idr.), pogostost domačih nalog, čas, ki ga učenec porabi za šolo idr.

Puklek Levpušček in Zupančič (2009) navajata, da družinsko okolje opredeljuje mo z značilnostmi strukture družine, s socialno-ekonomskimi pogoji, v katerih živi družina, in s psihološkimi značilnostmi družinskih članov ter z značilnostmi delovanja družine kot sistema. S pomočjo vseh teh značilnosti družinskega okolja lahko v določeni meri pojasnimo medosebne razlike med učenci v učni motivaciji, učnih aspiracijah, stališčih do šole, vedenjem v šoli ter v učni uspešnosti. Omenjeni avtorici (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009) opirajoč se na raziskave menita, da je socialno-ekonomski položaj družine (predvsem izobrazba staršev in materialni pogoji v družini) eden izmed pomembnih dejavnikov učne uspešnosti. Socialno-ekonomski položaj družine se je v večini držav, ki so sodelovale v različnih mednarodnih raziskavah (npr. v PISI), pokazal kot eden izmed ključnih dejavnikov, ki prispeva k razlikam med učenci z višjimi in nižjimi rezultati na različnih ravneh pismenosti. Puklek Levpušček in Zupančič (2009) nadalje menita, da se na splošno z višjimi dosežki učencev povezuje višja izobrazba staršev, višji poklicni položaj staršev in višji materialni položaj družine. V okviru zagotavljanja ugodnega, spoznavno spodbudnega fizičnega okolja in dejavnosti doma ima materialno stanje družine sicer pozitivno vlogo, vendar materialno izobilje ni nujno tudi pokazatelj intelektualno ugodnega okolja. Ustreznejši pokazatelji slednjega so na primer knjige, učni viri in kulturne dobrine, ki jih imajo učenci doma. To seveda ne pomeni, da npr. sama količina knjig vpliva na učne dosežke oziroma da so otroci z več knjigami doma zaradi tega učno uspešnejši kot njihovi vrstniki z manj knjigami. Po mnenju omenjenih avtoric (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009) se količina knjig, ki jih imajo družine učencev doma, pozitivno povezuje z izobrazbo in spoznavnimi sposobnostmi njihovih staršev ter s kakovostjo in količino spoznavno spodbudnih dejavnosti, v katere starši vključujejo svoje otroke. Ugotovljeni napovedni odnosi pa po njunem mnenju tudi ne izključuje zveze v obratni smeri: bolj učno uspešni posamezniki se lahko bolj zanimajo za branje, več berejo in spodbujajo starše k nakupu knjig kot njihovi vrstniki z nižjimi dosežki. Slednje je sicer možno, predvsem pa je odvisno od tega, koliko starši pozitivno vrednotijo učenje in izobraževanje. Zavedamo se, da je izobrazba staršev napovednik

ravni učnih dosežkov njihovih otrok, vendar pa ni nujno pomemben napovednik, če v pojasnjevalne modele vključimo tiste spremenljivke okolja, ki se povezujejo z izobrazbo staršev, na primer število knjig, število učnih virov, izjemoma tudi poklicni položaj staršev (Zupančič, Podlesek, 2009a, 2009b). Ob tem je treba opozoriti, da dosežke učencev napovedujejo tisti pogoji v fizičnem okolju doma, ki se bolj neposredno vežejo na otrokovo vključevanje v “tradicionalno akademske” intelektualne dejavnosti, na pa tudi tisti, ki so neposredno odraz dosežkov njihovih staršev, na primer izobrazba, materialni položaj (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009).

Mnogi dejavniki učne uspešnosti ne delujejo na učne dosežke le neposredno, ampak je njihov učinek lahko posreden. Takšen je primer učinka socialno-ekonomskega položaja družine, v kateri živi učenec. Starši z višjo izobrazbo imajo v povprečju tudi učno uspešnejše otroke kot starši z nižjo izobrazbo. Te povezave so lahko tudi posredne: starši z višjo izobrazbo so pogosto bolj pozorni na otrokovo šolanje, se v večji meri vključujejo v izobraževanje, dobro poznajo otrokove dosežke ter so pozorni in ponosni na njegove uspehe. Tako delujejo na učno uspešnost tudi posredno: s svojim vedenjem pri otroku zvišujejo motivacijo za učenje in raven učnih aspiracij ter krepijo predstavo o učni samoučinkovitosti. Pri tem Puklek Levpušček in Zupančič (2009, str. 14) poudarjata, da se nizka izobrazba staršev nujno ne povezuje z manjšim zanimanjem staršev za šolanje otroka. Nizka izobrazba staršev je lahko dejavnik tveganja za učno neuspešnost učencev v kombinaciji z neugodnimi socialno-ekonomskimi pogoji družine, s stresnimi življenjskimi dogodki v družini, z neučinkovitim slogom socializacije in z negativnim odnosom staršev do izobraževanja in učenja.

2. Namen empirične raziskave

Raziskovanje vpliva socialno-kulturnega okolja na uspešnost učencev je relativno zapleteno in občutljivo. Ko govorimo o socialno-kulturnem okolju, mislimo na ekonomsko in socialno stanje družine ter na kulturni in vrednostni vidik učenčevega okolja. Z ekonomsko-socialnim stanjem posameznika mislimo na dohodek, izobrazbo, poklic, ki ga posameznik opravlja, in premoženje, s katerih razpolaga. Občutljivi, pa tudi do neke mere nezanesljivi, so podatki o dohodku in premoženju družine, zato teh dveh dejavnikov nismo neposredno preučevali. Učence smo raje povprašali o materialnih pogojih za učenje (miren prostor za učenje, svoja pisalna miza, računalnik, dostop do interneta), kar lahko odraža ekonomsko stanje družine. Povprašali smo jih tudi o izobrazbi staršev. Z vidika kulturnega okolja nas je zanimalo število knjig doma ter druge materialne dobrine (npr. slovarji, literarna in umetniška dela) in dejavnosti, na katerih se učenci udeležujejo (npr. različne športne dejavnosti, glasbena šola, plesna šola, tečaji tuji jezikov) in lahko vplivajo na njihov uspeh.

V raziskavi nas je zanimalo:

- katere spremenljivke v indikatorju socialno-kulturnega okolja ta dejavnik najbolj določajo,
- kakšna je povezanost med dejavniki socialno-kulturnega okolja in dosežki učencev pri NPZ iz slovenščine in matematike ter
- kakšna je povezanost med socialno-kulturnim okoljem prebivalstva v posameznih regijah v Republiki Sloveniji in dosežki na NPZ pri omenjenih predmetih.

3. Metodologija

Pri raziskovalnem delu smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega raziskovanja.

Prvotno pripravljeni vzorec je vključeval 48 šol, naključno izbranih izmed vseh šol v posamezni regiji brez ljudskih univerz, pri čemer je bila upoštevana velikost šol (število učencev). Šole so bile izbrane tako, da smo v vsaki regiji šole razvrstili po velikosti in iz vsake četrtine vzeli po eno šolo. V vsaki statistični regiji so bile v vzorec naključno izbrane 4 različno velike šole.

Od prvotno izbranih 48 šol je v raziskavi sodelovalo 41 šol. Na osnovi podatkov Državnega izpitnega centra o opravljanju nacionalnega preverjanja znanja vemo, da je bilo v 9. razredu na teh šolah skupno 1.707 učencev. Vrnjenih smo dobili 1.454 vprašalnikov oziroma 85 odstotkov izpolnjenih vprašalnikov vseh učencev devetih razredov teh šol. Z vidika spola je bil vzorec dokaj uravnotežen, saj je v raziskavi sodelovalo 54 odstotkov deklet in 46 odstotkov fantov.

Podatke smo zbirali z anketiranjem učencev. Anketni vprašalnik je sestavljen iz vprašanj zaprtega tipa. Uporabljeni anketni vprašalnik ima zagotovljene merske karakteristike in je zadostno zanesljiv.

Rezultate predstavljamo tabelarično. Uporabili smo: osnovno deskriptivno statistiko, Pearsonov koeficient korelacije in analizo zanesljivosti po klasični testni teoriji (Guttman-Cronbachov koeficient α).

4. Rezultati in interpretacija

Najprej pogledjmo rezultate analize povezanosti socialno-kulturnega okolja s posameznimi spremenljivkami, nato pa rezultate analize povezanosti socialno-kulturnega okolja prebivalstva v posameznih regijah ter dosežki na nacionalnem preverjanju znanja.

4.1. Povezanost indikatorja socialno-kulturnega okolja s posameznimi spremenljivkami

V spodnji tabeli predstavljamo povezanost indikatorja socialno-kulturnega okolja z naslednjimi spremenljivkami: izobrazbo staršev, kulturnimi dobrinami, ki mu jih nudi domače okolje (knjige, slovarji, literarna in umetniška dela), dejavnostmi, ki jih učenec obiskuje v prostem času, ter materialnimi pogoji za učenje doma.

Tabela 1: Korelacijski koeficienti med indikatorjem socialno-kulturnega okolja in posameznimi spremenljivkami

<i>Spremenljivke</i>	<i>r_{xy}</i>	<i>p</i>
izobrazba matere	0,659909	0,000
izobrazba očeta	0,649329	0,000
knjige doma	0,548874	0,000
svoja pisalna miza	0,339522	0,000
miren prostor za učenje	0,409467	0,000
računalnik za učenje	0,364173	0,000
dostop do interneta	0,370884	0,000
knjige za učenje	0,434063	0,000
slovarji	0,491077	0,000
literarna dela	0,558308	0,000
umetniška dela	0,530552	0,000
DVD	0,309471	0,000
digitalni fotoaparati, kamera	0,432014	0,000
MP3 predvajalnik	0,400403	0,000
počitnice	0,327951	0,000
tečaj tujih jezikov	0,287228	0,000
glasbena šola	0,279663	0,000
plesna šola	0,201697	0,000
malica	0,320436	0,000

Opomba: r_{xy} – Pearsonov korelacijski koeficient, p – tveganje pri zaključevanju o statistični značilnosti razlike (razlika je statistično značilna: $p < 0,05$)

Izobrazba staršev je pomemben dejavnik v indikatorju socialno-kulturnega okolja. Zanimivo je, da je kar 23,8 odstotka učencev zapisalo, da ne ve, kakšna je izobrazba njihovih staršev. Sicer so odgovori pokazali, da ima največ staršev (24,7 odstotka) triletno poklicno ali štiriletno strokovno šolo. Triletno poklicno šolo ima 26,5 odstotka očetov, 19,8 odstotka štiriletno strokovno šolo ter 8,0 odstotkov očetov univerzitetno izobrazbo. Pri materah je slika precej podobna: 23,5 odstotka mater ima poklicno izobrazbo in 17,7 odstotka srednjo strokovno šolo. Nekoliko višji odstotek mater kot očetov ima univerzitetno izobrazbo, in sicer 11,7 odstotka. Tudi delež mater, ki imajo magisterij oziroma doktorat znanosti, je nekoliko višji kot delež očetov, in sicer ima magisterij oziroma doktorat znanosti 3,5 odstotka mater in 3,3 odstotka očetov. Statistični podatki kažejo, da je izobrazba staršev eden od najpomembnejših dejavnikov v indikatorju socialno-kulturnega okolja, ki smo ga na podlagi zbranih podatkov definirali v raziskavi. Korelacijski koeficient povezanosti indikatorja socialno-kulturnega okolja z izobrazbo matere znaša $r_{xy} = 0,66$, z izobrazbo očeta pa $r_{xy} = 0,65$. Višini korelacijskih koeficientov za očeta in za mater kažeta na bistveno pozitivno statistično povezanost; govorimo torej o pozitivni korelaciji, ki je na meji med zmerno in visoko pozitivno statistično povezanostjo.

Naslednji pomemben kazalec v indikatorju socialno-kulturnega okolja so *knjige*. Korelacijski koeficienti povezanosti indikatorja socialno-kulturnega okolja s številom knjig (slovarji, literarna dela, umetniška dela, knjige za učenje itd.) se gibljejo od 0,49 do 0,53. Gre torej za bistveno statistično povezanost. Sicer so rezultati pokazali, da ima največji odstotek učencev doma do 100 knjig.

Učenci se v prostem času ukvarjajo z različnimi *dejavnostmi*. Ugotavljamo, da:

- se največ učencev (53,0 odstotkov) ukvarja s športom, in sicer obiskuje vsaj eno od športnih dejavnosti,
- 19,2 odstotka učencev obiskuje plesno šolo,
- 14,17 odstotka učencev obiskuje glasbeno šolo,
- 11,6 odstotka učencev obiskuje likovne dejavnosti,
- 10,6 odstotka učencev pa obiskuje tečaje tujih jezikov.

Povezanost indikatorja socialno-kulturnega okolja z opisanimi spremenljivkami se giblje med 0,20 in 0,29. Nekoliko večja povezanost se kaže z obiskovanjem tečajev tujih jezikov ($r_{xy} = 0,29$) in z obiskovanjem glasbene šole ($r_{xy} = 0,28$), vendar gre pri teh dejavnostih za nizko pozitivno statistično povezanost.

Za ugotavljanje povezanosti med socialno-kulturnim okoljem in rezultati učencev pri nacionalnem preverjanju znanju smo učence spraševali tudi o *domačem okolju*, in sicer, *ali imajo doma svojo pisalno mizo, računalnik in dostop do interneta* idr. Spraševali smo jih torej po tistih dejavnikih, ki lahko po naši presoji vplivajo na učenje doma in posledično na rezultate na NPZ.

Ugotavljamo, da ima okrog 90 odstotkov učencev doma svojo pisalno mizo, računalnik in dostop do interneta. Svojo sobo ima 89 odstotkov učencev, miren prostor za učenje pa 10 odstotkov manj oziroma 79 odstotkov učencev. Potrebne knjige in

revije za šolo ima od 77 do 85 odstotkov učencev, umetniška dela in literarna dela pa dobra polovica učencev.

Z indikatorjem socialno-kulturnega okolja so bistveno statistično povezane spremenljivke: miren prostor za učenje ($r_{xy} = 0,41$), dostopnost do literarnih ($r_{xy} = 0,56$) in umetniških ($r_{xy} = 0,53$) del, medtem ko pri dostopnosti do računalnika ($r_{xy} = 0,36$) ali interneta ($r_{xy} = 0,37$) beležimo nizko statistično povezanost.

Na osnovi predstavljenih podatkov ugotavljamo, da imajo učenci, ki izhajajo iz socialno-kulturno bolj stimulativnega okolja praviloma bolj izobražene starše, doma imajo več knjig, od knjig je večja verjetnost, da so to slovarji in knjige za učenje, od dejavnosti predvsem tečaji tujih jezikov ter glasbena in plesna šola ter počitnice s starši; medtem ko imajo športne dejavnosti, računalniški tečaji, likovne dejavnosti, šahovski krožek, taborniki, skavti in gasilsko društvo z indikatorjem socialno-kulturnega okolja nizke korelacijske koeficiente.

Tabela 2: Korelacijski koeficienti med indikatorjem socialno-kulturnega okolja in posameznimi spremenljivkami

<i>Spremenljivke</i>	r_{xy}	p
slo7 ocena	0,425082	0,000
slo8 ocena	0,378448	0,000
slo9 ocena	0,328975	0,000
mat7 ocena	0,335795	0,000
mat8 ocena	0,314435	0,000
mat9 ocena	0,29004	0,000
slo_ vključenost v nivojsko skupino	0,369251	0,000
mat_ vključenost v nivojsko skupino	0,331817	0,000
vpis na zeleno šolo	0,410191	0,000

Opombe: r_{xy} – Pearsonov korelacijski koeficient, p – tveganje pri zaključevanju o statistični značilnosti razlike (razlika je statistično značilna: $p < 0,05$)

Podatki v tabeli 2 nas opozarjajo, da je indikator socialno-kulturnega okolja statistično značilno povezan z zaključnimi ocenami pri slovenščini in matematiki, z vključenostjo učencev v nivojsko skupino ter z vpisom na zeleno šolo. Opozoriti želimo, da se korelacijski koeficient med socialno-kulturnim okoljem ter oceno pri slovenščini in matematiki z leti šolanja nekoliko zmanjšuje, in sicer od zmerne statistične povezanosti z zaključno oceno, na primer pri slovenščini v 7. razredu $r_{xy} = 0,43$, do nizke statistične povezanosti pri slovenščini v 9. razredu, $r_{xy} = 0,33$.

4.2. Povezanost socialno-kulturnega okolja prebivalstva v posameznih regijah ter dosežki na nacionalnem preverjanju znanja

V raziskavi smo želeli ugotoviti tudi, kakšna je povezanost med socialno-kulturnim okoljem prebivalstva v posameznih regijah in dosežki na nacionalnem preverjanju znanja. V ta namen smo pridobili podatke Statističnega urada Republike Slovenije o izobrazbi in bruto plači ter izračunali povprečno stopnjo izobrazbe za posamezno regijo, kar je predstavljeno v tabeli 3. Na podlagi podatkov Nacionalnega preverjanja znanja za leto 2007/2008 (2008) in na podlagi podatkov Statističnega urada Republike Slovenije (SURS) (Popis prebivalstva..., 2008) smo primerjali dosežke učencev iz matematike in slovenščine po regijah ter dohodke in izobrazbo populacije po regijah.

Tabela 3: Dosežki na NPZ iz slovenščine in matematike po regijah (Nacionalno preverjanje znanja, 2008; Popis prebivalstva..., 2008)

Regija	Slovenščina		Matematika		N	Povprečna plača (€)	Izobrazba*
	$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ			
Osrednjeslovenska regija	64,66	17,65	57,12	23,72	4683	1568,06	7,47
Goriška regija	62,93	17,09	56,80	22,68	1128	1351,32	6,79
Notranjsko-kraška regija	60,53	17,28	55,28	23,66	469	1207,95	6,75
Gorenjska regija	62,93	17,74	53,73	23,42	1877	1340,91	7,12
Jugovzhodna Slovenija	62,91	18,51	53,22	23,78	1508	1322,53	6,62
Obalno-kraška regija	59,26	18,24	52,67	22,9	762	1377,89	7,10
Savinjska regija	60,65	18,13	52,19	24,15	2523	1246,25	6,91
Koroška regija	60,50	17,22	51,53	23,04	759	1217,07	6,92
Spodnjeposavska regija	61,65	17,06	51,45	23,19	665	1273,31	6,73
Zasavska regija	61,03	16,81	50,24	22,98	424	1295,04	6,88
Podravska regija	59,10	18,47	49,04	24,15	2698	1272,91	7,11
Pomurska regija	58,08	19,07	44,82	23,65	1156	1147,90	6,39

Opombe: $\bar{x}$ – povprečno število točk na NPZ, σ – standardni odklon, N – število učencev, * – Izobrazba je izračunana kot povprečna stopnja izobrazbe za posamezno regijo glede na podatke SURS-a za leto 2002.

Primerjava dosežkov učencev med regijami je pokazala, da obstaja manjša razpršenost pri slovenščini kot pri matematiki, kjer navzdol odstopa predvsem Pomurska regija. Podobna razpršenost med regijami je bila ugotovljena že leta 2006/2007 (Naci-

onalno preverjanje znanja, 2007, str. 136). Tudi razpršenost dosežkov med šolami je pri matematiki večja kot pri slovenščini. V spodnji tabeli navajamo statistične parametre, ki govorijo o povezavah med indikatorjem socialno-kulturnega okolja (v nadaljevanju SKO), povprečno bruto plača po regijah, izobrazbo po regijah ter dosežki na NPZ.

Tabela 4: Povezave med indikatorjem socialno-kulturnega okolja, povprečno bruto plača po regijah, izobrazbo po regijah ter dosežki na NPZ

Povezave	Slovenščina		Matematika	
	r_{xy}	p	r_{xy}	p
Indikator socialno-kulturnega okolja	0,30	0,000	0,34	0,000
Povprečna bruto plača po regijah	0,73	0,007	0,68	0,015
Izobrazba po regijah	0,4	0,198	0,5	0,098

Opombe: r_{xy} – Pearsonov korelacijski koeficient, p – tveganje pri zaključevanju o statistični značilnosti razlike (razlika je statistično značilna: $p < 0,05$)

Zmerno do visoko statistično povezanost beležimo med dosežki učencev pri NPZ iz matematike in slovenščine po regijah in bruto plačo na prebivalca po regijah. Pri povezanosti indikatorja SKO z dosežki na NPZ pri matematiki in slovenščini govorimo o nizki pozitivni statistični povezanosti. Med dosežki pri NPZ iz matematike in slovenščine po regijah in izobrazbo populacije po regijah pa obstaja zmerna pozitivna povezanost. Korelacijski koeficienti so prikazani tudi v tabeli:

- korelacijski koeficient med dosežki učencev pri NPZ iz slovenščine in matematike ter indikatorjem SKO znaša $r_{xy} = 0,30$ za slovenščino in $r_{xy} = 0,34$ za matematiko, govorimo o nizki pozitivni statistični povezanosti;
- korelacijski koeficient med dosežki učencev pri NPZ iz slovenščine po regijah in povprečno bruto plačo na prebivalca po regijah je $r_{xy} = 0,73$, gre torej za visoko statistično povezanost;
- korelacijski koeficient med dosežki učencev pri NPZ iz matematike po regijah in povprečno bruto plačo na prebivalca po regijah je $r_{xy} = 0,68$, gre za pozitivno statistično povezanost, ki je na meji med zmerno in visoko;
- korelacijski koeficient med dosežki učencev pri NPZ iz slovenščine po regijah in izobrazbo populacije po regijah je $r_{xy} = 0,4$, to povezanost lahko opredelimo kot srednjo pozitivno povezanost;
- korelacijski koeficient med dosežki učencev pri NPZ iz matematike po regijah in izobrazbo populacije po regijah je $r_{xy} = 0,5$, v tem primeru govorimo o zmerni pozitivni povezanosti.

Tudi avtorji (Toličič in Zorman, 1977; Serpell, 1993) v svojih raziskavah navajajo zelo podobne rezultate o povezanosti med znanjem učencev in izobrazbo staršev, in sicer se korelacijski koeficienti, ki jih navajajo omenjeni avtorji, prav tako gibljejo od 0,40 do 0,60. To vse bolj kaže na dejstvo, da na znanje in učenčeve dosežke vpliva široka paleta dejavnikov, ne le šolski.

Rezultati raziskave so pokazali, da imajo socialno-ekonomski dejavniki pomembno vlogo v razvoju in šolskem uspehu posameznika. Tudi Pergar-Kuščer (2003) navaja, da številni podatki o dosežkih otrok v šoli in o njihovem nadaljevanju šolanja kažejo na pomembne razlike med otroki iz različnih socialnih okolij. V povprečju otroci iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom dosegajo v šoli boljše rezultate in se šolajo dlje. Dosežejo višjo stopnjo izobrazbe kot otroci iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom. Če ta dejstva povežemo še z ugotovitvami, da med regijami obstajajo velike razlike pri izobrazbeni strukturi prebivalstva, pri povprečni bruto plači in tudi pri dosežkih učencev po regijah, lahko razlike med regijami pojasnimo z različno strukturo prebivalstva. V tem primeru je torej lahko kakovost poučevanja v vseh regijah približno enaka, pa vendar to ne zagotavlja tudi enakih možnosti učencem.

Tudi raziskava, ki jo je opravila Marjanovič Umek s sodelavci (2006), nas opozarja, da se šole med seboj malo razlikujejo glede na povprečno znanje učencev in da lahko ravni šole pripišemo od 0 do 9 odstotkov variabilnosti v učenčevem znanju, večje pa so razlike glede na mladostnikove intelektualne sposobnosti, izobrazbo staršev in nekatere komponente starševskega vplivanja na šolo (starševski pritisk in pomoč).

Rezultati različnih raziskav kažejo, da ekonomski in družbeni razvoj nista uspela splesti mreže dovolj močnih vezi, ki bi povezovala večje teritorialno, ekonomsko in prebivalstveno območje v homogeno in naravno celoto. Verjetno bo uresničevanje načela slovenskega šolskega sistema o enakih možnostih za optimalen razvoj v bodoče mogoče le z decentralizacijo sistema in s povečevanjem šolske avtonomije ter prenosom pristojnosti in odgovornosti na šole. Slednje bi moralo biti v nacionalnem interesu Republike Slovenije, pa tudi v dolgoročnem interesu prebivalstva, ki v takih enotah živi.

5. Sklep

Na podlagi vsega zapisanega bi lahko trdili, da pristopi učenja in poučevanja v šoli oziroma spodbudno ali nesposobno socialno-kulturno okolje, iz katerega prihaja učenec, sami po sebi niso naddoločnica uspeha učenca v šoli. Če na znanje pogledamo v širšem kontekstu, se ne moremo izogniti interpretaciji, ki znanje postavlja v širši kontekst, ko na tako imenovano izkazano znanje ne vpliva zgolj šola oziroma kakovost pouka, temveč se tej spremenljivki pridružujejo še številne druge, kot so kakovost učenčevega življenja, spodbudno ali nesposobno okolje, iz katerega prihaja (Toličič in Zorman, 1977; Serpell, 1993; Malačič idr., 2005; Pergar-Kuščer, 2003; Žakelj idr., 2009), do intelektualnih sposobnosti posameznika (Marjanovič Umek idr.,

2006). Izobraženost in z njo povezana ustvarjalnost ter družbeni kontekst se med sabo prepletajo in tvorijo široko paleto dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost posameznika v šoli in pozneje na poklicni status.

Med regijami obstajajo pomembne razlike ne le v dosežkih na NPZ, kot je pokazala ta raziskava, razlike med centrom in drugimi regijami so preprosto prevelike tudi pri drugih kazalcih. Ne glede na neuravnoteženost številnih kazalnikov, ki smo jih prikazali, pa je iskanje rešitev za težave in zadrege kot tudi iskanje priložnosti za drugačno in boljše delo treba prenesti tja, kjer te težave nastajajo in kjer se najbolje vidijo konkretne priložnosti za drugačno delo. Z nadaljnjimi raziskavami bi kazalo načrtno raziskati dejavnike, ki izraziteje prispevajo k razlikam v dosežkih po regijah.

Amalija Žakelj, Ph.D., Milena Ivanuš Grmek, Ph.D.

The results of pupils at the national verification of knowledge and the socio-cultural environment

In Slovenia, the designation and the aim of the external verification of knowledge at the end of primary school have changed in the last twenty years. From the 2005/2006 school year, the verification has ceased to have the selective function, but rather an informative and formative one. The external verification of knowledge, which is nowadays called the National Verification of Knowledge (hereinafter: the NVK), is not only oriented towards the result assessment, but it also explores the quality of the learning process, besides the extent and the quality of knowledge.

The pupils' results at the NVK serve as feedback to pupils, parents, teachers, school leadership, school policymakers and other public stakeholders. Based on the information provided by the NVK, we would like to show the strengths and weaknesses of learning and teaching as well as draw attention to the inadequacy of other learning conditions (curricula, textbooks, teachers' training, approaches to teaching and learning etc.). The teachers who encourage pupils to actively cooperate during instruction, and who combine learning and teaching as well as verification and assessment, acquire qualitative feedback about pupils' progress (Marentič Požarnik, 2000).

It is a relatively complicated and sensitive process to study the influence of the socio-cultural environment on the pupils' performance at the national verification of knowledge. When speaking about the socio-cultural environment, we mean the economic and social status of a family as well as the aspect of culture and values of the pupils' environment. The socio-economic situation means education, income, one's profession and the wealth of a person.

Our research study focuses on the variables that mainly define this factor among the indicators of the socio-cultural environment, the connection between the factors of the socio-cultural environment and the results of pupils at the NVK in the Slovene language

and mathematics as well as the connection between the socio-cultural environment of the population in individual regions of the Republic of Slovenia and the results at the NVK at the aforementioned subjects.

The data on family income is very sensible and, to some extent, uncertain as well. Therefore, we did not study those two factors directly. Instead, we asked pupils about their material conditions for learning (a quiet place to learn, a writing desk, a computer, the Internet access), which can reflect the economic situation of their families. We also asked them about their parents' education. From the point of view of the cultural environment, we were interested in the number of books that they had at home and other material goods (e.g. dictionaries, works of literature or works of art) and the activities in which they participated (e.g. various sports activities, music schools, dancing schools, language courses), which could influence their performance. On the basis of the described variables, we defined the indicator of the socio-cultural environment and established that there is a positive statistical correlation between the indicator of the socio-cultural environment and the results at the NVK in mathematics and the Slovene language ($r_{xy} = 0.30$ for the Slovene language and $r_{xy} = 0.34$ for mathematics).

Parents' education is an important factor of the socio-cultural environment indicator. The correlation coefficient of the connection between the indicator of the socio-cultural environment and the education of mothers is $r_{xy} = 0.66$ and, with regard to fathers' education, it is $r_{xy} = 0.65$. The levels of correlation coefficients for both parents indicate a positive statistical connection; we speak about positive correlation which is on the boundary between a moderate and a close positive statistical connection. Within the indicator of the socio-cultural environment, books are the next significant item. The correlation coefficient of the connection between the indicator of the socio-cultural environment and the number of books (dictionaries, works of literature and art, textbooks for learning etc.) ranges from $r_{xy} = 0.49$ to $r_{xy} = 0.53$. In this case, we deal with a key statistical connection. The connection between the indicator of the socio-cultural environment and the variables which describe pupils' extracurricular activities ranges between $r_{xy} = 0.20$ and $r_{xy} = 0.29$. A slightly closer connection was established for the attendance at foreign language courses ($r_{xy} = 0.29$) and the attendance in music schools ($r_{xy} = 0.28$). However, we have a loose positive statistical connection.

A statistically more significant connection was found between the indicator of the socio-cultural environment and the following variables: a quiet place to learn ($r_{xy} = 0.41$), access to works of literature ($r_{xy} = 0.56$) and works of art ($r_{xy} = 0.53$), whereas a statistically loose connection was found with regard to access to a computer ($r_{xy} = 0.36$) and to the Internet ($r_{xy} = 0.37$).

In our research study, we also strived to establish the connection between the socio-cultural environment of the population in individual regions and the results at the national verification of knowledge. The results show that there is a moderate to close statistical connection between the pupils' results at the national verification of knowledge in mathematics and the Slovene language in the regions and the salary per capita in various regions ($r_{xy} = 0.73$ for the Slovene language and $r_{xy} = 0.68$ for mathematics)

and that there is a moderate positive connection between the results at the national verification of knowledge in mathematics and the Slovene language in the regions and the education of the population in the regions ($r_{xy} = 0.4$ for Slovene language and $r_{xy} = 0.5$ for mathematics). Similar correlation coefficients, from $r_{xy} = 0.40$ to $r_{xy} = 0.60$, between the knowledge of pupils and their parents' education were also found in the research studies of other authors (e.g. Serpell, 1993; Toličič and Zorman, 1977).

According to these results, we can assume that the socio-cultural factors have an important role in the development and schooling performance of an individual. M. Pergar-Kuščer (2003) also states that data on children's achievements at school and their further education shows significant differences among children from different social environments. On average, children from families with a high socio-economic status have better results at school and also continue their education. They reach a higher level of education than children from families with a low socio-economic status. If we also link those facts with the findings stating that there are great differences among regions in terms of the educational structure of the population, the average gross salary and the achievements of pupils in the regions, we can explain the differences among regions by the different structure of the population. In this case, we can have approximately the same quality of teaching in all the regions, but this does not ensure that pupils will have equal opportunities.

Given the aforementioned, we can draw a conclusion that various approaches to learning and teaching at school or an encouraging or discouraging socio-cultural environment that pupils come from are not a supreme determinant of the pupils' performance at school. If we take a look at knowledge in the broader context, we cannot avoid the interpretation that positions the knowledge in a wider context where the so-called demonstrated knowledge is influenced by school or the quality of instruction as well as by a number of other variables that join this variable such as the quality of pupils' lives and an encouraging or discouraging environment they come from (Toličič and Zorman, 1977; Serpell, 1993; Malačič et al., 2005; Pergar-Kuščer, 2003; Žakelj et al., 2009) and, finally, the intellectual abilities of each individual (Marjanovič Umek et al., 2006). The education level, the related creativity and the social context are intertwined and create an array of factors that influence the performance of an individual at school as well as his/her professional and career status.

LITERATURA

1. Bucik, V. (2001). Zakaj potrebujemo kakovostno zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja? *Sodobna pedagogika*, 3, str. 40–52.
2. Cotič, M. (2010). Vrednotenje matematičnega znanja in objektivnost učiteljeve ocene. *Pedagoška obzorja*, let. 25, št. 1, str. 39–54.
3. Gipps, C. (1994). *Beyond Testing. Towards a Theory of Educational Assessment*. London: The Falmer Press.
4. Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M. (2004). Zahteve učiteljev pri ocenjevanju znanja in razširjenost avtentičnih oblik ocenjevanja znanja v osnovni šoli, *Sodobna pedagogika*, 1, str. 58–68.

5. Malačič, J. in sod. (2005) Študija o kazalcih ustvarjalnosti slovenskih regij. Služba vlade Republike Slovenije za regionalni razvoj in Ekonomska fakulteta, Ljubljana.
6. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija pouka in učenja. Ljubljana: DZS.
7. Marjanovič Umek, L., Sočan, G., Bajc, K. (2006) Šolska ocena: koliko jo lahko pojasnimo z individualnimi značilnostmi mladostnika in koliko z dejavniki družinskega okolja. Psihološka obzorja, 4, str. 25–52.
8. Marjanovič Umek, L. (2001). Znanje v kontekstu poučevanja in ocenjevanja. Sodobna pedagogika, 3, str. 30–39.
9. Nacionalno preverjanje znanja (2007). Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2006/2007. Ljubljana: Državni izpitni center.
10. Nacionalno preverjanje znanja (2008). Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2007/2008. Ljubljana: Državni izpitni center.
11. OECD. (2007). PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World, 1: Analysis. OECD.
12. Pergar-Kuščer, M. (2003). Pravičnost v izobraževanju in socialnoekonomski status iz perspektive razvojnih značilnosti. V: C. Razdevšek-Pučko, M. Peček (ur.) Uspešnost in pravičnost v šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 99–116.
13. Popis prebivalstva, gospodinjstev in stanovanj iz leta 2008. (2008). Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije.
14. Puklek Levpušček, M., Zupančič, M. (2009). Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
15. Serpell, R. (1993). Interference between Sociokultural and Psychological Aspects in Cognition. V: E.A. Forman, N. Minick in C.A. Stone, Conetxta for Learning. New York: Oxford University Press, Inc.
16. Toličič, I., Zorman, L. (1977). Okolje in uspešnost učencev. Ljubljana: DZS.
17. Zakon o osnovni šoli. Uradni list RS, št. 81/06 – UPB3. Pridobljeno dne 24.6.2010 s svetovnega spleta: <http://www.uradni-list.si/1/>.
18. Pravilnik o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli. Uradni list RS, št. 67/705 in 64/06. Pridobljeno dne 24.6.2010 s svetovnega spleta: <http://www.uradni-list.si/1/>.
19. Zupančič, M., Podlessek, A. (2009a). Povezanost nekaterih individualnih in socialnih značilnosti slovenskih dijakov z njihovimi dosežki na PISI 2006: matematična in bralna pismenost. Šolsko polje, 1-2, str. 127–144.
20. Zupančič, M., Podlessek, A. (2009b). Povezanost individualnih značilnosti in dejavnikov konteksta z naravoslovnimi dosežki slovenskih dijakov na PISI 2006. Šolsko polje, 1-2, str. 145–154.
21. Žakelj, A., Cankar, G., Bečaj, J., Dražumerič, S., Rosc-Leskovec, D. (2009). Povezanost rezultatov NPZ pri matematiki in slovenščini s socialno-ekonomskim statusom učencev: poročilo o raziskavi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Dr. Amalija Žakelj (1958), docentka za didaktiko matematike in matematiko v izobraževanju na Pedagoški fakulteti Koper, Univerza na Primorskem.

*Naslov: Podpeška 93 a, 1351 Brezovica pri Ljubljani, SI; Telefon: (+386) 01 300 51 56
E-mail: amalija.zakelj@zrrs.si*

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

*Naslov: Jalnova 62, 1000 Ljubljana, SI; Telefon: (+386) 01 428 04 04
E-mail: milena.grmek@uni-mb.si*

Dr. Gregor Jurak, dr. Marjeta Kovač

Opravičevanje med poukom športne vzgoje v osnovni šoli

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.091.52:796/799

KLJUČNE BESEDE: osnovnošolci, športna vzgoja, opravičevanje, športna vadba, vzroki

POVZETEK – Cilj raziskave je bil analizirati opravičevanje učencev in učenek med poukom športne vzgoje. Z vprašalnikom smo ugotavljali vrste in pogostost opravičil, razloge za dejanska in namišljena opravičila in dejavnosti, ki jih izvajajo učenci, ko se opravičijo. Vzorec je vključeval 274 učencev in 341 učenek zadnjih treh razredov osnovne šole. Ugotavljamo, da opravičevanje ni pogosto, saj je aritmetična sredina tako pri učencih kot učenkah nekaj pod vrednostjo "1 do 5 ur" letno. Največkrat učenci in učenke navajajo kot vzrok za opravičilo zdravstvene težave. Zaskrbljujoče je, da 45 odstotkov učencev prinese zdravniško opravičilo vsaj enkrat letno, čeprav nimajo zdravstvenega razloga, 58,7 odstotka učencev pa vsaj enkrat letno prinese tudi lažno opravičilo staršev o zdravstvenih težavah. Ko so opravičeni športne vadbe, so učenci najpogosteje pasivni ali pa počnejo, kar želijo. Pogosteje se učijo za druge predmete kot pa teoretičnih vsebin športne vzgoje, ki so del učnih načrtov. Odsotnost od športne vadbe je negativno povezana s splošnim učenim uspehom učencev in oceno pri športni vzgoji.

Original scientific paper

UDC 37.091.52:796/799

KEYWORDS: primary schoolchildren, physical education, excusing, sports practice, reasons

ABSTRACT – The purpose of the study was to analyse the reasons for excusing school pupils from physical education lessons. A questionnaire was used to find out the types and frequency of excuses, the reasons for actual and invented excuses, and the activities that pupils carry out when excused from lessons. The sample included 274 boys and 341 girls attending the final three years of primary school. It can be concluded that being excused is not a frequent event, as the average in both boys and girls was slightly below a value of "1 to 5 lessons" per year. Pupils most often state health problems as the reason for being excused. It is worrying that 45% of them produce doctor's certificate at least once a year without having a real health reason for acquiring one; 58.7% of pupils bring a false excuse slip from parents at least once a year, also stating health reasons. When excused from sports practice, pupils are most often passive or they do what they wish. Often they prefer to study other subjects and not the theoretical contents of physical education which are part of the curricula. Absence from sports practice is in negative correlation with the general academic record of pupils and the mark achieved in physical education.

1. Uvod

Športna vzgoja z različnimi gibalnimi spodbudami pomembno vpliva na zdrav razvoj otrok in mladostnikov, prijetno doživljanje športnega udejstvovanja, usvojenost raznovrstnih športnih spretnosti in razumevanje pomena športa kot dejavnika zdravega življenjskega sloga pa so temeljni vzvodi za oblikovanje trajnih športnih navad (Fairclough in Stratton, 2005; Sallis, Prochaska in Taylor, 2000). Strokovnjaki izpostavljajo, da naj bi bil zaradi raznovrstnih pozitivnih vplivov na rast in razvoj vsak mlado-

stnik deležen vsakodnevno vsaj ure kakovostne športne vadbe (Fairclough in Stratton, 2005; Hardman, 2008), zato mora biti športna vzgoja organizirana tako, da lahko v programih, ki jih ponujajo šole, sodelujejo vsi mladi (Corbin, 2002; Hardman, 2008).

V zgodnjem otroštvu ni težko navdušiti otrok za vključevanje v športne dejavnosti, v obdobju pubertete pa so mladi zaradi velikih bioloških, psiholoških in socialnih sprememb (Biddle, 2003; Payne in Isaacs, 1995) manj motivirani za športno vadbo (Brettschneider in Naul, 2007; Himberg, Hutchinson in Roussell, 2003; Lonsdale, Sabiston, Raedeke, Ha in Sum, 2009), zato zaznavamo opravičevanje od športne vadbe tudi takrat, ko so učenci sicer v šoli in sodelujejo pri pouku drugih predmetov (Korošec, 2003; Kovač, 1995).

V tujini šole rešujejo problematiko opravičevanja pri športni vzgoji različno glede na obveznost predmeta, značilnosti učnih načrtov in avtonomijo šol, v večini razvitih zahodnih držav pa je opravičevanje od vadbe pri pouku športne vzgoje mogoče le na podlagi zdravniškega opravičila (Himberg et al., 2003; Pangrazi, 2001).

V Sloveniji je lahko učenec skladno z 52. členom Zakona o osnovni šoli (2005) zaradi zdravstvenih razlogov oproščen sodelovanja pri posameznih oblikah vzgojno-izobraževalnega dela. Oprostitev je lahko popolna ali delna, za daljše ali krajše obdobje (Kovač, 1995; Kolar, 2010). Kljub temu osnovnošolski učni načrt za športno vzgojo v poglavju Specialno-didaktična priporočila navaja, da naj ne bi bil nihče opravičen športne vzgoje, učitelj pa mora proces vadbe prilagoditi omejitvam posameznega učenca, saj stroka meni, da je lahko vadba pomembno sredstvo terapije in rehabilitacije (Kovač in Novak, 1998, str. 55).

V osnovni šoli natančneje ureja odgovornosti posameznikov (učencev, njihovih staršev, razrednikov, športnih pedagogov, ravnateljev in zdravnikov) glede odsotnosti in opravičevanja pri vseh predmetih Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli (2004). Pravilnik v 12. členu navaja postopke opravičevanja, če učenec zaradi različnih razlogov manjka pri pouku. V 15. členu pravilnik navaja, da je lahko posamezen učenec zaradi zdravstvenih razlogov opravičen sodelovanja pri določenih urah pouka, a morajo učenčevi starši predložiti razredniku mnenje in navodilo zdravstvene službe, ta pa mora o tem obvestiti učitelja, ki vodi posamezno uro pouka. Učenec mora prisostvovati tej uri, izvaja pa naloge, ki ne ogrožajo njegovega zdravstvenega stanja in jih sme opraviti skladno z navodili zdravstvene službe. Če učenec ne more opravljati nobene naloge, šola zanj organizira nadomestno dejavnost.

Natančnih podatkov na državni ravni o tem, koliko učencev je popolnoma ali delno opravičenih sodelovanja pri pouku športne vzgoje, nimamo. Leta 1973 je bilo popolnoma opravičenih 3 odstotki osnovnošolcev (Vučetič-Zavrník, 1974), v začetku devetdesetih let pa je bilo po podatkih Zavoda RS za statistiko in Zavoda RS za šolstvo in šport vsako šolsko leto popolnoma opravičenih približno 1 odstotek osnovnošolcev (Kovač, 1995). Kolarjeva (2010) je analizirala evidenco opravičil, izdanih osnovnošolcem in srednješolcem na Dispanzerju za šolske otroke in mladino Maribor v šolskih letih 2004/2005 in 2008/2009 glede na spol, starost, vzrok, trajanje (polletno, celoletno) in obseg (delno, popolno) opravičila. Ugotavlja, da je v šolskem letu 2004/2005 med

osnovnošolci (N=13.475) v mariborski regiji dobilo zdravniška opravičila od športne vzgoje 58 šolarjev (0,43% populacije), leta 2008/2009 pa 0,5 odstotka (N=12.780 osnovnošolcev; opravičila izdana 64 učencem). V prvem opazovanem letu je bilo več opravičil izdanih učenkam (70,7%), v drugem pa učencem (56,2%). Po vzroku izdaje opravičil so v prvem opazovanem letu na prvem mestu bolezn lokomotornega aparata (34,5%), na drugem astma in alergijske bolezni (25,9%), sledijo epilepsija in nevrološke bolezni (15,5%) ter poškodbe (6,9%). V drugem opazovanem letu so na prvem mestu epilepsija in druge nevroloških bolezni (35,9%), na drugem astma in druge alergijske bolezni (23,4%), sledijo bolezni lokomotornega aparata (20,3%) in poškodbe (7,8%). Leta 2004/2005 je bilo med izdanimi opravičili (N=58) 25,9 odstotka popolnih celoletnih, dobra polovica (51,7%) delnih celoletnih, druga opravičila pa so bila izdana za krajša obdobja. Štiri leta kasneje je med izdanimi opravičili (N=64) delež popolnih celoletnih opravičil narasel na 31,2 odstotka, delnih celoletnih pa na 54,71 odstotka. Pri delnih opravičilih učenci sicer vadijo, a po prilagojenem programu. V študiji Kolarjeve so vključena le opravičila, ki jih je izdal omenjeni dispanzer, ne pa opravičila izbranih osebnih zdravnikov ali zdravnikov specialistov, zato sklepa, da je v mariborski regiji opravičenih učencev nekaj več kot pol odstotka.

2. Metodologija

Namen raziskave

Čeprav Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli (2004) določa, da morajo učenčevi starši predložiti mnenje in navodilo zdravstvene službe, če učenec ne sodeluje pri posamezni uri pouka, se pri športni vzgoji dogaja, da se predvsem učenci višjih razredov zaradi različnih razlogov opravičijo in ne sodelujejo pri praktični vadbi, pri tem pa ne prinesejo vedno mnenja zdravstvene službe (Jurak in Kováč, 2007; Odar, 2008). Zato je bil namen raziskave preučiti pogostost opravičevanja, upravičenost razlogov za opravičevanje, ko učenci sicer sodelujejo pri pouku drugih predmetov, razloge za njihovo opravičevanje, opravičila, ki jih prinašajo, in dejavnosti med tistimi urami športne vzgoje, ko se učenci opravičijo. Zanimale so nas tudi razlike v preučevanih dejavnikih glede na spol merjencev, splošno učno uspešnost in oceno pri športni vzgoji.

Vzorec

Raziskava je bila izvedena s soglasjem vodstva šol in učiteljev športne vzgoje leta 2004 na 25 osnovnih šolah v različnih slovenskih krajih. Vanjo je bilo naključno vključenih 615 učencev zadnjih treh razredov osnovne šole (274 fantov in 341 deklet). Njihovi starši so pisno soglašali z vključitvijo otrok v raziskavo.

Pripomoček

Za zbiranje podatkov je bil uporabljen vprašalnik, ki je bil najprej preizkušen na sondažnem vzorcu učencev. Nato smo vprašalnik nekoliko spremenili, tako da je vključeval naslednje sklope: splošni podatki (razred, spol, splošni učni uspeh, ocena pri športni vzgoji); pogostost opravičevanja; razlogi za opravičilo (dejanski in izmišljeni); dejavnosti v času opravičila; učenke so odgovarjale še na sklop vprašanj o opravičevanju ob menstruaciji.

Da bi zagotovili čim večjo iskrenost odgovorov, so vodeno anketiranje izvedli študenti Fakultete za šport, na vprašalnik pa so merjenci odgovarjali anonimno. Imeli so 30 minut časa.

Postopki obdelave podatkov

S standardnimi postopki smo izračunali osnovne statistike za splošne podatke in dobili podatke o porazdelitvi teh spremenljivk. Za vse ordinalne spremenljivke, ki opredeljujejo opravičevanje, smo po postopku za grupirane podatke v programskem okolju R 2.8.1 ločeno po spolu izračunali mediane (Me) in semikvartilne razmike oz. kvartilne odklone (sIQR). Za testiranje razlik med spoloma smo uporabili Mann-Whitneyev U test, za testiranje povezav med splošnim učnim uspehom, oceno športne vzgoje in pogostostjo opravičevanja pa simetrični Somersov D test. Privzeta stopnja tveganja za zavračanje ničelnih hipotez pri vseh statističnih testih je bila 5%.

3. Rezultati

Mediana spremenljivke "število ur športne vzgoje letno, ko se učenci opravičijo od športne vadbe pri pouku športne vzgoje, a sicer sodelujejo pri pouku drugih predmetov", je tako pri učencih kot učenkah nekaj pod vrednostjo "1 do 5 ur" (tabela 1). Učenci se opravičujejo manj pogosto od učenk ($p < 0,000$).

Odsotnost od športne vadbe je negativno povezana s splošnim učnim uspehom pri učenkah ($D = -0,190$, $p < 0,001$; pri učencih ne) in oceno pri športni vzgoji pri obeh spolih (učenci $D = -0,230$, $p < 0,000$; učenke $D = -0,149$, $p < 0,003$).

Pogostost dejanskih razlogov za opravičilo od športne vadbe so učenci ocenili na petstopenjski lestvici: 1 – sploh se ne opravičujem oz. manjkam zaradi tega razloga; 2 – izjemoma (1- do 2-krat letno) je to razlog; 3 – včasih (3- do 5-krat letno) je to razlog; 4 – pogosto (6- do 10-krat letno) je to razlog; 5 – zelo pogosto (> 10-krat letno) je to razlog. Najpogostejši dejanski razlog za opravičilo pri obeh spolih je bolezen. Pri učencih nato sledita pozabljanje športne opreme in poškodba, pri učenkah pa splošna slabost in glavobol ter pozabljanje športne opreme (tabela 1).

Učenke se statistično značilno pogosteje od učencev opravičijo zaradi bolezni ($p < 0,000$), splošne slabosti in glavobola ($p < 0,000$) ter nerazpoloženosti za vadbo, ki jo povzroči dejstvo, da tudi sošolke ne vadijo ($p < 0,005$).

Tabela 1: Mediane (Me) in kvartilni odkloni (sIQR) spremenljivk opravičevanja od športne vadbe in eksaktna statistična značilnost razlik (p) med spoloma

<i>Spremenljivke</i>	<i>Fantje</i>		<i>Dekleta</i>		<i>Razlike</i>
	<i>Me</i>	<i>sIQR</i>	<i>Me</i>	<i>sIQR</i>	<i>p</i>
Število ur odsotnosti od pouka športne vzgoje, ko je dijak sicer sodeloval pri pouku drugih predmetov	1,70	1,14	1,86	1,08	0,015
<i>Dejanski razlogi za opravičilo od športne vadbe pri pouku športne vzgoje</i>					
Pozabljanje športne opreme	1,63	1,20	1,72	1,18	0,331
Splošna slabost, glavobol ipd.	1,36	1,11	1,83	1,10	0,000
Strah pred vadbo športnih vsebin, ki so na programu	1,06	0,56	1,09	0,59	0,080
Športne vsebine, ki so na programu, mi predstavljajo prevelik napor	1,11	0,61	1,15	0,65	0,174
Bolečine ali slabost ob menstruaciji			1,33	1,21	
Ni dovolj časa za osebno higieno in ureditev po športni vadbi	1,09	0,59	1,11	0,61	0,395
Ni primernih prostorov za osebno higieno in ureditev po športni vadbi	1,09	0,59	1,08	0,58	0,527
Nerazpoloženost za vadbo, ker tudi drugi niso vadili	1,16	0,66	1,28	0,98	0,005
Nezanimivost vsebin, ki so na programu	1,20	0,86	1,28	1,09	0,076
Učenje za drug predmet	1,17	0,70	1,19	0,78	0,713
Ne ugaja mi čas športne vzgoje (prva ali zadnja ura pouka)	1,11	0,61	1,12	0,62	0,689
Učitelj(ica) ima neprimeren odnos do mene	1,11	0,61	1,08	0,58	0,173
Neustreznost prostora, kjer imamo športno vzgojo, z vidika varovanja zdravja	1,09	0,59	1,09	0,59	0,837
Bolezen	1,78	1,24	2,14	1,23	0,000
Poškodba	1,62	1,21	1,65	1,17	0,993
Drugo	1,06	0,56	1,03	0,53	0,144
<i>Opravičilo odsotnosti ob neopravičljivem razlogu</i>					
Učitelju se opravičim, da sem pozabil-a športno opremo	1,68	1,19	1,74	1,08	0,174
Učitelju prinesem opravičilo staršev o zdravstvenih težavah	1,63	1,15	1,72	1,17	0,002
Učitelju prinesem zdravniško opravičilo	1,39	1,13	1,40	1,08	0,490
Učitelju rečem, da se počutim slabo	1,34	1,04	1,80	1,08	0,248
Učitelju povem pravi razlog	1,58	1,24	1,73	1,25	0,885

Spremenljivke	Fantje		Dekleta		Razlike
	Me	sIQR	Me	sIQR	p
Ne pridem k uri športne vzgoje, odsotnost pa mi opraviči razrednik (uporabim enega od zgoraj naštetih razlogov)	1,09	0,59	1,05	0,55	0,185
Ne opravičim se in dobim neupravičeno uro	1,06	0,56	1,02	0,52	0,000
Drugo	1,04	0,54	1,02	0,52	0,673
<i>Dejavnosti v času opravičila od športne vadbe pri pouku športne vzgoje</i>					
Po začetku ure nisem več v telovadnici ali garderobi	1,09	0,59	1,06	0,56	0,058
Pogovarjam se v garderobi	1,19	0,82	1,20	0,86	0,989
Gledam športno vadbo, ki je na programu	2,31	3,93	2,71	3,47	0,025
Učim se za drug predmet	1,29	1,18	1,47	1,47	0,002
Delam, kar želim, vendar sem v telovadnici (ne spremljam vadbe, ne učim se za drug predmet)	1,21	1,09	1,31	1,19	0,116
Učitelj me vključuje v vadbo kot pomočnika, če nimam za opravičilo zdravstvenih razlogov	1,44	1,70	1,67	1,50	0,341
Učim se teoretičnih vsebin športne vzgoje	1,21	1,00	1,26	1,06	0,580
Pripravljam didaktična gradiva za športno vzgojo (plakati, učni lističi, izris ŠVK, vadbeni kartoni ipd.)	1,13	0,63	1,10	0,60	0,225
Izvajam različne dejavnosti, ki mi jih naroči učitelj: pospravljanje, pobiranje smeti na zunanjih športnih površinah ipd.	1,38	1,46	1,28	1,18	0,048

Tudi pogostost izgovorov, ki jih uporabijo, če nimajo opravičljivega razloga, so merjenci ocenili na enaki petstopenjski lestvici kot pri predhodnem vprašanju. Učenci se največkrat izgovorijo, da so pozabili športno opremo, sledijo namišljena opravičila staršev in navedba pravih razlogov. Učenke se najpogosteje izgovorijo, da jim je slabo, sledijo pa izgovori pozabljanja športne opreme in opravičila staršev o namišljenih zdravstvenih težavah.

Razlike med spoloma kažejo, da so izgovori, da se počutijo slabo, statistično značilno pogostejši v skupini učenk ($p < 0,000$), učencem pa statistično značilno pogostejše opraviči odsotnost razrednik ($p < 0,012$) ali pa dobijo neopravičeno uro, ker se ne opravičijo ($p < 0,003$).

Zaskrbljujoče je, da 45% učencev prinese zdravniško opravičilo vsaj enkrat letno, čeprav zato ni razloga. Več kot polovica učencev (58,7%) pa vsaj enkrat letno prinese tudi opravičilo staršev o namišljenih zdravstvenih težavah. Obstaja tudi precejšnje število učencev (13,5%), ki jim odsotnost od pouka športne vzgoje na podlagi različnih neupravičenih izgovorov opraviči razrednik.

Pogostost vključevanja v dejavnosti, medtem ko so opravičeni, so učenci ocenili na šeststopenjski lestvici, kjer je 1 pomenilo nikoli, 6 pa zelo pogosto uporabljeno dejavnost. Medtem ko učitelji opravičijo učence sodelovanja pri praktični vadbi, tako učenci kot učenke najpogosteje gledajo pouk športne vzgoje, na drugem mestu je pri obeh spolih vključevanje učencev v vadbo kot pomočnikov, na tretjem pa pri učenkah učenje za drug predmet, pri učencih pa druge zadolžitve po navodilih učitelja (pospravljanje, urejanje rezultatov ...). Učenje teoretičnih vsebin športne vzgoje in priprava didaktičnih gradiv se pojavljata zelo redko (tabela 1). Učenke se med uro športne vzgoje, ko se opravičijo, statistično značilno pogosteje kot učenci učijo za drug predmet ($p < 0,002$) in gledajo športno vadbo, ki je na programu ($p < 0,025$). Učenci, ki se opravičijo, pogosteje kot dekleta po začetku ure izvajajo različne dejavnosti, ki jim jih naroči učitelj ($p < 0,048$). Zaradi odgovornosti do varnosti učencev je zaskrbljujoče, da vsak sedmi učenec (14%) vsaj enkrat letno po začetku ure, ko se opraviči od športne vadbe, ni več v telovadnici ali garderobi.

Tabela 2: Vrsta opravičila ob menstruaciji

<i>Vrednost spremenljivke</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Zdravniško opravičilo	15	6,8
Pisno opravičilo staršev	42	18,9
Moje ustno opravičilo	140	63,1
Zaradi tega se ne morem opravičiti	25	11,3
Nimam menstruacije	119	

Učenke se opravičujejo tudi zaradi bolečin ali slabosti ob menstruaciji. 65,1% učenk v raziskavi je odgovorilo, da imajo menstruacijo. Od tega jih med menstruacijo vadi 83,8%, od tega polovica (51,1%) manj intenzivno. Učitelji niso strogi, saj večinoma zadostuje ustno opravičilo učenk, če se želijo opravičiti zaradi menstruacije (tabela 2). Le 11% jih navaja, da se zaradi tega ne morejo opravičiti.

4. Razprava

Kljub stereotipu o pogostosti opravičevanja pri športni vzgoji v obdobju adolescence, ki jih zasledimo v medijih (Ivelja, 2004; Zupan, 2007), podatki raziskave kažejo, da se učenci in učenke zadnjih treh razredov osnovne šole redko opravičujejo. Dve petini učencev in slaba tretjina učenk se nikoli ne opraviči, večina drugih pa se

opraviči najpogosteje le nekajkrat letno (1 do 5 ur). To lahko kaže tudi na priljubljenost predmeta pri slovenskih osnovnošolcih (Cugmas in Burjak, 2008; Jurak, Kovač in Strel, 2002) in zavedanje o pozitivnih učinkih športa, saj tako fantje kot dekleta pripisujejo športni vzgoji izjemno pomembnost za nadaljnje življenje (Strel, Jurak in Kovač, 2003).

Med razlogi za opravičevanje od športne vadbe se najpogosteje pojavljajo dejavniki, povezani s "slabim zdravstvenim stanjem". Tako je na prvem mestu bolezen, na tretjem poškodba, učenke pa pogosto ne vadijo tudi zaradi bolečin ali slabosti ob menstruaciji in splošne slabosti ter glavobola. Slabo zdravstveno stanje je najpomembnejši dejavnik odsotnosti od športne vadbe tudi po statističnih podatkih zdravnikov (Kolar, 2010), zato sklepamo, da večina slovenskih mladostnikov ne vadi zaradi opravičljivih razlogov. Zadnja dva razloga (slabost in glavobol) sta lahko tudi posledica subjektivne zaznave dejavnikov, ki najbolj obremenjujejo slovenske osnovnošolce pri pouku. To so slab zrak, nemir, hrup, slaba svetloba, dehidracija in slaba prehrana (Kovač, Jurak in Strel, 2007, str. 155).

Del mladostnikov, predvsem učencev, se izogiba vadbe pri športni vzgoji zaradi razlogov, ki bi jih lahko poimenovali "nezanimivost pouka". Z vodenjem športne vzgoje niso zadovoljni zaradi nezanimivih vsebin, slabe organizacije pouka, preveč ali premalo zahtevnih znanj, preveč demokratičnega načina opravičevanja, odklonilnega odnosa mnenjskih vodij do športne vadbe (Capel in Blair, 2007; Conger in Galambos, 1997; Lonsdale et al., 2009).

Drugi najpogostejši razlog za opravičevanje od športne vadbe je pozabljanje športne opreme. Z zanimivim poukom lahko zmanjšamo pogostost tega razloga, vseeno pa se vedno pojavljajo učenci, ki prihajajo k uri športne vzgoje brez ustrezne športne opreme. Zato imajo nekatere šole sklade osebne športne opreme, tako da se učenec ne more opravičiti od športne vadbe (Jurak in Kovač, 2007, str. 12).

Še pred desetletjem je Zavod za šolstvo RS (Kovač, 1995) ugotavljal, da so pomemben razlog za opravičevanje od športne vadbe neustrezni higienski in materialni pogoji za športno vadbo. Danes (ne)urejenost telovadnic in prostorov za osebno higieno ni več pomemben razlog za opravičevanje od športne vadbe. Gradnja in obnova telovadnic sta bili v zadnjih petnajstih letih v Sloveniji zelo intenzivni (Kolar, Jurak, in Kovač, 2010), tako da ima večina osnovnih šol primerne vadbene in spremljevalne površine za kakovostno izvedbo športne vzgoje.

Po navedbah učencev ni pomemben razlog za opravičilo niti strah pred vadbo športnih vsebin, ki so na programu. Glede na izsledke Cugmasove in Burjakove (2008) ta razlog sicer ni zanemarljiv. Mladostniki, ki se ne čutijo dovolj sposobni za vadbo določenih športnih vsebin, večkrat nezavedno poiščejo izhod v zdravstveni omejitvi (namišljena poškodba, glavobol, slabost); negativne posledice šibke uspešnosti zmanjšujejo tako, da se izognejo spoprijemanju s težavami in tveganju za dosEGO neuspeha in s tem ščitijo svoje samospoštovanje ter samopodobo (Vodeb, 1996).

Opravičevanje učenk od športne vadbe zaradi bolečin in slabosti ob menstruaciji zahteva posebno pozornost športnih pedagogov, saj menstruacija ni bolezen, ki bi

zahtevala popolno nedejavnost učenk (Korošec, 2003). Pri preprečevanju opravičevanja zaradi tega razloga bodo morali športni pedagogi v večji meri individualizirati pouk glede na težave posamezne učenke.

Navajanje različnih opravičil ob neopravičljivem razlogu za izostanek od športne vadbe kaže, da imajo učitelji v praksi preohlapen način opravičevanja od športne vadbe kljub natančnim določilom, zapisanim v 15. členu Pravilnika o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli (2004). Sklepamo lahko, da učitelji določil pravilnika ne poznajo ali pa jih poznajo, a ne spoštujejo. Verjetnejši je drugi razlog, saj je Zveza društev športnih pedagogov Slovenije pripravila strokovna priporočila o postopkih, povezanih s spoštovanjem zakonskih določil glede opravičevanja pri pouku športne vzgoje (Jurak in Kovač, 2007, str. 7–16).

Ker učenci največkrat učiteljem povedo kar pravi razlog, zakaj ne bi vadili, lahko sklepamo na določeno stopnjo večje zaupljivosti med njimi in učitelji športne vzgoje. Boben, Cecić Erpič, Škof in Zabukovec (2005, str. 204) ugotavljajo, da slovenski učitelji športne vzgoje pri svojem delu uporabljajo predvsem podporno-inštruktorski stil vodenja, kar pomeni, da prevladuje dimenzija odnosa, učne ure pa gradijo na spodbujanju učencev. V praksi tako številni učitelji dovoljujejo učencem tako imenovane "bonuse" – dovoljeno odsotnost od športne vadbe brez opravičljivega razloga. Tak sistem je vprašljiv, saj "bonuse" izkoriščajo predvsem učenci, ki so gibalno manj kompetentni in se zato izogibajo športni vadbi (Bocket, 1994), s takšnim načinom pa jim omogočimo še večji zaostanek za vrstniki in ustvarjamo nered pri izpeljavi pouka.

Pogosteje se opravičujejo učno manj uspešni učenci, ki imajo tudi slabšo oceno pri športni vzgoji. Zato bi morali učitelji temeljito razmisliti, kako pristopati k manj uspešnim učencem, saj so prav učno manj uspešni učenci v prostem času manj športno dejavni (Jurak idr., 2003; Lonsdale et al., 2009; Zurc, 2009), pa tudi med odraslimi se tisti z nižjo stopnjo izobrazbe v prostem času skoraj ne ukvarjajo s športom (Doupona Topič in Sila, 2007). Tako so prikrajšani za številne dobrobiti (zdravstvene, socialne ...) športne dejavnosti.

Analiza povezanosti izgovorov in ocene športne vzgoje ter šolska praksa kažejo, da učitelji pri ocenjevanju upoštevajo tudi prisotnost pri pouku. To je sicer v nasprotju s Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju znanja (2006), ki določa, da v slovenski šoli ocenjujemo predvsem znanje, ne pa drugih tako imenovanih nekognitivnih dejavnikov pouka. Učenci z nižjimi sposobnostmi, slabšimi znanji in nizko motivacijo za športno vzgojo se zato sploh ne trudijo, da bi si izmislili izgovor, temveč učitelju povedo kar resnični razlog, učitelj pa "rešuje" problem odsotnosti od vadbe z nižjo oceno.

Najpogostejša namišljena opravičila, ki jih upoštevajo športni pedagog, so: pozabljanje športne opreme, slabo počutje, opravičilo staršev o zdravstvenih težavah in zdravniško opravičilo. Zaskrbljujoč je delež otrok, ki uporabljajo namišljena starševska ali zdravniška opravičila. To zahteva od športnega pedagoga skrbno vodenje evidence opravičevanja za vsakega učenca, sodelovanje z razrednikom in takojšnje ukrepanje, če zazna, da je opravičilo neutemeljeno. Ob pogostem opravičevanju mo-

rata tako športni pedagog kot razrednik opozoriti starše oziroma izbranega učenčevega zdravnika.

Odgovori o dejavnostih v času opravičila od športne vadbe kažejo, da športni pedagogi večinoma ne načrtujejo sodelovanja pri pouku za tiste učence, ki ne vadijo. S slabo organizacijo pouka tako spodbujajo k opravičevanju predvsem za športno vadbo manj motivirane učence. V času opravičila jim namreč nudijo večinoma pasivne dejavnosti, kar tem učencem ugaja. Zaskrbljujoče je, da se v tem času učenci pogosteje učijo za druge predmete, kot pa teoretičnih vsebin športne vzgoje, čeprav učni načrt določa standarde znanja tudi za teoretične vsebine (Kovač in Novak, 1998). To je lahko tudi eden od razlogov za sorazmerno šibko znanje osnovnošolcev, ki je bilo opaženo na nacionalnem preverjanju znanja ob koncu devetletne osnovne šole (Kovač, 2003).

5. Sklep

Ugotovitve o razlogih za opravičevanje od športne vadbe pri športni vzgoji in dejavnostih v času opravičenosti kažejo, da kljub stereotipnim trditvam v medijih opravičevanje ni pogosto, razlogi zanj pa so predvsem povezani z zdravstvenim stanjem učencev.

Opravičevanje lahko z uporabo primernih ukrepov zmanjšamo. Z ukrepi moramo vplivati predvsem na motivacijo tistih otrok, ki se zaradi različnih vzrokov izogibajo športni vadbi (Capel in Blair, 2007). To pa zahteva boljšo organizacijo pouka, večjo individualizacijo vadbe, zagotavljanje pogojev za ustrezno zdravje in dobro počutje otrok ter bolj dorečene sisteme opravičevanja pri športni vzgoji.

Najpomembnejši ukrep za zmanjšanje razlogov za opravičevanje od športne vadbe je gotovo privlačnost pouka in usmerjenost ciljev v zagotavljanje individualnih potreb mladostnikov. Mladostniki, ki so zaradi različnih vzrokov gibalno manj uspešni, potrebujejo posebno pozornost. Ne le da jih je težje pridobiti za vključevanje v športne dejavnosti, z neprimernim pristopom jih lahko tudi odvrnemo od športa (Trudeau in Shephard, 2005). Ustrezna individualizacija vadbe pa je skladno z 2. členom Pravilnika o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli (2004) ena od učenčevih osnovnih pravic. Individualno prilagojena vadba pa zahteva tudi nižje normative, ki določajo število učencev v vadbeni skupini.

Ker so glavni razlogi za opravičevanje zdravstvene narave, bi morali področji, ki se ukvarjata z javnim zdravjem in izobraževanjem, preučiti, kako v šolskem prostoru zagotoviti čim boljše pogoje za zdravje učencev. Učence moti slab zrak v razredih, pretiran hrup, dehidracija, večurno sedenje na neprimernih stolih ipd. (Kovač, Jurak in Strel, 2007, str. 155), zato bi morali pri pouku različnih predmetov poskrbeti za dejavnike dobrega počutja (pogosto prezračevanje prostorov, dostopnost vode za pitje, minuta za zdravje, ergonomija pohištva ...). Zdravniki bi morali skladno s pravilnikom napisati priporočila za prilagojeno vadbo in ne opravičila od vadbe (Jurak

in Kovač, 2007; Kolar, 2010), športni pedagogi pa morajo poznati in spoštovati tudi zakonodajna določila, povezana z opravičevanjem pri pouku, predvsem pa morajo senzibilno pristopati do tistih posameznikov, ki so manj motivirani za športno vadbo. Prilagoditev vadbe tako, da se bodo učenci počutili sprejete in da jim bo gibanje prijetna izkušnja, je eden temeljnih pogojev za vključevanje v aktivno preživljanje prostega časa tudi v kasnejšem življenju (Biddle, 2003; Sallis et al., 2000).

Gregor Jurak, Ph.D., Marjeta Kovač, Ph.D.

Excusing pupils from physical education lessons in primary school

Physical education and its various motor encouragements have an important impact on healthy development of children and youth; furthermore, enjoyable experience of sports participation, the degree of proficiency in different sports skills and the understanding of importance of sport as a factor of healthy lifestyle are crucial forces in the formation of long-term movement or motor habits. During the period of adolescence, young people are less motivated for sports exercising due to major biological, psychological and social changes; therefore, excusing from physical education lessons occurs also when pupils are present at school and participate in the lessons of other subjects. Elsewhere, the issue of excusing from lessons is approached in various ways, depending on whether the lessons are compulsory and depending on the characteristics of the curriculum and school autonomy. In the majority of developed western countries excusing from physical education lessons is possible only with a note from the doctor. The purpose of the study was to analyse the reasons for the excusing of school pupils from physical education lessons in Slovenia.

A questionnaire was used to find the types and frequency of excuses, the reasons for actual and invented excuses, and the activities that pupils carry out when excused from lessons. The sample included 274 boys and 341 girls from 25 schools from different parts of Slovenia, attending the final three years of primary school. In order to ensure a large degree of openness, the interviews were carried out by the students of the Faculty of Sport, University of Ljubljana; the measured subjects answered the questions anonymously within a 30-minute time limit. The Mann-Whitney U-test was used to find the characteristics of differences between the genders, while the symmetric Somers' D was used to examine the characteristics of the correlations.

Despite the media-published stereotype about the frequency of excusing from physical education lessons during the period of adolescence, it can be concluded that this is not a frequent event, as the average in both boys and girls was slightly below the value of "1 to 5 lessons" per year. Boys excuse themselves less often than girls. Absence from sports practice is in negative correlation with the general academic record in girls and the mark achieved in physical education in both boys and girls.

Both genders most often state health problems as the reason for being excused. In boys, a lack of sportswear and injuries are second on the list of excuses, whereas in girls a general feeling of not feeling well, headache and lack of sportswear are listed. In girls, excuses due to illness, the general feeling of not being well and headache as well as not being in the mood for exercising, caused by the fact that other schoolmates are also not exercising, are statistically significantly more frequent than in boys.

It is worrying that 45% of pupils produce doctor's certificate at least once a year without having a real health reason for acquiring one; 58.7% of pupils bring a false excuse slip from their parents at least once a year, also stating health reasons. Differences between genders reveal that the excuse of not being well is more frequent in girls, whereas boys are more often excused by the form teacher or else they miss lessons without being excused. When excused from sports practice, pupils are most often passive or they do what they wish. Often they prefer to study other subjects and not the theoretical contents of physical education which are a part of the curricula.

Girls excuse themselves also due to menstrual pain or sickness. 65.1% of measured female subjects stated that they had already been menstruating. During the menstruation, 83.8% of girls carry on with lessons, although half of them (51.1%) exercise with lesser intensity. Teachers are not very strict as usually a verbal excuse is sufficient when girls wish to be excused due to menstruation. Only 11% of subjects stated that they were not excused during menstruation.

The findings of the present study indicate a poorly designed system of excusing pupils from sports practice; therefore, suggestions for improving the system are also presented. Excusing from lessons can be reduced with the use of appropriate measures. Measures have to influence particularly the motivation of children who try to miss PE lessons for various reasons. This requires better organisation of lessons, a higher degree of individualisation in lessons, the provision of suitable environment guaranteeing health and well-being of children and a better defined system of excusing from physical education lessons. The most important measure for the reduction of reasons for excusing from PE lessons is making lessons more attractive and providing for individual needs of young people. As the main reasons for excusing are of health nature, disciplines, which look after public health and education should examine how to provide the best conditions for the health of pupils in school environment. According to the findings about the interrupting factors, lessons in other subject should guarantee the pupils' well-being (regular airing of classrooms, access to drinking water, a minute for health, ergonomic types of furniture...). Doctors should prescribe recommendations for modified lessons, as stated in the regulations, and not only the excuse slip. Physical education teachers should be more familiar with, and respect the legislation related to excusing from lessons; they should above all treat less motivated individuals with consideration. The modification of lessons, which should help pupils to feel accepted and turn exercising into a positive experience, is a key prerequisite for the inclusion of sport in the active spending of free time later in life.

LITERATURA

1. Biddle, S.J.H. (2003). Enhancing motivation in physical education. In: Silverman, S.J., Ennis, C.D. (Eds.). *Student Learning in Physical Education* (2nd ed.), Champaign, IL: Human Kinetics, str. 101–127.
2. Boben, D., Ceci Erpič, S., Škof, B., Zabukovec, V. (2005). Sklep. Najpomembnejše ugotovitve in pogled naprej. In: Škof, B., Zabukovec, V., Ceci Erpič, S., Boben, D., *Pedagoško-psihološki vidiki športne vzgoje*. Ljubljana: Fakulteta za šport, str. 201–205.
3. Bocket, T.J. (1994). Differences in Physical Activity Attitudes and Fitness Knowledge between Health Fitness Standard, Sex, and Grade Groups. Doctor degree. Faculty of Springfield College.
4. Brettschneider, W.D., Naul, R. (Eds.) (2007). *Obesity in Europe: young people's physical activity and sedentary lifestyles*, Sport sciences international, No. 4, Frankfurt am Main: Peter Lang.
5. Capel, S., Blair, R. (2007). Moving beyond physical education subject knowledge to develop knowledgeable teachers of the subject. *Curriculum Journal*, 18(4), str. 493–507.
6. Conger, J.J., Galambos, N.L. (1997). *Adolescence and Youth. Psychological Development in a Changing World*. Addison-Wesley Longman, Inc.
7. Corbin, C. (2002). Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, str. 128–144.
8. Cugmas, Z., Burjak, V. (2008). Odnos osnovnošolcev do športne vzgoje in športnih dejavnosti. *Pedagoška obzorja*, 1, str. 36–52.
9. Doupona Topič, M., Sila, B. (2007). Oblike in načini športne aktivnosti v povezavi s socialno stratifikacijo. *Šport*, 55 (3), str. 12–16.
10. Fairclough, S.J., Stratton, G. (2005). Physical education makes you fit and healthy: physical education's contribution to young people's activity levels. *Health Education Research*, 20, str. 14–23.
11. Hardman, K. (2008). Physical education in Schools and PETE programmes in the European context: Quality issues. In: Kovač, M., Starc, G., Bizjak, K. (Eds.). *4th International Symposium Youth Sport 2008 – The Heart of Europe*. Ljubljana: Faculty of Sport, str. 9–26.
12. Himberg, C., Hutchinson, G.E., Rousell, J.M. (2003). *Teaching Secondary Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
13. Ivelja, R. (2004). Lažna opravičila pišejo tako starši kot zdravniki. Pridobljeno dne 03.05.2010 s svetovnega spleta: http://www.dnevnik.si/tiskane_izdaje/dnevnik/98885?url=http://www.dnevnik.si/tiskane_izdaje/dnevnik/98885.
14. Jurak, G., Kovač, M. (2007). Priporočila za izpeljavo športnovzgojnega procesa: opravičevanje, učenje plavanja, športni oddelki in spremljava telesnega in gibalnega razvoja. Ljubljana: Fakulteta za šport in Zveza društev športnih pedagogov Slovenije, str. 7–16.
15. Jurak, G., Kovač, M., Strel, J. (2002). Priljubljenost športne vzgoje v primerjavi z drugimi šolskimi predmeti. In: Kovač M., Škof, B. (Eds.), *Zbornik 15. strokovnega posveta Zveze društev športnih pedagogov Slovenije "Razvojne smernice športne vzgoje"*. Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije, str. 49–54.
16. Jurak, G., Kovač, M., Strel, J., Majerič, M., Starc, G., Filipčič, T. et al. (2003). Sports activities of Slovenian children and young people during their summer holidays. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Sport.
17. Kolar, E., Jurak, G., Kovač, M. (Eds.) (2010). *Analiza nacionalnega programa športa v Republiki Sloveniji 2000–2010*. Ljubljana: Zveza za šport otrok in mladine (v tisku).
18. Kolar, B. (2010). Opravičila od pouka športne vzgoje. In: Dolinšek, J. (Ed.), *Zbornik Otrok in šport. XX. srečanje pediatrov*. Maribor: Univerzitetni klinični center, str. 65–66.
19. Korošec, B. (2003). *Opravičevanje pri športni vzgoji*. Diplomsko delo, Ljubljana: Fakulteta za šport.
20. Kovač, M. (1995). Oprostitev od pouka športne vzgoje. *Zdravstveno varstvo*, 34, str. 11–13.

21. Kovač, M. (2003). Analiza nacionalnih preizkusov znanja v šolskem letu 2002/2003. Predmetna komisija za športno vzgojo. In: C. Razdevšek-Pučko (Ed.). Nacionalni preizkusi znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2002/2003. Ljubljana: Državni izpitni center, str. 78–79.
22. Kovač, M., Jurak, G., Strel, J. (2007). Šolsko okolje in družina kot oblikovalca življenjskega sloga mladih. In: Kovač, M., Starc, G. (Eds.). Šport in življenjski slogi slovenskih otrok in mladine. Ljubljana: Fakulteta za šport, str. 155–164.
23. Kovač, M., Novak, D. (1998). Učni načrt. Program osnovnošolskega izobraževanja. Športna vzgoja. Ljubljana: Urad za šolstvo.
24. Lonsdale, C., Sabiston, C.M., Raedeke, T.D., Ha, A.S.C., Sum, R.K.W. (2009). Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Preventive Medicine*, 48(1), str. 69–73.
25. Pangrazi, R.P. (2001). *Dynamic Physical Education for Elementary School Children*. (13th edition). Toronto: Allyn and Bacon.
26. Payne, V.G., Isaacs, L.D. (1995). *Human Motor Development: A lifespan approach*. Mountain View, CA: Mayfield.
27. Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli. Ur. l. RS, št. 75/2004.
28. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. Ur. l. RS, št. 73/2008.
29. Sallis, J., Prochaska, J., Taylor, W. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32, str. 963–975.
30. Strel, J., Jurak, G., Kovač, M. (2003). Kako ocenjujejo učenci in učenke pomembnost športne vzgoje za življenje v primerjavi z drugimi šolskimi predmeti. *Šport* 51(2), str. 35–39.
31. Trudeau, F., Shephard, R.J. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 35, str. 89–105.
32. Vodeb, R. (1996). Psihoanalitska teorija "bega v bolečino". *Šport*, 44 (4), str. 23–26.
33. Vučetić-Zavrnik, L. (1974). Vzroki oprostitve od šolske telesne vzgoje v SR Sloveniji. Ljubljana: Visoka šola za telesno kulturo.
34. Zakon o osnovni šoli Ur. l. RS, št. 23/2005.
35. Zupan, M. (2007). Opravičila pri športni vzgoji. Pridobljeno dne 02.06.2010 s svetovnega spleta: <http://www.solski-razgledi.com/clanek.asp?id=158>.
36. Zorc, J. (2009). The connection between academic competence and physical activity of young pupils. In: Bokan B. (Ed.). *Theoretical, methodology and methodical aspects of physical education: conference proceedings*. Beograd: Faculty of sport and physical education, str. 85–89.

Dr. Gregor Jurak (1972), izredni profesor za znanost o športu – kineziologijo na Fakulteti za šport Univerze v Ljubljani.

Naslov: Partizanska ul. 4, 1236 Trzin, SI; Telefon: (+386) 041 743 088

E-mail: gregor.jurak@fsp.uni-lj.si

Dr. Marjeta Kovač (1956), izredna profesorica za znanost o športu – kineziologijo na Fakulteti za šport Univerze v Ljubljani.

Naslov: Knezov štrardon 11, 1000 Ljubljana, SI; Telefon: (+386) 041 600 802

E-mail: marjeta.kovac@fsp.uni-lj.si

Projektne naloge za nadarjene učence

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.011.3-056.45

KLJUČNE BESEDE: šolski knjižničarji, projektno delo, timsko delo, nadarjeni učenci, informacijska pismenost, informacijsko komunikacijska tehnologija

POVZETEK – Prispevek opisuje projektno delo s timskim pristopom pedagoških delavcev, osnovano na poizvedovalnih aktivnostih učencev, pri katerem sodeluje šolski knjižničar. Želene kompetence, ki jih učenci skozi proces pridobivajo, so: informacijska pismenost, učenje učenja, pridobitev znanja s področja teme projekta, bralna pismenost, smiselna uporaba informacijsko komunikacijske tehnologije (IKT) in socialne veščine. Zaradi kompleksnosti tega procesa je tak način dela še posebej primeren za nadarjene učence kot dodatna aktivnost. Nadarjenost sama po sebi še ne zagotavlja višje stopnje informacijske pismenosti, rabe informacij za kreativno pisanje se je skozi izkušnje treba naučiti, prav tako rabe IKT nasploh. Prikazana je študija primera enega izmed projektov, za evalvacijo so bili izpeljani intervjuji s sodelujočimi mentoricami in razgovor v obliki fokusne skupine sodelujočih učencev.

Author review

UDC 37.011.3-056.45

KEYWORDS: school librarians, project work, team work, gifted pupils, information literacy, information and communication technology

ABSTRACT – The article describes project work, including the team approach of teacher, which is based on enquiry activities performed by pupils, whereby the school librarian is involved. During this process, pupils gain the following competences: information literacy, learning how to learn, knowledge about the project theme, literacy competence, appropriate use of information and communication technology (ICT) and social skills. Due to the complexity of the process, this method of work is especially recommended for gifted children as an additional activity. The aptitude itself does not guarantee a higher level of information literacy. The use of information for creative writing must be taught through experience as well as the use of ICT in general. The article presents the case study of one of the projects, whereby the evaluation is based on the interviews conducted with participating mentors and the discussion of pupils in the form of a focus group.

1. Projektna naloga in pridobivanje učenčevih kompetenc

Delovne naloge šolskega knjižničarja v osnovi obsegajo dvojce: interno bibliotekarsko delo in bibliopedagoško delo (Stružnik, 1999, str. 40). Kot drugi strokovni delavci dela tudi z učenci s posebnimi potrebami, med katerimi so zanimiva skupina prav nadarjeni učenci. Koncept *Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci* (1999) govori o šolskih knjižničarjih, ki v tem pogledu prispevajo predvsem pri raziskovalnem in projektne delu učencev. Možnosti za vključitev v delo z nadarjenimi učenci so različne, v tem prispevku nas zanima projektno delo, ki se najbolje uresničuje s sodelovanjem več strokovnih delavcev. Šolski knjižničar je motiviran za tako sodelovanje, ker tudi na tak način lahko prispeva k povečevanju informacijske pismenosti učencev ter pridobivanju drugih kompetenc v tem procesu: na primer bralne pismenosti, učiti

se učiti in učenja socialnih veščin, kar je domena vseh strokovnih delavcev. Današnje razmere zahtevajo nove premisleke o učenju in poučevanju, ki so lahko v nasprotju s tradicionalnim pristopom in razumevanjem vloge učitelja in učenca (Collick, 2010), kar projektno delo prav tako omogoča.

Kompetence so tisti presežek izobraževanja, ki je povezan z dejansko dejavnostjo v naravnem ali spontanem življenjskem okolju (Muršak, 2006). S projektno nalogo se taki situaciji želimo približevati. Kompetenca se razvija tedaj, ko se znanje pojavi v svoji dejavni obliki in je povezano in kombinirano z drugimi sestavinami, ki kot celota sestavljajo kompetenco: z motivacijo, stališči, vrednotami, kognitivnimi spretnostmi in podobno. Sestavina kompetence je tudi tacitno (skrito) znanje, ki ga razumemo v smislu zmožnosti, spretnosti in sposobnosti.

Mnogi avtorji navajajo prednosti projektno zasnovanega učenja (Thomas, 2000; Blažič, Milić, 2005; Kuhlthau, Maniotes, Caspari, 2007; David, 2008; Marshal, Petrosino, Taylor, 2010; Chu, 2008, 2011). Za šolskega knjižničarja so zanimive predvsem projektne naloge, osnovane na poizvedovalnih aktivnostih (Oberg, 2004).

Projektna naloga, v kateri sodelujejo nadarjeni učenci različnih starosti, je priložnost za sodelovanje, medsebojno pomoč učencev in doseganje tudi notranje motivacije za delo (Ferbežar, 2008a, 2008b). V nekaterih fazah učnih aktivnosti postanejo učenci raziskovalci aktualnih resničnih problemov, katerih dognanja in rešitve v nadaljevanju na različne načine in ob različnih dogodkih delijo z drugimi učenci in drugo zainteresirano javnostjo (Renzulli, 1984; Ferbežar, 2006).

Ena od značilnosti današnjih projektov je, da pri vseh fazah dela na tak ali drugačen način uporabljamo IKT (informacijsko komunikacijska tehnologija). Ob mentorstvu bolj motivirani (nadarjeni) učenci lahko kreirajo novo besedilo (ali "izdelek" na drugem mediju), ki je lahko poučen, spodbuden za mlajše učence (Moore, 2002) in zanimiv tudi za druge. Neobvezni programi ob pouku, ki vsebujejo visoke učne zmožnosti, so priporočena aktivnost za nadarjene učence (Reis, Renzulli, 2003; Ferbežar, 2006). Od njih pričakujemo doseganje višjih stopenj informacijske pismenosti in z njo povezanih kompetenc, saj si želimo, da bodo v prihodnosti v najboljši možni meri razvili svoje potenciale.

2. Sodelovanje pedagoških delavcev

V timu, ki pripravlja projektne naloge, je pomembno tudi, kako se člani razumejo in dopolnjujejo med seboj. Ker je v celotnem procesu na tak ali drugačen način prisotna informacijsko komunikacijska tehnologija (IKT), je v timu zelo dobrodošel tudi učitelj računalnikar ali vsaj nekdo, ki je v uporabi IKT spreten in seznanjen z novostmi na tem področju. Hkrati je to priložnost, da znanje in samo IK tehnologijo, ki je na šoli, smiselno uporabimo. IKT prinaša v tim dodano vrednost, ki pa ni dana sama po sebi (Rajkovič, 2001). Potrebna je harmonizacija med tehnologijo, metodo-

logijo, vsebino dela in človekovo naravo. Ne glede na to, ali nas kot člane tima določi vodstvo (organizacije samega procesa dela) ali si sami izberemo tim, v katerem nameravamo sodelovati, je dobrodošlo znanje s področja razumevanja osebnostnih lastnosti in odnosov. Koristi nam pri razumevanju in reševanju morebitnih nesoglasij in konfliktnih situacij, do katerih pri takem delu prihaja. Za projektno delo z nadarjenimi, ki poteka poleg obveznih učnih vsebin, se sodelujoči vključijo prostovoljno. Bistvo timskega pristopa je vzajemna povezanost učiteljev in učencev (Polak, 2007). Tim ne predvideva odnosov le med učitelji, ampak tudi odnose med njimi in učenci. Oblikuje se na temelju pozitivne soodvisnosti z namenom doseči skupne cilje, ki jih vsak posamezni učitelj zase ne bi mogel dosegati. Pri takem načinu dela imajo učitelji več priložnosti pokazati svoja močna področja glede na posebno nadarjenost, usposobljenost in interes ter izmenjati te izkušnje med seboj.

Chu (2008) poroča o uspešnih projektih nalogah, pri katerih so učence vodili in usmerjali štirje učitelji: učitelj predmeta, na katerega se nanaša tema projekta, učitelj računalnikar (IKT), šolski knjižničar in učitelj jezika (kitajščine). Naloge pri takih projektih so prezahtevne, da bi jih učenci izvedli sami; zmorejo pa jih z ustreznim vodenjem (Bee, Boyd, 2002), kar seveda omogoča tudi pridobivanje novih kompetenc in znanj. Kadar je šolski knjižničar dovolj kompetenten, je lahko pobudnik sodelovanja z učitelji (tudi z računalnikarjem), ni nujno, da se le odziva na dejanja drugih (Montiel-Overall, 2005; Church, 2010; Oberg, 2009).

Za šolskega knjižničarja je to priložnost, ko učence skozi proces iskanja, vrednotenja in uporabe informacij lahko praktično seznanja z veščinami informacijske pismenosti (Bruce, 2002; Kulthau, 2007). Učenci tako razvijajo svoj raziskovalni pristop. Učijo se predstavljati svoje ugotovitve, kjer jim je v pomoč tudi učitelj računalnikar (Alloway, 1997; Jakes, 2002; Vilar, 2010). IKT predstavlja osnovo za konstrukcijo znanja; dostop do nje napravi šolo učencem bolj življenjsko. Izkušnje učiteljev govorijo o tem, da so učenci predvsem pri predstavitvi svojih ugotovitev zelo iznajdljivi, domiselni in kreativni. Za ta namen uporabljajo *PowerPoint* predstavitve, video predstavitve, dramatizacije... Očitno je, da v tem zaključnem delu procesa učenci tudi najbolj uživajo. To dejstvo je učiteljem lahko v pomoč pri motivaciji podobnega dela v naslednjem šolskem letu. Učitelji se pri vodenju učencev skozi tak proces dopolnjujejo, šolski knjižničar je najbolj prisoten pri aktivnostih, ki jim lahko rečemo tudi vodeno poizvedovanje (Kulthau, 2007; Kuhlthau, Maniotes, Caspari, 2007). Šola 21. stoletja je del kulture, ki jo imenujejo tudi kultura raziskovanja (*a culture of inquiry*) (Rutar, 2011). Učenje naj bi bilo čim manj ujeto v časovne enote, v katerih učenci pokažejo, kaj znajo, temveč naj bi bili pomembni končni rezultati v glavnem projektne dela, ki ne bo razdrobljeno in omejeno z večnim pomanjkanjem časa.

Poizvedovalne aktivnosti (raziskovalni pristop) v poučevanju postajajo vedno bolj zelena in prisotna veščina (Kulthau, 2007). Poučevanje same IKT ni produktivno, saj se IKT neprestano spreminja. Učenci se uporabe le-te zelo hitro privadijo. Težji del učnega procesa je navajanje učencev na poučno in kreativno rabo IKT. Tudi za knjižničarje informacijska pismenost ni omejena na poučevanje o informacijskih

virih, ki so dosegljivi v knjižnici, temveč predstavlja sposobnost njihovega razumevanja, vrednotenja in pravilne oziroma koristne uporabe (Južnič, 2006). V tem smislu je informacijska pismenost bistvena, saj učenci postajajo kritični uporabniki informacij in kreativni proizvajalci znanja (Chu, 2011). Na višjih ravneh pa IKT veščine omogočajo komunikacijo z različnimi strokovnjaki, uporabo informacij iz različnih medijev in kreiranje zelo kvalitetnih multimedijskih predstavitev. Taka raven dela je tudi izziv za projektno delo z nadarjenimi učenci.

Izkušnje šol so različne, učinkovitost pristopov pa prepoznamo po kompetentnosti učencev, njihovem razumevanju sveta informacij in njihovi pripravljenosti za tovrstno nadaljnje delo v šoli in tudi izven nje. Tudi Oberg (2009) priporoča fleksibilni tim vsaj treh pedagoških delavcev za izvedbo prej opisanih projektnih nalog. Timu se lahko pridruži oseba izven šole; iz neke druge institucije v kraju, ki je tematsko povezana s projektom: iz muzeja, splošne knjižnice ali kak drug strokovnjak. Poi-zvedovalni pristop vidi kot najbolj učinkovit način učenja v tem stoletju. Pomemben vidik tako osnovanih nalog je povezovanje učenčevega sveta; izkušenj, ki jih učenec doživlja v prostoru izven šole in njegove izkušnje pri pouku. Te izkušnje želimo v tem procesu preplesti.

Timsko delo pedagoških delavcev dviguje kakovost znanja učencev, osebnostni in strokovni razvoj učiteljev, lahko pa tudi pozitivno vpliva na medosebne odnose v delovnem okolju.

3. Praktična izkušnja – metodologija

V nadaljevanju je predstavljen primer (študija primera) enoletne projektne naloge, namenjene nadarjenim učencem na OŠ dr. Janeza Mencingerja Bohinjska Bistrica. Uporabljena je bila metoda intervjuja sodelujočih mentoric, ravnatelj in dveh ključnih učiteljic šole, ki niso bile aktivne pri projektu, pa so ga preko predstavitev poznale in si o tem ustvarile mnenje, ter fokusne skupine, ki so jo sestavljali sodelujoči učenci. Glavni vidik opazovanja je sodelovalni pristop (timsko delo) sodelujočih strokovnih delavcev. Intervjuji in fokusna skupina so bili opravljeni v začetku naslednjega šolskega leta, ko so sodelujoči že lahko gledali na projekt s časovno distanco.

Opisana je ena izmed celoletnih projektnih nalog. V njej sta poleg šolske knjižničarke (ki je delo koordinirala) sodelovali še dve učiteljici, ena od njih je bila računalničarka. Pri delu se jim je kot mentorica pridružila še zunanja sodelavka, ki je opazila predhodne naloge oziroma predstavitev le-teh in so se ji te zdele smiselne, imela je ideje, kako se vključiti in prispevati pri nalogi. Izbrana je projektna naloga, v katero so bili vključeni učenci različnih starosti, pridružila se je tudi manjša skupina iz podružnične šole.

Voda, zdravje, izvir življenja

Namen načrtovane naloge je bil sodelovati na razpisu Turistične zveze Slovenije, ki ga v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo pripravlja Festival *Turizmu pomaga lastna glava*.

Tema je bila voda. Zanimivo je bilo, da so se v delo vključili nadarjeni učenci višjih razredov (9. razreda); to so bili učenci, ki so že imeli izkušnje v prejšnjem letu, in nadarjeni učenci 4. in 5. razreda. Učenci še niso bili vključeni v druge dejavnosti, pripravljene za nadarjene. Sodelovala je tudi razredničarka 4. razreda. V okviru šole deluje tudi podružnična šola, ki vključuje prve štiri razrede. Tako se je v delo vključilo tudi nekaj učencev 4. razreda podružnične šole s svojo učiteljico. Tedaj tam še niso imeli računalnikov, namenjenih učencem. Zako so nekajkrat s šolskim kombijem obiskali matično šolo in se pridružili pri delu v računalniški učilnici in knjižnici. Na uvodnih srečanjih so se pogovarjali, kaj bi bilo smiselno raziskovati in nato privlačno prikazati drugim. Učenci so se zedinili, da je Bohinjsko jezero že preveč domača tema. Izpostavili so, da so privlačni tudi manjši potoki, slapovi in izviri, ki jih je po vsem Bohinju zadosti in jih pravzaprav niti sami še ne poznamo dobro. Učenci, prav tako pa mentorice, so doma iz različnih vasi Bohinja, tako so nekateri bolje poznali nekatere vode, prav vseh pa nihče. Jesenske sobote so izkoristili, da so jih skupaj obiskovali. Učenci so s pomočjo virov in ob spraševanju doma pripravili načrt poti. Po taki ekskurziji pa so pot opisovali, vključevali zemljevide, fotografije. Nalogo so naslovili *V Bohinj' 'ma d'ž tamvade*. Razlog je seveda ta, da je Bohinj poznan po obilnih padavinah. Učenke 9. razreda so pod vodstvom mentorice te zapise urejale; tako je nastajala turistična naloga. Pozimi so začeli razmišljati, kako opisane poti zanimivo predstaviti. Eno od spoznanj je bilo, da so te poti zelo različne v različnih vremenskih razmerah, kar je bilo osnova za povabilo turistom, da jih obiščejo tudi v dežju, ko vode dobijo še bolj veličastno podobo. Osnovali so sceno za tržnico, na kateri naj bi se predstavili. Ta je vsebovala poslikane kamne, ki so jih našli v vodi in tudi vstavili v slike, ki so služile kot spominki...; predlagali so oblačila in spominke ter vodnik z opisanimi potmi, ki bi jih lahko prodajali turistom, ki se v deževnih dnevih odpravljajo na tak sprehod; tako bi tudi podaljševali turistično sezono.

Vse, kar je nastalo, so imeli učenci priložnost na različne načine prikazati. Najprej so se udeležili tekmovalnega dela Festivala *Turizmu pomaga lastne glava* v Kranju, zaradi zlatega priznanja kasneje še v Ljubljani. Učenki 9. razreda sta pripravili PowerPoint predstavitev in ob pripovedovanju s tem seznanili učence nižjih razredov na naravoslovnem dnevu, ko so bili zbrani v večji dvorani. Konec maja so sodelovali še na Mednarodnem festivalu alpskega cvetja in v nadaljevanju še na nekaterih turističnih dogodkih. S slikami iz dogodkov so sodelovali na razstavah na šoli, v splošni knjižnici, v prostorih turističnih organizacij.

4. Razprava

Kako so mentorice, ki so sodelovale v timu, pri tej nalogi ocenile svoje delo? Delijo si mnenje, da je za uspeh naloge pomembno zgodaj začeti z aktivnostmi. Nobeni od sodelujočih mentoric ni bilo žal časa, preživetega na sobotnih ali popoldanskih poteh, kjer je prišlo do spontanih pogovorov, ki so gotovo koristili pri izpeljavi naloge. Strinjajo se, da so delo doživljale kot proces in ne kot nekaj, kar je treba hitro narediti, ko se približuje datum tekmovanja. Po lastnostih so se dopolnjevale med seboj, znale so videti prednosti drugih. Vse imajo namreč že dolgoletne izkušnje v pedagoškem delu in se med seboj dobro poznajo. Knjižničarka je učencem pomagala iskati vire in jih seznanjati z oblikovanjem daljšega besedila, saj od učencev ne moremo pričakovati, da bodo sami pisali daljšo turistično nalogo, saj šele pridobivajo izkušnje in se pri tem delo vseh zelo prepleta. Pri motivaciji učencev so bile enotne, dopolnjevale so ena drugo.

Tema je učiteljicam 4. razreda prišla zelo prav, saj pri spoznavanju okolja namenjajo veliko časa domačemu kraju. Razredničarki sta bili zadovoljni, da sta identificiranim nadarjenim učencem in njihovim staršem projekt lahko predstavili kot možen način dodatnega dela teh otrok. Učence so znale motivirati za izlete v naravo (razrednikova beseda veliko velja), računalničarka za fotografiranje in računalniško obdelavo gradiva, druge spet za likovne izdelke, ena od njih za nastop na tržnici in za predstavitev pred polno dvorano... Če je bila knjižničarka bolj aktivna pri začetnih "tihih" aktivnostih v knjižnici, ko je bilo treba iskati vire, opisovati poti..., so bile druge bolj aktivne pri poslikavanju, pripravi na nastope in razstave. Učiteljice so učence motivirale za pisanje krajših prispevkov (npr. opis posamezne poti), kar so potem učenke višjih razredov smiselno vključile v skupno besedilo... Konstruktivno in lepo se jim je zdelo, da so sodelovali učenci višjih razredov z nižjimi. Tudi pri organizaciji vsega potrebnega za posamezne dogodke sta bili obe učiteljici zelo učinkoviti; vodili sta učence pri izdelavi spremljevalnih dekorativnih izdelkov, tematsko vezanih na vodo. Knjižničarka pa je kot vodja projekta tudi skrbela, da so se stvari iztekale do dogovorjenih rokov. Deklet, ki so bila takrat v 9. razredu, ni več na šoli; večina tistih mlajših, ki so zdaj v 7. in 8. razredu, pa tudi letos sodeluje pri projektni nalogi. Tudi učiteljici 4. razredov sta izrazili zadovoljstvo nad celoletnim delom. Sama izkušnja in naloga jima koristi tudi pri nadaljnjem delu. Vse so povedale, da so se skozi celoletni proces tudi same dosti naučile: svoj kraj so bolje spoznale. Okrepile so se vezi s predstavniki drugih institucij, ki delujejo v kraju. Delo vse leto pa ni potekalo samo gladko. Težko je bilo najti skupni čas za predvidene aktivnosti. Večkrat je kdo manjkal, saj imajo vsi sodelujoči različne druge obveznosti. Z ustrezno komunikacijo so poskušali zamujeno nadoknaditi. Sicer pa se učenci tudi na tak način učijo usklajevati svoje obveznosti in "upravljati s časom".

Izkušnje z učenci kažejo, da je bilo veliko lažje zbrati skupaj učence 4. in 5. razredov kot tistih v 9. razredu. Mlajšim učencem se zdijo skupni sprehodi z učiteljicami še zelo zanimivi in to so tudi dogodki, ki prispevajo k prijetnemu vzdušju. Postopno pa so spoznavali, da imajo te poti še dodaten smisel. Zanimivo se jim je zdelo, kadar

so se jim pri delu v razredu pridružili učenci višjih razredov. Ti so takrat prevzeli njihove zapise in fotografije s poti in jih v nadaljevanju skupaj z mentorji vključevali v skupno turistično nalogo. Nekateri učenci so bolj kot ob sprehodih oživali ob kreativnih aktivnostih: ko so barvali vodne kamne za sceno, izdelovali kulise, se pripravljali na predstavitve. Mnogi od njih so izrazili, da bi se vključili v tako delo tudi v prihodnje. Torej je uspešno dokončana projektna naloga velika motivacija za naslednjo. V pogovoru so učenci večkrat povedali, kako se bodo stvari lotili v naslednjem letu, kaj bi lahko spremenili, izboljšali. Te spontane misli o tem, kako bodo delovali tudi v naslednjem letu, mentorjem sporočajo, da so dosegli nekaj, kar bi lahko opredelili kot povečano notranjo motivacijo. Večini sodelujočih učencev so sicer bolj všeč zaključne dejavnosti, ko se ob predstavitev srečujejo z učenci drugih šol ali kako drugače nabirajo izkušnje, vendar po nekajletnem podobnem delovanju spoznavajo, da je treba tudi na začetku vložiti trud in biti vztrajen.

Ravnateljeva podpora je pomembna tako za mentorje kot za učence. Aktivnost terja od vseh precej časa, predanosti in vztrajnosti. Ravnatelj je izrazil željo, naj tak način dela vključijo v program dela v naslednjem šolskem letu. Če ravnatelj ob različnih priložnostih pokaže zanimanje za napredek in ob tem tudi spodbudi sodelujoče, to deluje zelo spodbudno (Montiel-Overall, 2009). Na vseh sodelujočih pa je, da si z rezultati dela to pozornost prislužijo (Oberger, 1996). Ravnatelj je bil zadovoljen tudi zaradi izbranih tem projektnih nalog, saj vizija šole vsebuje tudi vzgojo za spoštovanje naravne in kulturne dediščine kraja, kar je lahko osnova za turistično dejavnost kraja; všeč mu je bilo, če so učenci svoj kraj uspešno predstavljali ob opisanih priložnostih.

Po opravljenem delu se sprašujemo, če je doseglo svoj namen, in se odločamo, ali bomo kaj podobnega izvajali tudi v naslednjem šolskem letu. Evalvacija programa je nujna. Mnogi se tega sicer zavedajo, v praksi pa še premalo upoštevajo (Freeman, 2011). Tudi naslednje misli so bile povod za odločitev mentorjev in ravnatelja za vključitev podobnega projekta v delovni načrt naslednjega šolskega leta.

- Uvrstitev na tekmovanje in uspešna predstavitev je eden od pokazateljev, da je bilo delo pripeljano do smiselnega zaključka. Dobrodošlo je vsako priznanje, ne samo tisto najvišje. Zanimivo in spodbudno je, da učenci na tekmovanju Turizmu pomagajo lastne glave tekmujejo kot skupina, ki predstavlja šolo, in ne kot posamezniki. Nekateri avtorji izpostavljajo dilemo, kako ovrednotiti delo učencev pri projektni nalogi (Blažič, Milić, 2005). Udeležba na tekmovanju mentorjem to nalogo na nek način olajša, ker tam ocenjujejo drugi. Nikakor pa rezultat na tekmovanju ni edino, kar je pomembno. Mentorice tudi menijo, da prav dejstvo, da pri tem delu ni številčnih ocen, da se zanj ob primerni vzpodbudi učenci odločijo prostovoljno, skozi proces dela lahko vzpostavlja in ohranja notranja motivacija. Sodelovanje na tekmovanjih je tudi priporočena dejavnost za nadarjene učence, pri čemer je mišljena zdrava mera tekmovalnosti, kjer imajo učenci možnost spoznavati tudi prizadevanja in dosežke vrstnikov iz drugih šol (Goodhew, 2009; Strmčnik, 1998)
- Če s predstavitvijo zbudijo pozornost vodstva šole in dobijo spodbudo, naj nadaljujejo, to pomeni tudi motivacijo za naprej. Ko si sodelujoči med seboj zaupajo in so

drug z drugim spoštljivi, je naravno, da so tudi bolj predani ciljem naloge, in delo v projektu poteka prijetneje. Učenci lahko tudi opazijo skupno prizadevanje mentorjev in se ob tem nehote učijo pomembnosti sodelovanja (Montiell, Overall, 2005).

- Povezovanje z institucijami v kraju; predstavitve smiselno umestijo v razne dogodke. Tradicija je že postalo sodelovanje na Mednarodnem festivalu alpskega cvetja Bohinj. Turistične organizacije si takega sodelovanja še želijo. Lokalne potrebe pa je prav upoštevati, saj šola v popolnoma drugačnem okolju lahko razvije povsem drugačne strategija dela (Freeman, 2011).
- Ob omenjenih dogodkih so navezali stike s predstavniki tujih šol. Učenci so jih s pomočjo moderne IKT skupaj z mentorji vzdrževali, se tako spoznavali in učili. V bodoče želijo mednarodno sodelovanje (s podobnim načinom dela) okrepiti tudi z bolj formalnimi oblikami. V šolskem letu 2011/2012 se tako prične dveletno sodelovanje šol petih evropskih dežel (še Češka, Portugalska, Turčija in Finska) s projektom *Ogrožena biodiverziteta Evrope* (Cmepius Comenius Šolska partnerstva).
- Kadar si sodelujoči učenci želijo takega dela še naprej, je to spodbudno tudi za mentorje. Znano je, da motivacija ni sama po sebi umevna in si je zanjo treba na različne načine prizadevati. Učencem, ki se odločijo za tako delo, je vseč, da se družijo z učenci iz drugih razredov. Radi se udeležujejo dogodkov, ki spadajo k procesu dela. Zanimivo jim je videti svoj prispevek pri zaključnih predstavitvah. Vedno bolj pa se zavedajo tudi pomembnosti prispevka drugih učencev in tudi vidijo smisel take dejavnosti (Ferbežar, 2008).
- Skrbno opazovanje doseganja kompetenc informacijske pismenosti razkrije zanimive vzporednice s cilji izobraževanja za nadarjene (Siegle, 2004); to pa so med drugim razumevanje etične uporabe tehnologije v socialnem in osebnem kontekstu, učinkovito uporabljanje možnosti, ki jih ponuja sodobna IKT, komuniciranje novega znanja s pomočjo novodobne IKT, uporaba ustrezne tehnologije za pridobitev, vrednotenje in sintezo informacij iz različnih virov, uporabljanje IKT za določanje in reševanje zapletenih resničnih problemov.

Bolj kot do zdaj bi v bodočnosti radi k sodelovanju pritegnili še starše in še na tak način poskrbeli za večjo motiviranost učencev.

Izziv za šolske knjižničarje je postati in biti pobudnik sprememb v šolski knjižnici in posredno na celotni šoli (Oberg, 2009), predvsem glede sodelovanja, ki je ključni element šolskih reform. Pri tem potrebujejo ravnateljevo podporo; hkrati pa podpirajo uresničevanje vizije šole.

5. Sklep

Študija primera ima na področju izobraževanja dolgo tradicijo in je pogosto uporabljana raziskovalna metoda. V družboslovju je zato, ker izhaja iz konkretnih primerov in je zato lahko dobra osnova za posploševanje/generalizacijo, ki je osnova

družboslovnih teorij. Seveda je posplošitev še veliko bolj utemeljena, če je na voljo več primerov. Pričujoče besedilo prinaša primer takšne študije primera timskega dela z nadarjenimi učenci na konkretnem projektu.

Rezultati kažejo na primernost projektnega pristopa, saj so uspešno izvedenemu sledili še drugi primeri, a tudi opozarjajo, da zahteva veliko napora in truda udeležencev, učencev in mentorjev. Prednost timskega dela, sodelovanja pedagoških delavcev različnih profilov je že večkrat prikazana v okviru medpredmetnega prikazovanja (npr. Grošičar, Miklič, 2011). V tukaj opisanem primeru je dodana nova dimenzija, ki nadgrajuje to možnost kot projektno delo, posebej primerno za nadarjene učence, katerih potrebe so širše in presegajo zahtevnost samega pouka... Kar pa je dobro za nadarjene učence, je dobro za celotno šolo, saj izvedeni programi za nadarjene delujejo kot "pogon" za splošni napredek; kot sila, ki nudi boljše priložnosti za vse (Freeman, 2011). Velika pozornost in skrb za učence, ki zmorejo in so pripravljeni narediti več, pomaga ustvarjati bolj pozitivno vzdušje, kjer je upoštevana in spoštovana posameznikova različnost in kreativnost. To je dobrodošlo za celotno šolsko skupnost; pedagoške delavce, učence in starše.

Urška Repinc, Primož Južnič, Ph.D.

Project assignments for gifted pupils

As all pedagogical staff, the role of a school librarian is to work with gifted pupils. This can be achieved through school research and project assignments, which is presented in this article. Projects are successfully realised through a collaborative approach involving several teachers, the school librarian and perhaps an additional mentor from an outside institution (museum, public library etc.).

Gaining skills is connected with real-life situations (Muršak, 2006). Through project work, teachers hope to emulate or provide this type of situation. It is an opportunity for gifted pupils to collaborate with one another and share their interests with children from various course groups.

One of the characteristics of modern school projects is to use information and communication technology (ICT) in all the phases of work. The result of the work can be a "product" or a "certain action" which is interesting to other pupils and perhaps an audience outside school. Intrinsic motivation is developed through this type of learning opportunity.

In teamwork, it is important that members complement one another, especially in terms of their professional and personal characteristics. The school librarian's reason for participation in a project is to raise information literacy. ICT teachers are also required because ICT is used in all the phases of projects. All the mentors can contribute by sharing their skills.

Chu (2008) reports on research-based learning projects led by general studies teachers and heavily supported by Chinese-language teachers, an ICT teacher and the school librarian. The study showed a collaborative approach involving the three types of teachers and the school librarian in order to equip pupils with the knowledge and skills they needed to conduct projects effectively. Teachers should play a supporting role as a facilitator, advisor and guide in the investigative learning process of pupils.

Oberg (2009) also recommends a flexible team of at least three mentors (one of them a school librarian) for enquiry-based projects. The emphasis from a librarian's point of view is on thinking about information and using information within a problem-solving context. Learning from information is not a routine or a standardised task. It involves the affective and cognitive domains.

The collaborative approach increases the level of pupils' knowledge, encourages and stimulates the professional and personal growth of mentors and can improve the relations between teachers and pupils.

The article presents the case study of a project that lasted a whole school year. The study includes interviews with the mentors, the school principal and the focus group of pupils.

At the Dr Janez Mencinger Elementary School, there is a tradition of carrying out projects that focus on preserving the natural and cultural heritage of the local community (Bohinj). One of the projects' goals is participation at the national competition called "Tourism and Local Initiatives". The theme of this project was water.

Children from different grades collaborated. The project included a teacher, the school librarian, an ICT teacher and an external expert as mentors. During their initial meetings, the pupils and the mentors defined the project together. They agreed that there are many springs, streams, waterfalls and other forms of water in Bohinj and that nobody was familiar with all of them. What they also found interesting is the fact that the water becomes especially attractive while it is rain and afterwards – and there is rather lot of rain in Bohinj! The goal of the tourist product that would result from the project work was to prolong the tourist season and show visitors that Bohinj can also be attractive in "bad" weather. Therefore, the project was called "Rain has its children in Bohinj", which is also the title of a local folk tale.

The project work was divided into two main phases. The first phase was based on enquiry activities. The pupils researched the literature and visited many springs, streams and waterfalls. Pupils from the upper grades gathered the notes and completed the written part of the project with the assistance of their mentors. The second phase involved other activities. The pupils prepared interesting tourist products to make their stand more attractive for tourists to visit various venues (the national competition, tourist events etc.). One of the tourist products was a brochure guide to Bohinj waters in the rain. The tourist stand also presented nicely painted river stones, umbrellas, paintings and other products made by pupils. The children presented their work on numerous occasions such as the national competition, the traditional Bohinj International Wild Flower Festival in May and at the events taking place at the tourist centre and the local

library. Each occasion required different preparations by the pupils and their mentors. An important additional aspect of this type of project is the connection established between the school and the local community.

The mentors share the opinion that it is important to start activities early enough so that everybody feels that they are taking part in the process. The theme of the project was welcomed by the participating teachers because they also explore this theme in their regular lessons. The school librarian helped pupils find sources and use relevant information and taught them how to design the assignment. In both phases, there was considerable work for the ICT teacher (teaching Word and PowerPoint programs, arranging digital photographs etc.). The external mentor was also very creative, contributing creative ideas for the tourist brochure and participating in decisions on how everything should look.

Work was not always easy. It was difficult to coordinate time and someone was always missing, but they managed to arrange things through good communication. How to organize time is one of the most important things to teach.

The children liked the project activities and younger pupils appreciated it when their older schoolmates joined them. Most of them enjoyed the final activities when they presented their work and all of them decided to join the next year's project activities.

The support of the school principal was very important. If a principal shows an interest in progress, it is very encouraging. This was already observed in other studies (Oberg, 1996; Montiel-Overall, 2009). However, she felt that all the participants should "earn" her attention first. She liked that various aspects were considered: the appreciation of the natural and cultural heritage, collaborative work, the use of ICT, information literacy, for the development of skills, public performance, the connection between the school and the local community, attention given to gifted pupils etc.

The case study as a research method in education has a long tradition. The strategic selection of case studies can produce useful generalisations.

This project approach is recognised as effective in various pedagogical situations; this case study presents project work with gifted pupils. It can be seen as an enrichment activity for gifted pupils because it is realised alongside regular lessons. What is good for gifted pupils is good for all other pupils as well, and the improvement of the entire school is brought about by focusing on gifted education (Freeman, 2011).

LITERATURA

1. Alloway, G. et al. (1997). Creating an inquiry-learning environment using the World Wide Web. *Journal of Network and Computer Applications*, 20, (1), str. 75–85.
2. Bee, H., Boyd, D. (2002). *Lifespan development*. Boston, MA: Allin and Bacon.
3. Blažič, M., Milič, I. (2005). Projektno delo in samostojnost učenca. *Didactica Slovenica. Pedagoška obzorja*. 20 (3–4), str. 28–50.

4. Bruce, C.S. (2002). Information Literacy as a Catalyst for Educational Change. Pridobljeno dne 30.03.2001 s svetovnega spleta: <http://www.mendeley.com/research/electrically-switchable-surface-modification-as-a-dynamic-platform-for-biotechnological-applications/>.
5. Chu, S.K.W., Chow, K., Tse, S.K. (2011). Developing Hong Kong primary school students' information literacy and IT skills through collaborative teaching and inquiry PjBL. Library & Information Science Research, (in press). Pridobljeno dne 30.4.2011 s svetovnega spleta: http://www.edu.hku.hk/samchu/docs/2011_Dev_HK_info_lit.pdf.
6. Chu, S. (2008). Grade 4 Students' Development of Research Skills Through Inquiry-Based Learning Projects. School Libraries Worldwide. 14, (1), str. 10–37.
7. Church, A.P. (2010). The Instructional Role of the Library Media Specialist as Perceived by Elementary School Principals. Pridobljeno dne 22.12.2010 s svetovnega spleta: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume11/church.cfm>.
8. Collick, J. (2010). Preoblikovanje odnosa učenec – učitelj in njihov pomen za IKT v šolah. Mednarodna konferenca Splet izobraževanje in raziskovanja z IKT – SIRIKT 2010 Kranjska Gora. Ljubljana: Miška.
9. David, J.L. (2008). Project – Based Learning. Educational Leadership. Febr., str. 80–82.
10. Ferbežar, I. (2006). Kurikularni model obogatene triade J.S. Renzullija. Didactica Slovenica. Pedagoška obzorja. 16 (1), str. 46–52.
11. Ferbežar, I. (2008). Holistični pogled k nadarjenosti. Mednarodna znanstvena konferenca Holistični pogled na nadarjenost. Ljubljana: MiB, str. 62–69.
12. Ferbežar, I. (2008). Humanistična perspektiva izobraževanja nadarjenih in talentiranih učencev. Didactica Slovenica. Pedagoška obzorja. 23 (2), str. 42–50.
13. Freeman, J. (2011). What the world does for the Gifted and Talented. Hungarian EU Presedential Conference on Talent Support. Pridobljeno dne 22.7.2011 s svetovnega spleta: http://www.conference2011.talented.eu/sites/all/files/images/tartalomkepek/honlapra%20Prof%20JFreeman%20paper%20for%20Budapest%208%20April%2011_3.pdf.
14. Goodhew, G. (2009). Meeting the needs of Gifted and Talented Students. London; New York: Network Continuum.
15. Grošičar, M., Miklič, M. (2011). Knjižnično informacijsko znanje in zgodovina. Šolska knjižnica. 21 (2/3), str. 128–144.
16. Južnič, P. (2006). Specialne in visokošolske knjižnice – nujnost povezovanja na področju informacijskega opismenjevanja. Informacijska pismenost med teorijo in prakso, vloga visokošolskih in specialnih knjižnic. Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije, str. 41–56. Pridobljeno dne 14.12.2010 s svetovnega spleta: [http://www.ff.uni-lj.si/oddelki/biblio/primo/SPEC/R05_juznic\(FF\).doc](http://www.ff.uni-lj.si/oddelki/biblio/primo/SPEC/R05_juznic(FF).doc).
17. Koncept Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci. (1999). Nacionalni kurikularni svet. Področna kurikularna komisija za osnovno šolo. Delovna skupina za pripravo koncepta dela z nadarjenimi učenci. Pridobljeno dne 17.2.2011 s svetovnega spleta: http://www.zrss.si/pdf/SSD_nadarjeni%20koncept.pdf.
18. Kuhlthau, C.C. (2007). Guided Inquiry: Learning in the 21st Century. Pridobljeno dne 10.12.2010 s svetovnega spleta: <http://www.kzneducation.gov.za/Portals/0/ELITS%20website%20Homepage/IASL%202009/KN-Kuhlthau%5B1%5D.pdf>.
19. Kuhlthau, C.C., Maniotes, L.K., Caspari, A.K. (2007). Guided Inquiry: Learning in the 21st Century. Libraries Unlimited.
20. Marshall, J.A., Petrosino, A.J., Taylor, M. (2010). Preservice Teachers' Conceptions and Enactments of Project-Based Instruction. Pridobljeno dne 10.12.2010 s svetovnega spleta: <http://uteachpbi.blogspot.com/2010/05/marshall-petrosino-and-martin-2010.html>.
21. Montiel-Overall, P. (2005). Toward a Theory of Collaboration for Teachers and Librarians. School Library Media Research, No. 8.
22. Montiel-Overall, P. (2009). Teachers' perceptions of teacher and librarian collaboration: Instrumentation development and validation. Library & Information Science Research. 31, str. 182–191.

23. Moore, P. (2002). An Analysis of Information Literacy Education Worldwide. Pridobljeno dne 15.12.2010 s svetovnega spleta: <http://scholar.google.si/scholar?q=Latvia%2C+gifted%2C+school+libraries&hl=sl>.
24. Muršak, J. (2006). Kaj storiti z učinki informalnega učenja. *Sodobna pedagogika*. Letn. 57, št. 3, str. 1.
25. Oberg, D. (2009). Libraries in Schools: Essential Contexts for Studying Organizational Change and Culture. *Library trends*. Vol. 58, No 1, str. 9–25.
26. Oberg, D. (1996). Principal Support. What does it mean to teacher-librarians. Pridobljeno dne 01.04.2011 s svetovnega spleta: <http://www.ualberta.ca/~doberg/prcsup.htm>.
27. Oberg, D. (2004). Promoting Information Literacies: A Focus on Inquiry. Pridobljeno dne 02.03.2011 s svetovnega spleta: <http://archive.ifa.org/IV/ifa70/papers/088e-Oberg.pdf>.
28. Polak, A. (2007). *Timsko delo*. Ljubljana: Modrijan.
29. Reis, S.M., Renzulli, J.S. (2003). Developing High Potentials for Innovation in Young People Through the Schoolwide Enrichment Model. *The Handbook on Innovation*. Amsterdam [etc.]. Pergamon: Elsevier
30. Renzulli, J.S. (1984.) The Three ring conception of Giftedness, a Developmental Model of Creative Productivity. Pridobljeno dne 01.04.2011 s svetovnega spleta: http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED249728&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED249728.
31. Rajkovič, V. (2001). Tim in sodobna informacijska tehnologija. *Skrivnost ustvarjalnega tima*. Ljubljana: Dedalus, str. 90–102.
32. Rutar, D. (2011). Sodobna nevroznanost za šolo 21. stoletja. *Vzgoja in izobraževanje*. 17 (3), str. 15–22.
33. Siegle, D. (2004). The Merging of Literacy and Technology in the 21st Century: A Bonus for Gifted Education. *Technology. Gifted Child Today*. 27, 2, str. 32–35.
34. Strmčnik, F. (1998). Pedagoški vidik spodbujanja nadarjenih učencev. *Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo* (str. 11–31). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (Modeli poučevanja in učenja. Šolsko svetovalno delo).
35. Stružnik, E. (1999). Elementi koncepta dela šolskega knjižničarja. *Vodnik za šolskega knjižničarja v osnovni in srednji šoli ter v domovih za učence*, str. 40–50. (Modeli poučevanja in učenja. Knjižnična dejavnost).
36. Thomas, J.W. (2000). A review on project – based learning. Pridobljeno dne 12.12.2010 s svetovnega spleta: http://www.ri.net/middletown/mef/linksresources/documents/researchreviewP-BL_070226.pdf.
37. Vilar, P. (2010). Informacijska in medijska pismenost. *Šolska knjižnica*. 20, 1, str. 38–46.

Urška Repinc (1960), univerzitetna diplomirana bibliotekarka, šolska knjižničarka na Osnovni šoli dr. Janeza Mencingerja Bohinjska Bistrica.

Naslov: Dežmanova 3, 4248 Lesce, SI; Telefon: (+386) 04 577 00 00

E-mail: urska.repinc@guest.arnes.si

Dr. Primož Južnič (1954), izredni profesor in predstojnik Oddelka za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

Naslov: Fara 4A, 1446 Kostel, SI; Telefon: (+386) 01 241 13 72

E-mail: primoz.juznic@ff.uni-lj.si

Dr. Iztok Tomažič, dr. Cveta Razdevšek Pučko

Živali v očeh učencev

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.015.31:57.081.1

KLJUČNE BESEDE: pouk, odnos, strah, živali

POVZETEK – Z uvedbo novih učnih načrtov pred več kot desetletjem smo v pouk naravoslovja in biologije uvedli več neposrednega dela učencev v naravi ter intenzivnejšo uporabo primarnih učnih objektov. Prispevek predstavlja rezultat širše zasnovane študije, v kateri smo preverili, kako različni pristopi vplivajo na odnos in znanje sedmošolcev o dvoživkah. Sočasno smo tudi preverili, ali predhodne neposredne izkušnje sedmošolcev z živalmi vplivajo na njihovo znanje in odnos do živali. V tem prispevku obravnavamo analizo odgovorov na vprašanja o tem, katerih živali se učenci bojijo, katere živali so jim ljube, njihove utemeljitve za navedbe posameznih živali ter povezave med navedbami živali in hišnimi ljubljenci. Ugotovili smo, da učenci kot ljube živali navajajo predvsem tiste, ki so jim blizu, hišne ljubljence in karizmatične živali, le redko pa omenjajo prostoživeče domorodne živalske vrste. Učenci se bojijo predvsem tistih živali, ki lahko povzročajo telesne poškodbe. Najbolj prezrte skupine živali so nevretenčarske skupine, od vretenčarskih skupin živali pa dvoživke in ptice.

Original scientific paper

UDC 37.015.31:57.081.1

KEYWORDS: attitude, fear, animals, instruction

ABSTRACT – New science and biology curricula from over a decade ago introduced more practical work which students conduct in nature, and a more intensive use of realia in the science classroom. The article focuses on the results of an extensive study which tested different approaches that affect seventh-graders' attitude to and knowledge about amphibians. Additionally, the study examined whether the students' previous direct experience of animals affects their knowledge about and attitude towards them. The article analyses the answers to questions about which animals students fear or like, as well as the students' interpretations for their listing of each animal. Furthermore, we analysed the correlations between statements about animals that students like and also own as pets. We found that students generally stated as likeable the animals they knew well, such as pets and charismatic species, while they only rarely included indigenous wild species in this category. Students are mainly afraid of animals that can cause physical damage. The animals most often overlooked are invertebrates, amphibians and birds.

1. Uvod

Biološke vsebine so vključene v celotno vertikalno slovenskega osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja. Pred tremi leti smo v celoti prešli na prenovljen način osnovnošolskega izobraževanja, na devetletno osnovno šolo. Triletni sistem osnovnega šolanja v prvem triletnju vključuje biološke vsebine v predmet spoznavanje okolja (1., 2. in 3. razred), v drugem triletnju v predmeta naravoslovje in tehnika (4. in 5. razred) ter naravoslovje (6. razred). V tretjem triletnju so v 7. razredu biološke vsebine vključene v predmet naravoslovje, v 8. in 9. razredu pa je predmet biologija. Učni načrti za naravoslovje in biologijo, ki so nastali s prenovljenim programom devetletne osnovne šole, vključujejo poleg vsebinskih sprememb tudi pobudo za iz-

kustven in raziskovalen pristop poučevanja. Učitelji naj bi pri pouku bioloških vsebin učencem omogočali čim več stika z naravo, konkretno delo v naravi ali uporabo naravnih materialov v razredu (Verčkovnik, 2000). Pri tako zasnovanem pouku učenci lažje razumejo zgradbo in delovanje organizmov, njihovo vključenost v okolje in povezave med različnimi okolji ter oblikujejo primeren odnos do organizmov in narave.

Avtorji (Dumpe 1979, Lock in Alderman 1996) menijo, da naj bi učitelji pri pouku bioloških vsebin uporabljali naravne učne materiale (npr. organizme), saj imajo učenci radi pouk, pri katerem lahko pridejo v stik z organizmi (Tamir in Shcurr, 1997). Znano je, da delo z živimi živalmi pomembno vpliva na boljše znanje učencev o živalih (Prokop, Prokop in Tunnicliffe, 2008; Prokop in Tunnicliffe, 2010), na oblikovanje primernega odnosa posameznika do živali in na boljše socialne interakcije med ljudmi (Paul in Serpell, 1993). Po mnenju Locka in Aldermana (1996) je znanje, ki ga učenci pridobijo ob delu z živimi živalmi, kvalitetnejše od znanja, ki ga učenci pridobijo iz drugotnih virov. Lindemann-Matthiesova (2005) je v raziskavi-projektu *Nature on the way to school*, v kateri je sodelovalo preko 4.000 učencev, ugotavljala, katere živali in rastline imajo učenci najraje, katere organizme učenci na poti v šolo najbolj opazijo in kateri organizmi so jim všeč. Ugotovila je, da so učenci v starosti od 8 do 16 let največkrat kot ljube živali navajali hišne ljubljence (43,9%), divje živali lokalnega okolja (24,9%) ter karizmatične živali, kot so delfini, tigri in levi (13,7%). Avtorica je kot pomemben razlog, zaradi katerega naj bi bili nekateri organizmi ljudem bliže kot drugi, navedla vpliv genov – predispozicije. Ljudje imajo po njenem mnenju raje tiste živali, ki so po konstituciji in vedenju bližje človeku, na primer kosmate živali z velikimi okroglimi očmi in značilnim vedenjem. Živali, ki so bile za človeka v preteklosti nevarne, na primer kače in pajki, pa nam tudi danes niso tako ljube. Razmišljanje avtorice podpirajo rezultati raziskave Prokopa in sodelavcev (v tisku). Lindemann-Matthiesova (2005) navede tudi kot razlog, zakaj so nekatere živali človeku bližje, vpliv kulturnih dejavnikov, ki pripisujejo živalim pozitivne ali negativne lastnosti (hraber lev, strašna kača in podobno). Priljubljenost določenih živali je lahko posledica trenutne mode oziroma medijskega izpostavljanja določene živalske vrste kot "krovne vrste" za promocijo okoljevarstvenih kampanj. Nekateri organizmi pa človeku niso blizu, ker se jih ne zaveda oziroma organizmov v svoji okolici sploh ne opazi. Pomembna ugotovitev Lindemann-Matthiesove (2005) je, da so tisti učenci, ki so večkrat srečali organizme in jih imeli možnost poimenovati, pričeli te organizme bolj ceniti. Zato mora biti po avtoričinem mnenju izobraževanje zasnovano tako, da učencem omogoča spoznavanje mnogih lokalnih organizmov, saj lahko le tako učenci povišajo zavedanje o organizmih in spoštujejo ter cenijo njihov pomen. Če želimo, da učenci spremenijo predstave o posameznih skupinah organizmov, se morajo v času šolanja večkrat na neposreden način z njimi srečati (Shepardson, 2002). Organizme morajo opazovati in primerjati med seboj in, če je le mogoče, spoznavanje organizmov mora potekati v naravnem okolju. Tako lahko učenci sami iščejo smiselne povezave organizmov z okoljem in imajo manj naivnih predstav o živalih, njihovem načinu življenja in umeščenosti v različna okolja.

Da bi se izognili napačnim predstavam o živalih, Yen in sodelavci (2004) predlagajo, da naj bi se učenci v nižjih razredih osnovne šole (OŠ) najprej srečali s pojmom živega in se naučili ločevati med živim in neživim, v srednjih razredih OŠ naj bi spoznavali značilnosti organizmov, v višjih razredih pa spoznali višje ravni uvrščanja organizmov. Opisan način sosledja obravnave organizmov predvidevajo tudi naši učni načrti in poudarjajo, da naj učenci oblikujejo primeren odnos do živali in narave. Slednje je moč doseči, če imajo učenci neposreden stik z organizmi in naravo, saj je znano, da je človekov odnos do narave mnogo več kot le plod znanja o organizmih, naravnih procesih in ekologiji (Torkar in sod., 2007).

V zadnjih nekaj desetletjih je na področju biološkega in okoljskega izobraževanja vse več raziskav o stališčih in odnosu do organizmov in narave, saj biološko izobraževanje, ki gradi predvsem na kognitivni komponenti poučevanja, daje premalo ustreznih rezultatov v smislu posameznikovega delovanja na področju okoljevarstva in naravovarstva. Kellert (1985, 1996) je že pred več kot tridesetimi leti raziskoval odnos Američanov do različnih organizmov in narave. Ugotovil je, da na razvoj odnosa do organizmov in narave vplivajo številni dejavniki: višina osebnih dohodkov, starost, spol, okolje bivanja (ruralno/urbano), etnična pripadnost, posameznikove aktivnosti v naravi ter *izobraževanje*, ki je po avtorjevem mnenju *eden od najmočnejših dejavnikov, ki vpliva na oblikovanje odnosa*. Kellert (1985) trdi, da morajo biti ljudje čustveno in intelektualno informirani (vključeni) v spoznavanje pomena biodiverzitete, saj lahko le tako postanejo okoljsko ozaveščeni in odgovorni državljani. V zadnjih letih so različni avtorji intenzivno preverjali odnos ljudi do kač (Prokop in sod., 2009), pajkov in netopirjev (Prokop in Tunnicliffe, 2008), morskih psov (Thompson in Mintzes, 2002), delfinov (Barney, Mintzes in Yen, 2005) ter drugih živali. Ugotovili so, da je poznavanje organizmov pri udeležencih raziskav nizko. Odnos do živali se razlikuje glede na profil izobraževanja/izobrazbe posameznika (družboslovno, naravoslovno), spol, starost in količino neposrednih izkušenj z organizmi in glede na okolje, kjer posamezniki živijo. Pogosto je prisoten antropocentričen in antropomorfen pogled na živali.

Pri vključevanju vsebin, ki so povezane z okoljevarstvom, naravovarstvom ali biodiverziteto, je treba upoštevati raziskavo Kellerta (1985), ki kaže, da so učenci v starosti 6–9 let predvsem čustveno doživljajo (sprejemajo) živali. Od 10. do 13. leta starosti učenci že lahko sprejemajo vsebine o živalih predvsem na kognitivni ravni, šele po 13. letu starosti pa so sposobni učinkovito graditi na etični skrbi za živali in razumevanju ekologije. Kellert (1996) meni, da je treba v izobraževanju posvetiti večjo pozornost organizmom, ki se jih ne opisuje zgolj kot "ljubke živali". Avtor kot ljubke živali opredeli živali, ki jih ljudje ali promovirajo zaradi njihove ogroženosti (predvsem veliki sesalci) ali pa so to hišni ljubljenci. Pozornost naj bo po njegovem mnenju usmerjena na afektivno področje čustvenega doživljanja in razvijanja skrbi za organizme.

Pri oblikah dela, ki pri pouku bioloških vsebin vključujejo delo s konkretnimi biološkimi materiali (delo z organizmi, terensko delo), se učitelji nemalokrat srečajo s čustvenimi odzivi otrok, ki zavirajo učenje (Bixler in Floyd, 1999). Čustvi, kot sta

strah in gnus, lahko predstavljata intrapersonalni oviri, ki vplivata na učenje učencev. Še posebej prideta ti dve čustvi do izraza ob srečanju učencev z živalmi. Učenci se lahko na za njih neprijetne dražljaje odzovejo z umikom, ki je ena od oblik čustvenih reakcij strahu in gnusa.

Otroci v svojem razvoju doživljajo mnoge strahove, ki so navadno kratkotrajni in po jakosti ne dovolj močni, da bi bili problematični (King, Ollendick in Murphy, 1997). Za razliko od "normalnih" strahov pa "klinični strahovi" ali specifične fobije predstavljajo neutemeljene (nerazumne) strahove pred določenimi objekti ali živalmi (Merckelbach in Muris, 2001). Verčkovnikova (1995) loči med utemeljenim in neutemeljenim strahom pred živalmi. Za objekte, ki jih oseba ne pozna, je običajna realna previdnost, ki se izraža tudi v obliki strahu. Če pa je ta reakcija v rangu odziva, kot na primer za specifične fobije za objekte, in objekt osebe dejansko ne ogroža ali poškoduje, pa je strah neutemeljen.

Verčkovnikova (1995) večinoma negativna čustva ter posledično negativen odnos do živali (kadar so neutemeljena) opredeli kot predsodke. Po avtoričinem mnenju je naloga učitelja biologije, da otroke obvaruje pred predsodki, jih od njih osvobaja, kar velja zlasti za predsodke, ki so vezani na naravo, saj je pozitiven odnos do narave hkrati tudi najboljši in trajen način varovanja narave.

2. Metodologija

Prispevek predstavlja rezultat širše zasnovane študije, v kateri smo se odločili preveriti, kako različni pristopi dela z živimi živalmi pri pouku in pouk brez uporabe živih živali vplivajo na odnos in znanje sedmošolcev o dvoživkah. Sočasno smo tudi preverili, ali predhodne neposredne izkušnje sedmošolcev z živalmi vplivajo na njihovo znanje in odnos do živali.

V tem prispevku obravnavamo analizo odgovorov na vprašanja o tem, katerih živali in v kolikšni meri se teh živali učenci bojijo in katere živali so učencem priljubljene/ljube. Zastavili smo si sledeča raziskovalna vprašanja:

- ☐ Katerih živali glede na njihovo prisotnost v različnih okoljih (prostoživeče domorodne ali tujerodne, farmske in ljubljenci) in glede na sistematske kategorije se učenci najbolj bojijo?
- ☐ Katere živali, glede na njihovo prisotnost v različnih okoljih in glede na sistematske kategorije, imajo učenci najraje?
- ☐ Katere razloge navajajo učenci za živali, ki se jih bojijo, in katere za živali, ki jih imajo radi?
- ☐ Ali obstajajo povezave med najpogostejše omenjenimi hišnimi ljubljenci in živalmi, ki jih imajo učenci radi?

Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 21 oddelkov sedmih razredov desetih slovenskih osnovnih šol. Začetni vzorec je vseboval 487 učencev. Na podlagi rešenih testov in vseh po-testov je končni vzorec predstavljalo 392 učencev (80,5% prvotnega vzorca). V vzorcu je bilo 188 deklet in 204 fantje.

Potek raziskave

V okviru širše raziskave smo pri učencih najprej preverili njihova potencialno "negativna" čustva in odnos ter predznanje o dvoživkah. Raziskali smo tudi čustveno komponento odnosa do nekaterih živali, ki so bile že vključene v raziskave (Bart, 1972; Colins, 1976; Šinkovec, 1985; Ocepek, 2001; Torkar, Praprotnik in Bajd, 2007). Našo raziskavo smo nadgradili tako, da smo pridobljene podatke analizirali glede na biološko kategorizacijo živali in glede na sistematske kategorije živali.

Instrument

V tem prispevku predstavljamo analizo odgovorov prvega dela vprašalnika. V tem delu vprašalnika so učenci najprej v obliki prostih odgovorov (Muris in sod., 1997a, 1997b) odgovorili na dve vprašanji: katerih živali se bojijo in katere so jim ljube. Kot prvo žival so morali navesti tisto, ki se jo najbolj bojijo ali jo imajo najraje. Navedbe so učenci tudi utemeljili. Prav tako so še zapisali, katere hišne ljubljence imajo doma.

Obdelava podatkov

Pri obdelavi podatkov smo najprej pregledali, katere živali so učenci najpogosteje navajali, da se jih bojijo ali so jim ljube. Ločeno smo prešteli navedbe za posamezne vrste živali (npr. ščurek) in posamezne skupine živali (npr. žuželke).

Živali smo glede na njihov življenjski prostor in glede na načine uporabnosti za ljudi razvrstili na *divje – prostoživeče živali* (domorodne živalske vrste in tujerodne živalske vrste), *hišne ljubljence*, *farmske živali* in *druge živali*. Živali, ki jih ni bilo mogoče umestiti med druge kategorije, smo razvrstili med druge živali, na primer dinozavre.

Druga razdelitev živali se je navezovala na "sistematske" kategorije: med *nevretenčarje* smo uvrstili *žuželke* (Insecta), *pajkovce* (Arachnida) in *druge nevretenčarje* (meduza, polž, črv, deževnik, rak), med *vretenčarje* pa *ribe* (Pisces), *dvoživke* (Amphibia), *plazilce* (Reptilia), *ptice* (Aves) in *sesalce* (Mammalia) ter *druge "živali"* (dinozavri).

Natančneje smo analizirali utemeljitve za izbor živali (ljubka, se bojim), ki so jih učenci najpogosteje navajali od prvega do desetega ali enajstega mesta. Kategorizacija utemeljitev je temeljila na kategorizaciji, ki jo je izdelala Tunnicliffova (1996a, 1996b). Utemeljitev učencev smo razdelili na osem osnovnih kategorij (*telo, vedenje, habitati in ogroženost (habitatov), primerjava in sistematika, vir informacij o živali,*

odnos (razdeljen na čustva in naklonjenost), interakcija človek–žival in drugo), ki smo jih nadalje razčlenili na dodatne (pod)kategorije. Razdelitev na podkategorije je bila nujna za pridobitev pomenskih ter uporabnih statističnih rezultatov; na primer za kategorijo “čustva” smo morali uporabiti podkategorijo “strah” in jo še podrobneje razdeliti na “potrditev” ali “zanikanje” tega čustva. V primeru, da je učenec navedel, da se živali boji, smo mu v tabeli pod to podkategorijo pripisali vrednost 1, v nasprotnem primeru pa vrednost 0. Ne glede na to, kolikokrat je učenec navedel posamezno kategorijo, smo tej kategoriji pripisali vrednost 1, in če ni navedel komponente te kategorije, smo vnosu pripisali vrednost 0.

Statistična obdelava podatkov

Vsi podatki so bili vneseni v prirejeno tabelo računalniškega programa MS Excel in nato preneseni v ustrezne tabele statističnega programa SPSS v.15.0. V slednjem smo izvedli statistično obdelavo skladno s postavljenimi raziskovalnimi vprašanji (SPSS, 2006).

3. Rezultati

Prosti odgovori učencev za živali, ki se jih bojijo, in živali, ki jih imajo radi 392 učencev je na vprašanje “Katerih živali se bojiš?” (učenec je lahko navedel največ štiri živali) zapisalo kar 1294 vnosov, kar je predstavljalo 82,5 odstotka možnih vnosov. 12 (3,1%) učencev pri tem vprašanju ni navedlo nobene živali. V tabeli 1 je seznam živali, ki so jih učenci navajali najpogosteje, da se jih bojijo. “Prvi vnos” predstavlja tisto žival, ki se je učenci najbolj bojijo. Pod kategorijo vsi vnosi pa smo vključili seštevke vnosov živali, ki so jih učenci navedli bodisi na drugo, tretje ali četrto mesto. Prvih enajst živali je predstavljalo preko 70 odstotkov vseh navedb učencev. Učenci so kot prvo žival največkrat omenili kačo (32,9%). Pogosto omenjeni so bili še medved, pajek in morski pes. Vse živali, razen kače, pajka in škorpionja, ki so se razvrstile na prvih deset mest, lahko povzročijo neposredne fizične poškodbe telesa. Od desetega mesta dalje pa so se razvrstile tiste živali, ki so potencialno nevarne, in sicer ne toliko v smislu fizičnih poškodb kot v smislu strupenosti ali prenašanja bolezni. V slednjo skupino bi lahko sodili tudi kača, pajek in škorpion (ščipalec). Učenci so imenu živali pogosto dodali tudi prilastek. Na primer, pri navajanju pajka so pogosto dodali še kosmat, velik in strupen.

Pri odgovorih “se bojim” so fantje in dekleta statistično značilno različno navajali kačo ($\chi^2=7,30$; $df=1$; $p=0,007$), medveda ($\chi^2=5,31$; $df=1$; $p=0,021$) in pajka ($\chi^2=33,66$; $df=1$; $p<0,001$). Dekleta so pogosteje navajala, da se bojijo kače in pajka, fantje pa medveda. Največje razlike med fanti in dekleti so bile pri navedbah za pajka, saj je kar 45 odstotkov deklet in le 17 odstotkov fantov omenilo, da se boji te živali.

Tabela 1: Živali, ki se jih učenci bojijo

Mesto	Žival (skupina živali)	Navedbe			
		prvi vnos		vsi vnosi	
		N	f (%)	N	f (%)
1.	kača	129	32,9	229	17,7
2.	medved	44	11,2	146	11,3
3.	pajek	43	11,0	120	9,3
4.	morski pes	38	9,7	104	8,0
5.	volk	16	4,1	83	6,4
6.	lev	13	3,3	70	5,4
7.	krokodil	7	1,8	52	4,0
8.	pes	8	2,0	35	2,7
9.	tiger	8	2,0	33	2,6
10.	škorpijon	6	1,5	29	2,2
11.	klop	4	1,0	26	2,0
Skupaj		316	80,5	927	71,6
Vsi učenci – vnosi		392	100,0	1294	100,0

Učenci so na vprašanje “Katere živali imajo radi?” od skupnih 1.568 možnih vnosov navedli kar 1.443 (92,0%) vnosov. Tudi pri tem vprašanju so učenci lahko navedli največ štiri živali. Dva (0,5%) učenca nista navedla nobene živali. V tabeli 2 je seznam živali, ki so jih učenci najpogosteje navajali kot ljube živali. Prvih enajst živali je predstavljalo 1.083 (75%) vnosov vseh učencev. Psa in mačko je na prvo mesto skupaj navedlo več kot 50 odstotkov učencev. Dokaj pogosto so omenjali še konja (10,5%). Učenci so največkrat kot ljube živali navajali predvsem hišne ljubljence. Pogosto pa so navajali tudi karizmatične živali (delfin, tiger, opica, koala, lev in druge). Avtohtonih živali učenci niso pogosto omenjali, z izjemo veverice, ježa, srne in metulja, ki so jih navedli le nekajkrat. Zanimivo je, da so učenci (okoli 3%) navedli kot ljubo žival tudi kačo, čeprav so jo omenjali tudi kot žival, ki se je najbolj bojijo. Kača se je uvrstila na sedmo mesto priljubljenosti.

Med navedbami fantov in deklet za priljubljene živali v večini primerov ni bilo statistično značilnih razlik. Razlike so se pojavile le pri navedbah za konja (35% deklet in 14% fantov; $\chi^2=22,25$; $df=1$; $p<0,001$) in delfina (15% deklet in 5% fantov; $\chi^2=22,25$; $df=1$; $p<0,001$).

Tabela 2: Živali, ki jih imajo učenci radi

Mesto	Žival (skupina živali)	Navedbe			
		prvi vnos		vsi vnosi	
		N	f (%)	N	f (%)
1.	pes	127	32,4	297	20,6
2.	mačka	83	21,2	260	18,0
3.	konj	41	10,5	94	6,5
4.	zajec (kunec)	15	3,8	89	6,2
5.	hrček	15	3,8	88	6,1
6.	papagaj	12	3,1	62	4,3
7.	kača	12	3,1	47	3,3
8.	ribe	3	0,8	40	2,8
9.	delfin	6	1,5	38	2,6
10.	morski prašiček	5	1,3	35	2,4
11.	tiger	13	3,3	33	2,3
Skupaj		332	84,8	1083	75,1
Vsi učenci – vnosi		392	100,0	1443	100,0

Razvrščanje živali glede na okolje, kjer živijo, in sistematske kategorije

V tabelah 3, 4 in 5 so prikazani rezultati razporeditve navedb glede na “sistematske kategorije” in glede na okolje, v katerem živijo živali (prostoživeče domorodne ali tujerodne, farmske in ljubljenci). Učenci so največkrat navajali, da se bojijo prostoživečih domorodnih živalskih vrst (tabela 3, prvi vnos – A), in sicer plazilcev, sesalcev in pajkovcev. Od plazilcev so učenci na prvo mesto največkrat zapisali kačo. Med sesalci pa so najpogosteje omenjali medveda in volka. Učenci so na prvo mesto zapisali tudi tujerodne sesalce (lev in tiger) in plazilce (krokodila, kobro in anakondo). Sistematskih kategorij dvoživk in ptic na prvem mestu niso navajali.

Le 2 odstotka učencev je na prvo mesto kot živali, ki se jih bojijo, postavilo tiste sesalce, ki smo jih kategorizirali kot hišne ljubljence (pes in mačka), 2 učenca sta omenila, da se bojita farmskih sesalcev (konj in bik) in en učenec druge sesalce (majhni sesalci). 3,1 odstotka učencev ni omenilo nobene živali. Zaradi nizkega števila navedb te vrednosti v tabeli 3 niso prikazane.

Glede na vse vnose (tabela 3, vsi vnosi – B) pa je 9,2 odstotka učencev omenilo, da se boji sesalcev, ki smo jih opredelili kot hišne ljubljence (pes, mačka in miš), 3,3 odstotka kot farmske živali (govedo in konj) in 2 odstotka učencev je omenilo druge sesalce (kit – orka). Ugotovili smo, da je podoben odstotek učencev navajal, da

se boji sesalcev (69,1%) in plazilcev (68,4%). Učenci so pogosto napisali, da se bojijo pajkovcev (44,9%). Nezanemarljiv delež vnosov znotraj slednje skupine so predstavljale navedbe za škorpionja (ščipalce) in klopa (tabela 1). Da se bojijo žuželke, je navedlo skoraj 20 odstotkov učencev. Pri navedbah za ribe (28,6%) pa je bil najbolj zastopan morski pes. Nizek odstotek učencev (tabela 3, vsi vnosi – B) je navedel, da se boji ptičev in dvoživk.

Ker je isti učenec lahko za posamezno sistematsko kategorijo navedel več živali, so odstotki seštevka v tabeli 3 pod kategorijo “vsi vnosi” temu primerno nižji.

Tabela 3: Živali, ki se jih učenci bojijo

“Sistematske” kategorije		Prvi vnos – A			Vsi vnosi – B		
		Prostoživeče			Prostoživeče		
		domorodne	tujerodne	skupaj	domorodne	tujerodne	skupaj*
Nevretenčarji	žuželke	4,6		4,6	19,6		19,9
	pajkovci	14,0	1,5	15,6	39,6	7,4	44,9
	drugi	0,8		0,8	4,8		4,8
Vretenčarji	ribe	9,7	0,3	9,9	27,3	2,0	28,6
	dvoživke			0	4,1		4,1
	plazilci	33,2	4,3	37,5	59,4	19,1	68,4
	ptiči			0	1,0	0,5	2,0
	sesalci	18,1	6,9	27,8	52,0	24,5	69,1
Druge				0,8	0,8		1,8
Nobene				3,1			3,1
Skupaj**		80,4	13,0	100,0			

Opomba: * odstotki, izračunani izključno glede na omenjeno “sistematsko” kategorijo; ** odstotek učencev, ki so omenili določeno skupino živali na prvem mestu vnosov. Vrednosti v tabeli so zaokrožene na eno decimalno mesto.

Pri skupinah živali, za katere so učenci navedli, da se jih bojijo, smo ugotovili statistično značilne razlike med fanti in dekleti pri navajanju pajkovcev ($\chi^2=19,26$; $df=1$; $p<0,001$), žuželk ($\chi^2=4,73$; $df=1$; $p=0,030$) in dvoživk ($\chi^2=10,45$; $df=1$; $p=0,001$). Vse tri skupine živali so v večjem deležu navajala dekleta (pajkovce 56,4% deklet in 34,3% fantov; žuželke 24,5% deklet in 15,7% fantov ter dvoživke 7,4% deklet in le 1% fantov). Pri navedbah za druge sistematske kategorije nismo našli statistično značilnih razlik med fanti in dekleti.

Če so plazilci skupina živali, ki se jo učenci najbolj bojijo, so sesalci skupina živali, ki jo imajo učenci najraje (tabela 4). Pod prvi vnos je sesalce kot ljube živali navedlo skoraj 89 odstotkov učencev. Večina sesalcev je bila iz skupine živali, ki smo jo opredelili kot hišne ljubljence (63,3%). Od sesalcev so učenci najmanjkrat omenjali prostoživeče domorodne vrste (omenili so le veverico, ježa in srno). Vse druge skupine tako vretenčarjev kot nevretenčarjev so se pojavljale v zelo nizkih odstotkih.

Tabela 4: Živali, ki so učencem priljubljene (prvi vnos)

"Sistematske" kategorije		Okolje, kjer živali živijo					
		Prostoživeče		Ljubljenci	Farmske	Druge	Skupaj*
		domorodne	tujerodne				
Nevretenčarji	žuželke	0,3					0,3
	pajkovci	0,3	0,3				0,5
	drugi						0
Vretenčarji	ribe	0,3		0,8			1,0
	dvoživke						0
	plazilci	3,1	0,8	0,5			4,3
	ptiči	1,3	0,3	3,1			4,6
	sesalci	2,8	8,7	63,3	11,0	3,1	88,8
Druge							0
Nobene						0,5	0,5
Skupaj**		7,9	9,9	67,6	11,0	3,6	100,0

Opomba: * odstotki, izračunani izključno glede na omenjeno "sistematsko" kategorijo;

** odstotek učencev, ki so omenili določeno skupino živali na prvem mestu vnosov.

Glede na vse navedbe živali, ki jih imajo učenci radi, so skoraj vsi učenci (98,7%) navajali sesalce (tabela 5). Največkrat so navajali hišne ljubljence (91,3%; predvsem psa, mačko, hrčka in zajca). Sledili so jim farmski sesalci (26,3%, predvsem konj) in tujerodne vrste sesalcev (največkrat tiger, opica, koala in lev).

Dekleta so statistično značilno pogostejše od fantov kot ljube živali navajala le sesalce ($\chi^2=6,59$; $df=1$; $p=0,010$). Vendar je bila ta razlika v odstotkih majhna, saj so vsa dekleta navedla to skupino živali kot ljubo, le 2,5 odstotka fantov pa te skupine živali ni navedlo.

Tabela 5: Živali, ki so učencem priljubljene (vsi vnosi)

"Sistematske" kategorije		Okolje, kjer živali živijo					
		Prostoživeče		Ljubljenci	Farmske	Druge	Skupaj*
		domorodne	tujerodne				
Nevretenčarji	žuželke	2,3		1,3			3,3
	pajkovci	2,8	0,3				2,8
	drugi	0,5					0,5
Vretenčarji	ribe	0,8		13,0			13,8
	dvoživke	0,5					0,5
	plazilci	12,8	1,8	4,1			17,9
	ptiči	9,2	1,5	16,3	1,0		27,0
	sesalci	15,6	24,7	91,3	26,3	13,5	98,7
Druge		0,3					0,3
Nobene						0,5	0,5

Opomba: * odstotki, izračunani izključno glede na omenjeno "sistematsko" kategorijo.

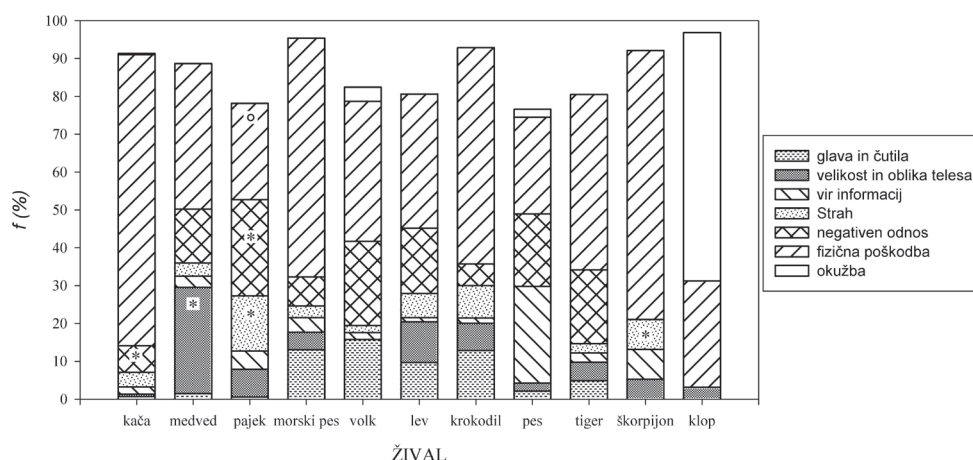
Utemeljitev navajanja posamezne živali, ki se jih učenci bojijo ali jih imajo radi

Argumente za umestitev določene živali med priljubljene in tiste, ki se jih učenci bojijo, smo razdelili na osem osnovnih kategorij, ki so opisane v metodah. Kategorije, katerih navedbe niso pri nobeni živali presegale 10 odstotkov, nismo vključili v predstavitev. Argumente učencev za živali, ki se jih bojijo, smo pri kategoriji "zaznana nevarnost" razdelili na 3 podkategorije: "fizična poškodba", "okužba" in "nevarnost drugo". S tem smo ugotovili, katere živali so učenci navedli predvsem zaradi strahu pred fizično poškodbo in katere predvsem zaradi strahu pred okužbo ali zastrupitvijo.

Slika 1 prikazuje razporeditev navedb (v %) za posamezne kategorije za prvih 11 živali, ki se jih učenci najbolj bojijo. Dekleta so statistično značilno večkrat od fantov navajala razloge za "strah" pred kačo ($\chi^2=4,47$; $df=1$; $p=0,035$), pajkom ($\chi^2=6,15$; $df=1$; $p=0,013$) in škorpijonom ($\chi^2=5,25$; $df=1$; $p=0,022$). Dekleta so tudi statistično značilno različno od fantov navajala kategoriji "velikost in oblika" pri medvedu ($\chi^2=4,05$; $df=1$; $p=0,044$) ter "negativen odnos" do pajka ($\chi^2=4,84$; $df=1$; $p=0,028$). Za razliko od deklet pa so fantje statistično pomembno večkrat navajali kategorijo "fizična poškodba" za pajka ($\chi^2=6,43$; $df=1$; $p=0,011$). V večini primerov so učenci pri živalih, ki se jih bojijo, največkrat navajali "fizične poškodbe" in trditve, ki jih lahko uvrstimo v kategorijo "negativni odnos". Le pri argumentih za klopa so učenci največkrat omenjali strah pred okužbo. Za psa pa so učenci večkrat navajali slabe izkušnje, verjetno zaradi tega, ker se s psom pogostejše srečujejo in imajo slabe izkušnje. Pri kači in škorpijonu so učenci največkrat navajali možne "fizične poškodbe", kot so na primer: piči, strupena je, zaradi strupa in ugrizne. Pri

tej kategoriji so zajete tako primarne (npr. ugriz) in sekundarne fizične poškodbe (npr. zastripitev zaradi pika ali ugriza).

Slika 1: Odstotki navajanj posamezne kategorije za živali, ki se jih učenci najbolj bojijo



Opomba: Z zvezdicami so označene kategorije, pri katerih so dekleta v statistično pomembno večjem številu navajala posamezno kategorijo od fantov. Krogci pa označujejo statistično pomembno višji odstotek navajanj posamezne kategorije pri fantih.

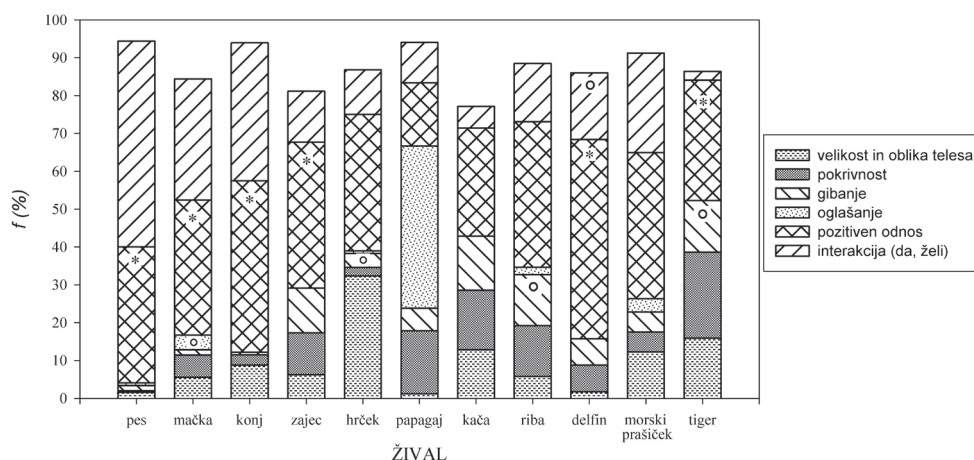
Razlogi za navajanje živali, ki jih imajo učenci radi

Slika 2 prikazuje kategorije, ki so jih učenci za prvih enajst živali omenili številčno več kot v 10 odstotkov. Odgovore učencev smo razvrstili v kategorije: “*velikost in oblika živali*”, “*pokrivnost živali*”, “*gibanje živali*”, “*oglašanje živali*”, “*pozitiven odnos*” in “*želja po stiku ali stik z živaljo*”. Prvi dve omenjeni kategoriji se nanašata na videz živali, drugi dve na vedenje živali, peta kategorija pa na odnos ter na interakcijo človek–žival. Slednjo so učenci navajali najpogosteje. Tudi kategorijo “*pozitiven odnos*” so učenci navajali v visokih odstotkih pri skoraj vseh živalih (slika 2). Velik delež argumentov pozitivnega odnosa je vseboval antropomorfen in antropocentričen pogled učencev na živali. Argumenti, ki so bili pogosti, so bili: je pameten, je zvest, je zabavna, je ljubka, je prijazna. Učenci so pogosto navajali kategorijo “*oglašanje*” le pri papagaju, redkeje pa pri morskem prašičku in mački. Komentarji za oglašanje rib pa so bili usmerjeni ravno v odsotnost oglašanja.

Dekleta so statistično značilno pogosteje od fantov za ljubo žival navajala argumente iz kategorije “*pozitiven odnos*” za psa ($\chi^2=6,42$; $df=1$; $p=0,011$), mačke ($\chi^2=6,41$; $df=1$; $p=0,011$), konja ($\chi^2=7,32$; $df=1$; $p=0,007$), zajca ($\chi^2=8,12$; $df=1$; $p=0,004$), delfina ($\chi^2=6,41$; $df=1$; $p=0,011$) in tigra ($\chi^2=10,97$; $df=1$; $p=0,001$). Fantje so sta-

tistično značilno pogosteje od deklet navajali naslednje odgovore iz kategorije: “oglašanje” pri mački ($\chi^2=5,10$; $df=1$; $p=0,024$); “gibanje” pri hrčku ($\chi^2=6,09$; $df=1$; $p=0,014$), ribah ($\chi^2=6,81$; $df=1$; $p=0,009$) in tigru ($\chi^2=5,51$; $df=1$; $p=0,019$); ter “interakcijo človek–žival” pri delfinu (mejno; $\chi^2=3,66$; $df=1$; $p=0,056$).

Slika 2: Odstotki navajanj posamezne kategorije za živali, ki jih imajo učenci radi



Opomba: Z zvezdicami so označene kategorije, pri katerih so dekleta v statistično pomembno večjem številu navajala posamezno kategorijo od fantov. Krogci pa označujejo statistično pomembno višji odstotek navajanj posamezne kategorije pri fantih.

Živali, ki jih imajo učenci za hišne ljubljence

Pri vsakem učencu smo upoštevali (analizirali) vnose za prvih pet živali. Skupaj so učenci navedli 34 različnih živali (npr. “mačka”) in skupin živali (npr. “ribe”) za hišne ljubljence. Več deklet kot fantov ima za hišnega ljubljence papagaja (16,0% deklet in 7,8% fantov; $\chi^2=6,22$; $df=1$; $p=0,013$) in konja ($\chi^2=4,46$; $df=1$; $p=0,035$). Največ učencev ima za hišnega ljubljence mačko (38,5%), psa (33,7%), ribe (23,0%), papagaja (11,7%), kunca (10,2%) ali hrčka (9,2%).

Po enega ljubljence je navedlo 126 (32,1%) učencev, po dva 96 (24,5%) učencev in po tri ali več ljubljencev 80 (20,4%) učencev. 90 (23,0%) učencev je navedlo, da nima hišnih ljubljencev. Statistično značilno več fantov kot deklet ni navedlo nobene živali ($\chi^2=8,55$; $df=1$; $p=0,003$). Glede števila živali, ki jih imajo učenci doma, med spoloma ni bilo statistično pomembnih razlik.

Povezave med živalmi, ki jih imajo učenci radi in jih imajo hkrati tudi za hišne ljubljence, so bile nizke. Povezave ($\phi>0,20$) smo ugotovili pri navedbah za papagaja ($\phi=0,211$; $p<0,001$), ribe ($\phi=0,217$; $p<0,001$), hrčka ($\phi=0,316$; $p<0,001$), zajca ($\phi=0,340$; $p<0,001$) in morskega prašička ($\phi=0,359$; $p<0,001$).

4. Diskusija

Po analizi prostih odgovorov, katerih živali se učenci bojijo in katere so jim ljube, smo glede navajanj posamezne vrste živali dobili podobne odgovore kot v predhodnih raziskavah (Potočnik, 2000; Ocepek, 2001; Torkar in sod. 2007). Pri prostih odgovorih se je izkazalo, da so učenci v večji meri pod prvi vnos navajali živali, za katere so menili, da bi lahko povzročale fizične poškodbe (tabela 1). Živali so se podobno razporedile ne glede na to, ali smo preverjali prvi vnos ali vse vnose. Prva mesta so zasedle naslednje živali: kača, medved, pajek, morski pes, volk, lev, krokodil, pes in tiger. Podobne rezultate navaja tudi Ocepek (2001), kjer so osnovnošolci na prvem mestu kot nepriljubljeno žival navedli kačo, na drugem pa pajka. Naši rezultati so primerljivi tudi z rezultati za študente pedagoške usmeritve, pri katerih se je na drugo mesto namesto medveda uvrstil škorpion, (Torkar in sod., 2007). Zanimivo je, da se je v raziskavi Murisa in sod. (1997a) na lestvico vseh strahov (ne samo živali) pajek uvrstil na prvo mesto, kača pa je zasedla šesto mesto. Tudi raziskava v Nemčiji in na Japonskem je pokazala, da se okoli 30 odstotkov otrok boji žuželk in pajkov (Essau in sod., 2004).

Razloge, da je medved zasedel tako visoko mesto glede pogostosti navajanja tistih živali, ki se jih učenci bojijo, je moč iskati v tem, da je bilo v obdobju pred našo raziskavo v medijih objavljenih več prispevkov o napadih medvedov na drobnico. Učenci podobne starosti so v raziskavi Potočnikove (2000) namreč redkeje navajali medveda (4,0%) kot učenci naše raziskave (37,2%). Ocepek (2001) pa v raziskavi ugotavlja, da so osem- in devetletniki redkeje navajali (2,1–3,2%), da ne marajo medveda. Razlog za takšne rezultate je moč iskati v dejstvu, da je Potočnikova spraševala učence poleg priljubljenosti tudi neposredno po strahu, Ocepek pa je učence spraševal le po priljubljenosti določene živali. Razmišljanje lahko podkrepimo s primerjavo navedb za morskega psa. V naši raziskavi je morskega psa kot žival, ki se jo bojijo, omenjalo 26,5 odstotka vseh učencev, kar 9,7 odstotka učencev pa je morskega psa navedlo na prvem mestu (tabela 1). V drugih primerljivih raziskavah (Potočnik, 2000; Ocepek, 2001; Torkar in sod., 2007) pa učenci (študenti) niso navajali morskega psa v več kot 8%. Iz tega je razvidno, da z neposrednim vprašanjem o specifični emociji do živali dobimo različne rezultate kot v primeru, če učencem postavimo vsebinsko širše vprašanje. Razlike med navedbami fantov in deklet smo našli pri prvih treh živalih, ki so jih učenci najpogosteje navajali kot živali, ki se jih bojijo. Največje razlike med dekleti in fanti so bile pri navedbah za pajka, ki se ga dekleta bojijo v dosti večjem številu kot fantje. Od vseh živali, ki so jih učenci najpogosteje navajali, da se jo bojijo, je bila klop edina žival, ki je bila izbrana verjetno zato, ker povzroča obolenji; klopni meningoencefalitis in lyamska borelioza. Tudi ščipalec, pajek in kača so živali, ki sicer povzročajo fizične poškodbe, a so te sekundarne narave. Učenci se pri teh živali verjetno bolj bojijo njihovega strupa kot možnosti, da bi jih žival neposredno fizično poškodovala.

V literaturi, ki obravnava klinične strahove, nismo našli podatkov, kjer bi avtorji obravnavali strahove do živali glede na sistematske kategorije. Učni načrti naravoslovja predvidevajo spoznavanje živali predvsem v sklopu šestih, sedmih in osmih razredov, kjer se poudarjajo tudi sistematske kategorije živali. Zato je nujno, da učitelji vedo, pri obravnavi katerih organizmov oziroma skupin organizmov bodo pri učencih v večji meri naleteli na odklonilen ali ambivalenten odziv. Negativen odnos (čustva) do organizmov predstavlja tako oviro pri pridobivanju novih znanj kot tudi vpliva na kasnejše posameznikovo delovanje (Bixler in Floyd, 1999). V primeru, da bi učitelji izvajali pouk izključno z uporabo terciarnih učnih materialov (v primeru biologije knjig, učbenikov in sodobnih elektronskih virov), bi tak pouk imel le majhen učinek na spremembo odnosa učencev do organizmov, živali (Tomažič, 2008) ali rastlin (Strgar, 2007).

Za razliko od literature, ki obravnava klinične strahove, pa v pedagoški literaturi najdemo prispevke, ki se ukvarjajo z obravnavo priljubljenosti posameznih vrst ali sistematskih kategorij živali (tabele 2, 4 in 5). Lindemann-Mathiesova (2005) je obravnavala priljubljenost živali glede na okolje, kjer jih človek srečuje (prstoživeče, eksotične, ljubljenci in druge). Tudi v naši raziskavi nas je zanimalo, katere živali ali skupine živali, ki živijo v lokalnem okolju in bi jih učenci lahko pogosteje srečevali, bodo pogosteje omenjali kot ljube ali tiste, ki se jih bojijo. Učenci so omenjali predvsem živali, ki smo jih razvrstili na plazilce, sesalce in pajkovce (tabela 3). Kot živali, ki se jih bojijo, so učenci največkrat navajali živali, ki smo jih razvrstili v domorodno skupino živali. Manj učencev je omenjalo žuželke in ribe. Skoraj noben učenec pa ni omenjal dvoživk in ptic. Za razliko od živali, ki se jih učenci bojijo, pa za *“ljube živali”* (*“lovable animals”*; Kellert, 1985, 1996) učenci navajajo predvsem živali, do katerih čutijo navezanost ali navdušenost. Učenci so podobno kot študenti v raziskavi Torkarja in sod. (2007) v največjem deležu navajali kot ljube živali tiste, ki bi jih lahko imeli kot hišne ljubljence (tabela 2), z izjemo kače in tigra. Za kačo so vnosi pogosti verjetno zato, ker se te živali vse pogosteje pojavljajo kot hišni ljubljenci. Tigra pa so učenci navajali verjetno zaradi njegove karizmatičnosti, kar za podobne živali ugotavlja tudi Lindemann-Mathiesova (2005). Največ vnosov za ljube živali je bilo za psa in mačko (tabela 2). Skoraj vsi učenci, z izjemo 2,5 odstotka fantov, je sesalce navajalo kot ljube živali. Zelo nizek odstotek učencev (15,6%) je navedel domorodne vrste sesalcev (veverica, jež, srna, medved, polh, volk, ris, jelen in lisica) kot ljube. Sesalce, ki smo jih razvrstili med hišne ljubljence, so učenci najpogosteje navajali kot ljube tako glede na prvi vnos kot glede na vse vnose (63,3% in 91,3%). Učenci so celo v večji meri navajali eksotične (tujerodne) vrste kot domorodne vrste sesalcev (24,7%).

V našem primeru so torej *“prezrte skupine živali”* predvsem nevretenčarske skupine, katere kot priljubljene niso bile omenjene v več kot 3 odstotkih (tabela 5). Učenci so jih sicer večkrat omenili kot živali, ki se jih bojijo (tabela 3), vendar izstopajo le pajki, ščipalci ter sršeni in ose. Tudi od priljubljenih vretenčarskih skupin dvoživke skoraj niso bile omenjene, le ena petina učencev je navedla ribe in plazilce (prevladovali zlata ribica in kača) in le ena četrtnina učencev je omenjala ptice (predvsem papa-

gaje) (tabela 5). Lindemann-Matthiesova (2005) meni, da je razlog v “nezavedanju” organizmov, v našem primeru domorodnih vrst sesalcev, v tem, da so to prostoživeče živali, ki živijo v bližnji okolici, vendar so za učence neprivlačni. Učenci navajajo predvsem organizme, ki jih dobro poznajo in za katere menijo, da so privlačni ali pa imajo s temi organizmi neposredne izkušnje (npr. veverica, srna, jež). Tako Lindemann-Matthiesova (2005) kot tudi Kellert (1985, 1996) ugotavljata, da bi pri pouku morali nameniti večjo pozornost tudi “nižjim” živalskim skupinam, ki so večinoma manj opazne in zato učencem neprivlačne.

Argumenti za navajanje živali kot priljubljene ali kot tiste, ki se jih učenci bojijo

Tunnickliffova (1997a, 1997b, 2001) je na podlagi zvočnih zapisov pogovorov med učenci ob različnih neformalnih oblikah pouka (obisk živalskega vrta, muzeja, botaničnega vrta) ugotavljala, katere razlage učenci uporabljajo pri opisovanju pri delu z živimi živalmi ter živalmi iz trajnih zbirk ter ob modelih živali in sestavila kategorije argumentov. Pri opisovanju argumentov učencev naše raziskave smo povzeli kategorije, uporabljene v omenjenih raziskavah. Podrobnejšo razdelitev pa smo prilagodili potrebam analize posameznega vprašanja.

Najpogostejši razlogi učencev za izbor živali, ki se jo bojijo, so bile predvsem fizične poškodbe, ki jih lahko povzroča izbrana žival. To še posebej velja za živali, ki jih učenci bolj redko srečajo. Tako so učenci pri klopu navajali, da se ga bojijo zaradi možnosti okužbe (slika 1). Za psa pa so navajali predvsem slabe izkušnje, ki so jih imeli z njim, ali jih pridobili preko opazovanja drugih, ali iz terciarnih virov, kot je na primer televizija, filmi in knjige.

Navedbe priljubljenih živali pa so učenci skoraj v celoti opredeljevali s trditvami “pozitivnega odnosa”, ki so skupaj s kategorijo “interakcija človek–žival” pri večini živali, ki so učencem ljube, predstavljale večinski delež razlag. Pri navedbah za papagaja, tigra in kačo pa so prevladovale trditve iz kategorij lastnosti živali (vedenje, oblika in velikost živali, zunanji videz – pokrivnost živali) (slika 2). Te razlike so se verjetno pojavile zato, ker imajo učenci z določenimi živalmi, ki jih navajajo kot priljubljene, manj možnosti neposrednega stika in jih zato v večji meri opisujejo tako z njihovimi vedenjskimi lastnostmi kot videzom. Slednje ne velja za izbor delfina in ribe, saj so učenci navajali argumente tako za lastnosti živali kot za odnos do teh živali.

Vpliv hišnih ljubljencev na odnos in znanje

Pri oblikovanju odnosa do živali imajo pomembno vlogo tudi hišni ljubljenci. Paul in Serpell (1993) sta ugotovila, da imajo učenci, ki skrbijo za hišne ljubljence, bolj pozitiven odnos tudi do drugih živali. Za razliko od Lindemann-Matthiesove (2005) ter Prokopa in sodelavcev (2008) so fantje in dekleta naše raziskave v enaki meri navajali število hišnih ljubljencev. Omenjeni avtorji argumentirajo kot razlog za razlike v večjem deležu hišnih ljubljencev pri dekletih kot pri fantih večje zanimanje fantov za prostoživeče (divje) živali.

5. Sklep

Učenci, ki imajo pri delu z različnimi naravnimi materiali težave s sprejemanjem in rokovanjem, le težko dosežejo raven odnosa, znanja in delovanja, kot ga predvidevajo učni načrti. Ker gre po mnenju Torkarja in sodelavcev (2007) pri poučevanju in preverjanju kvalitete poučevanja pretežno za delo in merjenje na kognitivnem področju, nimamo podatkov o učinkih poučevanja na afektivnem področju in v celoti gledano na delovanje posameznika. Priporočilo evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (Uradni list Evropske unije, L 394/13) pravi, da mora vsak državljan graditi na osmih ključnih kompetencah. Vsako kompetenco gradijo znanja, odnosi in spretnosti. Z delom, ki trenutno prevladuje v šolah, pa naš sistem gradi predvsem na preverjanju kognitivnih dosežkov učenca in ne preverja delovanja posameznika v avtentičnih situacijah. Za primer lahko vzamemo nov gimnazijski učni načrt za biologijo, v katerem je zapisano, da *“skozi razumevanje dijaki razvijajo odgovoren odnos in spoštovanje do narave ter lastnega zdravega načina življenja”*. Z razvojem sposobnosti vrednotenja se jim odpirajo nova vprašanja na področju uporabe sodobne biologije. Znano pa je, da preko konceptualnega razumevanja učenci le delno oblikujejo primeren odnos do okolja, organizmov in sodobnih bioloških tem, kar velja tudi za učitelje (Šorgo in Ambrožič-Dolinšek, 2009). Tomažič (2008) je potrdil, da pouk, ki gradi le na konceptualnem in podatkovnem sprejemanju učne vsebine, vsaj kar zadeva organizme, ne oblikuje posameznikovega odnosa do organizmov v zadostni meri. Zato je treba učencem omogočiti neposredne izkušnje z naravo v naravi ali z organizmi v razredu in izkušnje, ki jih učenci/dijaki pridobivajo tudi osmišljati. Izkušnje torej ne obravnavamo zgolj kot srečevanje z organizmi in opisovanje učenčevih opažanj, temveč tudi v kontekstu sodobnega eksperimentalnega in terenskega dela v šolah, ki ga v našem prostoru na področju poučevanja biologije razvija tudi Šorgo s sodelavci (Šorgo in Kocjančič, 2006; Šorgo in sod., 2007; Špernjak in Šorgo, 2009). Številne raziskave, ki so do danes temeljito preučile konceptualno znanje učencev, so le redko opisovale delovanje posameznika v smislu odnosa do organizmov in varovanja narave, zato bi bilo vredno razmisliti tudi o nadaljnjih tovrstnih raziskavah.

Prav tako bi se bilo smiselno vprašati, kako povečati učinkovitost biološkega izobraževanja. Pouk mora temeljiti na izkustvenem in raziskovalnem pristopu k poučevanju v želji izboljšati znanje, stališča in delovanje posameznika v smislu varovanja biotske raznovrstnosti in narave. Izdelati je treba tudi načine preverjanja učinkovitosti takega pouka v praksi ter zasnovati načine sodobne izvedbe biološkega terenskega dela, ki je usmerjen v interdisciplinarno obravnavo učne snovi.

Iztok Tomažič, Ph.D., Cveta Razdevšek Pučko, Ph.D.

Animals in the eyes of students

The 2008/2009 academic year marked the end of the transition to a revised primary school programme, i.e. the “nine-year primary school”. The new programme stipulates that teachers in primary schools should enable students of all levels maximum contact with nature and fieldwork, and also the use of natural materials in the classroom (Verčkovnik, 2000). This would help students to understand the structure and functioning of organisms and their relationship with the environment, see the connections between different habitats, and develop appropriate attitudes towards organisms and nature. New curricula, which apply as of the 2011/2012 academic year, lay down similar requirements. It has been well documented that using live animals in the classroom significantly improves students’ knowledge about wildlife (Lock and Alderman, 1996; Prokop, Prokop and Tunnicliffe, 2008; Prokop and Tunnicliffe, 2010), encourages them to develop better attitudes towards animals, and also improves social interaction among people (Paul and Serpell, 1993).

Recent decades have seen a growing number of studies – conducted as part of biology and environmental education – about the views of and attitudes to organisms and nature. Biology education alone, which mainly builds on the cognitive dimension of teaching, has not yielded encouraging results in terms of changing people’s behaviour. Biology teachers, who include practical work in their classroom and use biology materials often, have to deal with negative emotional responses of students, which impedes instruction (Bixler and Floyd, 1999). Emotions such as fear or disgust can present intrapersonal obstacles, which can affect the learning process.

The article analyses seventh grade students’ responses about which animals they fear or like, as well as their own interpretations of why this is so. Furthermore, the article looks at the correlations between the students’ statements about animals which they like and those which they own as pets. A study was conducted with students of 21 seventh-grade classes from ten Slovenian primary schools (N = 392). The sample comprised 188 girls and 204 boys.

The students first gave free-form answers (Muris et al., 1997a, 1997b) to two questions, i.e. which animals they feared and which they liked. They were also required to rank the animal they most feared or liked first, give reasons for their choice, and list any pets that they kept at home. The data thus obtained was analysed according to biological categories, i.e. the habitats of animals (foreign, indigenous, pets, farm animals), and according to the systematic classification. In addition, a careful analysis of the student’s statements explaining their choice of feared/liked animals was conducted. The student’s statements were classified according to Tunnicliffe (1996a, 1996b).

We found that the students generally described as likeable the animals that they knew well, such as pets and the so-called charismatic species, while they only rarely included indigenous wild species in this category. Over 50% of the students listed the dog or the

cat as the first animal on their list. The horse was ranked as the first most likable animal by 10.5% of the students. Pets were the most common choice among the most likeable animals. There were very few, if any, statistically significant differences between boys' and girls' statements. The category that was chosen most often by the students was the wish to have contact, or contact with the animal; another category, positive attitude, also frequently appeared in connection with animals. A large number of positive-attitude statements exhibited the students' anthropomorphic and anthropocentric views of animals. The most commonly cited reasons why the students liked a particular animal included, [because] it's smart, it's loyal, it's good fun, it's cute, and it's kind.

The snake was most frequently listed as the most feared animal (32.9%), followed by the bear, the spider and the shark. All of the animals – except the snake, the spider and the scorpion – that were listed among the top ten most feared animals can cause direct bodily harm. While the girls were quicker to name the snake and the spider as the most feared animal, the boys were more wary of the bear. The animals most often overlooked were invertebrates, most notably amphibians and birds. With regard to the animals they fear, the students' responses most commonly referred to physical harm and negative attitude. The tick was the only animal which triggered in the students the fear of infection. As regards the snake and the scorpion, the students most often recalled the aspect of physical harm, i.e. it stings, it's venomous, it's both venomous and it bites. The negative attitude category included both primary (e.g. a bite) and secondary injury (e.g. poisoning following a sting/bite).

There were weak associations between animals which the students liked and also kept as pets. Associations ($\phi > 0.20$) were discovered for the budgie ($\phi = 0.211$; $p < 0.001$), fish ($\phi = 0.217$; $p < 0.001$), the hamster ($\phi = 0.316$; $p < 0.001$), the rabbit ($\phi = 0.340$; $p < 0.001$) and the guinea pig ($\phi = 0.359$; $p < 0.001$).

Education plays a vital role in raising students' awareness about the importance of preserving biodiversity. Students should thus first learn about various organisms that live in their local habitats in order to gain direct experience of them, improve their knowledge and develop a sense of responsibility towards living beings and nature. The Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning (Official Journal of the European Union L 394/13) states that each EU citizen should build on eight key competences, which are defined as a combination of knowledge, attitudes and skills. Given the predominant approach in our schools at the moment, our system seems to be concerned chiefly with testing the students' cognitive achievements rather than looking at the actions of individuals in authentic situations. Tomažič (2008) has confirmed that instruction which develops only conceptual and information-based learning – at least when organisms are concerned – fails to distinctly shape the individual's attitude(s) towards organisms. Therefore, students must be provided with opportunities to experience nature and its organisms hands-on, either in nature or in the classroom, and put their experience into context. The experiential dimension of teaching biology is thus not seen merely as enabling students contact with living organisms and noting their comments, but also within the context of modern-day experimental work and fieldwork done in schools.

LITERATURA

1. Barney, E.C., Mintzes, J.J., Yen, C-F. (2005). Assessing knowledge, attitudes, and behavior toward charismatic megafauna: The Case of Dolphins. *Journal of Environmental Education*, 36, št. 2, str. 41–55.
2. Bart, W. (1972). Hierarchy among attitudes toward animals. *Journal of environmental education*, 3, št.4, str. 4–6.
3. Bixler, R.D., Floyd, M.F. (1999). Hands On or Hands Off? Disgust Sensitivity and Preference for Environmental Education Activities. *Journal of Environmental Education*, 30, št. 3, str. 4–11.
4. Collins, M.A.J. (1976). Questionnaires and changing students-attitudes to animals. *Journal of Environmental Education*, 8, št. 2, str. 37–40.
5. Dumpert, K. (1979). An Inquiry into the Use of Living Organisms in Biological Education in West German Schools. *International Journal of Science Education*, 1, št. 3, str. 339–346.
6. Essau, C.A., Sakano, Y., Ishikawa, S., Sasagawa, S. (2004). Anxiety symptoms in Japanese and in German children. *Behaviour Research and Therapy*, 42, št. 5, str. 601–612.
7. Kellert, S.R. (1985). Attitudes toward animals: age-related development among children. *Journal of Environmental Education*, 16, št. 3, str. 29–39.
8. Kellert, S.R. (1996). *The value of life: biological diversity and human society*. Washington: DC, Island Press: str. 263.
9. King, N.J., Ollendick, T.H., Murphy, G.C. (1997). Assessment of childhood phobias. *Clinical Psychology Review*, 17, št. 7, str. 667–687.
10. L 394/10, SL, Uradni list Evropske unije 30.12.2006, Priporočilo evropskega parlamenta in sveta, z dne 18. decembra 2006, o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, (2006/962/ES), Priobljeno dne 01.10.2010 s svetovnega spleta: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SL:PDF>.
11. Lindemann-Matthies, P. (2005). "Loveable" mammals and "lifeless" plants: how children's interest in common local organisms can be enhanced through observation of nature. *International Journal of Science Education*, 27, št. 6, str. 655–677.
12. Lock, R., Alderman, P. (1996). Using animals in secondary school science lessons: Teacher experience and attitude. *Journal of Biological Education*, 30, št. 2, str. 112–118.
13. Merckelbach, H., Muris, P. (2001). *Specific Phobias. Anxiety Disorders: An Introduction to Clinical Management and Research*. Griez E.J.L., Faravelli C., Nutt D., Zohar D. (ur.). Chichester: UK, John Wiley & Sons: str. 105–135.
14. Muris, P., Merckelbach, H., Meesters, C., Van Lier, P. (1997a). What do children fear most often? *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 28, št. 4, 263–267.
15. Muris, P., Merckelbach, H., Collaris, R. (1997b). Common childhood fears and their origins. *Behaviour Research and Therapy*, 35, št. 10, str. 929–937.
16. Ocepek, R. (2001). *Odnos človek-žival v pedagoškem procesu: magistrsko delo*. Ljubljana, Univerza v Ljubljani: str. 200.
17. Paul, E.S., Serpell, J.A. (1993). Childhood pet keeping and humane attitudes in young adulthood. *Animal Welfare*, 2, št. 4, str. 321–337.
18. Potočnik, B. (2000). *Ugotavljanje predsodkov do živali pri učencih in njihovih starših: diplomska naloga*. Ljubljana, Univerza v Ljubljani: str. 60.
19. Prokop, P., Tunnicliffe, S.D. (2008). "Disgusting animals": Primary school children's attitudes and myths of bats and spiders. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4, št. 2, str. 87–97.
20. Prokop, P., Prokop, M., Tunnicliffe, S.D. (2008). Effects of keeping animals as pets on children's concepts of vertebrates and invertebrates. *International Journal of Science Education*, 30, št. 4, str. 431–449.
21. Prokop, P., Özel, M., Uşak, M. (2009). Cross-cultural comparison of student attitudes toward snakes. *Society and Animals*, 17, št. 3, str. 224–240.

22. Prokop, P., Tunnicliffe, S.D. (2010). Effects of keeping pets on children's attitudes toward popular and unpopular animals. *Anthrozoös*, 23, št. 1, str. 21–34.
23. Prokop, P., Tolarovičová, A., Camerik, A., Peterková, V. (2010): High school students' attitudes towards spiders: A cross-cultural comparison. *International Journal of Science Education*, 32, št. 12, str. 1665–1688.
24. Shepardson, D.P. (2002). Bugs, butterflies, and spiders: children's understandings about insects. *International Journal of Science Education*, 24, št. 6, str. 627–643.
25. SPSS Inc. (2006). SPSS for Windows, release 15.0.0. Chicago, IL: SPSS Inc.
26. Strgar, J. (2007). Increasing the interest of students in plants. *Journal of Biological Education*, 42, št. 1, str. 19–23.
27. Šinkovec, M. (1985). Ugotavljanje odpora otrok do živali na nivoju osnovne šole: diplomsko delo. Ljubljana: str. 77.
28. Šorgo, A., Ambrožič-Dolinšek, J. (2009). The relationship among knowledge of, attitudes toward and acceptance of genetically modified organisms (GMOs) among Slovenian teachers. *Electron. J. Biotechnol.*, 12, št. 3, str. 1–13.
29. Šorgo, A., Kocijančič, S. (2006). Demonstration of biological processes in lakes and fishponds through computerised laboratory practice. *Int. j. eng. educ.*, 22, 6, str. 1224–1230.
30. Šorgo, A., Verčkovnik, T., Kocijančič, S. (2007). Laboratorijsko delo pri pouku biologije v slovenskih srednjih šolah = Laboratory work in biology teaching at slovene secondary schools. *Acta biol. slov.*, 50, št. 2, str. 113–124.
31. Špernjak, A., Šorgo, A. (2009). Primerjava priljubljenosti treh različnih načinov izvedbe bioloških laboratorijskih vaj med osnovnošolci. *Pedagoška obzorja*, 24, št. 3/4, str. 68–86.
32. Tamir, P., Shcurr, Y. (1997). Back to living animals: an extracurricular course for fifth-grade pupils. *Journal of Biological Education*, 31, št. 4, str. 300–304.
33. Thompson, T.L., Mintzes, J.J. (2002). Cognitive structure and the affective domain: on knowing and feeling in biology. *International Journal of Science Education*, 24, št. 6, str. 645–660.
34. Tomažič, I. (2008). The influence of direct experience on students' attitudes to, and knowledge about amphibians. *Acta biol. slov.*, 51, št. 1, str. 39–49.
35. Torkar, G., Praprotnik, L., Bajd, B. (2007). Odnos študentov, bodočih učiteljev, do živali. *Pedagoška obzorja*, 22, št. 1-2, str. 136–149.
36. Tunnicliffe, S.D. (1996a). Conversations within primary school parties visiting animal specimens in a museum and zoo. *Journal of Biological Education*, 30, št. 2, str. 130–141.
37. Tunnicliffe, S.D. (1996b). A comparison of conversations of primary school groups at animated, preserved, and live animal specimens. *Journal of Biological Education*, 30, št. 3, str. 195–206.
38. Tunnicliffe, S.D. (2001). Talking about plants – comments of primary school groups looking at plant exhibits in a botanical garden. *Journal of Biological Education*, 36, št. 1, str. 27–34.
39. Verčkovnik, T. (1995). Odnos do živali-predsedki. *Mednarodni simpozij: Raziskovalni dosežki v vzgoji in izobraževanju*. Maribor, Univerza v Mariboru: str. 266–276.
40. Verčkovnik, T. (2000). Biologija v prenovljeni šoli (Biology in the redeveloped school). *Acta biologica Slovenica*, 43, str. 21–32.

Dr. Iztok Tomažič (1974), asistent za področje metodike biološkega izobraževanja na Oddelku za biologijo Biotehniške fakultete Univerze v Ljubljani.

Naslov: Večna pot 111, 1001 Ljubljana, SI; Telefon: (+386) 01 423 33 88

E-mail: iztok.tomazic@bf.uni-lj.si

Dr. Cveta Razdevšek Pučko (1944), izredna profesorica za področje pedagoške psihologije na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

Naslov: Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana, SI; Telefon: (+386) 01 589 23 28

E-mail: cveta.razdevsek@pef.uni-lj.si

Krstivoje Špijunović, Ph.D., Sanja Maričić, M.A.

Development of pupils' critical thinking in the initial teaching of mathematics

Izvirni znanstveni članek

UDK 37:51:159.955

KLJUČNE BESEDE: kritično mišljenje, razvijanje kritičnega mišljenja, učitelj, cilji pouka matematike, začetni pouk matematike

POVZETEK – Ena izmed ključnih zahtev, ki jih postavlja sodobna šola, je razvijanje kritičnega mišljenja. Ta zahteva je eksplicitno izpostavljena in poudarjena v učnih načrtih za predmet matematika. V teoretičnem delu prispevka sta avtorja postavila zahtevo po razvijanju kritičnega mišljenja v zgodovinski kontekst, v empiričnem delu pa sta na vzorcu 285 učiteljev na 25 osnovnih šolah v Srbiji proučevala, v kolikšni meri je zahteva po razvijanju kritičnega mišljenja pomembna za učitelje in kateri dejavniki pospešujejo oziroma zavirajo njegov razvoj. Avtorja poskušata identificirati aktivnosti, ki bi jih bilo treba uvesti, da bi učenci pri začetnem pouku matematike lahko uspešneje razvijali kritično mišljenje.

Original scientific paper

UDC 37:51:159.955

KEYWORDS: critical thinking, teacher, goals and tasks of mathematics teaching, mathematics, initial teaching of mathematics.

ABSTRACT – Critical thinking development is one of the crucial requirements of modern school. This requirement is also stated in the mathematics curriculum. Having this in mind, the authors have tried to examine, on the sample of 285 primary school teachers from 25 primary schools in Serbia, how important this requirement is for the teachers, which factors contribute to, and which obstruct this development and to identify the measures that, in teachers' opinion, should be taken in order to develop pupils' critical thinking more efficiently in the initial teaching of mathematics. The authors seek to identify activities that could be introduced to students for successfully develop critical thinking in the initial teaching of mathematics.

1. Introduction

The idea of the need to pay special attention to the development of pupils' critical ability in an educational process is not new. That idea was presented by Socrates and Aristotle and it was particularly actualised by the rationalists, the representatives of didactic formalism theory (J. Rousseau, J. Herbart, J. Pestalozzi, A. Diesterweg), humanistic pedagogy (V. Feltre, F. Rabelais, M. Montaigne, C. Rogers, E. Roterodamus, A. Maslow), critic theories of education (W. Klafki, W. Schulz, F. Von Kube) and others. For that reason, a contemporary school is expected to focus its activity towards the direction which obtains realisation of the idea.

The importance of that demand has been shown by the latest resolutions, references and declarations of UNESCO and the European Council of Education in which, besides the promotion of talent, activity and personal development of each individual, insisting

on an individual work of each pupil, the development of creativity and pupils' *critical thinking* are significantly emphasized (*Evropska dimenzija u obrazovanju*, 1997).

In that context, pedagogues in Serbia underline the need for the development of pupils' critical thinking as an important aim in upbringing and education. Their efforts have been supported by regulations and introduced in some school subject programmes. The 2009 act on the basic educational system and the Programme for Mathematics in Elementary School (*Pravilnik o nastavnom programu*, 2004, 2005, 2006) explicitly emphasised the need for the development of pupils' critical thinking. And that is positive.

The content of international assessments of students in mathematics (TIMSS and PISA) has shown the importance that these tasks have in teaching elementary mathematics, where successful problem solving requires that pupils develop skills of critical thinking.

However, such defined task is quite general and indefinite, meaning that "it most often turns into a nice wish which pedagogy practice can hardly accept and even more realise," according to Potkonjak (1981, p. 324). It results in an ideal which should be longed for and which is considered to be accomplished by itself.

Unfortunately, at teachers' training colleges, in the books of teaching methods of mathematics, in books and handbooks which are used in Serbian schools as well as other professional literature, teachers are offered neither theoretical nor practical instructions about the development of pupils' critical thinking in the initial stages of teaching mathematics. If there are such instructions, they have been given in a very narrow form. All these things make it difficulties for teachers to realise and accomplish this very important task.

For this reason, we are in a contradictory situation. On the one hand, we have an extreme interest in this field, but on the other hand, as H. Siegel emphasises, the notion of critical thinking is "unclear and badly defined" (Siegel, 1988, p. 2).

Therefore, in order to successfully develop pupils' critical thinking, teachers should have "the clear perception of what it is" (Lipman, 1988, p. 39). This notion must be operative and precisely defined, meaning the separation of particular abilities which make up its content.

In professional literature, we find a large number of definitions of critical thinking and numerous theoretical conceptions that this complex phenomenon has been tried to be based on. Most of them have come up as the result of the specific use of context.

Without analyzing different theoretical conceptions and different definitions and considering the uniqueness of mathematics as a school subject and the age of pupils at which critical thinking starts developing, critical thinking can be defined as "complex intellectual activity which includes the following abilities: problem formulating, problem reformulating, evaluation, sensitivity for problems and reaching and evaluating conclusions" (Maričić, 2009, p. 485). It should be mentioned that each of the separated components is complex and consists of several abilities.

Problem formulating includes the pupil's ability to identify a mathematical problem and define it according to its situation, to formulate a larger number of mathematical problems based on given problem situation and make a critical evaluation of formulating problems, to recognise the meaning of mathematical symbols and translate those symbols into spoken language, to recognise the links among mathematical symbols and show criticism in presenting these links with words, to search for essential features in formulating problems, to notice the nuances in formulations of mathematical problems and use the precise language.

Problem reformulating includes the ability to reformulate the language of the task based on critical examination of the relations in the task and use the given data in a new way, to draw conclusions by noticing the links and relations in the content of the task explained by clear facts, to notice relations among the conditions of the task and return the cognitive way in the reverse direction.

Evaluation includes the ability to evaluate information, solution and evaluation of authority attitude.

Sensitivity for problems includes the ability to notice illogical and contradictory ideas in formulate and request mathematical problem, restraining from hasty conclusions, evaluating the reality of the situation given in the problem and evaluating the offered solution, noticing sufficient and incomplete data in formulating, noticing hidden and implicit data and discovering possible traps in defining.

Concluding and evaluating conclusions includes abilities related to cognitive and logical acts based on which we make judgements about mathematical content which is the subject of the knowledge. The abilities that are included in this component of critical thinking refer to the examination of premises, restraining from hasty conclusions, caution with generalisation, critical examination of the conclusions reached (Maričić, 2009, pp. 485–486).

It is important to emphasise the significance of the initial stages of teaching mathematics and this period of mathematical education with regard to placing the foundations of mathematics as a science among pupils, which is reflected in creating mathematical knowledge, capabilities and habits. However, we also want to stress the role of such teaching in the process of developing the abilities of pupils' critical thinking.

A large number of researchers find this period of mathematical education interesting in term of researching, but nobody has dealt with the question of stimulating and developing pupils' critical thinking. In professional literature, the works which research the problem of stimulating and developing pupils' critical thinking mostly refer to theoretical considerations which have not been practically verified in the initial stages of teaching mathematics. In addition, there are different approaches, models and methods and, as a result, they do not provide a clear picture of how to develop pupils' critical thinking of those who want to achieve it. Keeping in mind that teachers are the most important factor in the development of pupils' critical thinking, we strived to find the answers about pupils' critical thinking in the initial stages of teaching mathematics from the teachers themselves.

2. Methodological framework

The aim of the research is to confirm teachers' attitudes and ideas about the development of pupils' critical thinking in the initial stages of teaching mathematics.

The tasks of the research are as follows:

- assessing the importance of the demand for the development of pupils' critical thinking in the initial stages of teaching mathematics for teachers;
- identifying the factors that have a positive influence, according to teachers, on the development of pupils' critical thinking in the initial stages of teaching mathematics;
- identifying the factors that interfere with the development of pupils' critical thinking in the initial stages of teaching mathematics, according to teachers;
- defining measures that should be taken, according to teachers, in order to improve the development of pupils' critical thinking as successfully as possible.

The data which is necessary for the research was gathered in the survey of teachers. The population from which the research sample was chosen is defined as the population of the teachers who had a full-time job in the 2009/2010 school year in Serbia. 285 teachers were chosen randomly, from 25 schools in Belgrade and six regions (*Zlatibor, Pčinj, Raška, Morava, Kolubara and Southern Bačka*).

The independent variable was made up of teachers' traits, the number of years in service (up to 10, from 11 to 20, from 21 to 30, from 31 to 40) and the educational level of the teachers (college degree or university degree).

Statistical data processing is based on the use of the software package SPSS, statistical description and concluding. For defining statistical significance of the difference among the teachers' ideas and attitudes, Hi-square test was applied.

3. Results and discussion

1. The development of pupils' critical thinking in the initial stages of teaching mathematics represents a very important task for 123 teachers or 43.2%, meaning that they *completely agree* (Table 1). If this number of teachers is increased by 120 teachers (42.1%) who *mostly agree*, it is clear that most of the teachers in the sample – 243 or 85.27% consider the initial stages of teaching mathematical to be important. There is a negligible number of those who are indecisive (27 or 9.4%) and those who *don't agree* (15 or 5.3%).

Considering the differences in the attitudes, we were interested in whether the attitudes were influenced by the years of work experience (Table 1) or the professional qualifications of the teachers who were included in the survey (Table 2).

Table 1: Teachers' attitudes towards the importance of the task for the development of pupils' critical thinking in the initial stages of teaching mathematics, depending on years of work experience

<i>Years of work experience</i>	<i>I completely agree</i>	<i>I mostly agree</i>	<i>I am indecisive</i>	<i>I don't agree</i>	<i>Total</i>
up to 10	25 49.1%	20 39.2%	4 7.8%	2 3.9 %	51 100%
11–20	52 43.3%	52 43.3%	11 9.2%	5 4.2%	120 100%
21–30	26 35.1%	32 43.2%	9 12.2%	7 9.5%	74 100%
31–40	20 50.0%	16 40.0%	3 7.5%	1 2.5%	40 100%
Total	123 43.2%	120 42.1%	27 9.4%	15 5.3%	285 100%

Remark: $\chi^2 = 6.542$, $df = 9$, $p = 0.685$, $C = 0.36$

As evident from Table 1, there are differences in teachers' attitudes towards the importance of the development of pupils' critical thinking in the initial stages of teaching mathematics, depending on the number of years of work experience. However, those differences are not statistically important, which is confirmed by the calculated Hi-square ($\chi^2 = 6.542$) along with $df = 9$ degrees of freedom.

The differences in teachers' attitudes towards the importance of the tasks for the development of pupils' critical thinking in the initial stages of teaching mathematics, depending on their professional qualifications, are also not statistically important ($\chi^2 = 0.5$ for $df = 3$ degrees of freedom).

According to Table 2, the demand for the development of pupils' critical thinking is an extremely important task in the initial stages of teaching mathematics and this attitude of the teachers is not influenced by the years of work experience or their professional qualifications.

Table 2: Teachers' attitudes towards the importance of the task for the development of pupils' critical thinking, depending on professional qualifications

Professional qualifications	I completely agree	I mostly agree	I am indecisive	I don't agree	Total
High school	37 41.7%	40 44.9%	8 8.9%	4 4.5%	89 100%
University	86 43.9%	80 40.8%	19 9.7%	11 5.6%	196 100%
Total	123 43.2%	120 42.1%	27 9.4%	15 5.3%	285 100%

Remark: $\chi^2 = 0.5$, $df = 3$, $p = 0.919$, $C = 0.03$

2. In researching which factors are beneficial for the development of pupils' critical thinking in the initial stages of teaching mathematics, we have reached the conclusion that the largest number of teachers believe that the development of pupils' critical thinking depends on the *type of teaching* (problem teaching, differential teaching, individual teaching, programmed teaching) (Table 3). For this element, the scaled value of 3.70 has been determined and based on it rank 1 has been defined. In the second place, according to the scaled value (3.68), is the *content of teaching*. *Working methods* are in the third place (3.32 – rank 3), followed by the *forms of work* (2.48 – rank 4) and *teaching aids* (1.84 – rank 5).

Table 3: The factors that influence the development of pupils' critical thinking in the initial stages of teaching mathematics, according to teachers

Factor	1.	2.	3.	4.	5.	Score	Scaled value	Rank
Type of teaching	97 34.1%	91 31.9%	40 14.0%	29 10.2%	28 9.8%	1055	3.70	I
Content of teaching	111 38.9%	49 17.2%	72 25.3%	29 10.2%	24 8.4%	1049	3.68	II
Methods of work	45 15.8%	80 28.1%	94 32.9%	52 18.3%	14 4.9%	945	3.32	III
Forms of work	16 5.6%	37 12.9%	61 21.4%	125 43.8%	46 16.1%	707	2.48	IV
Teaching aids	25 8.7%	15 5.3%	23 8.1%	49 17.2%	173 60.7%	525	1.84	V

As seen from Table 3, it is clear that teachers separate the type of teaching from the content of teaching as the factors that mostly influence the development of pupils' critical thinking. That is understandable, considering that the type of teaching has a great effect on the activity and status of students in the teaching process. However, teaching itself without well chosen content cannot significantly influence quality of students' knowledge and the development of their critical thinking.

3. According to the teachers, too *detailed teaching programme* is the greatest obstacle in the development of pupils' critical thinking, hence the scaled value of 3.47 and rank 1. Most of the teachers in the sample (91 or 31.9%) expressed this choice (Table 4). The next problem that teachers see is an *unclear definition of the critical thinking notion* (3.28 – rank 2). The factors that least interfere with the development of pupils' critical thinking are the *number of pupils in the class* (2.86 rank 3), a *lack of time* (2.76 – rank 4) and *books* (2.49 – rank 5).

Table 4: The factors which interfere with the development of pupils' critical thinking in the initial stages of teaching mathematics

<i>Factor</i>	<i>1.</i>	<i>2.</i>	<i>3.</i>	<i>4.</i>	<i>5.</i>	<i>Score</i>	<i>Scaled value</i>	<i>Rank</i>
Too detailed teaching programme	91 31.9%	71 24.9%	45 15.8%	37 12.9%	41 14.5%	989	3.47	I
Unclear definition of the critical thinking idea	83 29.1%	59 20.7%	45 15.8%	50 17.5%	48 16.9%	934	3.28	II
The number of pupils in the class	37 12.9%	65 22.8%	66 23.3%	54 18.9%	63 22.1%	814	2.86	III
Lack of time	33 11.6%	44 15.4%	87 30.6%	65 22.8%	56 19.6%	788	2.76	IV
Books	34 11.9%	40 14.1%	53 18.6%	65 22.8%	93 32.6%	712	2.49	V

4. *Clear defining and implementing the idea of critical thinking* is considered by teachers the most important measure in the development of pupils' critical thinking in the initial stages of teaching mathematics. The scaled value for this element is 2.75 and based on it rank 1 has been determined for this measure (Table 5). This is the attitude of most of the teachers in the sample (108 or 37.9%). According to the teachers, the second important measure refers to teachers' *professional training required* for the development of pupils' critical thinking in the initial stages of teaching mathematics, for which the scaled value of 2.55 and rank 2 have been determined. In the third place, the teachers underlined the need for *preparing instructions with detailed examples for its development* (2.47 – rank 3). In the last place, there is the *production of adequate books and reference books* (2.29 – rank 4).

Table 5: Measures that should be taken in order to improve pupils' critical thinking more successfully in the initial stages of teaching mathematics

Factor	1.	2.	3.	4.	Score	Scaled value	Rank
Clear defining and implementing critical thinking	108 37.9%	42 14.7%	48 16.8%	87 30.6%	783	2.75	I
The production of instructions with detailed examples for its development	43 15.1%	94 32.9%	101 35.4%	47 16.6%	703	2.47	III
Teachers' professional training required for developing students' critical thinking	66 23.2%	84 29.5%	77 27.0%	58 20.3%	728	2.55	II
The production of adequate books and reference books	62 21.7%	63 22.1%	58 20.4%	102 35.8%	655	2.29	IV

As seen above, a clear definition of the content of the idea of critical thinking represents the first step and a necessary assumption of its development in the initial stages of teaching mathematics. It is certain that a teacher who is familiar with the idea of critical thinking will be able to solve the rest of the problems that have to do with its development. In line with implementing critical thinking, a teacher will be able to choose and prepare content, the type of teaching, the methods and forms of work and, in general, the strategy that he or she will apply in the development of pupils' critical thinking in the initial stages of teaching mathematics.

4. Conclusion

Based on the results given by the examination of the teachers' attitudes and thoughts about the development of pupils' critical thinking in the initial stages of teaching mathematics, we have come to the following conclusions:

- the development of pupils' critical thinking represents an important task in the initial stages of teaching mathematics and the thinking is not influenced by work experience and professional qualifications of a teacher;
- the development of pupils' critical thinking mostly depends on the type of teaching (problem teaching, differential teaching, individual teaching and programme teaching) and the content of teaching;

- too detailed teaching programmes and an unclear idea of critical thinking are the greatest obstacles in the development of pupils' critical thinking;
- clear defining and implementing the idea of critical thinking as well as professional training of teachers represent the most important measures that should be taken in order to successfully improve pupils' critical thinking in the initial stages of teaching mathematics.

People who are deal with the theory and strategy of the development of pupils' critical thinking in the initial stages of teaching mathematics should study the results of this research study and, above all, they should take in consideration the fact that without a professionally qualified and well motivated teacher it is not possible to change the situation in this field.

Dr. Krstivoje Špijunović, mag. Sanja Maričić

Stališča učiteljev o razvijanju kritičnega mišljenja učencev pri začetnem pouku matematike

Ideja o potrebi, da se v vzgojnoizobraževalnem procesu posebna pozornost posveti razvijanju mišljenja učencev, ni nova. Zastopali so jo že Sokrat in Aristotel, pozneje racionalisti, predstavniki teorije didaktičnega formalizma, humanistične pedagogike, kritične teorije izobraževanja in drugi. Ideja o razvijanju kritičnega mišljenja učencev je postala imperativ današnje šole, ker jo k temu zavezujejo najnovejše resolucije, priporočila in deklaracije UNESCO-a in Evropskega sveta o izobraževanju.

Na osnovi teh zahtev pedagogi v Srbiji kot bistveni cilj vzgoje in izobraževanja posebej poudarjajo potrebo po razvijanju kritičnega mišljenja učencev, kar je opredeljeno tudi v Zakonu o osnovama sistema vaspitana i obrazovanja (2009) in v Nastavnem planu i programu, oziroma v programu matematike za osnovnu školu (2006). S tem so ustvarjeni tudi teoretični in normativni okvirji za realizacijo te naloge pri pouku matematike.

Dejstvo je, da avtorja poudarjata, da je tako zastavljena naloga za večino učiteljev presplošna in nedoločena, zato je razvoj kritičnega mišljenja pri učencih pri začetnem pouku matematike bolj ali manj lepa želja in ideal, h kateremu je treba težiti in za katerega se pričakuje, da se bo uresničil sam po sebi.

Za tako stanje je več razlogov. Na učiteljskih fakultetah, v učbenikih metodike pouka matematike, v učbenikih in priročnikih za matematiko, ki se uporabljajo v srbskih osnovnih šolah in v drugi strokovni literaturi, so v zelo skopi obliki, največkrat pa sploh ne, učiteljem ponujena teoretična praktična navodila, kako razvijati kritično mišljenje pri učencih pri začetnem pouku matematike.

Iz omenjenih razlogov je prvi korak k preseganju takega stanja jasna opredelitev pojma kritično mišljenje, oziroma njegova operacionalizacija, s katero razumemo izlo-

čitev konkretnih sposobnosti, ki sestavljajo njegovo vsebino, pri čemer je treba upoštevati starost učencev in specifičnost matematičnih vsebin, ki jih usvajajo.

Avtorja ne analizirata različne koncepte kritičnega mišljenja, definirata ga kot zahtevno, intelektualno aktivnost, ki zajema naslednje sposobnosti: formuliranje problema, reformuliranje problema, evalvacijo, občutljivost za probleme, zaključevanje in vrednotenje zaključkov. V prispevku sta za vsako navedeno komponento vezala na več sposobnosti, ki pobližje usmerjajo na njihovo bistvo in s tem na pojem kritičnega mišljenja učencev pri začetnem pouku matematike v celoti.

Izhajajoč iz dejstva, da je fenomen kritičnega mišljenja redko preučevan v začetni fazi matematike in da so učitelji najpomembnejši dejavnik v njegovem razvijanju, avtorja iščeta odgovore na nekatera vprašanja, ki se nanašajo na razvijanje kritičnega mišljenja učencev pri začetnem pouku matematike. V svoji raziskavi sta avtorja anketirala 285 učiteljev v 25 osnovnih šolah v Beogradu in v šestih regijah v Srbiji (Zlatiborka, Moravička, Raška, Kolubarska, Pčinjska, Južno-Bačka) da bi dobili odgovore na naslednja vprašanja:

- ☐ Kako pomembna je zahteva za razvijanje kritičnega mišljenja v začetni fazi pouka matematike za učitelje?
- ☐ Kateri dejavniki prispevajo k razvijanju kritičnega mišljenja v začetni fazi pouka matematike?
- ☐ Kateri dejavniki ovirajo razvijanje kritičnega mišljenja v začetni fazi pouka matematike?
- ☐ Katere ukrepe je treba narediti da bi se kritično mišljenje v začetni fazi pouka matematike uspešneje razvijalo?

Na osnovi stališč in mišljenja učiteljev o navedenih vprašanjih sta avtorja ugotovila naslednje:

- ☐ Razvijanje kritičnega mišljenja učencev je pomembna naloga začetnega pouka matematike, na tako mnenje ne vplivajo razlike v delovni dobi in v strokovni izobrazbi učiteljev.
- ☐ Dejavniki, ki največ prispevajo k razvijanju kritičnega mišljenja v začetnem pouku matematike sta vrsta pouka (problemski, diferencirani, individualizirana, programirana) in vsebina pouka.
- ☐ Največje ovire pri razvijanju kritičnega mišljenja učencev v začetnem pouku matematike so preobširen učni načrt in nejasno določen pojem kritično mišljenje.
- ☐ Najpomembnejši ukrepi, ki bi pospešili razvoj kritičnega mišljenja v tej fazi, je definiranje in operacionalizacija pojma kritično mišljenje.

Najpomembnejša ugotovitev raziskave je potreba po jasni definiciji in določitvi vsebine pojma kritično mišljenje, kar bi omočilo lažje reševanje tudi drugih problemov, ki so vezani na njegov razvoj (vsebina, vrsta pouka, metode in oblike pouka in drugo).

Avtorja apelirata na vse, ki se ukvarjajo s teorijo in prakso matematičnega izobraževanja, da mnenja in stališča učiteljev, dobljena s to raziskavo, upoštevajo.

REFERENCES

1. Blažič, M. et al. (2003). Didaktika. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
2. Danilović, M. (2009). Vaspitno-obrazovni ciljevi Evrope kao kriterijumi za vrednovanje kvaliteta obrazovnog procesa za društvo učenja i znanja, u: Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – ciljevi i zadaci vaspitno-obrazovnog rada. Užice: Učiteljski fakultet. str. 199–216.
3. Dejić, M. i Egerić, M. (2003). Metodika nastave matematike. Jagodina: Učiteljski fakultet.
4. Evropska dimenzija u obrazovanju. (1997). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta
5. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). Službeni glasnik RS, br. 72/09,
6. Kvaščev, R. (1969). Razvijanje kritičkog mišljenja kod učenika. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
7. Lipman, M. (1988). Critical Thinking – What Can It Be? Educational Leadership, vol 467, str. 38–43.
8. Maričić, S. (2009). Operacionalizacija kritičkog mišljenja kao uslov njegovog razvijanja u nastavi matematike, u: Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – ciljevi i zadaci vaspitno-obrazovnog rada. Užice: Učiteljski fakultet, str. 479–488.
9. Maričić, S., Špijunović, K. (2009). Razvijanje kritičkog mišljenja kod učenika – strategije, metode i faze razvoja. Zbornik radova, 12 (11), Užice: Učiteljski fakultet, str. 61–72.
10. Maričić, S. (2010). Osposobljenost učitelja za razvijanje kritičkog mišljenja učenika u početnoj nastavi matematike, u: Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – didaktičko-metodički pristup. Užice: Učiteljski fakultet, str. 357–368.
11. Pavlović-Babić, D., Krnjajić, Z. (2000). Kritičko mišljenje – šta je to? Konceptualizacija i relevantni pojmovi, Psihologija, 33 (34), Beograd, str. 385–398.
12. Pravilnik o nastavnom programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. (2004). br. 10.
13. Pravilnik o nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. (2005). br. 1, Beograd: Službeni glasnik.
14. Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2006). br. 3, Beograd: Službeni glasnik.
15. Siegel, H. (1988). Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education. New York: Routledge.
16. Špijunović, K., Maričić, S. (2007). Razvijanje kritičkog mišljenja kao cilj i zadatak nastave matematike. Zbornik radova, 10 (8), Užice: Učiteljski fakultet, str. 113–122.
17. Špijunović, K., Maričić, S. (2009). Reformulisanje problema kao komponenta kritičkog mišljenja učenika potencijalno darovitih za matematiku, u: Zbornik radova sa Prve Internacionalne konferencije Nadarenite i talentiranite kreatori na progresot – teorija i praksa, Bitola: Univerzitet Sv. Kliment Ohridski, Pedagoški fakultet, str. 457–463.

*Krstivoje Špijunović, Ph.D. (1948), full professor at the Teacher training faculty of Užice.
Address: Železnička 85/13, 31000 Užice, RS; Telephone: (+381) 063 609 753
E-mail: ucjak@ptt.rs*

*Sanja Maričić, M.A. (1974), assistant at the Teacher training faculty of Užice.
Address: Železnička 85/2, 31000 Užice, RS; Telephone: (+381) 064 221 18 09
E-mail: sanjamariacic10@gmail.com*

Dr. Majda Pšunder, mag. Mihaela Cvek

Medijsko nasilje, realnost današnjega časa

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.015.3:316.744

KLJUČNE BESEDE: medijsko nasilje, razumevanje nasilja, posledice nasilja, zaznavanje nasilja, ozaveščanje staršev in učencev

POVZETEK – Mediji so zelo privlačni. V sodobni informacijski družbi so postali sestavni del učenčevega življenja. Poleg številnih pozitivnih dejavnikov prinašajo v otrokovo življenje tudi nekatere slabosti, med katerimi je v ospredju zlasti nasilje. Najbolj zaskrbljujoči posledici pogostega srečevanja učencev z nasiljem v medijih sta posnemanje in otopelost. Na to opozarja tudi naša raziskava, ki smo jo izvedli med učenci 4. in 8. razredov različnih osnovnih šol v Sloveniji. Raziskava je pokazala, da je med učenci najbolj priljubljen medij televizija, da najraje gledajo akcijske in pustolovske filme ter grozljivke, da učenci kot razlog gledanja oddaj z nasilnimi vsebinami navajajo razvedrilo, da oddaje, ki prikazujejo nasilje, najpogosteje gledajo sami, da se o gledanih oddajah pogovarjajo s prijatelji in da so zaradi pogostega srečevanja z nasiljem v medijih postali zanj manj občutljivi. Pri njih že zasledimo otopelost, posnemanje pri njih še ni prisotno. Večina anketirancev se strinja, da je pogovor ena od možnih rešitev reševanja sporov.

Author review

UDC 37.015.3:316.744

KEYWORDS: media violence, understanding violence, consequences of violence, perception of violence, raising awareness of parents and pupils

ABSTRACT – The media are attractive. In the modern informational society, the media has become a constituent part of pupils' everyday life. Along with many positive effects they have also brought numerous negative ones into the lives of children and their families such as violence. The most alarming consequences of pupils' frequent contact with media violence are imitation and apathy. The survey carried out among pupils from 4th–8th grade of different primary schools in Slovenia points out exactly this problem. According to the survey, television is the most attractive media for pupils. They watch mostly action, adventure and horror movies and, according to pupils, the reason for watching shows with violent content is amusement. They frequently watch violent programme by themselves, they talk to their friends about it and have become less sensitive due to frequent exposure to media violence. They have become more indifferent, but do not yet imitate violence. Most of the pupils agree conversation is the one of the possible way to settle disputes.

1. Uvod

Množični mediji so zelo privlačni. Stopajo v ospredje na vseh ravneh življenja, tudi učenčevega. Postali so nepogrešljiv pripomoček tako v službi, šoli kot doma. Mediji prinašajo v domove otrok mnogo pozitivnih učinkov, hkrati pa tudi nešteto slabosti, med katerimi je v ospredju prav gotovo nasilje.

Danes se soočamo z nasičenostjo sodobne kulture z množično ustvarjenimi podobami nasilja. Erb (2004) in Koširjeva (1996) opozarjata, da lahko določene vsebine s svojimi negativnimi podobami usmerjajo gledalce (otroke) k nestrpnosti, agresivnosti in nasilju. Nasilje med učenci narašča, storilci so vedno mlajši, ugotavlja Weiß

(2000). Ob tem se sprašujemo, kaj se je v družbi spremenilo. Ali lahko iščemo vzroke za takšno stanje v družini, družbenih pogojih, šoli, vrstnikih, možnostih izrabe prostega časa, medijih, ki prinašajo vse več nasilnih vsebin.

Prikazovanje nasilja nikakor ne smemo razumeti kot popolnoma nedolžno dejanje. Ravno množični mediji so pri otrocih, ki še nimajo trdno načrtanih meril in vrednot, pomembne socializacijske instance (Erjavec in Volčič, 1999a; Stangl, 2004). Raziskave na temo o nasilju v medijih so pokazale, da mediji nimajo absolutnega vpliva na ravnanje otrok. Smer in moč vpliva se pokaže ta šele v interakciji z izkušnjami ter vplivi socializacijskega in vsakodnevnega okolja. Lahko pa mediji obstajajoča nagnjenja ojačajo, kar je še posebej lahko opazno pri otrocih in mladostnikih, ki so v procesu svojega osebnega oblikovanja in še nimajo povsem izoblikovanih sistemov vrednot.

Erb (1997) pravi, da je nasilje povsod, kjer so otroci in mladi. Zato ne smemo biti presenečeni in pretreseni, če so otroci nasilni.

Obstajata dve čustveni predpostavki o tem, kaj nam nasilje govori. Nasilje je kompleksen pojav, kar pomeni, da je pojavljanje nasilnih vedenj vedno odvisno od več dejavnikov hkrati. Nihče ni nasilen vedno in kjerkoli. Nasilje se torej rojeva v interakciji s posameznikom, drugimi ljudmi in okoljem (Dekleva, 2000). Nasilje je vedno navzoč človeški pojav. Je bolj ali manj to, kar nekje proglasimo za nasilje. Ob tem ni dovolj, da nasilje obsodimo, ni dovolj, da si izmišljamo ukrepe odpravljanja in preprečevanja nasilja, ampak da ga poskušamo razumeti. Razumevanje nasilja pa ne pomeni, da se z njim strinjamo ali da ga pasivno sprejemamo. Razumevanje nasilja pomeni, da si odpremo vpogled v vzroke, pogoje, namene in sporočila nasilja, s tem pa si tudi odpremo možnost za interveniranje.

Diskusije o nasilju v medijih se pojavijo takrat, ko se pojavi nasilno in nedopustno ravnanje mladostnikov, ki je podobno tistemu v filmih in na televiziji. Nasilje, ki ga prikazuje televizija, vznemirja otroke. Vzroke za to lahko iščemo v dejstvu, da posledice nasilnih dejanj niso realno prikazane. Vemo pa, da stranski vplivi prikazane nasilja vplivajo na otroke.

Ti vplivi so fizični, čustveni, spoznavni in vedenjski. Fizični vplivi niso tako pomembni, saj ni resnih dokazov, da gledanje televizije preveč obremenjuje oči. Ni pa dobro, če gledamo televizijo preblizu ali v zatemnjenem prostoru. Čustvene učinke je čutiti pri skoraj vseh otrocih. Nasilni televizijski programi jih prestrašijo. S spoznavnega vidika televizija nekaterim otrokom pomaga, da postanejo bolj obveščeni in se seznanijo s svetom okoli sebe. Vedenjski vplivi pa so najbolj "nevarni". Raziskave so pokazale, da nasilni televizijski prizori vplivajo v določenih okoliščinah na to, da smo sami bolj nasilni. Še posebej to velja, če se taki prizori ponavljajo in nam predstavljajo normalni obrazec reševanja konfliktov (Erjavec, Volčič, 1999a, str. 69).

Erjavčeva in Volčičeva (1999a) poudarjata, kako zelo pomemben je pogovor z otroki, s katerim jih opozarjamo, da nasilno vedenje ni pozitivno vedenje. S pogovorom pa lahko vplivamo tudi na otrokovo kasnejšo izbiro oddaj, ki jih bo gledal.

Starši izražajo zaskrbljenost zaradi nasilnih vsebin, ki jih prikazuje televizija. Najboljši način kljubovanja nasilju na televiziji je ozaveščanje gledalcev. Gledalec je potrošnik, ki se lahko svobodno odloči, katere oddaje na televiziji bo spremljal in katere ne. O programih, ki jih otroci radi gledajo, se moramo pogovarjati tako doma kot v šoli. Tako bodo otroci lažje razumeli realni svet okoli njih. Erjavčeva in Volčičeva (1999a) opozarjata, naj gledanje televizije postane družinska dejavnost. Starši naj tako večkrat pripravijo načrtovano gledanje programov in pokažejo, kako lahko televizijske informacije uporabimo v vsakdanjem življenju. Zavedati pa se moramo, da za nasilno vedenje otrok ni kriva samo televizija, temveč igrajo pri tem pomembno vlogo tudi drugi dejavniki. To so: pogostnost in trajanje gledanja televizije, otrokova osebnost, družinski dejavniki, socialne razmere, okoliščine med gledanjem televizije in po tem dejanju.

Nasilje v medijih učinkuje na prejemnika. Najbolj zaskrbljujoči posledici nasilja v medijih sta posnemanje in otopelost. Za posnemanje je značilno, da gledalec privzame agresivne vedenjske vzorce oziroma se nauči tovrstnega reagiranja (Petrovec, 2003). Zgleda, da je moč vplivanja na otroke tolikšna, da večino sporočil sprejemajo kot nekaj, kar je vredno posnemanja, zlasti kadar to posnemanje omogoča ali ustvarja premoč nad vrstniki (Petrovec, 2003).

Ker pogosto srečevanje z nasiljem v medijih zmanjša gledalčevo občutljivost zanj (Petrovec, 2003), lahko govorimo o otopelosti. Otroci, ki pogosto gledajo različne scene nasilja, po mnenju Erba (1997, str. 74) otopijo. Kako bi si namreč sicer razlagali brezbržno obnašanje številnih otrok, ki ne trenejo z obrazom, ko je sošolec pretepen. Tudi dejstvo, da otroci po ogledu nasilnih filmov, v katerih se streljajo in ubijajo, niso nikoli žalostni, govori o dvojem. Otroci vedo, da ne gre za pravo smrt in da tudi kri ni prava. Ker so tega "znanja" deležni že od malih nog in iz dneva v dan, se ni čuditi, da sami z lahkoto gledajo nasilne prizore, mi pa mižimo, gledamo stran ali pa ugasnemo televizijo in tudi v kino nočemo iti, če so na sporedu nasilni filmi (Košir in Ranfl, 1996). Otroci lahko zaradi pogostnih nasilnih prizorov "zamrznejo" svoje občutke žalosti. Obstaja pa nevarnost, da otrokova čustva ob prepogosti izpostavljenosti medijskemu nasilju in v problematičnih življenjskih okoliščinah otopijo do te mere, da jih ne more več "odmrzniti".

Starši se pogosto jezijo na televizijski program. Ob tem bi se morali zavedati, da so sami tisti, ki vzgajajo otroka, ki naj odločajo o tem, kaj bodo njihovi otroci gledali in česar ne. Zadnja beseda pri izbiri programa naj bo torej beseda staršev. Tudi otroci ne morejo biti tisti, ki bi odločali, kaj bo gledala vsa družina ali oni sami. Nasilni prizori, pa naj bodo v risankah, filmih ali poročilih, spodbujajo nasilje. Otroci, ki veliko gledajo televizijo, izgubljajo stik z realnostjo, saj ves čas pasivno opazujejo, kaj se dogaja nekomu drugemu.

Če je otrok predolgo pred televizijo, mu zmanjka časa za druge dejavnosti, vemo pa, kako pomembna je zanj igra. Otrok naj bi svet, pravila v življenju in dogajanje spoznaval z lastnimi izkušnjami, ne pa prek medijev. Tudi na razvoj domišljije veliko bolj vpliva ustvarjalna igra kot pa pasivno spremljanje tistega, kar si je izmislil nekdo drug.

Številne družine ne vedo, kaj bi počele same s seboj, in ves konec tedna sedijo v stanovanju. To vodi v napetosti in prepire med starši ter starši in otroki. V nekaterih družinah so otroci bolj ali manj prepuščeni sami sebi, saj se starši zanje ne zmenijo ali so preutrujeni. Vsakdo počne kaj sam zase, samo da "si ne gredo na živce". To že lahko pomeni, da so otroci zanemarjeni. Vidimo, kar že dolgo vemo: ni nujno, da televizija naredi nasilneže, vendar pa lahko mediji nasilne lastnosti okrepijo.

Naslednja negativna posledica gledanja televizije je upad želenega učnega uspeha, otroci se slabše naučijo brati, so gibalno nespretni, nižja je njihova ustvarjalna sposobnost. Vemo, da otroci do desetih let verjamejo, da je vse, kar vidijo na televiziji, resnično. Vemo, da televizija oblikuje njihov pogled na svet. Zato bi morala vsaka družina oblikovati neke vrste dogovor, kaj in koliko bodo gledali televizijo.

Seveda tudi sami ne smemo pretiravati z daljincem v roki, kajti zgled staršev (Jones, 2005) je močnejši kot moč televizije. Prav tako kot za otroke je tudi za odrasle pametno, da si vnaprej ogledamo spored in določimo oddaje, ki jih bomo gledali. Enako naredimo skupaj z otrokom tudi pri otroškem programu. Tako se bo otrok učil izbirati dobre oddaje, ki jih bomo gledali.

Kadar zasledimo v neki oddaji preveč nasilja, televizijo enostavno izključimo. Prav tako je potrebno in pomembno, da se z otroki o nasilnih programih, ki so jih gledali, pogovorimo (Grossman in DeGaetano, 2002; Kunczik, 2002; Selg, 2008). Otroke je treba poslušati in jim nuditi pomoč. Razložiti jim je treba razliko med nasiljem na televiziji, ki je umetno, nasičeno, nerealno prikazano, in nasiljem, ki nas dejansko na nekaj opozarja in informira. Razložiti jim je treba, kaj so stereotipi. Mnogi otroci nimajo osebnega stika ali izkušnje, da bi oblikovali lastno stališče in mnenje o skupinah, ki so pogosto stereotipizirane, kot so na primer starejši ljudje, manjšine in ljudje, ki pripadajo različnim etničnim skupinam. Za mnoge ljudi je televizija edini vir informacij o ljudeh, ki so drugačni od njih.

Zelo priporočljivo je, še posebej, če so otroci mlajši, da so ob gledanju televizije prisotni tudi starši. Starši lahko otrokom pomagajo v trenutkih, ko se ti bojijo ali ne morejo ločiti fikcije in realnosti. Otrok ne sme biti zasmehovan, če ga je strah in si pokrije oči, da ne bi videl grozljivega prizora na televiziji. Če želi otrok takrat spat, se morajo starši z njim pogovoriti, mu razložiti prizor, da otrok predela strah in se ne počuti izobčenega in izoliranega, medtem ko drugi člani družine gledajo film naprej (Erjavec, Volčič, 1999a; Stangl, 2000). Študije pa kažejo, navaja Petković (2004), da večina otrok gleda televizijo, z nasilnimi vsebinami vred, brez staršev, torej sami.

2. Metodologija

Z raziskavo smo želeli ugotoviti:

- ☐ Kako pogosto preživijo anketiranci svoj prosti čas s posameznimi mediji?
- ☐ Katere medijske vsebine (filme) najraje gledajo?

- Ali radi gledajo oddaje, ki prikazujejo nasilje in zakaj?
- Kako se počutijo ob gledanju oddaj, ki prikazujejo nasilje?
- S kom najpogosteje gledajo oddaje, ki prikazujejo nasilje?
- Ali se učenci o nasilju, ki so ga videli v medijih, s kom pogovarjajo?
- Ali jim starši kdaj prepovejo oziroma izberejo oddaje, ki jih lahko gledajo?
- Ali se pri učencih kaže posledici nasilja (posnemanje, otopelost)?
- Kako se učenci strinjajo z napotki, s katerimi bi lahko zmanjšali obseg nasilja v otroških programih?

V vzorec je bilo vključenih 381 učencev različnih osnovnih šol v Sloveniji. Vzorec smo razdelili v dve skupini. Prvo skupino sestavlja 200 učencev četrtyh razredov različnih osnovnih šol, in sicer 101 učenec in 99 učenek. Drugi skupino sestavlja 181 učencev osmih razredov različnih osnovnih šol, in sicer 93 učencev in 88 učenek.

Za tak vzorec smo se odločili, ker nas zanima primerjava oziroma razlika v zaznavanju medijskega nasilja med skupinami učencev glede na razred in glede na spol.

Odgovore na vprašanja smo dobili z anketiranjem učencev. Anketiranje je potekalo skupinsko in nevodeno.

Podatki, zbrani z anketnimi vprašalniki, so obdelani računalniško, s paketom SPSS, in sicer na ravni deskriptivne statistike (frekvenčne distribucije – tabelarični prikazi) in inferenčne statistike, kjer smo postavljene raziskovalne hipoteze preverjal z neparametričnim statističnim preizkusom (χ^2 -preizkus).

Odvisne zveze in razlike med spremenljivkami smo preizkusili s χ^2 -preizkusom. Gre za preizkus statistične značilnosti razlike med vzorčnima strukturnima odstotkoma (učencev in učenek; učencev 4. in 8. razredov).

3. Rezultati in interpretacija

Preživljanje prostega časa s posameznimi mediji

Prvi vsebinski sklop se nanaša na pogostnost preživljanja prostega časa anketirancev s posameznimi mediji (televizija, računalnik, internet). Zanimalo nas je, kateri mediji so med učenci najbolj priljubljeni, kajti dosedanje raziskave (Košir, 1996) kažejo, da je televizija najbolj priljubljen in razširjen medij.

Dobljeni rezultati kažejo, da je med učenci najbolj priljubljen in razširjen medij televizija. Več kot polovica tako učencev (53,1%) kot učenek (54,5%), učencev 4. razredov (54%) in učencev 8. razredov (53,6%) pogosto preživlja svoj prosti čas z gledanjem televizije ($\chi^2 = 24,687$, $p = 0,000$). Rezultati ne presenečajo, saj je realnost današnjega časa, da preživi vse več učencev vse več časa pred televizijskimi ekrani. Že opravljene raziskave (Košir, 1996) kažejo, da ima televizija močne učinke na gledalstvo ne glede na starost.

Tabela 1: Pogostnost gledanja televizije

Pogostnost gledanja televizije	Učenci		Učenke		Skupaj	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
Redko	52	26,8	55	29,4	107	28,1
Pogosto	103	53,1	102	54,5	205	53,8
Zelo pogosto	39	20,1	30	16,1	69	18,1
Skupaj	194	100	187	100	381	100

Opomba: $\chi^2 = 1,135$, $p = 0,567$

Pogosto preživi svoj prosti čas z igranjem računalniških iger 35,6 odstotka učencev, 15,5 odstotka učenk, 26,5 odstotka učencev 4. razredov in 24,9 odstotka učencev 8. razredov. Višji odstotek učencev, ki preživi svoj prosti čas z igranjem računalniških iger, razlagamo z dejstvom, da je učencem dostopnih več iger, ki so prirejene fantovskim značajem, učenke pa svoj prosti čas pogosteje zapolnijo z drugimi dejavnostmi (glasba, ples, branje...). Tudi po podatkih (Mandić, 2002) velja, da je igranje računalniških iger bolj priljubljeno pri dečkih. Z zadovoljstvom pa ugotavljamo, da je delež učencev, ki svoj prosti čas preživijo pred računalnikom, relativno nizek, kar prijetno preseneča, saj lahko vidimo, da se je le nekaj premaknilo. Mnogi, verjetno tudi starši, če ne že učenci sami, se najbrž zavedajo, kako škodljivo je lahko posedanje pred računalnikom.

Tabela 2: Pogostnost igranja računalniških iger

Pogostnost igranja računalniških iger	Učenci		Učenke		Skupaj	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
Redko	65	33,5	153	81,8	218	57,2
Pogosto	69	35,6	29	15,5	98	25,7
Zelo pogosto	60	30,9	5	2,7	65	17,1
Skupaj	194	100	187	100	381	100

Opomba: $\chi^2 = 98,292$, $p = 0,000$

Več kot polovica učencev (52,6%) in učenk (58,8%), zelo visok odstotek učencev 4. razredov (73,5%) ter učencev 8. razredov (35,9%) v svojem prostem času redko "surfa" po internetu. Rezultati presenečajo, kajti pričakovali smo, da bo višji odstotek učencev, ki bodo pogosto preživeli svoj prosti čas s "surfanjem" po internetu. Dejstvo, da anketiranci redko "surfajo" po internetu, pojasnujemo s finančnimi sredstvi in z možnostjo dostopa do interneta (uporaba ostalih družinskih članov, prepoved

uporabe). Delež četrtošolcev, ki redko "surfa" po internetu, predstavljajo verjetno učenci, ki se interneta še ne poslužujejo tako pogosto, saj tega od njih ne zahteva šolsko delo, po drugi strani pa so še to učenci, ki še veliko časa preživijo pri igri, po vsej verjetnosti pa imajo pri teh učencih starši večji pregled nad uporabo interneta. Predpostavljamo, da predstavljajo delež osmošolcev, ki pogosto "surfa" po internetu, učno uspešnejši učenci. Internet le-tem predstavlja pomemben vir informacij, s katerimi si pomagajo pri šolskem delu, hkrati pa tako širijo svoja osebna obzorja.

Tabela 3: Pogostnost "surfanja" po internetu glede na razred

Pogostnost "surfanja" po internetu	4. razred		8. razred		Skupaj	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
Redko	147	73,5	65	35,9	212	55,6
Pogosto	29	14,5	68	37,6	97	25,5
Zelo pogosto	24	12,0	48	26,5	72	18,9
Skupaj	200	100	181	100	381	100

Opomba: $\chi^2 = 54,586$, $p = 0,000$

Vsebina filma

Drugi vsebinski sklop se nanaša na vsebino filmov, ki jih anketiranci najraje gledajo. Dosedanje raziskave (Košir, 1996) namreč kažejo, da sta med otroki najbolj priljubljeni dve zvrsti filmov, in sicer akcijski filmi in grozljivke. V tej zvezi nas je zanimalo, katere zvrsti filmov najraje gledajo učenci glede na spol in razred.

Tabela 4: Razred in vsebina filma

Vsebina filma	4. razred		8. razred		Skupaj	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
Grozljivke	22	11,0	54	29,8	76	19,9
Pustolovski filmi	78	39,0	23	12,7	101	26,5
Akcijski filmi	59	29,5	71	39,2	130	34,1
Glasbeni filmi	5	2,5	6	3,3	11	2,9
Pravljичni filmi	23	11,5	2	1,1	25	6,6
Ljubezenski filmi	13	6,5	25	13,8	38	10,0
Skupaj	200	100,0	181	100,0	381	100,0

Opomba: $\chi^2 = 65,267$, $p = 0,000$

Med učenci so najbolj priljubljeni akcijski filmi (47,4%), pustolovski filmi (26,8%) in grozljivke (18,6%), med učenkami pa pustolovski filmi (26,2%), grozljivke (21,4%) in akcijski filmi (20,3%). Rezultati so delno v skladu s podatki Koširjeve (1996), ki pravi, da sta med otroki najbolj priljubljeni dve zvrsti filmov, in sicer akcijski filmi in grozljivke. Hkrati smo ugotovili, da so v današnjem času v tej skupini v približno enakem deležu zastopani tudi pustolovski filmi.

Učenci raje sežejo po akcijskih filmih, ker le-ti pogosto prikazujejo nasilje, orožje, tehniko (roboti), to pa je za njih nedvomno zelo privlačno. Pri učenkah se kaže želja po napetem doživljanju vsebine, ki jo le-te uresničujejo z gledanjem pustolovskih filmov. Dosedanja spoznanja Erjavčeve (1999), da so med deklicami najbolj priljubljeni ljubzenski in glasbeni filmi, s to raziskavo ni možno potrditi.

Učenci 4. razredov najraje gledajo pustolovske filme (39,0%), učenci 8. razredov pa akcijske filme (39,2%). Raziskava potrjuje že dosedanja spoznanja Erjavčeve (1999), da gledanje pustolovskih filmov od sedmega do devetega leta starosti narašča, v to skupino so zajeti učenci 4. razredov, nato pa upada. Med zvrsti, ki sta po podatkih Koširjeve (1996) med učenci najbolj priljubljeni – akcijski filmi in grozljivke, se je po rezultatih sodeč vrnila nova zvrst filma, in sicer pustolovski film.

Gledanje oddaj z nasilno vsebino in razlog gledanja

V tretjem vsebinskem sklopu nas je zanimalo, ali anketiranci radi gledajo oddaje z nasilno vsebino in če, kakšen je razlog gledanja teh oddaj glede na spol in razred.

Med anketiranci, ki radi gledajo oddaje, ki vsebujejo nasilje, je več kot polovica učencev (50,5%), med učenkami pa je takih 15,5 odstotka. Učenci radi gledajo oddaje z nasilno vsebino, pri tem posnemajo svoje junake in njihova dejanja, kar se jim zdi zelo pomembno. Glede na dosedanje podatke (Košir, 1996) pa lahko sklepamo, da učenci premnogokrat prenašajo te vzorce iz filmov v resnično življenje. Relativno nizek odstotek učenk, ki rade gledajo oddaje z nasilno vsebino, razlagamo s tem, da se učenk prikazovanje nasilja čustveno bolj dotakne. 38,7 odstotka učencev 8. razredov in 28,5 odstotka učencev 4. razredov radi gledajo oddaje, ki vsebujejo nasilje. Rezultati ne presenečajo. Nižji odstotek učencev 4. razredov, ki radi gledajo nasilne oddaje, razlagamo z dejstvom, da so učenci 4. razredov občutljivejši za sprejemanje vsebin, ki prikazujejo nasilje.

Več kot polovica učencev (67,0%), učenk (71,8%), učencev 4. razredov (73,7%) in učencev 8. razredov (64,3%) navaja razvedrilo kot razlog gledanja oddaj, ki prikazujejo nasilje. V vsakdanjem televizijskem programu je ponujenih preveč oddaj z nasilno vsebino, na njih so anketiranci (učenci) že navajeni, zato ob njih tudi uživajo. Do podobnih rezultatov je prišla tudi Erjavčeva (1999), ki navaja, da otroci najpogosteje gledajo televizijo ravno s tem namenom, da se zabavajo. Menimo, da na takšen način anketiranci "pobegnejo" stran od vsakdanjih skrbi in težav (negativne izkušnje v šoli ...), lahko pa se tudi identificirajo s svojimi junaki in tako izživijo svoja čustva nemoči, sovraštva, potlačenega strahu, obupa ipd.

Zaskrbljujoč je visok odstotek učencev 4. razredov, ki gleda oddaje z nasilno vsebino zaradi razvedrila, saj so ti učenci stari šele 9, 10 let.

Občutja ob gledanju oddaj z nasilno vsebino

Vemo, da ob gledanju oddaj doživljamo različna občutja. Koširjeva (2003) navaja izjave učencev neke osnovne šole, ki pravijo, da jih je ob gledanju filmov strah, med spanjem pa jih pogosto tlači mora. V tej zvezi nas je zanimalo, kakšne občutke doživljajo učenci ob gledanju oddaj, ki prikazujejo nasilje, glede na spol in razred.

Ob gledanju oddaj z nasilno vsebino ne uživa večina učenk (92%) in več kot polovica učencev (60,3%). Tako kot smo pričakovali, je višji odstotek učenk, ki ne uživa ob gledanju oddaj z nasilno vsebino. Učenke gledajo programe, oddaje, ki so jim ponujene, kar pa ne pomeni, da ob tem tudi uživajo. Gledajo jih zato, ker so "in" in ker se mnogi o njih pogovarjajo. Da je med anketiranci, ki uživajo ob gledanju oddaj z nasilno vsebino, 26,5 odstotka učencev 8. razredov in 22,0 odstotka učencev 4. razredov razlagamo z dejstvom, da se ti anketiranci ob gledanju takšnih oddaj sprostitijo, pozabijo na morebitne težave (doma, v šoli ...), hkrati pa se tudi identificirajo s posameznimi junaki. Zaskrbljujoč je relativno visok delež učencev 4. razredov, ki uživa ob gledanju nasilnih vsebin.

Med gledanjem oddaj, ki prikazujejo nasilje, doživlja strah 41,7 odstotka učenk in 13,9 odstotka učencev. Pri učencih je verjetno še vedno ponekod prisotna vzgoja, ki jim ne dovoljuje, da kot moški priznajo, da jih je nečesa strah.

84,5 odstotka učencev 8. razredov in 61,5 odstotka učencev 4. razredov ni strah med gledanjem oddaj z nasilno vsebino. Rezultati kažejo, da so anketiranci navajeni sprejemati oddaje, ki prikazujejo nasilne vsebine, saj jim jih televizijski program pogosto ponuja, ob tem pa se zavedajo, da filmsko dogajanje ni resnično dogajanje in zato jih tudi ni strah.

Več kot polovica učencev (82,0%) in učenk (62,0%) lahko spi po gledanju oddaj z nasilno vsebino. Učenci se pogosto srečujejo z nasiljem, posledica le-tega je navajenost sprejemanja takšnih vsebin, kar ne vpliva na njihov spanec. Med anketiranci, ki po gledanju oddaj z nasilno vsebino ne morejo spati, je kar 39,5 odstotka učencev 4. razredov, med učenci 8. razredov pa je takih 14,9 odstotka. Rezultate razlagamo s čustveno nezrelostjo učencev 4. razredov, ki takšne vsebine težje predelajo, si marsikaj tudi domišljajo, ob tem jih je strah in ne morejo spati.

Več kot polovica učencev (66,5%) in učenk (56,7%) ne sanja o vsebini filma. Rezultati potrjujejo naša pričakovanja. Preseneča pa, da je kar visok odstotek učencev, ki sanja o tem, kar so videli oziroma si to upajo priznati. Več kot polovica učencev 8. razredov (76,2%) ne sanja o vsebini filma, med učenci 4. razredov pa je takih 48,5 odstotka. Več je učencev 8. razredov, ki ne sanjajo o tem, kar so videli v filmu. Ti učenci že ločijo med fiktivnim in realnim prikazovanjem nasilja, to, kar vidijo, lažje predelajo, po ogledu filma ne razmišljajo več o vsebini le-tega in zato tudi ne sanjajo o tem.

Med anketiranci je 86,6 odstotka učencev in 78,6 odstotka učenk, 73,0 odstotka učencev 4. razredov in 93,4 odstotka učencev 8. razredov, ki jih po gledanju oddaj z nasilno vsebino ne tlači mora. Strinjamo se z navedbo Petrovca (2003), da pogosto srečevanje z nasiljem v medijih zmanjša gledalčevo občutljivost zanj.

Gledanje oddaj z nasilno vsebino

Vsebinski sklop se nanaša na gledanje oddaj z nasilno vsebino. V tem sklopu prikazujemo rezultate, ki kažejo, s kom anketiranci najpogosteje gledajo oddaje, ki prikazujejo nasilje. V tej zvezi nas je zanimalo, kako pogosto gledajo učenci oddaje z nasilno vsebino sami, s prijatelji ali s starši. Ali so pri tem razlike med spoloma in starostjo učencev? Študije namreč opozarjajo (Petković, 2004), da preživijo otroci pred televizijskim ekranom preveč časa in med drugim gledajo tudi oddaje z nasilno vsebino, staršev pa ta čas ni zraven. Vemo pa, kako zelo pomembno je, da so ob gledanju oddaj zraven tudi starši, saj otroci še posebej težko ločijo med resničnim in namišljenim nasiljem na televiziji.

Tabela 5: Samostojno gledanje oddaj

<i>Oddaje gledam sam(a)</i>	<i>Učenci</i>		<i>Učenke</i>		<i>Skupaj</i>	
	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Redko	70	36,1	112	59,9	182	47,8
Pogosto	77	39,7	49	26,2	126	33,0
Zelo pogosto	47	24,2	26	13,9	73	19,2
Skupaj	194	100,0	187	100,0	381	100,0

Opomba: $\chi^2 = 21,834$, $p = 0,000$

Dobljeni rezultati kažejo, da učenci pogosteje kot učenke sami gledajo televizijo, video ali DVD kakor učenke. Razlika med učenci in učenkami je, kakor kaže izid χ^2 -preizkusa, statistično značilna.

Učenci 4. in 8. razredov gledajo oddaje, ki prikazujejo nasilje, najpogosteje sami. Med njimi je več učencev (39,7%) in več učenek 8. razredov (43,3%). Več kot polovica anketirancev gleda nasilne oddaje redko s prijatelji ali starši ne glede na spol in razred.

Anketiranci oddaje, ki prikazujejo nasilje, najpogosteje gledajo sami, med njimi pa je višji odstotek učencev in učenek 8. razredov. Razloge za tako ravnanje je mogoče poiskati v dejstvu, da učenci na ta način lahko sami (brez nadzora staršev) izberejo želeni program in se jim tako ni treba prilagajati drugim družinskim članom. To še zlasti velja za učence osmih razredov, v manjši meri za učence četrtyh razredov. Menimo, da so učenci osmih razredov samostojnejši in da starši nimajo nadzora

nad vsebinami, ki jih sprejemajo prek televizije, videa in DVD-ja. Ugotovitve naše raziskave se ujemajo z ugotovitvami že opravljenih raziskav (prim. Erjavec, Volčič, 1999b), ki navajajo, da odstotek gledanja televizije brez prisotnosti drugega s starostjo narašča. Več kot polovica anketirancev, ne glede na spol in razred, redko gleda televizijo, video in DVD skupaj s prijatelji. Učenci se družijo s prijatelji, vendar za to raje izberejo športna igrišča in se ukvarjajo z drugimi aktivnostmi, kot pa da bi se družili v domačem stanovanju in gledali televizijo. Visok odstotek anketirancev, več učenek in več kot polovica tako učencev 4. razredov kot učencev 8. razredov, redko gleda oddaje skupaj s starši. Iz rezultatov lahko sklepamo, da vse več staršev premalo časa nameni druženju s svojimi otroki. Starši bi si morali vzeti čas za svoje otroke, "vzeti si čas" pa pomeni poiskati tudi druge alternative preživljanja prostega časa in ne le gledanja televizije.

Med anketiranci, ki pogosto gledajo oddaje s starši, je več učencev osmih razredov. Pričakovali bi, da bi to v večji meri počeli starši mlajših učencev, saj le-ti verjetno več časa preživijo s svojimi otroci in naj bi imeli tudi večji nadzor nad gledanimi oddajami.

Zanimivo je, da starši le malo več kot polovici anketiranim učencem in učenkam včasih izberejo program, ki ga lahko gledajo. Očitno je, da starši temu namenjajo premalo pozornosti ali nimajo časa za ukvarjanje z otroki. V literaturi zasledimo (prim. Erjavec in Volčič, 1999b), da se prepoved gledanja določenih programov oziroma oddaj ne razlikuje glede na spol. Med anketiranci, ki jim starši včasih izberejo program, ki ga lahko gledajo, je več mlajših učencev. Kljub temu pa je zaskrbljujoče, da je v četrtyh razredih kar visok odstotek tistih, ki lahko gledajo različne televizijske programe po lastni izbiri. V osmih razredih je odstotek teh učencev še višji. To kaže, da nezainteresiranost staršev za to, kaj gledajo njihovi otroci, s starostjo otrok narašča. Rezultati našega raziskovalnega dela se skladajo z rezultati že opravljenih raziskav (npr. Erjavec in Volčič, 1999b; Gunther, 2000; Stangl, 2004), ki opozarjajo, da delež otrok, katerih starši redno nadzorujejo to, kar gledajo, s starostjo otrok močno upada. Gre za to, da morajo starši vložiti več napora in se informirati, kdaj so na sporedu otroške oddaje in če so le-te primerne za njihove otroke. Starši naj skupaj z otrokom določijo, katere oddaje so zanj primerne in katere ne. Otroku morajo argumentirano obrazložiti, zakaj so določene oddaje neprimerne za njih.

Več kot polovica učencev in učenek se redko pogovarja s starši o gledani vsebini. Že opravljene raziskave (Košir in Ranfl, 1996; Erjavec, Volčič, 1999b; Grossman, DeGaetano, 2002; Kunczik, 2002) potrjujejo, da se starši o gledanih medijskih vsebinah s svojimi otroki premalo pogovarjajo. Med anketiranci, ki se pogosto pogovarjajo s starši o gledani vsebini, je več učencev osmih razredov. Verjetno starejši učenci več razmišljajo o vsebinah in problemih, ki jih prikazujejo mediji, ter čutijo večjo potrebo po pogovarjanju s starši o tem, kajti želijo spoznati tudi stališča staršev o gledanem. Te ugotovitve se razlikujejo od rezultatov raziskave (Erjavec in Volčič, 1999b), ki opozarja, da se delež pogovora s starši s starostjo zmanjšuje. Starši se bojijo učinkov gledanja televizije na njihove otroke. Pravijo, da gledanje televizije, še posebej mlaj-

šim otrokom, škoduje, hkrati pa otroke same puščajo pred televizijskim ekranom in se ne pogovarjajo z njimi o oddajah, ki so jih gledali, oziroma je teh pogovorov odločno premalo. Ob tem nekateri avtorji (Erjavec in Volčič, 1999b; Grossman in DeGaetano, 2002; Kunczik, 2002) navajajo, kako zelo pomemben je pogovor s starši o vsebinah, ki jih otroci gledajo, kajti otrokom je treba pojasniti in razložiti razliko med nasiljem na televiziji, ki je umetno, in med nasiljem, ki nas dejansko obdaja in nas na nekaj opozarja. Učenke in učenci četrtih in osmih razredov se pogosto pogovarjajo s prijatelji o gledani vsebini. Rezultati kažejo, da je izmenjava stališč oziroma mnenj med prijatelji pomembna. To pozitivno preseneča in potrjuje dosedanje rezultate, da je komunikacija med prijatelji močno poudarjena, še posebej pri učencih osmih razredov, kar je v skladu z že opravljenimi raziskavami (npr. Erjavec in Volčič, 1999b), ki opozarjajo, da delež otrok, ki se pogovarjajo s prijatelji o televizijskem programu, s starostjo narašča. To potrjujejo tudi rezultati te raziskave.

Visok odstotek anketirancev, med njimi je več učenk kot učencev, se ne strinja z izjavo, da radi posnemajo junake oddaj, ki prikazujejo nasilje. Na osnovi teh rezultatov lahko sklepamo, da med učenci še ni zaslediti v tolikšni meri posnemanja, posledice nasilja v množičnih medijih.

Višji odstotek učenk in učencev četrtih razredov, pri katerih se že kaže otopelost kot posledica nasilja v množičnih medijih, kaže, da so učenci po vsej verjetnosti deležni takšnih prizorov že od malega in da so navajeni podobnih prizorov, zato jih z lahkoto gledajo, hkrati pa tudi vedo, da ne gre za pravo smrt in zato tudi niso nikoli žalostni.

Med anketiranci je več učenk in več učencev osmih razredov, ki se ne strinjajo z napotkom, da takrat, ko je v oddajah preveč nasilja, izključijo televizijo. Rezultate razlagamo z dejstvom, da so učenci navajeni gledati oddaje z nasilno vsebino in če se o tem pohvalijo še pred sošolci, pridobijo v njihovih očeh na veljavi. Hkrati menimo, da so učenci osmih razredov navajeni gledanja oddaj, ki prikazujejo nasilje, in se jim ne zdi pomembno, da bi ob tem izključili televizijo. Med anketiranci, ki se z napotkom, da naj se pogovarjajo o oddajah z nasilno vsebino s starši, ne strinjajo, je več kot polovica tako učencev kot učenk 4. razredov. Očitno učenci radi gledajo oddaje z nasilno vsebino, so del njihovega vsakdana in ne čutijo potrebe, da bi se o tem pogovarjali s starši. Učenci se o takih oddajah s starši nočejo pogovarjati, saj vedo, da se starši z gledanjem teh oddaj ne strinjajo, oziroma vedo, da jim bodo posledično v bodoče gledanje le-teh prepovedali. Učenci obeh razredov se zavedajo, da bi z upoštevanjem napotka, da se je treba pogovarjati o tem, da nasilje ni edina možna rešitev reševanja sporov in da obstajajo tudi druge možnosti reševanja le-teh, resnično pripomogli k zmanjšanju nasilja. V kolikšni meri se ta napotek v vsakdanjiku upošteva, pa je vprašljivo.

4. Sklep

Cilj raziskave, ki smo jo izvedli med učenci četrtyh in osmih razredov različnih osnovnih šol v Sloveniji, je bil ugotoviti, kako učenci v današnjem času zaznavajo medijsko nasilje. Glede tega nas je zanimalo, kako pogosto preživijo anketiranci svoj prosti čas s posameznimi mediji, katere medijske vsebine (filme) najraje gledajo, ali radi gledajo oddaje, ki prikazujejo nasilje, in zakaj, kako se počutijo ob gledanju nasilnih oddaj, s kom najpogosteje gledajo oddaje, ki prikazujejo nasilje, s kom se o gledanih oddajah pogovarjajo, ali jim starši kdaj prepovejo gledanje nasilnih oddaj, ali se pri njih že kaže posledici prekomernega gledanja nasilnih vsebin, posnemanje in otopelost in kako se strinjajo z napotki, s katerimi bi lahko zmanjšali obseg nasilja v otroških programih. Raziskava je pokazala, da je med učenci najbolj priljubljen medij televizija. Učenci najraje gledajo akcijske in pustolovske filme ter grozljivke. Več kot polovica anketirancev je kot razlog gledanja oddaj, ki prikazujejo nasilje, navedla razvedrilo. Ob gledanju nasilnih oddaj doživljajo anketiranci različna občutja. Anketiranci oddaje, ki prikazujejo nasilje, najpogosteje gledajo sami, med njimi je več učencev osmih razredov. Učenci se o gledanih oddajah najpogosteje pogovarjajo s prijatelji. Komunikacija med prijatelji je še posebej močno poudarjena med učenci osmih razredov. Učenci so pogosto izpostavljeni nasilju, ki ga prikazujejo mediji. Raziskava je pokazala, da so anketiranci zaradi pogostega srečevanja z nasiljem v medijih postali zanj manj občutljivi, saj pri njih že zasledimo otopelost kot posledico nasilja v množičnih medijih, ni pa še v tolikšni meri zaslediti posnemanja. Učenci obeh razredov se zavedajo, da bi upoštevanje nekaterih napotkov pripomoglo k zmanjšanju količine nasilja v otroških programih. Večina anketirancev se strinja, da bi prav z upoštevanjem napotka, da se je treba pogovarjati o tem, da nasilje ni edina možna rešitev za razreševanje sporov in da obstajajo tudi druge nenasilne tehnike reševanja le-teh, pripomogli k zmanjšanju nasilja.

Kaj lahko storimo, da učenci ne bi bili v tolikšni meri izpostavljeni medijskemu nasilju, da bi ohranili kritičen odnos do medijev? Prav gotovo ne moremo kaj dosti vplivati na sam program, ki ga televizija oddaja, zagotovo pa lahko veliko naredimo znotraj institucij, ki skrbijo za vzgojo in izobraževanje otrok. Te institucije lahko pomembno prispevajo k osveščanju tako staršev kot otrok o pasteh medijskega nasilja. Starši imajo torej pri učenčevem sprejemanju in odnosu do medijev zelo pomembno vlogo, vendar pa se tega – po podatkih raziskave sodeč – premalo zavedajo. Zato ponovno poudarjamo pomembnost pogovora, dogovora, postavljanja mej, predvsem pa dobrega zgleda v družini.

Učenci potrebujejo nasvete, pomoč vzgojiteljev, učiteljev, da se bodo ob poplavi vseh množičnih občil znali pametno odločati, pravilno izbirati, kritično sprejemati in ustvarjalno razmišljati o medijih. Potrebujejo celovit vzgojno-izobraževalni proces, potrebujejo vzgojo za medije.

Če bodo pri vsem tem starši, vzgojitelji in učitelji dosledni, bomo na dobri poti, da medijska resničnost ne bo prevladala in postala nadomestilo za realno vsakdanje življenje.

Majda Pšunder, Ph.D., Mihaela Cvek, M.A.

Media violence as the reality of our time

Today, we are faced with an excess of modern culture that creates a mass of violent images. Erb (2004) and Košir (1996) warn that certain content with negative images can direct viewers (children) to intolerance, aggression and violence. Weiß (2000) establishes that violence among pupils is on the rise and the perpetrators are increasingly younger. This makes us wonder what has changed in the society. Do the reasons for such a state lie in the family, social conditions, school, other pupils, the possibility to use free time or the media which broadcast more and more violent programmes?

In no way should showing violence be understood as a completely innocent act. It is the mass media that are important social instances for children who do not have firmly established criteria and values (Erjavec and Volčič, 1999a; Stangl, 2004). Research studies on media violence showed that the media has no absolute influence on children's actions. The direction and power of this influence are shown through interaction with experiences and the influences of the socialising and everyday environment. The media can also strengthen the existing tendencies, which can be especially evident in children and adolescents who are in the process of personality development and have not fully formed their system of values.

Violence is a complex phenomenon, meaning that the occurrence of violent behaviour always depends on several factors at the same time. Therefore, violence occurs through interaction with an individual, other people and the environment (Dekleva, 2000).

Parents express concern because of violent programmes shown on television. The best way of defying violence on television is raising the awareness of viewers. We should talk about the programmes that children watch, both at home and at school. Thus, children will find it easier to understand the real world around them.

Media violence has an effect on the recipient. The most alarming consequences of media violence are imitation and apathy. It is typical of imitation that the viewer adopts aggressive behavioural patterns or learns such reactions (Petrovec, 2003).

As encounters with media violence often decrease the viewer's sensitivity (Petrovec, 2003), we can speak of apathy. Even the fact that children who watch violent movies which include shooting and killing are never sad afterwards points to two issues. The children know that the acts of death and the blood are not real. By absorbing such "knowledge" at an early age and on a daily basis, there is no wonder that they have no difficulty watching violent scenes. There is a danger that children become emotionally indifferent to the extent of being "frozen" if they live in difficult circumstances and are exposed to media violence too often.

The frequent negative effect of watching television is poor academic performance. Children also have poorer reading and motor skills and are low in creative abilities. We know that children up to the age of ten believe that everything they see on television

is real. We know that television forms their view on the world. Therefore, every family should reach a certain agreement about what children should watch on television and how often they should watch it.

Of course, we should also not exaggerate with the remote control in our hands, since the example of parents (Jones, 2005) is stronger than the power of television. As for children, it is also advisable that parents take a look at programmes in advance and decide on the programme that they will watch. We can do the same together with children and their television programmes. As a result, children will learn to choose a good programme to watch.

If there is too much violence in a certain programme, we simply turn off the television. In addition, it is necessary and important that we talk to children about the violent programmes that they watched (Grossman and DeGaetano, 2002; Kunczik, 2002; Selg, 2008). We must listen to children and offer them help. We must explain the difference between television violence, which is artificial, excessive, unreal and performed, and violence that actually warns and informs us of something.

It is highly advisable that parents are present when children watch television, especially if they are younger. Parents can help their children if they are afraid or cannot distinguish between fiction and reality.

The goal of the research study conducted among pupils from 4th–8th grade of various primary schools in Slovenia was to establish how today's pupils perceive media violence. Therefore, we asked them how often the respondents spent their free time using an individual medium, which media content (movies) they preferred to watch, if they preferred to watch programmes that show violence and why, how they felt while watching violent programmes, with whom they most often watched programmes that show violence, with whom they talked about the programmes that they watched, if their parents ever prohibited them from watching violent programmes, if they experienced any consequences of excessive watching of violent content, imitation and apathy and if they agreed with the advice on how to reduce the extent of violence in children's programmes. The research showed that television is the most popular medium among pupils. They prefer to watch action, adventure and horror movies. More than half of the respondents stated entertainment as the reason for watching programmes that show violence. While watching violent programmes, the respondents experience various emotions. They most often watch violent programmes by themselves, whereby the highest percentage was reported among 8th graders. Pupils usually talk about the programmes they watch to their friends. Communication among friends is especially emphasised among 8th grade pupils. Pupils are often exposed to violence that is shown by the media. The research study showed that the respondents have become less sensitive due to frequent exposure to media violence, already showing evidence of apathy as the result of violence in the mass media, but still imitating violence to a lesser extent. Pupils from both grades are aware that the extent of violence can be reduced if certain guidelines are followed. Most of the respondents agree that violence can be minimised if we talk about it and make

clear that it is not the only possibility to resolve disputes and that there are other non-aggressive techniques available.

What can we do to prevent pupils from being exposed to such an extent of media violence and to maintain a critical attitude to media? We definitely have little influence on television programmes, but we certainly have more influence within the institutions that provide care and education for children. These institutions can significantly contribute to the awareness of parents and their children regarding the traps of media violence. Therefore, parents play a very important role in children's acceptance and attitude to the media, but they are not well aware of that, according to the data of this research. For that reason, we once again emphasise the importance of conversation, agreement, setting boundaries and, above all, a good example in the family.

If parents and teachers are consistent in that process, we will be on the right track and the media reality will not prevail and become a substitute for the reality of everyday life.

LITERATURA

1. Bašič Hrvatini, S. (1995). Otrok in nasilje v medijih. V: M. Košir (ur.). Otrok in medij. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
2. Brandstatter, H., Brandstatter, R. (1995). Fernsehen mit Kindern: ein Ratgeber fuer Eltern. Wien: Ueberreuter.
3. Bučar Ručman, A. (2004). Nasilje in mladi. Novo mesto: Klub mladinski kulturni center.
4. Erb, H. (1997). Otroci in nasilje. Ljubljana: Kres.
5. Erjavec, K., Volčič, Z. (1999a). Moč in nemoč televizije: za starše in učitelje. Ljubljana: Založba Rokus.
6. Erjavec, K., Volčič, Z. (1999b). Odraščanje z mediji: rezultati raziskave Mladi in mediji. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
7. Feibel, T. (2004). Killerspiele im Kinderzimmer. Was wir uber Computer und Gewalt wissen muesen. Walter Verlag.
8. Grossman, D., DeGaetano, G. (2002). Wer hat unsern Kindern das Tote beigebracht? Ein Aufruf gegen Gewalt in Fernsehen, Film und Computerspielen. Freies Geistesleben GmbH.
9. Gunther, M. (2000). Fernseh Alltag und Medienangste von Kindern. Niedersachsisches Landesinstitut fur Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpaedagogik (NLI). Niedersachische Landesmedienanstalt fuer privaten Rundfunk (NLM).
10. Kastelic Hočevan, M. (2005). Vpliv medijev na vzgojo mladih. Vzgoja, 28, str. 42–43.
11. Katch, J. (2002). Peng! Du bist tot! Kinder und die Gewalt in den Medien. Beust.
12. Košir, M., Ranfl, R. (1996). Vzgoja za medije. Ljubljana: DZS.
13. Košir, M. (1998). Čas množičnih občil terja vzgojo za medije. V: N. Dragan (ur.), Vzgoja za medije in z mediji. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
14. Košir, M. (2003). Surovi čas medijev. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
15. Kunczik, M. (1990). Fernsehen: Aspekte eines Mediums. Koln: Bohlau.
16. Kunczik, M. in Zipfel, A. (2002). Gewalttatig durch Medien? Pridobljeno dne 14.02.2008 s svetovnega spleta: <http://www.mediaculture-online.de>.
17. Kunczik, M., Zipfel, A. (2005). Gewalt und Medien. Ein Studienbuch: Bohlau.
18. Lukesch, H. (2007). Machen Medien unsere Kinder gewaltbereiter? Pridobljeno dne 02.12.2009 s svetovnega spleta: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/.
19. Mandić, M. (2002). Otrok in računalnik. Otrok in družina, 2, str. 30–31.

20. Marentič Požarnik, B. (1996). Knjigi na pot. V: M. Košir in R. Ranfl, Vzgoja za medije. Ljubljana: DZS.
21. Petkovič, B. (2004). Nasilje v medijih. Ciciban, priloga za starše, 8, str. 16–17.
22. Petrovec, D. (2003). Mediji in nasilje: obseg in vpliv nasilja v medijih v Sloveniji. Ljubljana: Mirovni inštitut.
23. Selg, H. (2010). Mediengewalt und ihre Auswirkung auf Kinder. Pridobljeno dne 18.01.2010 s svetovnega spleta: http://www.reinhardt-verlag.de/pdf/probe_uj_selg.pdf.
24. Stangl, W. (2004). Die Wirkung von Gewltdarstellungen in den Medien. Pridobljeno dne 10.09.2008 s svetovnega spleta: <http://arbeitsbleatter.stangl-taller.at/EMOTION/AggressionMedien.shtml>
25. Stipp Hagmann, K. (2000). Wie werden Helden gemacht? Niedersächsisches Landesinstitut fuer Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpaedagogik (NLI). Niedersächsische Landesmedienanstalt fuer privaten Rundfunk (NLM).
26. Stojin, M. (1997). Uvod. V: H. Erb, Otroci in nasilje. Ljubljana: Kres.
27. Weiss, R. (2000). Gewalt, Medien und Aggressivitaet bei Schuelern. Hogrefe Verlag: Goettingen.

Dr. Majda Pšunder (1948), redna profesorica na oddelku za pedagogiko na Filozofski fakulteti v Mariboru.

*Naslov: Vesnaverjeva 9, 2000 Maribor, SI; Telefon: (+386) 02 613 16 57
E-mail: majda.psunder@uni-mb.si*

Mag. Mihaela Cvek (1975), profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Rogatec.

*Naslov: Dobovec 26, 3252 Rogatec, SI; Telefon: (+386) 040 557 598
E-mail: mihaela.cvek@guest.arnes.si*

Nova vloga učitelja in učiteljeve kompetence pri problemsko naravnem učenju

Pregledni znanstveni članek

UDK 37:159.955.6

KLJUČNE BESEDE: problemsko naravnano učenje (PNU), učiteljeve kompetence, visokošolsko in strokovno izobraževanje, tuji strokovni jeziki, timsko delo

POVZETEK – Namen pričujoče študije primera je preučiti vloge in kompetence učiteljev, potrebne pri problemsko naravnem učenju, in sicer z namenom, da bi oblikovali vodila za izobraževanje in usposabljanje učiteljev ter oblikovali tudi delovni model oziroma pregled raznovrstnih učiteljevih oziroma tutorjevih vlog in kompetenc pri problemsko naravnem učenju. Raziskava, ki je predvsem kvalitativne narave, vključuje vprašalnike, ki so jih izpolnjevale tri skupine udeležencev: študentje, učitelji tujih strokovnih jezikov in učitelji stroke. Rezultati raziskave kažejo, da večina učiteljev, ki učijo po metodi problemsko naravnega učenja, najpogosteje nastopa v vlogi strokovnjaka svetovalca in potrebuje nadaljnje izobraževanje in usposabljanje za druge vloge, ki jih opravlja učitelj kot tutor. Študija je razkrila, poleg v literaturi že omenjenih vlog, tudi nekatere druge učiteljeve vloge pri problemsko naravnem učenju. Rezultat študije je delovni model oziroma pregled raznovrstnih učiteljevih oziroma tutorjevih vlog in kompetenc pri problemsko naravnem učenju.

Author review

UDC 37:159.955.6

KEYWORDS: problem-based learning (PBL), teacher competences, higher and professional education, languages for specific purposes, teamwork

ABSTRACT – The purpose of this case study was to examine the roles and competences required in problem-based teaching in order to provide guidelines for further teacher training and design a working model compiling the various teacher roles and competences in PBL. The study, employing mainly the methods of qualitative data collection and analysis, involved a questionnaire administered to a group of students, teachers of foreign languages and teachers of professional subjects. Results show that most of the PBL teachers mainly perform the role of the professional consultant and need further training to master other roles of a PBL tutor. Moreover, the study revealed some other roles next to those given in literature and produced a model compiling various teacher/tutor roles and competences in PBL. By defining the level of qualification in PBL, a plan for further teacher training for our sample may be designed.

1. Uvod

Izobraževalci danes iščejo take pristope k izobraževanju, ki bi bili uspešni v družbi, za katero je značilen ogromen obseg znanja in informacij (Boud in Feletti, 2001; Marentič Požarnik idr., 1998; Ramsden, 2000). Značilnost teh novih pristopov je med drugim tudi spremenjena vloga učitelja in študenta. Učitelj ne opravlja več tradicionalne vloge prenašalca znanja, temveč nastopa kot pospeševalec ali podpornik študentovega učenja (Biloslavo, 2008; Hendry idr., 1999; Hoban, 2002; Irby, 1996), prevzema torej vlogo tutorja. Le-ta mora obvladati nove kompetence, da lahko spodbuja

razvijanje ustreznih kompetenc pri študentih. Učiteljeva vloga se je tako spremenila tudi v izobraževanju za poklic, višjem in visokem šolstvu, kjer so se uveljavili novi pristopi k učenju in poučevanju, med katerimi je tudi problemsko naravnano učenje.

Problemsko naravnano učenje (PNU) se osredotoča na reševanje strokovnih problemov v timih študentov in spodbuja avtonomno učenje. PNU označuje interdisciplinarnost, sodelovalno učenje in timsko delo. Le-to se je izkazalo kot pomemben način za obvladovanje znanja v poklicnem izobraževanju (Boud in Feletti, 2001; Duch idr., 2001). Tako učenje omogoča študentom, da sami odločajo o tem, kaj se bodo učili, da bodo lahko rešili problem, o katerem so predhodno razpravljali v skupini (David idr., 1999; v Skela, 2008, str. 546). S tem, ko je poudarek na učenju in ne na poučevanju, omogoča PNU študentu učenje predmeta in pridobivanje višjih, prenosljivih in kompleksnih kompetenc (Murray in Savin-Baden, 2000, str. 107), razvijanje le-teh pa je tudi namen učenja pri PNU-ju.

Pri PNU-ju se učiteljeva vloga spremeni iz prenašalsko usmerjene učiteljske vloge v interakcijsko usmerjeno tutorsko vlogo. V literaturi (Abrandt idr., 1998) sta navedeni dve različni perspektivi tutorjeve vloge pri PNU-ju: podporna vloga (v središču tutorjeve pozornosti je napredek skupine) in usmerjevalna vloga (tutorji predstavljajo vir delovanja skupine). Na terciarni stopnji izobraževanja bi moral tutor opravljati predvsem podporno vlogo. Vendar pa tudi na tej stopnji izobraževanja uporabljajo pristop usmerjanja, na primer takrat, ko imajo študentje malo predznanja z določenega področja raziskovanja in kadar to področje zahteva še dodatno poučevanje (Budé idr., 2009).

Raziskave so pokazale, da tutorske skupine s sorazmerno nizko stopnjo produktivnosti zahtevajo več tutorjevega prispevka pri študentovem učenju (Dolmans idr., 1999; v Budé idr., 2009). Poleg tega so raziskave pokazale, da izobraževanje na splošno ne bi smelo biti preveč usmerjevalno, saj lahko v takih situacijah študentje izgubijo občutek nadzora nad svojim delom, kar lahko vpliva na zmanjšanje stopnje njihove avtonomije in samousmerjevalnega učenja ter povzroči, da so študentje manj motivirani in bolj pasivni (Ames, 1992; v Budé idr., 2009).

De Goeij (1997, str. 288) o tutorjevi vlogi zapiše: Tutor spodbuja proces učenja in pomaga ustvarjati dobro dinamiko skupine. Tutor ni učitelj in ne podaja neposrednih informacij o predmetu, temveč spodbuja in aktivira razmišljanje posameznikov tako, da jih sprašuje, jim daje predloge in pojasnjuje snov, ko je to potrebno. Tutor bi moral poznati bistvo in širše ozadje obravnavanih problemov, cilje predmeta, ni pa nujno, da je strokovnjak za vsa obravnavana področja.

Moust idr. (2001, str. 23–24) pravijo, da je tutorjeva vloga spodbujanje učnega procesa med študenti in pospeševanje sodelovanja (sodelovalnega učenja). Tutor mora tudi poskusiti pridobiti večji vpogled v študentov način razmišljanja, da bi izboljšal učni proces članov skupine; študentom mora pomagati pri aktiviranju predznanja, nato pa po opravljenih analizah oblikovati učne cilje za samousmerjevalne učne aktivnosti (Van Berkel in Schmidt, 2000).

Po Wilkersonu in Hundertu (2001, str. 164–168) obstajajo različne vloge, ki jih opravlja učitelj oziroma tutor pri PNU-ju:

- starševska vloga: učitelj se mora zavedati študentovih mnenj, še posebej glede avtoritete (učitelj ni najpomembnejša avtoriteta),
- vloga strokovnjaka svetovalca: učitelj nudi podporo v zvezi s strokovno vsebino,
- vloga zaupnika ali zaupniška vloga: učitelj je spodbujajoč poslušalec in svetuje tudi glede osebnih odločitev,
- vloga učenca ali učna vloga: učitelj bi moral biti sposoben priznati, da ne pozna vseh odgovorov in bi moral biti pripravljen učiti se tudi od lastnih učencev,
- vloga posrednika ali posredniška vloga: učitelj skrbi za varno učno okolje in posreduje v nesporazumih med študenti, hkrati pa je pozoren na skupinsko dinamiko in delovanje skupine kot celote.

Ko učitelji pri PNU-ju prevzemajo vloge tutorjev, bi morali prevetriti in prilagoditi tudi lastne kompetence ali razviti popolnoma nove. Po Wilkersonu in Hundertu (2001, str. 162–164) obstajajo različne kompetence, ki jih potrebujejo učitelji pri PNU-ju in se nanašajo na učiteljevo novo vlogo in opredelitev razmerij med učitelji in študenti:

- kompetence glede novih razmerij med učiteljem in študentovim učenjem: spodbujanje in vodenje študentov, ko skušajo izluščiti potrebne informacije in uporabiti tudi lastne izkušnje; oblikovanje ustreznih aktivnosti; opazovanje študentov pri delu; spremljanje njihovega napredka; zaupanje, da bodo študentje opravili delo (se učili); zavedanje o tem, da učitelj ni najpomembnejša avtoriteta na vseh strokovnih področjih, ki jih obravnavajo študentje;
- kompetence glede preoblikovanja odnosa do vsebine, ki se je je treba naučiti: določanje podrobnih učnih ciljev, in sicer s pomočjo povezovanja ciljev z s snovjo, s katero so se študentje srečali pri svojem študiju in skozi svoje življenjske izkušnje;
- kompetence glede novih odnosov med študentom in učiteljem: prevzemanje vloge partnerja in učenca v učnem procesu; stremenje k poznavanju študentov kot posameznikov z različnimi potrebami in sposobnostmi; skrb za to, da vsak študent izrabi vse svoje sposobnosti; popuščanje nadzora nad vsebino in procesom učenja in s tem omogočanje študentom, da se naučijo spraševati in poiskati razlago;
- kompetence glede novih odnosov med študenti, ko so predavanja nadomeščena z diskusijo: pomoč pri obvladovanju timov študentov in pri izpolnjevanju njihovih skupnih ciljev; spodbujanje sodelovanja (namesto tekmovanja); udeležенost učitelja pri delu tima; usmerjanje pozornosti na posameznikove potrebe z upoštevanjem dobrobiti tima;
- kompetence glede zavedanja sebe v odnosu do drugih: sposobnost refleksije o svojih lastnih dejanjih.

Z upoštevanjem okolja, kjer poteka učenje, zajamemo širši vidik PNU-ja. Kot idealno okolje za izvajanje PNU-ja smo predvideli učečo se organizacijo. Le-ta ima mnogo skupnih značilnosti s PNU-jem, na primer: avtonomno in sodelovalno učenje, prenos in porazdelitev znanja, razvijanje idej v dialogu s člani tima. Kline in Saunders (1998) sta oblikovala seznam značilnosti oziroma kompetenc, ki jih potrebujejo uspešne učeče se organizacije: ustvarjanje vzdušja, v katerem posamezniki brez zadržkov izražajo svoja mnenja o tem, kar se učijo; spodbujanje timov, da bi delali avtonomno; spodbujanje sodelovanja med člani tima in spodbujanje izmenjave pomoči; spodbujanje izmenjave znanja; spodbujanje k razvijanju idej v dialogu med posamezniki; spodbujanje posameznikov, da ne kritizirajo idej drugih in da vsak zase spozna svoj učni stil ter se seznani z učnimi stili drugih; spodbujanje k opuščanju prvotne rešitve določenega problema, četudi le-ta ni slaba, ko tim najde boljšo rešitev; načrtovanje časa za refleksijo o lastnem delu; sprejemanje napak kot možnosti za nadaljnje učenje; vrednotenje celotnega procesa učenja, ne le končnih rezultatov; cenjenje vsakega posameznika z upoštevanjem razlik v učenju; podpora in spodbujanje k avtonomnemu učenju; podpora in spodbujanje k ocenjevanju lastnega dela.

2. Metodologija

Raziskovanje PNU-ja pri tujem strokovnem jeziku (TSJ) se je v Sloveniji začelo v Slovenskem društvu učiteljev tujega strokovnega jezika (SDUTSJ) z namenom, da bi našli način, kako tesneje sodelovati s učitelji stroke na visokošolskih ustanovah in študijskih centrih. Naša raziskava obravnava eno izmed 11 visokošolskih ustanov, ki je takrat izvajala PNU pri TSJ v povezavi s strokovnimi predmeti. Ob začetku raziskave je ta ustanova izvajala PNU že četrto leto. Tako kot na drugih ustanovah so tudi tukaj vpeljali PNU na pobudo učiteljev TSJ (ki so bili deležni izobraževanja za PNU v okviru SDUTSJ) v sodelovanju s učitelji stroke (ki so sami skrbeli za svoje izobraževanje).

Za namen naše raziskave smo izvedli študijo primera, in sicer s pomočjo anketnih vprašalnikov za študente, učitelje stroke in učitelje TSJ. Vprašalniki so se nanašali na nove vloge in kompetence, ki jih potrebuje tutor pri PNU-ju.

Obravnavani vzorec vključuje vse študente (21 študentov v timih 4–5 študentov), vse učitelje stroke (5) in vse učitelje TSJ (1), ki so izvajali PNU na tej ustanovi v času naše raziskave projekta PNU. Izvedbo projekta PNU, ki je trajal 2 meseca in pol, je usklajeval učitelj TSJ, ki je PNU vključil v redno izvedbo svojega predmeta, medtem ko so učitelji strokovnih predmetov sodelovali pri izvedbi projekta prostovoljno, izven svojega delovnega časa. Učitelj TSJ je nudil podporo vsem timom študentov, vsak tim pa je imel na razpolago po enega učitelja stroke. Sodelovanje in usklajevanje je potekalo tudi med učiteljem TSJ in učitelji stroke.

Namen raziskave je:

- prepoznati in preučiti vloge tutorja pri PNU-ju na obravnavani ustanovi, ugotoviti stopnjo usposobljenosti učiteljev za te vloge ter prepoznati še druge vloge (poleg tistih, navedenih v literaturi),
- prepoznati in preučiti tutorske kompetence pri PNU-ju na obravnavani ustanovi, ugotoviti stopnjo usposobljenosti učiteljev ter prepoznati širši nabor kompetenc,
- oblikovati delovni model tutorskih vlog in kompetenc pri PNU-ju,
- pripraviti osnovno vodilo za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje tutorjev, da bi izboljšali trenutno prakso.

3. Rezultati

Tutorji–učitelji strokovnih predmetov so v našem primeru timom študentov nudili predvsem podporo in povratne informacije v zvezi z vsebino in uporabo literature, tutor–učitelj TSJ pa je študentom nudil podporo in povratno informacijo v zvezi z jezikom in drugimi vidiki, ki so se nanašali na končni izdelek (poročilo in predstavitev), z organizacijo dela in timskim delom. V nekaterih primerih so se vloge učiteljev strokovnih predmetov in učitelja TSJ prepletale.

Tutorjevo vlogo smo najprej raziskali iz odgovorov študentov. V odgovoru na vprašanje, kakšna je tutorjeva vloga pri PNU-ju, so študentje navedli, da pričakujejo podporo pri reševanju problema, v zvezi z raziskovalno metodologijo (6x), spodbudo (4x), pomoč, ko ne znajo dalje ali naredijo napako, ob dopuščanju avtonomnega odločanja (4x), podporo pri iskanju literature ali oskrbo z literaturo (3x), dajanje natančnih navodil (1x), nasvet glede iskanja pomoči (1x), svetovanje preko elektronske pošte (1x), pripravljenost prisluhni problemom študentov (1x), spremljanje dela (napredovanja v pravi smeri in z ustrezno hitrostjo) z dopuščanjem lastnega razvijanja idej (1x), predloge glede izboljšav končnega poročila in posredovanje vmesne povratne informacije (1x), pomoč članom tima ali iskren pogovor s timom (1x) ter sposobnost učitelja, da ne nastopa kot najpomembnejša avtoriteta v zvezi z raziskovalnim problemom (1x).

Učitelji strokovnih predmetov v svojih odgovorih navajajo, da so študentje na začetku projekta pričakovali več vodenja in usmerjanja glede pristopov k raziskovanju (4x), tutorjevo sodelovanje ali predlog glede rešitve problema (2x), podporo pri iskanju literature ali oskrbo z literaturo (2x), podrobna navodila (1x), sprotno povratno informacijo glede svojega dela (1x).

V zvezi z dojemanjem svoje nove vloge so učitelji strokovnih predmetov zapisali, da so to dojemali kot prijetno delo z majhno skupino (3x), kot nič novega (1x), kot pri drugih metodah poučevanja (1x), da se v tej vlogi niso počutili dovolj izkoriščeni (1x) in da so pričakovali več sodelovanja študentov (1x). Menijo, da je njihova vloga

vloga vodnika (1x), usmerjevalca oziroma nadzorovalca (1x), spodbujevalca (1x), sogovornika (1x), prijatelja (1x), koordinatorja (1x) in učenca (1x).

Učitelji strokovnih predmetov so tudi ocenili svojo udeležенost v posameznih tutorskih vlogah. Skupno je bilo največ točk dodeljenih vlogi strokovnjaka svetovalca, najmanj pa starševski vlogi. Štirje učitelji so bili v glavnem vključeni v vlogo strokovnjaka svetovalca, eden izmed njih je bil dokaj intenzivno vključen tudi v vlogo zaupnika in posrednika, le en učitelj je bil sorazmerno enako vključen v vse navedene tutorske vloge.

Učitelji strokovnih predmetov so navedene tutorske vloge razvrstili tudi glede na lastno mnenje o njihovi pomembnosti. Največ točk je bilo v skupnem seštevku dodeljenih vlogi strokovnjaka svetovalca, najmanj pa jih je bilo dodeljenih starševski vlogi. 1 anketiranec pravi, da je opravljal tudi vlogo prijatelja, ki je s študenti delil uspehe in padce.

Učitelj TSJ je v svojih odgovorih navedel, da so študenti od njega pričakovali podporo pri iskanju literature in definiranju problema. Pričakovali so moralno podporo in spremljanje svojega dela (ali gredo pri reševanju problema v pravo smer), nasvet, povratno informacijo o svojem pisnem izdelku in kako izdelek izboljšati. Poleg tega so pričakovali učiteljevo posredovanje med njimi in kompetenc učiteljev stroke ter posredovanje v konflikth med člani tima.

Glede vprašanja o doživljanju nove vloge je učitelj TSJ zapisal, da se je počutil uspešnega (prispeval k razvoju študentove avtonomije in profesionalnosti). Študentje in učitelj so sodelovali kot enaki z enakim, strokovnjaki s strokovnjakom, prav zaradi tega jim je bilo lažje zaznati potrebo po znanju in učenju. V novi vlogi je študentom pomagal razvijati različne kompetence, pomembna je bila njegova podpora pri timske delu. Učitelj je opravljal vlogo spodbujevalca študentovega avtonomnega učenja, vlogo usmerjevalca/organizatorja in pospeševalca timskega dela študentov.

Pri oceni svoje udeležенosti v različnih tutorskih vlogah je učitelj TSJ dodelil največ točk vlogi strokovnjaka svetovalca, sledi vloga zaupnika ali zaupniška vloga, vloga posrednika ali posredniška vloga, vloga učenca ali učna vloga in nazadnje starševska vloga. Isti rezultati so se pokazali pri razvrščanju teh vlog po njihovi pomembnosti. Učitelj je navedenim vlogam dodal še vlogo organizatorja, ki skrbi za razpoložljivost primernih prostorov za delo timov, in vlogo povezovalca med študenti in učitelji strokovnih predmetov.

V delu vprašalnika o tutorskih kompetencah so študentje opisovali in ocenjevali vrsto podpore, ki so jo nudili učitelji, le-ti pa so ocenjevali lastne tutorske kompetence. Ta del vprašalnika je bil razdeljen na dva razdelka: prvi je bil zasnovan na podlagi literature o PNU-ju (Whitty, 1998; Boud in Feletti, 2001; Duch idr., 2001), drugi pa na podlagi literature o učeči se organizaciji (Kline in Saunders, 1998). Učeče se skupine so nastajale med samim procesom PNU-ja in so bile pomembne za uspešnost timskega dela ter avtonomnega in sodelovalnega učenja. Z uporabo obeh razdelkov vprašalnika smo lahko dvakrat preverili nekatere odgovore, na ta način pa smo lahko tudi razširili nabor potrebnih kompetenc.

Tabela 1: Ocena obvladovanja tutorskih kompetenc pri PNU-ju

Tutorske kompetence pri PNU-ju	Ocene po anketirancih					Povp.	Sred.	Najp.
	A	B	C	D	E			
Obvladovanje vloge vodnika, spodbujevalca, podpornika	4	4	3	4	5	4	4	4
Obvladovanje vloge timskega delavca v timu učiteljev	4	4	4	4	4	4	4	4
Obvladovanje vloge spodbujevalca timskega dela študentov	3	4	4	5	4	4	4	4
Obvladovanje vloge oblikovalca problemov na podlagi resničnih situacij in oblikovanje materialov z upoštevanjem učnih ciljev	5	4	4	4	3	4	4	4
Oblikovanje in načrtovanje ustreznih aktivnosti	3	4	4	4	1	3,2	4	4
Podpora pri neodvisnem samousmerjajočem učenju študentov	3	4	3	4	3	3,4	3	3
Zaupanje (odgovornosti) študentom, da se učijo sami	2	3	3	5	4	3,4	3	3
Opazovanje in spremljanje študentov pri delu	4	4	3	5	3	3,8	4	3
Spodbujanje, spremljanje in vodenje študentov	3	5	4	4	5	4,2	4	4
Sprejemanje nove vloge učitelja/tutorja, ki ni najpomembnejša avtoriteta na vseh področjih, ki jih zadeva problem	4	4	5	5	4	4,4	4	4
Pripravljenost učiti se v dialogu s študenti	3	5	4	4	3	3,8	4	3
Opazovanje in spremljanje diskusije študentov in vključevanje vanjo, le kadar je potrebno	4	4	5	3	4	4	4	4
Vključevanje v oblikovanje in delovanje timov študentov	3	4	4	4	1	3,2	4	4
Sposobnost refleksije o procesu PNU-ja in rezultatih dela	4	4	4	4	3	3,8	4	4
Sposobnost vključevanja PNU-ja v študijski program	3	4	5	4	4	4	4	4
Obvladovanje alternativnih metod ocenjevanja z upoštevanjem celotnega procesa PNU-ja in pridobljenih kompetenc	3	4	4	4	4	3,8	4	4
Povprečna vrednost	3,4	4,1	3,9	4,2	3,4	Skupaj: 3,8		
Srednja vrednost	3	4	4	4	4	Skupaj: 4		
Najvišja povprečna ocena	3	4	4	4	4	Skupaj: 4		

V svojih odgovorih so študentje zapisali, da so jim učitelji strokovnih predmetov pomagali pri analizi problema (5) in usmerjanju raziskave (2). Nekateri študentje (11) na to vprašanje niso odgovorili, študentje (3) pa so menili, da učitelj strokovnega

predmeta ni bil zadostno vključen v njihovo delo. Učitelj TSJ je študentom pomagal pri iskanju literature (18), pisanju poročila (10), analizi problemov (8), predstavitvi naloge (6), timske delu (5), iskanju informacij po medmrežju (3), usmerjal jih je in jim dajal navodila (2).

V delu vprašalnika o razvijanju učeče se skupine je bila za ocenjevanje uporabljena 5-stopenjska ocenjevalna lestvica. Študentje so ocenili kompetence učitelja TSJ s srednjo vrednostjo 4, kompetence učiteljev strokovnih predmetov pa s srednjo vrednostjo 3 (za 5 različnih učiteljev). Najvišje povprečne ocene so bile dodeljene naslednjim trditvam: učitelj TSJ nas je spodbujal in nam pomagal, da smo postali pri učenju bolj avtonomni; spodbujal nas je, da smo sodelovali, si pomagali in da nismo kritizirali idej drugih, zato smo brez zadržkov izražali svoja mnenja in ideje. Najnižje povprečne ocene so bile dodeljene naslednjim trditvam: učitelj strokovnega predmeta nam je pomagal oceniti lastno znanje; učitelj strokovnega predmeta je vrednotil učenje in ne le njegov končni rezultat; napako je učitelj strokovnega predmeta sprejel kot priložnost za nadaljnje učenje.

Učitelji strokovnih predmetov so s pomočjo 5-stopenjske ocenjevalne lestvice ocenili stopnjo lastne usposobljenosti – obvladovanja tutorskih kompetenc.

Srednja vrednost, ki vključuje oceno vseh tutorskih kompetenc vseh učiteljev strokovnih predmetov, je 4. Večina kompetenc je bila ocenjena s srednjo vrednostjo 4. Glede na povprečne vrednosti so bile najnižje ocenjene naslednje kompetence: oblikovanje in načrtovanje ustreznih aktivnosti ter vključevanje v oblikovanje in delovanje timov študentov. Najvišje so bile ocenjene naslednje kompetence: sprejemanje tutorjeve vloge, ki ni najpomembnejša avtoriteta na vseh področjih, ki jih zadeva problem, ter spodbujanje, spremljanje in vodenje študentov.

Pri odgovorih na vprašanja v razdelku o razvijanju učeče se skupine so učitelji strokovnih predmetov ocenili svoje lastne kompetence s srednjo vrednostjo 4 in povprečno vrednostjo 4,3. Najvišje ocene so bile dodeljene naslednjim trditvam: cenil sem učenje kot celoto in ne le končni rezultat; študente sem spodbujal in jim pomagal, da bi postali pri svojem učenju avtonomni. Najnižje ocene so bile dodeljene naslednjim trditvam: od študentov sem se učil; študente sem spodbujal, da bi spoznali svoj lastni učni stil in da bi se seznanili tudi z učnimi stili drugih študentov.

Učitelj TSJ je ocenil svoje obvladovanje tutorskih kompetenc s srednjo vrednostjo 4. Najvišje ocene je dodelil naslednjim kompetencam: zaupanje študentom, da se učijo sami; sprejemanje nove učiteljeve vloge – da ta ni najpomembnejša avtoriteta na vseh področjih, ki jih zadeva problem; pripravljenost učiti se v dialogu s študenti; sposobnost refleksije o procesu učenja in rezultatih dela; sposobnost vključevanja PNU-ja v študijski program. Najnižje ocene so bile dodeljene naslednjim kompetencam: obvladovanje vloge člana tima; sodelovanje v timu učiteljev; obvladovanje vloge pospeševalca timskega dela študentov ter obvladovanje alternativnih metod ocenjevanja.

Pri odgovorih na vprašanja o razvijanju učeče se skupine je učitelj TSJ ocenil svoje kompetence s srednjo vrednostjo 4,5 in s povprečno vrednostjo 4,1. Najvišje ocene so bile dodeljene naslednjim trditvam: med izvajanjem projekta sem se tudi

sam učil; v dialogu z drugimi smo prišli do novih idej; študente sem spodbujal in jim pomagal, da bi postali pri svojem učenju avtonomni; študentom sem pomagal oceniti lastno delo; vse študente sem enako cenil in upošteval njihove razlike oziroma posebnosti pri učenju; cenil sem učenje kot celoto in ne le končni rezultat. Najnižje ocene so bile dodeljene naslednjim trditvam: napake študentov sem sprejel kot priložnost za nadaljnje učenje; imeli smo dovolj časa za refleksijo o opravljenem delu; študente sem spodbujal, da bi spoznali svoj lastni učni stil in se seznanili z učnimi stili drugih študentov; če so študentje naknadno prišli do boljše rešitve, sem jih spodbudil, da so opustili prejšnjo, tudi če ni bila ravno slaba.

4. Razprava

Naša raziskava je pokazala, da so tutorjeve vloge pri PNU-ju tesno povezane s potrebnimi kompetencami, saj se odgovori v obeh delih vprašalnika – o vlogah in o kompetencah – nanašajo na iste vsebine. Zaradi tega smo se odločili, da namesto dveh ločenih delovnih modelov oblikujemo enoten model tutorskih vlog in kompetenc.

Skozi preučevanje vlog in kompetenc smo prišli tudi do zaključka, da je pri PNU-ju prisotnih še več (poleg v literaturi že definiranih) vlog oziroma podvlog. K tej ugotovitvi je pripomogla primerjava literature o PNU-ju in o učeči se organizaciji. S preučevanjem potrebnih kompetenc smo natančneje definirali že definirane vloge ter odkrili tudi dodatne tutorske vloge oziroma podvloge, ki jih zaradi prostorske omejenosti predstavljamo samo v spodnjem modelu, in sicer skupaj z že definiranimi vlogami.

Oblikovali smo delovni model tutorskih vlog in kompetenc pri PNU-ju. Model petih vlog smo razširili na večje število vlog in podvlog ter jih natančneje definirali s pripisovanjem pripadajočih kompetenc.

Rezultati naše raziskave kažejo, da je glede na obvladovanje in uporabo različnih tutorskih kompetenc pri PNU-ju med sodelujočimi učitelji kar veliko razlik; ocene kompetenc so najbolj enotne in najvišje, ko gre za ocenjevanje tutorske vloge strokovnjaka svetovalca. Obvladovanje določenih tutorskih kompetenc učiteljev stroke je bilo ocenjeno precej različno s strani učiteljev stroke in s strani študentov. To lahko pomeni, da učitelji niso obvladali teh kompetenc ali pa da teh kompetenc študentje pri učitelju niso zaznali, ker jim niso bile na razpolago ali pa jih niso dovolj izkoristili. Ena izmed pomembnih značilnosti PNU-ja je preoblikovanje odnosov med učitelji in študenti. V našem primeru je bilo pri nekaterih učiteljih in študentih to manj uspešno izvedeno (na primer če tutor ni bil sposoben popustiti nadzora nad vsebino in procesom učenja ter omogočiti študentom, da bi se naučili postavljati vprašanja in iskati razlage, prav tako pa tudi, če tutor ni nudil zadostne podpore, če je imel premalo znanja glede lastne vloge; neuspešno preoblikovanje odnosov pa lahko izvira tudi iz nepripravljenosti ali nezmožnosti študentov, da bi prevzeli svojo novo vlogo).

Tabela 2: Tutorske vloge in kompetence pri PNU-ju

<i>Vloge in podvloge</i>	<i>Kompetence</i>
Starš	Zavedanje študentovih občutkov, še posebej glede avtoritete (tutor ni najpomembnejša avtoriteta)
Zaupnik/prijatelj	Sposobnost aktivnega poslušanja in podpore; nudenje nasvetov študentom kot enakovrednim sogovornikom
Spodbujevalec in psiholog	Spodbujanje študentov pri njihovem delu; vzbujanje entuziazma, pozitivnih občutkov; obvladovanje psihologije učenja (razumevanje mišljenja, obnašanja študentov)
Organizator/načrtovalec	Vključevanje PNU-ja v študijski program; jasno poznavanje učnih ciljev in povezovanje ciljev s študijskim gradivom ali/in izkušnjami študentov; načrtovanje s postavljanjem ciljev za dokončanje vseh faz procesa/projekta; organiziranje celotnega procesa PNU-ja (s pomočjo predstavljanja resničnih strokovnih problemov; oblikovanja ustreznih materialov in aktivnosti na učne cilje; s pomočjo opazovanja, spremljanja, koordiniranja, usmerjanja ali podpore pri diskusiji oziroma procesu reševanja problema)
Strokovnjak svetovalec	Nudenje podpore glede strokovne vsebine, literature in raziskovalne metodologije ter obvladovanje medosebnih in komunikacijskih spretnosti
Podpornik pri uporabi informacijskih tehnologij	Nudenje podpore pri iskanju različnih virov; podpora pri izbiri strategije in tehnologije za iskanje informacij
Strokovnjak za raziskovalno metodologijo	Podpora študentom v procesu analize in reševanja problemov – obvladovanje raziskovalne metodologije
Sogovornik in mediator	Prevzemanje vloge sogovornika, ki se vključuje v diskusije študentov, upošteva značilnosti take komunikacije, ki odraža enakost obeh partnerjev – profesionalcev, in sicer z obvladovanjem ustreznih medosebnih in komunikacijskih spretnosti
Spodbujevalec odličnosti	Spodbujanje odličnosti: spodbujanje študentov, da opustijo prvotno rešitev problema, če najdejo pot do boljše rešitve
Spodbujevalec študentovega avtonomnega učenja	Pospeševanje samostojnega samousmerjevalnega učenja: pomoč pri aktiviranju predhodnega znanja; oblikovanje učnih ciljev za samousmerjevalno učenje; vključevanje v delo študentov le takrat, kadar je res potrebno; spodbujanje študentov k prepoznavanju lastnega učnega stila; dopuščanje različnih mnenj; spodbujanje razvijanja najvišje možne stopnje študentove avtonomije (zavedajoč se različnih potreb in sposobnosti študentov); zaupanje odgovornosti študentom za lastno učenje, popuščanje nadzora nad vsebino in procesom učenja in s tem omogočanje študentom, da se naučijo spraševati in iskati razlage; pomoč študentom pri spremljanju lastnega učenja
Organizator oskrbovalec	Skrb za razpoložljivost potrebne opreme in prostorov: knjižnice, računalniške učilnice, sobe za sestanke (to lahko opravlja nekdo, ki ni tutor)
Ocenjevalec	Sposobnost ceniti in oceniti vse študente in njihovo delo ob zaznavanju njihovih razlik pri učenju – pri končnem ocenjevanju kot tudi med procesom učenja – upošteva celoten proces učenja (PNU-ja) in pridobljenih kompetenc, ne pa le končne rezultate, hkrati pa tudi pomagati študentom ocenjevati lastno delo (z vključevanjem samoocenjevanja, soocenjevanja)

<i>Vloge in podvloge</i>	<i>Kompetence</i>
Posredovalec sprotne povratne informacije	Nudenje stalne vmesne povratne informacije o opravljenem delu, da bi preprečili zahajanje v slepe ulice ali izbiro napačne smeri pri reševanju problemov
Učenec	Sposobnost priznati nepoznavanje nekaterih vprašanj glede obravnavanega problema in pripravljenost učiti se v dialogu s študenti (kot učenec in partner in ne kot najvišja avtoriteta); pripravljenost sprejemanja napak kot možnosti za nadaljnje učenje
Posredovalec pri tiskem delu	Sposobnost delovati kot član tima; krepitev študentovega zavedanja o vlogi članov tima (le-ti se zavežejo, da bodo dosegali skupne cilje in raje sodelovali, kot pa tekmovali); obvladovanje tutorjeve vloge timu, ki se razlikuje od tutorjeve vloge posamezniku: vključevanje v sestavljanje in delovanje timov študentov, spremljanje skupinske dinamike, zaznavanje razlik pri učenju posameznikov in spodbujanje študentov k temu, da bi se seznanili z učnimi stili drugih članov tima, koordiniranje dela študentov, zagotavljanje varnega učnega okolja in spodbujanje izražanja različnih mnenj in idej v dialogu med študenti (ne kritizirati idej drugih študentov brez ustreznih argumentov; sprejemati konstruktivno kritiko; izmenjavati znanje), spodbujanje timov k avtonomnemu delu, posredovanje v konfliktnih situacijah med študenti
Razmišljujoči praktik	Sposobnost zaokroženja procesa PNU-ja z refleksijo, s tem da se nudi študentom dovolj časa za razmišljanje o procesu in rezultatih dela in da tutor tudi sam razmisli o celotnem procesu z namenom, da bi izboljšal svoje ravnanje v prihodnosti
Timski delavec in povezovalac v timu učiteljev	Sodelovanje med učitelji; učenje od drugih učiteljev/sodelovalno učenje; povezovanje znotraj in zunaj tima (tim tutorjev in timi študentov)

Težave so nastale zaradi razhajanj med pričakovanji učencev in tutorjev – če se ni vzpostavila učinkovita komunikacija oziroma dovolj tesen odnos, v katerem bi učitelj lahko presodil, kolikšna naj bo stopnja avtonomije študentov. Nekateri študenti so želeli več vodenja, medtem ko so drugi želeli biti pri lastnem učenju avtonomnejši. Torej niso bili vsi študentje pripravljeni sprejeti vloge avtonomnega učenca, vsaj ne na začetku procesa učenja. Naša raziskava je pokazala prisotnost obeh perspektiv tutorjeve vloge pri PNU-ju: podporne in usmerjevalne. Nekateri timi so potrebovali eno vrsto podpore pri učenju in drugo vrsto podpore pri delovanju tima.

Raziskava je torej potrdila, da so tutorske vloge in kompetence pri PNU-ju izredno raznovrstne. Učiteljem, ki so bili vključeni v raziskavo, primanjkujejo določene kompetence na ustrezni ravni, zato potrebujejo nadaljnje izobraževanje v skladu z analizo potreb. Najučinkovitejše bi bilo individualno načrtovanje izobraževanja v kombinaciji s skupinskim izobraževanjem. Predstavljena situacija (pomanjkanje izobraževalne podpore) pa je lahko delovala tudi kot motivator. McClelland in Varma (1996) namreč trdita, da je lahko učinek kontraproduktiven, če učiteljem nudimo to (izobraževalno) podporo prezgodaj.

Čeprav je raziskava zajela le eno visokošolsko ustanovo, lahko izsledke uporabijo tudi druge visokošolske ustanove, ki uvajajo PNU. Izsledki lahko služijo tudi kot izhodišče za nadaljnjo raziskavo na večjem vzorcu in ob preoblikovanem vprašalniku. Z uporabo predstavljenega modela lahko tudi natančneje načrtujemo nadaljnje izobraževanje tutorjev ter dopolnimo anketni vprašalnik.

Dubravka Celinšek, M.A., Mirko Markič, Ph.D.

The new role of teachers and new competences in problem-based learning

With ever faster social and technological development, the role of education and the role of teachers or educators have changed considerably. Nowadays individuals cannot manage or control all the needed knowledge and information, therefore educators focus on information search methods, autonomous life-long learning and collaborative learning. The teacher is no longer a transmitter of knowledge; he is a facilitator (stimulator and supporter) as well as monitor of student learning. On the other hand, the student role has changed as well; today's student is supposed to be autonomous in his learning as well as responsible for his own learning. Problem-based learning (PBL), which is the focus of our research, and also other modern approaches to teaching and learning, conceive the process of learning as self-regulated knowledge construction and not as taking in the already existing external knowledge. This in turn requires a change in the role of teaching, which is no longer the transmission of knowledge but rather the provision of support and regulation or the monitoring of self-regulated knowledge construction (Vermunt and Verloop, 1999, p. 258). In our research we focus on the role and competences of PBL teachers in teaching foreign languages for specific purposes (LSP) and professional subjects, where students learn or generate knowledge by solving a certain professional problem in a foreign language.

In this paper we focus on teachers in tertiary education. PBL is an approach to teaching which is suitable for tertiary education as well as for professional education. In PBL, the teacher or tutor performs various roles. According to Wilkerson and Hundert (2001, pp. 164–168), there are five roles of the tutor in PBL: the role of a parent, professional consultant, confidant, learner and mediator. Besides the roles of teachers, we also focus on teacher competences in PBL. The purpose of teaching in tertiary education is to develop the following skills or competences in students: information analysis, critical thinking, problem solving, team skills, communication skills, interpersonal relations (Major, 2002, p. 5). Therefore, teachers have to develop the qualities that promote the development of the required competences in learners. According to Whitty (1998, pp. 86–97), the key qualities that should be the basis for teacher training and their professional development are professional characteristics (professional values, professional and personal development, communication and interpersonal re-

relationships, synthesis and application) and professional competences (i.e. first knowing and understanding the learners, subject knowledge, knowledge of the curriculum, knowledge of the education system and knowledge of teacher's role; and second, skills: subject application classroom methodology, class management, assessment and recording, taking on a wider role).

Our study includes the questionnaires filled in by three groups of respondents: students, LSP teachers and teachers of professional subjects (subject teachers). The purpose of the case study is to research the roles and competences of teachers in PBL, design a working model of teacher roles and competences, and prepare guidelines for (further) education and training of PBL teachers.

Considering teacher roles in PBL, the students involved in our research expect their teachers to perform the roles of professional consultant (especially when they need assistance in terms of research methodology, when they get side-tracked or make a mistake), stimulator and motivator. Some students expect their teachers to allow them to be autonomous in their thinking and decision-making, others need more guidance. They also expect them to provide help with literature search. The subject teachers believe that their students expect them to perform the role of a guide (director), especially at the beginning of the project, the role of adviser (professional consultant) in terms of research methodology, problem-solving and literature search. The subject teachers most frequently perform the role of a professional consultant, and least frequently the role of a parent, which may even not be performed at all. Another role that the subject teachers point out is the role of a friend (sharing successes and failures with their students). The LSP teacher in our study performs the role of a guide in literature search, the role of a professional consultant (providing assistance in problem design, monitoring the students' progress, providing feedback on the final written assignment), the role of a parent (providing a moral support), the role of a mediator (mediator between the students and subject teachers), and the role of a confidant solving conflicts among team members. His most frequently performed role is the role of a professional consultant, while the least frequently performed roles are the role of a learner and parent. Another role that the LSP teacher has pointed out is the role of an organizer (providing appropriate rooms for team work, access to the internet, libraries and other equipment).

Considering teacher competences in PBL, the students involved in our research believe that subject teachers need competences in the area of problem analysis, research methodology and directing or assisting the research process. Some students believe that the subject teacher is not sufficiently involved in their work. According to the students, the LSP teacher needs competences in the area of literature search strategies, problem analysis, report writing, presenting the completed assignment (report), team work, and guiding or directing research. The subject teachers assessed the level of their own qualification in terms of competences required in PBL. The lowest scores are assigned to the following competences: designing and planning appropriate activities and being involved in the design and functioning of students' teams.

The results of our study show that the majority of teachers involved in our research most frequently perform the role of a professional consultant in PBL. They perform other PBL tutoring roles (parent, confidant, learner and mediator) less frequently or not at all, i.e. the teachers involved in the research do not perform all of these roles in equal proportion (some roles are performed more frequently and some not at all). The results also prove the teacher's role in PBL to be versatile and that in each of these roles the teacher is required to possess a wide range of competences, listed in our working model of roles and competences. Teachers also lack some competences or their competences are not at an appropriate level so that in order to become a PBL teacher/tutor, they would need further training. However, the training should be planned in accordance with the needs analysis as the level of certain competences in PBL are not the same in all the teachers involved in our research. The combination of individual and group training as well as collaborative learning (which matches the basic PBL principles) could be used.

Our study is a case study conducted on a specific sample in a specific higher education institution; however, some findings can be of use also to other higher education institutions. Moreover, they can serve as a starting point for further research, also on bigger samples. On the basis of our results and findings, a more detailed and complete questionnaire dealing with PBL teacher/tutor roles and competences could be designed.

LITERATURA

1. Abrandt, D.M., Castensson, R., Dahlgreen, L.O. (1998). PBL from the teacher's perspective. *Higher Education*, 36, št. 4, str. 437–447.
2. Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, št. 3, str. 261–271.
3. Biloslavo, R. (2008). Management of dualities as a critical dimension of a knowledge-era organisation. *International Journal of Technology Management*, 43, št. 1–3, str. 4–17.
4. Boud, D., Feletti, G.I. (2001). Changing problem-based learning. V: Boud in Feletti (ur.). *The Challenge of Problem-based Learning*. London: Kogan Page, str. 1–5.
5. Budé, L., Imbos, T., Wiel, M.W.J., Broers, N.J., Berger, M.P.F. (2009). The effect of directive tutor guidance in problem-based learning of statistics on students' perceptions and achievement. *Higher Education*, 57, št. 1, str. 23–36.
6. De Goeij, A.F.P.M. (1997). Problem-based learning: What is it? What is it not? What about the basic sciences? *Biochemical Society Transactions*, 25, št. 1, str. 288–293.
7. Dolmans, D.H.J.M., Wolfhagen, I.H.A.P., Hoogenboom, R.J.I., Van der Vleuten, C.P.M. (1999). Is tutor performance dependent on the tutorial group's productivity. Toward further resolving of inconsistencies in tutor performance. *Teaching and Learning in Medicine*, 11, št. 4, str. 186–191.
8. Duch, B.J., Groh, S.E., Allen, D.E. (2001). Why problem-based learning? A case study of institutional change in undergraduate education. V: Duch, Groh in Allen (ur.). *The Power of Problem-based Learning*. Virginia: Stylus Publishing, str. 3–11.
9. Hendry, G.D., Frommer, M., Walker, R.A. (1999). Constructivism and problem-based learning. *Journal of Further and Higher Education*, 23, št. 3, str. 359–371.
10. Hoban, G.F. (2002). *Teacher learning for educational change*. Buckingham: Open University Press.

11. Irby, D.M. (1996). Models of faculty development for problem-based learning. *Advances in Health Science Education*, 1, št. 1, str. 69–81.
12. Kline, P., Saunders, B. (1998). *Ten steps to a learning organization*. Virginia: Periclis Pagratis in Great Ocean Publishers.
13. Marentič Požarnik, B., Mihevc, B., Kejžar, I. (1998). *Za boljšo kakovost študija*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje pri Filozofski fakulteti v Ljubljani in Slovensko društvo za visokošolsko didaktiko.
14. McClelland, V.A., Varma, V. (1996). *The needs of teachers*. New York: Cassell.
15. Moust, J.H.C., Bouhuijs, P.A.J., Schmidt, G.H. (2001). *Problem-based learning. A student guide*. Groningen: Studio Wolters-Noordhoff Groningen.
16. Murray, I., Savin-Baden, M. (2000). Staff development in problem-based learning. *Teaching in Higher Education*, 5, št. 1, str. 107–126.
17. Ramsden, P. (2000). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
18. Van Berkel, H.J.M., Schmidt, H.G. (2000). Motivation to commit oneself as a determinant of achievement in problem-based learning. *Higher education*, 40, št. 2, str. 231–242.
19. Whitty, G. (1998). Professional competences and professional characteristics: The Northern Ireland approach to the reform of teacher Education. V: Hustler in McIntyre (ur.). *Developing competent teachers*. London: David Fulton Publishers, str. 86–97.
20. Wilkerson, L.A., Hundert, E.M. (2001). Becoming a problem-based tutor: Increasing self-awareness through faculty development. V: Boud in Feletti (ur.). *The challenge of problem-based learning*. London: Kogan Page, str. 160–172.

Mag. Dubravka Celinšek (1962), višja predavateljica za angleški jezik na Fakulteti za management v Kopru.

Naslov: Kidričeva 25a, 5000 Nova Gorica, SI; Telefon: (+386) 05 333 01 66

E-mail: dubravka.celinsek@fm-kp.si

Dr. Mirko Markič (1959), izredni profesor za področje managementa na Fakulteti za management v Kopru.

Naslov: Cankarjeva 5, 6000 Koper, SI; Telefon: (+386) 040 281 271

E-mail: mirko.markic@fm-kp.si

Dr. Suzana Košir, dr. Jana Goriup

Nekateri vidiki učinkovitega vključevanja v študij študentov na prehodu

Pregledni znanstveni članek

UDK 378.091.398

KLJUČNE BESEDE: novinec, spodbujanje študentov, praktično usposabljanje, učenje veščin, pomoč študentom, tutorski sistem, visokošolski izobraževalni proces, prehod na fakulteto

POVZETEK – Fakultete se kljub povečanemu vpisu srečujejo z velikim osipom študentov. Pri tem skušajo na različne načine spodbujati k nadaljevanju študija študente prvih letnikov, ki so na prehodu iz srednje šole na fakulteto. Prehod na fakulteto od študentov zahteva prilagoditev na novo akademsko in družbeno okolje. Rezultati (sicer) različnih raziskav kažejo, da se vse večje število študentov sooča s težavami pri prehodu iz srednje šole na fakulteto. V raziskavi smo si zadali raziskovalno vprašanje, s katerim smo ugotavljali, kateri so učinkoviti načini spodbujanja študentov na prehodu k nadaljevanju študija. Pregledali in analizirali smo različne oblike spodbujanja in pomoči, ki jih nudijo fakultete po svetu, posebno pozornost pa smo posvetili slovenskim fakultetam. Na podlagi večletnega spremljanja smo natančneje opredelili primer samostojnega visokošolskega zavoda, pri katerem smo ugotavljali pričakovanja študentov o študiju in (predvsem) njihovo zadovoljstvo s ponujeno pomočjo oziroma spodbudo pri študiju, ki smo jo spremljali in izmerili z anketo. Na podlagi analize dobljenih empiričnih podatkov smo izdelali model učinkovitega vključevanja študentov v visokošolski izobraževalni sistem ter predlagali učinkovite potrebne nadaljnje ukrepe in dolgoročne usmeritve.

Author review

UDC 378.091.398

KEYWORDS: freshman, study motivation, practical training, study skills, support for students, tutoring system, higher education, transition, first year experience

ABSTRACT – Despite increased student enrolment, faculties are experiencing significant drop-out rates. They try to encourage in various ways the first-year students in the transition from secondary school to higher education to continue their studies. The transition to the higher education system requires students to adapt to a new academic and social environment. Numerous research findings demonstrate that a growing number of students face difficulties during the transition period. The aim of our research was to identify effective methods of encouraging transition students to continue their studies. We reviewed and analysed methods of encouragement and assistance offered by faculties worldwide, with a special focus on Slovene faculties. On the basis of multi-annual monitoring we focused on a single higher education institution; we analysed its students' expectations with regard to their studies and their satisfaction with the provided assistance and encouragement. On the basis of the data acquired with a questionnaire we developed a model of effective involvement of students in the higher education system and proposed further actions and long-term guidelines.

1. Uvod

Problematika, omenjena v naslovu, je še posebej aktualna zdaj, ko zamisel učeče se družbe postaja realnost, čeprav so še kako aktualne razprave o tem, kako naj bi na znanju temelječega gospodarstva učeča se družba v skladu z lizbonsko deklaracijo in

cilji trajnostnega razvoja delovala in kako jo (sploh) lahko dosežemo. Pri tem pa se nam zastavlja osnovno vprašanje, ali bodo nove značilnosti slovenske izobraževalne, znanstvenorazvojne in politične kulture s pridobljeno nacionalno in politično samozavestjo primerljive z evropsko demokratično izobraževalno in znanstvenorazvojno kulturo in kakšna je vloga posameznih fakultet v premagovanju začetnih težav študentov na prehodu, ki se v svojem študiju pogosto srečujejo z akutnimi problemi (Bezenšek, Barle, 2006).

Fakultete zaradi velike konkurence vsako leto vlagajo veliko sredstev v privabljanje študentov na svoje aktualne študijske programe. Večina študentov uspešno zaključi prvo leto in nadaljuje študij do diplomiranja. Ocenjujemo pa, da je treba pozornost nameniti tudi tistim študentom, ki študij (iz različnih vzrokov) opustijo, še preden se zaključi prvo leto, ali pa ne uspejo opraviti vseh študijskih obveznosti za napredovanje v višji letnik. Statistični podatki za Slovenijo kažejo, da povprečno 68 odstotkov študentov opravi vse študijske obveznosti za napredovanje v višji letnik (kar predstavlja kar 32 odstotkov študentov, ki ne opravijo vseh študijskih obveznosti, ali pa zapustijo študij še pred zaključkom prvega leta – osip).

Podatki v Eurostatu (2006) kažejo, da je osip v izobraževanju med mladimi v starosti med 18. in 24. leti 15,3 odstoten. Države z najvišjim osipom so: Malta (41%), Portugalska (39,2%), Španija (29,9%), Islandija (26,3%), Italija (20,8%), Latvija (19%) in Romunija (19%), po podatkih OECD: Avstralija (33%), Češka (35%), Finska (29%), Nemčija (27%), Japonska (9%), Nizozemska (24%), Švedska (40%), Velika Britanija (22%), ZDA (46%) in Turčija (45%). Juhong in Maloney (2006) pa v svoji raziskavi poudarjata, da je v določenih državah osip pogojen s pripadnostjo določeni etnični skupini (npr. ZDA, Nova Zelandija).

Da problem osipa nikakor ni zanemarljiv, opozarjajo tudi podatki Poročila Sveta Evrope, saj kažejo, da v 27 državah Evropske unije vsaka šesta oseba (15,3%) v starosti od 18 do 24 let zapusti šolo le z zaključeno nižjo srednjo šolo (v Sloveniji s poklicno srednjo šolo) in izobraževanja (sploh ne) nadaljuje v katerem koli izobraževanju. Cilj Evropske unije je bil, da bi do leta 2010 tak delež osipa zmanjšali na 10 odstotkov. Glede na končano višjo srednjo šolo (v Sloveniji 4-letno srednjo šolo) je odstotek višji, saj jih do 22. leta uspešno zaključi srednješolsko izobraževanje 85 odstotkov (v Sloveniji 76,9 odstotka dijakov nadaljuje študij na višjih ali visokih šolah v redni obliki študija) (Report, 2008, str. 9).

Za uspešnejši prehod med srednjo šolo in fakulteto, predvsem v prvem letu študija, so se številne fakultete po svetu lotile na različne načine. V Sloveniji fakultete temu problemu ne posvečajo dovolj velike pozornosti, kar bo prikazano v analizi dobljenih podatkov naše raziskave. Na podlagi raziskave na enem izmed samostojnih visokošolskih zavodov smo tako zastavili model učinkovitega vključevanja študentov v visokošolski izobraževalni sistem in predlagali določene nadaljnje dolgoročne usmeritve.

2 Teoretični okvir

2.1. Standardi in smernice evropskih dokumentov o visokošolskem izobraževanju

Tematika o pomoči študentom, z izjemo finančne pomoči, je bila do nedavnega v veliki meri zanemarjena v evropski politični tematiki. V Bergenskem komunikeju priznavajo, "da je potreben čas, da bi optimizirali vpliv strukturnih sprememb na kurikulum ter tako zagotovili uvajanje inovativnih procesov poučevanja in učenja, ki jih Evropa potrebuje" (Bergenski komunike, 2005, str. 1). Bergenski komunike poziva "visokošolske zavode, da nadaljujejo s svojimi prizadevanji za izboljšanje kakovosti svojega delovanja tako, da sistematično uvedejo notranje mehanizme in njihovo neposredno povezanost z zunanjim zagotavljanjem kakovosti" (Bergenski komunike, 2005, str. 2).

V evropskih dokumentih o zagotavljanju kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru sta med smernicami in standardi pri notranji evalvaciji institucij v prvem delu kot standarda zapisana tudi učna in študijska pomoč študentom na prehodu. Institucija naj bi tako zagotovila ustrezne vire za pomoč študentom pri študiju, ne glede na program, ki ga institucija ponuja oziroma izvaja. Med smernicami je zapisano še, da je poleg učiteljeve pomoči, študentu treba ponuditi pomoč tudi pri študiju. Le-te se razlikujejo glede na:

- fizične vire (kot so knjižnice, dostopnost do računalnikov itd.) ter
- človeške vire (kot je pomoč v obliki tutorjev, svetovalcev in drugih strokovnjakov).

Učni viri in drugi mehanizmi pomoči morajo biti zasnovani glede na študentove potrebe ter na odzivnost študentov, ki te storitve uporabljajo. Institucije morajo redno nadzorovati, pregledovati in izboljševati učinkovitost ponujene pomoči, ki je na voljo študentom. (Standards and Guidelines for quality Assurance in the European higher education Area, 2005, str. 6, str. 18).

Ugotovitve poročila Trends IV so v projektu Trends V (Crosier, Purser, Smidt, 2007) spodbudile večjo pozornost študentovi pomoči kot tudi razvoju vključevanja študentov v proces prenove. Pomoč študentom se kaže v obliki akademskega vodenja, kariernega centra, nastanitve, psihološke svetovalnice in posvetovalnice pa prav tako igra pomembno vlogo v zaostreni konkurenčnosti in dvigu atraktivnosti evropskega visokošolskega prostora. Crosier, Purser, Smidt (2007, str. 48) navajajo ugodne rezultate poročila Trends V, ki kažejo na porast pomoči študentom v obdobju štirih let, torej od poročila Trends III do Trends IV. Vsekakor pa je iz poročila Trends V tudi razvidno, da je pomoč študentom pri učenju le redkokje vključena v notranje zagotavljanje kakovosti. Vse bolj pomembna, če ne že nujna, postaja evalvacija in spoznanje, ali ta pomoč obstaja ter da se razvijejo evalvacije za pregled možnosti razvoja norm na institucionalni ali nacionalni ravni in da se zagotovi kakovost te pomoči (Crosier, Purser, Smidt, 2007).

2.2. Učinkoviti načini vključevanja in spodbujanja študentov k študiju po svetu

V ZDA so številne fakultete in institucije v zadnjih 40. letih pripravile veliko načrtov za lažji prehod študentov, ki vstopajo v visokošolski sistem. Prvo gibanje First-Year Experience Movement (v nadaljevanju FYE), ki se je zavzemalo za lažji prehod študentov, se je začelo v ZDA v 70-ih letih, se razcvetelo v 90-ih letih 20. stoletja in se nadaljuje še danes (Schroder, 2003, str. 9). Pričeli so z idejo in programom First-Year seminars (v nadaljevanju FYS), kjer so nudili pomoč študentom pri uspešnem prehodu. Začetnika tega programa sta bila predsednik univerze Thomas Jones in direktor programa John N. Gardner. Program so bili formalizirali šele leta 1986, ko so ustanovili Center for the Freshman Year Experience (Hunter, 2006). Študije, ki so jih opravili v ZDA, npr. Porter in Swing (2006), so dokazale pomen vključevanja FYS v kurikulum, saj je osip študentov, ki so se seminarjev udeležili manjši, kot pri tistih, ki se jih niso.

Barefootova (2000) opaza, da se pomanjkljivosti kažejo pri študentih novincih, ki (da) so akademsko nesproščeni, nemotivirani, ne znajo pisati, imajo kratkotrajno zmožnost koncentracije, pričakujejo takojšnjo zadovoljitev. Dominick, Stevens, Smiths, (2006) pa v analizi študij o prehodu študentov opozarjajo na pomembnost tovrstnih seminarjev, saj so pričakovanja študentov ob začetku študija idealizirana in je zato stres zaradi spremenjenega načina dela toliko večji. Isti avtorji prav tako izpostavljajo potrebno pomoč družine in prijateljev kot pomembne dejavnike spodbude pri vztrajnosti pri študiju.

Barefootova (2000) celo ugotavlja, da so aktivnosti FYE programov velikokrat usmerjene bolj v delovanje strokovnih služb in da le redko vključujejo tudi akademsko osebje, kot tudi, da so ti seminarji (največkrat izključno) ponujeni le študentom rednega študija. Programi FYE tako ne zagotavljajo dovolj široko zasnovane institucionalne pomoči in se pogosto uresničujejo z minimalno finančno pomočjo ali celo brez nje. Izjema so le redke inovativne strategije, ki jih uporabljajo pri posameznih predmetih.

Kljub navedenim slabostim pa ista avtorica (2000, str. 14) zaključuje, da se programi in aktivnosti, ki jih zagotavlja FYE v visokošolskem izobraževanju ZDA, uresničujejo skozi naslednje zastavljene celostne, raziskovalno zasnovane cilje: povečevati vzajemno delovanje med študenti, povečevati vzajemno delovanje med študenti in fakulteto, še posebej z aktivnostmi izven rednih predavanj, povečati udeležbo študentov in njihovega časa v okviru aktivnosti celotne fakultete/univerze, povezati učni načrt in kurikulum šole, povečati akademska pričakovanja in ravni akademskih obveznosti, nuditi pomoč študentom, ki imajo nezadostno akademsko znanje za študij na fakulteti. To pa so vsekakor tisti cilji, ki, nenazadnje, če so uresničeni na ravni posameznika, vodijo v uspešnejšo premagovanje težav v vključevanju na visokošolsko raven izobraževanja.

V Veliki Britaniji številne raziskave in teorije (Thomas, 2002, str. 426), v kateri so raziskovali prepletenost dejavnikov vplivanja akademske pripravljenosti (predvsem pripravljenosti študentov na študij v visokem šolstvu kot tudi ponujena akademska

pomoč s strani institucije), akademskih izkušenj (kar vključuje kurikule, učenje in poučevanje, dostopnost strokovnih služb, fleksibilnost študenta ...), pričakovanja in uresničitve institucije, akademske in družbene usklajenosti, financ in možnosti zaposlitev, podpore družine in njihove učinkovitosti ter pomoč univerze kot krovne institucije, ki vplivajo tako na osip študentov kot tudi na njihovo študijsko učinkovitost oziroma (ne)uspešnost..

Tinto (1997), ki je v svoji teoriji opisal, kar je kasneje z rezultati raziskave dokazal Thomas (2002, str. 428), da študenti največkrat ostanejo (in vztrajajo) pri študiju, če doživljajo vzajemno sodelovanje med njimi (študenti) in vsemi zaposlenimi na visokošolski instituciji. Ključni rezultati obeh opozarjajo, da je sodelovanje med učitelji in študenti ključnega pomena tako za študente in kvaliteto njihovega študija kot tudi za reševanje (drugih, pogosto skritih) akademskih težav. Opozorili pa so še, da visokošolske izobraževalne institucije sicer nudijo dodatne storitve za razvoj študentovih študijskih veščin, ne izvajajo pa predmete in/ali programe na temo učenja študijskih veščin. Reason, Terenzini, Domingo (2006) so s projektom *Foundational Dimensions* predlagali sedem načel, ki naj bi jih uporabljale institucije pri načrtovanju izvedbe prvega leta študija za študente, med katerimi je tudi načelo, da se vsem študentom novincem omogoči pomoč, ki jo potrebujejo.

Univerze v Avstraliji se prav tako srečujejo s težavami, s katerimi se soočajo študenti na prehodu. V Avstraliji, po podatkih (Prosser, 2001), ena tretjina na fakulteto vpisanih študentov nikoli ne diplomira oziroma ne zaključi študija. Med njimi je polovica takšnih, ki se izpiše še pred zaključkom prvega študijskega leta. Opozarja celo, da se kar tretjina študentov prvega letnika izpiše že v prvem semestru. Večina fakultet se strinja, da vzrok za tako velik osip niso intelektualne težave študentov, pač pa težave študentov v prilagajanju novostim, ki jih prinaša študij. Avstralsko poročilo, ki sta ga pripravila McInnis in James (Peat, Grant, 2001, str. 199), posebej izpostavlja pomen prvih izkušenj študentov prvih letnikov. Opozarjata, da je sicer obdobje prvih tednov na fakulteti obdobje oblikovanja navad, vedenja in strategij, hkrati pa lahko slabe izkušnje posledično povzročijo prve neuspehe. Poudarjata tudi, da je v začetni fazi študentov na prehodu ključno izkustvo vključevanja v skupine, kjer se jim pridružijo tutorji vrstniki. Na podlagi izkušenj študentom, ki prvič vstopajo na študij, ponujajo t.i. delavnice na prehodu (angl. *transition workshops*). Pri spremljanju in ocenjevanju kakovosti teh delavnic so ugotovili, da imajo študenti, ki obiskujejo te delavnice, bistveno manj težav s prilagajanjem na študij, saj se v akademskem okolju veliko bolje znajdejo kot tisti, ki se tovrstnih delavnic ne udeležijo. Kvalitativna evalvacija, ki so jo izvedli, je pokazala, da so študenti s pomočjo delavnic vzpostavili močne vrstniške (socialne) mreže, opazna je višja osebna motivacija za študij kot tudi njihovo zadovoljstvo s študentskim življenjem.

Zaradi zaznave težjega prehoda iz srednjega v visokošolsko oziroma univerzitetno izobraževanje so v Turčiji na Uludag University (UU) izvedli raziskavo o izvedbi tečaja na temo Študijske veščine in navade, za katerega so ocenili, da je ključnega pomena za vse študente, saj je usmerjen v motivacijo in uspešnost študentov. Čeprav

Yuksel (2006) navaja, da uresničene vsebine tečaja študentom nudijo dovolj akademske pomoči in znanje ter veščin, ki jih bodo lahko uporabili (tudi še) v nadaljnji kariери, so bile ocene anketirancev presenetljive, saj nekateri študenti ne želijo spremeniti svojih študijskih navad, saj so zadovoljni s svojimi delovnimi navadami, in da imajo negativen odnos do novih metod učenja, ki jim ponuja tečaj, ker ne morejo oziroma ne znajo spremeniti svojih študijskih navad.

S prehodnostjo študentov iz prvega v drugi letnik se ukvarjajo številne fakultete v Sloveniji, zlasti tistih, kjer napreduje v višji letnik manj kot polovica vpisanih študentov. Številke, ki jih fakultete vsako leto sporočajo univerzam in nato Statističnemu uradu Republike Slovenije, so zaskrbljujoče, saj ponekod le dobra polovica študentov opravi v rednem roku vse študijske obveznosti, ki so pogoj za vpis v višji letnik.

V Sloveniji je bilo do bolonjske prenovе praktično usposabljanje osredotočeno le na posamezna področja – na primer zdravstvo, šolstvo (Kristl, 2007). Večina slovenskih fakultet še vedno izvaja praktično usposabljanje zgolj kot prakso, ki jo mora študent povezati s teorijo. Fakultete pri načrtovanju učnega načrta praktičnega usposabljanja največkrat “pozabijo”, kako pomemben del je (lahko) praktično usposabljanje kot pomoč študentom pri njihovem študiju, ki ga lahko izvajajo v obliki različnih spodbujanj, učenja veščin študija ipd.

Zakon o visokem šolstvu (Uradni list RS, št. 119/2006) določa, da je sestavni del visokošolskih študijskih programov praktično usposabljanje v delovnem okolju. Tudi v 17. členu Meril za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (Uradni list RS, št. 95/2010) so opredeljene obvezne sestavine študijskih programov. V tretji alineji 10. točke 17. člena Meril navajajo, da je v predmetniku treba določiti delež praktičnega usposabljanja v programu, način njegove izvedbe ter kreditno vrednotenje. Iz dokumentov pa ni razvidna oziroma določena vsebina praktičnega usposabljanja, ki lahko poleg povezanosti teorije s prakso študentu omogoči tudi druge oblike praktičnega usposabljanja. V Sloveniji so pristopi v obliki praktičnega usposabljanja za pomoč študentom pri študiju še v začetni fazi, oziroma predstavljajo številnim fakultetam nov izziv. V zadnjih letih je nizka prehodnosti študentov v višji letnik spodbudila fakultete k načrtovanju novih pristopov za pomoč in usposabljanje študentov na prehodu. V nadaljevanju smo pregledali nekaj primerov oziroma načinov in poti slovenskih fakultet, s katerimi ponujajo pomoč študentom na prehodu in pri študiju.

Center za svetovanje in razvoj študentov (CERŠ) na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani je vsekakor dober praktičen primer. Osnovni namen Centra je pomagati študentom pri študiju, načrtovanju kariere in osebnem razvoju, da si bodo kot diplomanti lažje utrli pot v poslovni svet. Center nudi pomoč in svetovanje za študente celotno študijsko obdobje, za katero se študent odloči samoiniciativno.

S Strategijo Univerze v Ljubljani (v nadaljevanju UL) 2006–2009 se je le-ta obvezala oblikovati tutorski pristop, s katerim bi članice lažje vključevale novince v študij in univerzitetno življenje ter jim v času študija pomagale pri razreševanju študijskih in življenjskih problemov. Z razvojem dveh temeljnih oblik tutorske pomoči

na članicah UL želijo znatno prispevati k dvigu kakovosti študija na UL, saj bi študentom omogočala ustrezno pomoč pri študiju, s čimer se bi povečala tudi študijska prehodnost (Dizdarevič, 2007, str. 14).

Na Fakulteti za humanistične študije v Kopru, Univerza na Primorskem, je bil z letom 2001 vzpostavljen tutorski sistem z namenom vsestranske pomoči in podpore študentom omenjene fakultete. Ob vpisu na fakulteto je vsakemu študentu prvega letnika dodeljen tutor, s katerim je študent v stiku celotno študijsko obdobje. Študentom tutorji nudijo različne informacije, ki se nanašajo na študijski proces, vsebine študijskega procesa ter pri praktičnih nasvetih, ki se nanašajo na študijske in obštudijske dejavnosti.

Tudi Univerza v Mariboru ima nekaj izkušenj na tem področju, še posebej tehnične fakultete. Pred približno desetimi leti so te fakultete doživele hiter padec zanimanja študentov za študij tehničnih ved v primerjavi z družboslovnimi vedami. Da bi bil tehnični študij privlačnejši, so se odločili, da ponudijo študentom mentorje, ki bi jim na začetku študija nudili dodatno pomoč.

Tabela 1: Pozitivni in negativni pristopi vključevanja in spodbujanja študentov k študiju (po državah)

<i>Država</i>	<i>Pozitivni pristopi</i>	<i>Negativni pristopi</i>
ZDA	First Year Experince (FYE) seminarji. Ustanovitev Centra za novince FYE. Vključevanje pomoči družine in prijateljev.	Premalo se zavedajo pomena vključevanja teh seminarjev v kurikule. Seminarji so fakultativne narave. Pričakovanja študentov so idealizirana. Premalo poudarka na kvalitetno pedagoško izvedbo seminarjev (večinoma izvajajo strokovne službe). Vključijo se lahko le študenti rednega študija. Ni institucionalne in finančne pomoči.
Velika Britanija	Postavljena dobra načela pri načrtovanju izvedbe prvega leta.	Niso del kurikula. Programi, tečaji in seminarji so le fakultativne narave.
Avstralija	Ustanovitev skupin tutorjev. Izvedba delavnic "Transition workshops".	Delavnice so fakultativne narave prav tako tudi izbira tutorja.
Turčija	Delavnice "Študijske veščine in navade".	Negativen odziv študentov – nezainteresiranost študentov za te delavnice. Študentovo nesprejemanje tovrstnih delavnic.
Slovenija	Ustanovitev Centra za svetovanje in razvoj študentov na EF Ljubljana. Tutorski sistem – študentom dodelijo tutorje na začetku študijskega leta.	Nizka udeležba študentov. Tutorski pomoč ni obvezna – študent se sam odloči za pomoč. Delavnice, tečaji zgolj fakultativne narave.

Pri pregledu nekaterih oblik pomoči študentom na slovenskih fakultetah smo našli zgolj na načrte, nikjer pa nismo zasledili njihovih rezultatov o izvedbi oziroma njihovi učinkovitosti.

Številne fakultete po svetu in doma ponujajo pomoč študentom preko t.i. centrov za pomoč študentom, tutorskih centrov, izbirnih modulov ipd. Na podlagi dobljenih primerov smo po državah izpostavili nekaj pozitivnih in negativnih pristopov vključevanja in spodbujanja študentov k študiju (tabela 1).

Če na kratko povzamemo, so tako po svetu kot tudi pri nas podpore (spodbujanje in vključevanje v študij) izvedene v obliki seminarjev in delavnic, ki si jih študenti izberejo oziroma se zanje odločijo po lastni izbiri, in niso del obveznega študijskega programa. Zaradi izbirnosti je vključevanje in izvedba teh oblik velikokrat premalo učinkovita za spodbudo k nadaljnjemu in uspešnemu študiju. Ocenjujemo, da je za načrtovanje novih strategij treba poznati obstoječe tako pozitivne kot negativne izkušnje institucij, ki se z zadanim problemom resno ukvarjajo.

3. Metodologija

Raziskava je temeljila na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi empiričnega družboslovnega raziskovanja. Zbrani, analizirani in sintetizirani so bili primarni in sekundarni viri. Sekundarni viri so bili zbrani s pomočjo znanstvene in strokovne literature, pravnih aktov in virov s spletnih strani; za pridobitev primarnih podatkov pa smo uporabili kvantitativno metodo anketiranja, ki smo jo dopolnjevali z rezultati sprotnega preverjanja in ocenjevanja znanja med in po izvedbi delavnic.

Na Mednarodni fakulteti za družbene in poslovne študije (v nadaljevanju MFDPS) v Celju so v študijskem letu 2007/2008, na začetku študijskega leta 2008/2009 ter v študijskem letu 2009/2010 organizirali izvedbo t.i. tednov delavnic Uvoda v študij (v nadaljevanju predmet našega raziskovanja), ki so potekala v prvih tednih (vsakega) študijskega leta. V tem času je fakulteta izvajala različne delavnice učenja veščin oziroma praktičnega usposabljanja za študente z namenom predstavitve osnovnih smeri in značilnosti študija, pridobivanja za študente koristnih teoretičnih spoznanj in praktičnih znanj ter spretnosti, potrebnih za uspešen študij. Vse delavnice so izvedli v okviru obveznih učnih enot.

3.1. Namen raziskave

V empiričnem delu raziskovanja smo v večletnem spremljanju od študentov pridobili samooceno poznavanja veščin, pravil in metod na področjih pisanja strokovnih besedil, javnega nastopanja in metod učenja. V raziskavi nas je tudi zanimalo, ali obstaja povezanost med spremenljivkami, kot je na primer zaključena srednješolska

izobrazba študentov, njihovo obvladovanje veščin in usposobljenosti za študij na fakulteti ter njihovo motiviranost za študij.

Namen raziskave zadanega problema je bil proučiti delovanje fakultete na področju učinkovitega vključevanja študentov v študij, usposabljanja oziroma učenja veščin za študij in pomoč študentom pri prehodu iz srednje šole na fakulteto.

3.2. Raziskovalna vprašanja

Za potrebe empirične raziskave smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja in z analizo dobljenih podatkov nanje skušali odgovoriti:

- ☐ Kakšna so pričakovanja študentov glede študija in o uvodnih delavnicah?
- ☐ Kakšno je študentovo predznanje veščin, ki so potrebne za uspešen študij?
- ☐ Kakšno je zadovoljstvo študentov s ponujenimi delavnicami?
- ☐ Kakšen je študijski uspeh med in po opravljenih delavnicah?

Tabela 2: Vzorec anketiranih po študijskem letu in študijskem programu

Študijsko leto	Število vpisanih študentov	Anketirani študenti			
		Število vseh anketiranih	Razmerje moški/ženske	Razmerje ESD/PSD	Razmerje 1./2. letnik
2007–2008	69 (1. letnik ESD)	36 (52,2%)	20 Ž 9 M	36 ESD 0 PSD	36 – 1. let. 0 – 2. let.
2008–2009	skupaj 149 68 (1. letnik ESD)	pred izvedbo delavnic 110 (73,8%)	18 M (16,4%) 92 Ž (83,6%)	40 ESD (58,8%) 70 PSD (86,4%)	110 – 1. let. 0 – 2. let.
	81 (1. letnik PSD)	po izvedbi delavnic 91 (61,1%)	16 M (17,6%) 75 Ž (82,4%)	34 ESD (50,0%) 57 PSD (70,4%)	91 – 1. let. 0 – 2. let.
2009–2010	skupaj 285 75 (1. letnik ESD)	pred izvedbo delavnic 109 (67,3%)	21 M (19,3%) 88 Ž (80,7%)	38 ESD (50,7%) 67 PSD (77,0%) 5 ni navedbe	109 – 1. let. 0 – 2. let.
	87 (1. letnik PSD)				
	53 (2. letnik ESD)	po izvedbi delavnic 187 (65,6%)	34 M (18,2%) 151 Ž (80,7%) 2 ni navedbe	72 ESD (56,3%) 106 PSD (67,5%) 9 ni navedbe	107 – 1. let. (66,0%) 79 – 2. let. (64,2%)
	70 (2. letnik PSD)				

Ali obstajajo statistično zaznavne razlike med anketiranimi študenti univerzitetnega študijskega programa 1. stopnje Ekonomija v sodobni družbi (v nadaljevanju ESD) in študijskega programa in študenti visokošolskega strokovnega študijskega

programa 1. stopnje Poslovanje v sodobni družbi (v nadaljevanju PSD) v odločanju v ocenah koristnosti praktičnega usposabljanja za osebni razvoj in dopolnitev splošnega znanja in razgledanosti.

3.3. Raziskovalni vzorec

Vzorec anketiranih študentov je prikazan v tabeli 2. Gre za priložnostni neslučajni vzorec študentov. Anketiranje je potekalo anonimno pred začetkom ponujenih (in izbranih) uvodnih delavnic in po njihovem zaključku za študente prvega letnika.

Tabela 3: Vrste delavnic, izvedenih v okviru učne enote

Študijsko leto	Vrste delavnic, izvedenih v okviru učne enote			
	Računalniško opismenjevanje		Osebna učinkovitost in pisanje strokovnih besedil	
	ESD 1. letnik	PSD 1. letnik	ESD 2. letnik	PSD 2. letnik
2007–2008	Potovanje po študiju. Pisanje strokovnih besedil. Odštekonomija. Računalniško opismenjevanje (Word, Excel, PowerPoint). Uspešno učenje.	/	/	/
2008–2009	Odštekonomija. Potovanje po študiju. Računalniško opismenjevanje (Word, Excel, PowerPoint). Metode učenja.	Odštekonomija. Potovanje po študiju. Računalniško opismenjevanje (Word, Excel, PowerPoint). Metode učenja.	Retorika. Pisanje strokovnih besedil.	Retorika. Pisanje strokovnih besedil.
2009–2010	Odštekonomija. Metode učenja. Osebna učinkovitost. Osnove računalniškega opismenjanja (Word, Excel, PowerPoint). Pisanje strokovnih besedil. Iskanje literature.	Odštekonomija. Metode učenja. Osebna učinkovitost. Osnove računalniškega opismenjanja (Word, Excel, PowerPoint). Pisanje strokovnih besedil. Iskanje literature.	Načrtovanje kariere in samozaposlitev. Teambuilding. Retorika. Želim postati raziskovalec.	Načrtovanje kariere in samozaposlitev. Teambuilding. Retorika. Želim postati raziskovalec.

Poleg ugotavljanja frekvenčnih porazdelitev za posamezno spremenljivko nas je še posebej zanimalo, ali sta dve izbrani spremenljivki med seboj odvisni (npr. način zaključka srednje šole in njihovo znanje o iskanju literature ipd.), in če odvisnost med

njima obstaja, kakšna je stopnja njune povezanosti. S pomočjo programa SPSS smo izvedli veliko število analiz med različnimi pari spremenljivk, da bi ugotovili morebitne medsebojne odvisnosti in povezanosti.

Anketiranim študentom je fakulteta v okviru praktičnih usposabljanj v uvodnih delavnicah ponudila različne oblike in vsebine: od računalniškega opismenjevanja, usposabljanja za pisanje strokovnih besedil do metod in tehnik javnega nastopanja.

4. Rezultati in interpretacija

Na podlagi anketnega vprašalnika o pričakovanih študentov o tednih Uvoda v študij v študijskem letu 2008/2009 in študijskem letu 2009/2010 smo želeli ugotoviti predhodno znanje študentov na področju računalniškega opismenjevanja, osebne učinkovitosti in pisanja strokovnih besedil. V študijskem letu 2007/2008 še nismo spremljali njihovega predhodnega znanja. Trditve v anketnem vprašalniku so se nanašale na poznavanje veščin, pravil in metod na področjih pisanja, nastopanja in učenja. V študijskem letu 2008/2009 so anketirani študenti ocenili, da so dobro seznanjeni s formalno obliko pisanja prošenj in življenjepisa (tako ocenjuje kar 53,6% anketiranih študentov) ter iskanjem primerne literature (50% anketiranih študentov), manj vešči so v pisanju seminarskih nalog, poznavanju pravil za pisanje strokovnih besedil, veščin javnega nastopanja (kar 40% anketiranih študentov), prav tako tudi v letu 2009/2010, kjer je po njihovih ocenah večina zelo dobro seznanjena oziroma ima izkušnje z delom v skupini ter obvlada program za urejanje besedil Word in funkcije v PowerPointu. Kar 38,5 odstotka vprašanih še ne pozna baze COBISS. Skoraj tretjina (31,2%) ni vešča javnega nastopanja, medtem ko jih je slaba petina (20,2%) odgovorila, da niso seznanjeni s pravili za pisanje strokovnih besedil. Razen poznavanja baze COBISS študentje ocenjujejo, da so vse navedene vsebine bolj pomembne (ocene nad 4,0) za njihov nadaljnji študij in kasnejšo zaposlitev.

Zanimalo nas je, kako oziroma kje so se anketirani študenti seznanili z vsebinami računalniškega opismenjevanja, osebne učinkovitosti in pisanja strokovnih besedil. Največ anketiranih študentov (39,4%) je znanja in veščine, zajete v vsebinah delavnic, (delno) pridobilo v srednjih šolah v okviru raznovrstnih predmetov (npr. informatika, praksa, praktično usposabljanje). Skoraj tretjina vprašanih (32,1%) je odgovorila, da so jim tovrstne vsebine in znanja predstavili oziroma pokazali prijatelji. Približno petina (22%) se je z vsebinami računalniškega opismenjevanja, osebne učinkovitosti in pisanja strokovnih besedil seznanila zaradi lastnega interesa v okviru neformalno izobraževanje (branje knjig, internet, TV).

Tako smo na osnovi dobljenih empiričnih podatkov raziskave najprej ugotovili le manjša odstopanja med študenti, ki so na različne načine zaključili srednješolsko izobraževanje. Med tistimi, ki so srednjo šolo zaključili s poklicno maturo, in tistimi, ki so jo s splošno maturo, pa smo zaznali razliko, saj so slednji bolj prepričani, da so

“zelo dobro seznanjeni s formalno obliko pisanja prošenj in življenjepisov”, čeprav so jim “najmanj poznane sestavine strokovnega članka in pravila za pisanje strokovnih besedil. Manj večji so tudi javnega nastopanja in metod učenja.

Kot zadnji sklop analize prvega vprašalnika prikazujemo še odgovore na vprašanja o pričakovanjih glede delavnic in samega študija na MFDPS. Največ anketiranih študentov (76 oziroma 69,1%) je v študijskem letu 2008/2009 od delavnic pričakovala pridobitev novih informacij, 44 (40%) anketiranih pa, da bi tako lahko lažje prebrodili težaven prehod iz srednje šole na fakulteto. Primerjava pričakovanj od delavnic v študijskem letu 2009/2010 kaže, da so bila pričakovanja drugačna, saj anketirani študenti pričakujejo bolj sproščen začetek študijskega leta, ena tretjina meni, da bo dobila veliko novih informacij, in slaba tretjina meni, da bodo lažje prebrodili prehod iz srednje šole na fakulteto.

Tabela 4: Pričakovanja anketirancev glede delavnic

Pričakovanja anketirancev glede delavnic	Študijsko leto 2008/2009		Študijsko leto 2009/2010*	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
Dobil-a bom veliko novih informacij	76	69,1	103	32,0
Lažje bom prebrodil-a prehod iz srednje šole na fakulteto	42	38,2	88	27,3
Bolj sproščen začetek novega študijskega leta	0	0,0	106	33,0
Ne pričakujem nič posebnega	1	0,9	23	7,1
Drugo	1	0,9	2	0,6
Skupaj	110	100,0	322	100,0

Opomba: * možnih več odgovorov

Namen vprašanja o zadovoljstvu z delavnicami je bilo ugotoviti, ali so bila pričakovanja anketiranih študentov dosežena, kakšno so njihove ocene o izvedbi in izvajalcih ter njihova ocena lastnega napredka po izvedenih delavnicah. Zanimalo nas je tudi, kakšnih delavnic bi si študenti v prihodnje še želeli, kaj bi bilo treba spremeniti, dodati opustiti idr.

V študijskem letu 2008/2009 je kar 81 (89%) anketiranih študentov izjavilo, da je bilo izvedeno število praktičnih usposabljanj, pestrost in količina le-teh “ravno pravih”. Prav tako so z “ravno prav” najpogosteje ocenili samo dolžino trajanja posamezne delavnice. Anketirani študenti si želijo še več praktičnih usposabljanj na podoben način, kot je bila Odštekonomija/Ta nori posel, kjer sta bila na zabaven način predstavljena ekonomija in poslovanje; več dela na terenu, več vaj pri računalništvu

(Excel), več vaj in praktičnega dela nasploh, več dela z internetom in več sodobnih in uporabnih metod oziroma tehnik učenja.

V študijskem letu 2009/2010 so bila pričakovanja anketiranih študentov glede tednov Uvoda v študij dosežena (49,2%) in/ali celo presežena (8,6%). 38,5 odstotka anketiranih študentov pa je izjavilo, da ni imelo posebnih pričakovanj. Na petstopenjski lestvici zadovoljstva (1 – nezadovoljen, 5 – zelo zadovoljen) so anketirani študenti vse izvedene delavnice ocenili na intervalu med 3,21 in 4,78.

Ker smiselnost izvajanja tovrstnih delavnic ni zgolj v lažjem, bolj sproščenem prehodu iz srednje šole na fakulteto, pač pa tudi/in predvsem v pridobitvi in/ali nadgradnji predhodnega znanja, torej v napredku, so nas zanimali še zaznavni individualni napredki študentov. Anketirani študenti so zato s pomočjo navedenih trditev v anketnem vprašalniku ocenili lasten napredek po zaključku delavnic, s čimer smo želeli pridobiti vpogled v koristnost ter samo zahtevnost le-teh (glede na predhodno poznavanje vsebin).

V študijskem letu 2008/2009 se je kar 41,8 odstotka anketiranih študentov popolnoma strinjalo, da so bila praktična usposabljanja koristna tako za njihov osebni razvoj kot tudi za dopolnitev splošnega znanja in razgledanosti. V letu 2009/2010 pa se je kar 63 odstotkov anketiranih študentov na ESD povsem strinjalo, da so bila praktična usposabljanja koristna za osebni razvoj kot tudi za dopolnitev splošnega znanja in razgledanosti, medtem ko je na PSD odstotek malo nižji in sicer le 50,9 odstotka. Zato lahko sklepamo, da si anketirani študenti v okviru delavnic niso pridobili samo novih informacij, temveč tudi nova znanja in spoznanja, kar so potrdile ocene pričakovanj glede študija.

Dobljeni empirični rezultati ankete, izvedene po zaključku delavnic 2009/2010, pa so pokazali, da so v povprečju vsi anketirani študenti vsaj delno napredovali na najmanj enem izmed vsebinskih področij. Povprečne ocene napredka na petstopenjski lestvici (1 – ni napredka do 5 – občuten napredek) so se gibale na intervalu med 3,26 in 3,51. Največji napredek so anketirani študenti opazili pri uporabi usvojenih znanj v programih MS Excel in MS PowerPoint. V individualnih intervjujih pa so nam zaupali, da jim bodo osvežena in/ali na novo usvojena znanja koristila tako pri samem študiju kot kasneje v času (iskanja) zaposlitve.

Zaradi subjektivnosti ocenjevanja lastnega znanja in napredka smo v raziskavo vključili tudi preverjanje in ocenjevanje znanja pred in po izvedbi delavnic. Rezultati pred izvedbo delavnic v vseh študijskih letih so pokazali, da večina anketiranih študentov ni poznala pravil pisanja strokovnih besedil in da jim je iskanje ustrezne literature povzročalo veliko težav. Rezultati po izvedbi delavnic pa so pokazali, da je njihovo poznavanje pravil pisanja strokovnih besedil pri študentih, vpisanih na ESD, povprečna ocena (v nadaljevanju PO) pisanja strokovnih besedil 6,5 zaznavno višja kot pri PSD (PO 6,2). Večje odstopanje smo opazili pri veščinah javnega nastopanja, kjer so študenti ESD (PO javnega nastopa 7,5) pokazali več znanja in spretnosti kot študenti PSD (PO javnega nastopa 6,2). Oba zaključna podatka potrjujeta naša izhodiščna razmišljanja, da anketirani študenti prvih letnikov (še) niso imeli dovolj

znanja in veščin pisanja strokovnih besedil in iskanja ter zbiranja literature. Ocene so prav tako zaskrbljujoče, saj so anketirani študentje z nalogo vred dobili tudi natančno zapisana navodila za pisanje strokovnih besedil, rezultati pa so bili kljub temu zaskrbljujoči. Pravzaprav pa potrjujejo našo domnevo, da je na začetku študijskega leta za-interesiranost študentov za usvajanje študijskih veščin nizka oziroma o njihovi visoki stopnji lastnega prepričanja v svoje študijske sposobnosti pred oziroma na začetku študija. Analiza dobljenih empiričnih podatkov obeh anketiranih populacij študentov med študijskim letom 2007/2008 in 2008/2009 pa nam je pokazala zaznavni napredek oziroma dvig povprečja ocen, saj so se povprečne ocene na ESD dvignile iz 6,24 na 7,39, na PSD, ki smo ga izvajali prvo leto, pa je bilo povprečje ocen 6,63.

Na raziskovalno vprašanje, ali obstajajo statistično zaznavne razlike med anketiranimi študenti ESD in študijskega programa in študenti PSD v odločanju v ocenah koristnosti praktičnega usposabljanja za osebni razvoj in dopolnitev splošnega znanja in razgledanosti, lahko odgovorimo pritrdilno, saj se je v letu 2009/2010 kar 63 odstotkov anketiranih študentov na ESD povsem strinjalo, da so bila praktična usposabljanja koristna za osebni razvoj kot tudi za dopolnitev splošnega znanja in razgledanosti, medtem ko je na PSD odstotek malo nižji, in sicer le 50,9 odstotka.

Rezultati po izvedbi delavnic pa so pokazali večje odstopanje v smer izraženih potreb stalne osebne rasti in trajnostnega razvoja študentov univerzitetnega študijskega programa ESD. Ko na osnovi teoretičnih in empiričnih spoznanj ugotavljamo, da so študenti na prehodu ena izmed najbolj ranljivih skupin v visokošolskem izobraževanju, ugotavljamo tudi, da na njihovo vključevanje in študijsko uspešnost vpliva vrsta dejavnikov, na katere največkrat nismo dovolj pozorni. Čeprav različne srednje šole spodbujajo pestre vsebine obšolskih dejavnosti, pa imajo dijaki nizka pričakovanja v okviru akademske iniciative.

Številni študije in empirične raziskave namreč opozarjajo na potrebo po uvodni pomoči, motivaciji in raznih oblik pomoči. Le redke študije pa govorijo o spremembah oziroma nadaljnjih smernicah razvoja organizacije pomoči študentom na prehodu. Med najbolj ustreznimi sistemskimi strategijami se je uveljavila dobra praksa sodelovanja institucij terciarnega izobraževanja z izobraževalnimi institucijami pod-sistema srednjega izobraževanja, saj lahko (vsaj v prvi fazi študija) poznavanje in upoštevanje njihove specifične visokošolske institucije študentom na prehodu bistveno olajša sam prehod na višjo stopnjo izobraževanja, jih ustrezno motivira in vključi v procese akademskega življenja. Zato izpostavljamo, da bi bilo za optimalno vključevanje in kasnejšo študijsko uspešnost študentov na prehodu (že) treba oblikovati takšno sodelovanje v obliki posebnih centrov, ki bi pomagali reševati problematiko neuspešnosti in nemotiviranosti študentov na prehodu.

Za kakovosten študij pa je v prvi vrsti treba prepoznavanje drugačnega načina pridobivanja znanja in usvajanja veščin ter predvsem prepoznavanja njihove drugačnosti ter (Bezenšek, 2007). To pa narekuje potrebo po tehtnih, domiselnih in dorečenih procesih družbene pomoči študentom na prehodu, pa tudi kasneje, na različnih ravneh, če seveda slovenska država želi doseči zastavljeni cilj študijske prehodnosti in končne

uspešnosti. Paradoksalno pa je, da mladostniki kot samostojni subjekti vse bolj zgodaj vstopajo na trg kot porabniki. Prout (2000) opozarja, da je razkorak med podaljšanim nadzorom javnih institucij nad mladostniki (zaradi podaljševanja obveznega izobraževanja in izobraževanja za uspešno poklicno kariero) in zasebno sfero, kjer so mladostniki vse bolj zgodaj samostojni in avtonomni (porabniki), vse večji. Za tako sodobno t.i. "Nintendo generacijo" ni (več samoumevno) značilen radikalizem, kakršni je označeval generacije šestdesetih let prejšnjega stoletja, saj s povsem drugačnimi miselnimi procesi vrednoti znanje, ki "mora biti pripravljeno za takojšnjo uporabo", pogosto (celo) brez želje po raziskovanju. Vendar pa v delovanju njenih pripadnikov opazamo tudi brezpogojno zavračanje tradicionalnih organizacijskih modelov izobraževanja, opazno manjšo naklonjenost prostovoljnemu delu, izrazito individualistično usmerjenost in politično apatičnost in neangažiranost. Sprejemajo in ponotranjajo pa intenzivno naraščanja pomena in vloge znanja (David, 1997) in realnost, da so prav najintenzivnejši sektorji v gospodarstvu tisti, ki temeljijo na znanju, ter zato zahtevajo oblikovanje učeče se družbe z razvijanjem tistih sposobnosti posameznika, ki vodijo k sposobnosti za stalno učenje. Še več! Prepričani so, da hitra rast znanja problematizira določene vrste znanja (na primer samo sposobnosti nizanja podatkov znanja) v primerjavi s sposobnostjo pridobivanja in oblikovanja novega znanja.

5. Sklep

Hitra reakcija izobraževalnih politik je dosegla, da zastavljeni novi cilji izobraževanja morajo upoštevati, da ne gre več za vprašanje poznavanja velikega števila informacij, temveč tudi za vprašanje, kako so študenti kot udeleženci izobraževanja pripravljeni nova znanja pridobivati, jih sprejemati, kako so sposobno pridobljene informacije transkribirati in predelovati. Za to pa klasične oblike izobraževanja ne zadoščajo več. Tudi ne zato, ker v postmoderni družbi ne moremo pričakovati, da bo posameznik vse svoje življenje opravljal samo en poklic, zato se je nujno usposablјati za hitro in stalno prilagajanje novim zahtevam trga dela. Zaposlenost in nezaposlenost sta vse bolj konstanti v posameznikovem življenju, saj menjavanje obdobja zaposlitve in brezposelnosti očitno postaja del vsakdanjega življenja vseh, kar pa seveda povečuje občutek (ekonomske, socialne in druge) negotovosti ter neredko celo resnih obolenj. Naloga fakultet kot izobraževalnih institucij je, da svoje študente na to tudi ustrezno pripravijo in jih za soočanje z navedenimi procesi tudi usposobijo.

Prav tako bi za reševanje problemov uspešnosti in motiviranosti študentov fakultete morale v kurikulum različnih študijskih programov vključiti usvajanje tistih študijskih spretnosti oziroma veščin, ki jih študentu primanjkuje, v obliki modulov oziroma v obliki delavnic. Izvedba delavnic bi morala biti vključena v vsak študijski program določene stopnje in locirana v študijsko obdobje, ko študent to pomoč najbolj potrebuje (npr. pred izpitom, projektom, izdelavo seminarske naloge ipd.). Vsekakor pa bi institucije morale razvoj teh veščin načrtovati in vgraditi v integralni del kurikula.

Pri načrtovanju ciljev tovrstnih seminarjev in delavnic za usvajanje študijskih veščin pa morajo izobraževalne institucije biti pozorne tudi na pomanjkljivosti in slabosti le-teh, kot na primer da:

- spretnosti ne navezujejo na posamezne študijske predmete ali discipline,
- študenti ne cenijo posebej takšnih predmetov, sploh če niso kreditno ovrednoteni,
- je pomemben čas izvedbe delavnice, saj se jih študenti na začetku semestra ne lotijo dovolj resno, dokler ne nastopi obdobje nalog in izpitov, ki pa je za njih na začetku še zelo oddaljeno,
- morajo biti delavnice oziroma seminar namenjene in izvedene za vse študente, ne le za študente prvih letnikov, saj so študenti, ki se vpisujejo neposredno v višje letnike, za njihove vsebine prikrajšani, čeprav (pogosto) takšno pomoč (še kako) potrebujejo.

Zavedamo se, da so naša spoznanja in empirične ugotovitve le del poti v reševanju zadanega problema. Navedeno pa naj pomeni za slovensko realnost visokošolskega izobraževalnega prostora izhodišče v iskanju novih, lastnih, izvirnih poti v premagovanju zadanega problema.

In, ne nazadnje, temu bodo morale (najprej) slediti tiste fakultete, ki v svojih študijskih programih izobražujejo bodoče učitelje, ne samo pedagoške fakultete. Le-ti bodo morali za novo vsebino svojega dela biti (hitro) ustrezno strokovno usposobljeni.

Suzana Košir, Ph.D., Jana Goriup, Ph.D.

Effective integration of students in transition into studies

Despite increased student enrolment, higher education institutions (HEIs) are experiencing high drop-out rates. Due to tough competition they invest significant resources in attracting students to their study programmes every year and in various ways also try to encourage first-year students in transition from secondary to higher education to continue their studies. Students in transition are required to adapt to a new academic and social environment. Numerous studies show that a growing number of students face difficulties during this transition period. The purpose of our study has been to identify effective methods for encouraging students in transition to continue their studies.

According to Eurostat (2006), the drop-out rate among young people aged 18–24 is 15.3%. The problem of dropping out is highlighted in the Report by the Council of Europe indicating that in the EU27 one in six people (15.3%) aged 18–24 leaves school after completing lower secondary education (in Slovenia vocational secondary education) and does not pursue further studies. The goal of the European Union was to decrease such drop-out rates to 10% by 2010. In terms of completing upper secondary education (in Slovenia 4-year secondary school), the percentage is higher since by the age of 22,

85% of students successfully complete secondary education (in Slovenia 76.9% of them continue their studies in higher vocational or university study programmes as full-time students) (Report, 2008, p. 9).

Student support, with the exception of financial aid, has until recently been largely neglected by the European political agenda. Bergen Communiqué (2005, 1) recognised that “time is needed to optimise the impact of structural changes on the curricula and thus ensure the introduction of innovative processes of teaching and learning which Europe needs”. It called on “higher education institutions to continue their efforts to improve their quality by systematically establishing internal mechanisms directly connected with external quality assurance” (Bergen Communiqué, 2005, p. 2).

In the first part of the guidelines and standards for internal evaluation of HEI, the European documents on quality assurance in the European Higher Education Area lay down the support for students in transition as a standard. HEIs should therefore provide the resources needed to support students in their studies regardless of the study programme. The guidelines also state that in addition to teachers’ support students should also be offered study support. Study resources and other support mechanisms should be designed in accordance with the needs and responsiveness of students who use them. HEIs should regularly monitor, assess and improve the effectiveness of support offered to their students (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2005, p. 6 & p. 18).

In our review of EU reports and guidelines we did not come across any detailed guidelines for planning more effective student support, particularly as concrete strategies. The documents show that HEIs have autonomy in developing their own strategies for supporting students in transition and in their integration into the academic sphere.

HEIs worldwide have tried to improve the effectiveness of students’ transition from secondary to higher education, especially in the first year of study, in different ways. However, our analysis shows that HEIs in Slovenia do not pay enough attention to this issue. Numerous HEIs abroad and at home offer student support in the form of student support centres, tutorial centres, optional modules, etc., carried out in the form of optional seminars and workshops organised outside (regular) study programmes. On the basis of acquired examples, we identified positive and negative approaches to integrating and motivating students in various countries. The review of forms of student support offered by Slovenian HEIs revealed their plans but we found no information on the results of their implementation and their effectiveness.

The empirical part of our study is based on a descriptive, causal and non-experimental method of social research. We collected analysed and synthesised primary and secondary sources. We asked students to assess their own knowledge of skills, rules and methods in the areas of academic writing, public speaking and learning methods. The purpose of our study was to examine the performance of the selected HEI in terms of effective integration of students into studies, their practical training or learning of study skills, and the support offered to them in transition from secondary to higher education. Based on years of monitoring of the selected HEI we analysed students’ expectations of

studies and their satisfaction with the support offered during their studies on the basis of questionnaires. The results of our analysis confirm our initial thinking that first-year students have insufficient knowledge and skills in the areas of academic writing and searching for literature. They also confirm our assumption that at the beginning of the academic year students are not very interested in acquiring study skills and that at the start of their studies they are quite self-confident about their study abilities. Based on our theoretical and empirical findings we have identified students in transition as one of the most vulnerable groups in higher education, whose integration and academic performance are affected by several, often neglected, factors.

In the past twenty years, HEIs around the world have started paying more attention to first-year students and have designed various programmes for freshmen, varying from short seminars to individual courses. However, the question remains whether, and to what extent, these programmes have actually helped students in transition to overcome their (initial) difficulties. While numerous studies highlight the need for various forms of initial support and motivation, only a few of them offer guidelines for further development of support for students in transition. One of the best established systemic strategies is the cooperation between higher and secondary education institutions, since understanding and taking into account the characteristics of the latter by HEIs (at least in the first phase of studies) can significantly facilitate students' transition to higher education, increase their motivation and contribute to their integration into the processes of academic life. In order to optimise the integration and subsequent academic performance of students in transition, such cooperation should be established in the form of special centres aimed at solving the problems of failure and lack of motivation of students in transition. We therefore present a model of effective integration of students into the higher education system and propose a long-term direction for future developments in this field.

LITERATURA

1. Barefoot, B.O. (2000). The first-year experience: Are we making in any better?, About Campus, USA, str. 12–18.
2. Bezenšek, J. (2007). Nekateri sociološki vidiki (potrebnih) načrtovanih sprememb v izobraževanju za 21. stoletje ter njihovih (ne)slutenih posledic. V: Vovk Korže, Ana (ur.), Vihar, Nataša (ur.), Priložnosti v izobraževanju z bolonjsko reformo v Sloveniji, Maribor: Filozofska fakulteta.
3. Bezenšek, J., Barle, A. (2006). Poglavlja iz sociologije vzgoje in izobraževanja. Koper: Fakulteta za management.
4. Crosier, D., Purser, L., Smidt, H. (2007). Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area. Brussels: European University Association.
5. David, M. (1997). Parents, gender and educational reform. Cambridge: Politiy.
6. Dominick, V.L., Stevens, C., Smiths, M.J. (2006). Transition from High School to College: A Qualitative Study of Developmental Students. Northern Illinois: The Center for Research on Developmental Education.
7. Education at the Glance, OECD (2009). Pridobljeno dne 23.03.2009 s svetovnega spleta: http://www.oecd.org/document/24/0,3343,en_2649_39263238_43586328_1_1_1_37455,00.html.
8. Eurostat, European Commition (2009). Pridobljeno dne 22.03.2009 s svetovnega spleta: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/introduction>.

9. Juhong, B., Maloney, T. (2006). Ethnicity and academic success at University. New Zealand Economic Papers, 01.12.2006. Pridobljeno dne 12.03.2009 s svetovnega spleta: http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-34487926_ITM
10. Komunikacija konference evropskih ministrov, pristojnih za visoko šolstvo v Bergnu. (19.–20. maja 2005): Evropski visokošolski prostor – doseganje ciljev, Bergen.
11. Kristl, J. et al. (2007). Smernice za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani, Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
12. McInnis, C. (2001). Research the First Year Experience: where to from here?, Higher Education Research and Development, vol. 20, No. 2/2001, str. 105–114.
13. Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (Uradni list RS, št. 95/2010).
14. OECD (2007). Education at a Glance 2007 – OECD indicators, Secretary-General of the OECD, France.
15. Peat, M., Grant, D., Grant, A.M., (2001). Enhancing the First Year Student Experience by Facilitating the Development of Peer Networks through a One-day Workshop. Higher Education Research and Development, Vol. 20, No. 2, str. 199–214
16. Porter, S.R., Swing, R.L. (2006). Understanding how first-year seminars affect persistence, Research in Higher Education, Vol. 47, No. 1/2006, USA, str. 89–109.
17. Prosser, M., Pitkethly, A. (2001) The First Year Experience Project: a model for university-wide change. Higher Education Research and Development, Vol. 20, No. 2.
18. Prout, A. Children's participation control and self realisation in British late modernity. Children & Society 14 (4), str. 304–315.
19. Reason R.D., Terenzini P.T., Domingo R.J. (2006). First Things First: Developing Academic Competence in the First Year of College, Research in Higher Education, Vol. 47, No. 2/2006, USA.
20. Reichert S., Tauch, C. (2005). Trends IV: European Universities Implementing Bologna, Brussels: European University Association.
21. Report (2008). Draft 2008 joint progress of the Council and the Commission on the implementation of the "Education and Training 2010" work program "Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation" – Adoption, Brussels: Council of the European Union.
22. Sagadin, J. (1987). Osnovne statistične metode za pedagogijo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
23. Schroeder, C. (2003). The first year and beyond, About Campus, September–October, str. 9–16.
24. Standards and Guidelines for quality Assurance in the European higher education Area, European Association for Quality Assurance in Higher Education, (2005). Helsinki.
25. Statistični urad Republike Slovenije (2008). Pridobljeno dne 19.11.2008 s svetovnega spleta: http://www.stat.si/letopis/index_vsebina.asp?poglavje=6&leto=2007&jezik=si.
26. Statistični urad Republike Slovenije (2011). Pridobljeno dne 05.03.2011 s svetovnega spleta: http://www.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=0955201s&ti=%8Atudentje+visoko%9Aolskega+%9Atudija%2C+po+visoko%9Aolskih+zavodih%2C+vrsti+programa%2C+na%E8inu+%9Atudija%2C+letnikih+in+spolu%2C+Slovenija%2C+letno&path=../Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/08_terciarno_izobraz/01_09552_vpisani_dodiplomska/&lang=2.
27. Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. J. Educational Policy, Vol. 17, No. 4., str. 423–442.
28. Tinto, V. (2008). Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence, Journal of Higher Education, 68 (6), str. 599–623.
29. Univerza na Primorskem, Fakulteta za humanistične študije Koper, Tutorstvo (2008). Pridobljeno dne 12.11.2008 s svetovnega spleta: <http://www.fhs.upr.si/index.cgi?m=11&id=29>.
30. Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta, CERŠ – Center za svetovanje in razvoj študentov (2008). Pridobljeno dne 12.11.2008 s svetovnega spleta: <http://www.ef.uni-lj.si/enote/cers/studenti/ocersu.asp>.

31. Dizdarevič, M. (2007). Univerza v Ljubljani, Tutorski priročnik Univerze v Ljubljani. Pridobljeno dne 12.11.2008 s svetovnega spleta: <http://www.uni-lj.si/files/ULJ/userfiles/Tutorski%20prirocnik.pdf>.
32. Univerza v Mariboru, Fakulteta za gradbeništvo, Poslovnik tutorskega sistema Fakultete za gradbeništvo (2008). Pridobljeno dne 12.11.2008 s svetovnega spleta: <http://studenti.fg.uni-mb.si/tutorji/poslovnik%20tutorskega%20sistema%20fakultete%20za%20gradbeni%20c5%a0tvo.doc>.
33. Yuksel, S. (2006). Undergraduate students' resistance to study skills course. *College Student Journal*, Vol. 40. Issue 1/2006, USA.
34. Zakon o visokem šolstvu (Uradni list RS, št. 119/2006).

Dr. Suzana Košir (1975), predavateljica na Mednarodni fakulteti za družbene in poslovne študije v Celju in asistentka na oddelku za sociologijo Filozofske fakultete v Mariboru.

Naslov: Grunova 2, 3000 Celje, SI; Telefon: (+386) 03 425 82 21

E-naslov: suzana.kosir@mfdps.si

Dr. Jana Goriup (1953), redna profesorica sociologije na Filozofski fakulteti v Mariboru.

Naslov: Pečovje 28, 3220 Štore, SI; Telefon: (+386) 02 229 38 40

E-naslov: jana.goriup@uni-mb.si

Dr. Karin Širec, dr. Miroslav Rebernik

Izobraževanje za podjetnost in podjetništvo

Pregledni znanstveni članek

UDK 378:159.954:658

KLJUČNE BESEDE: visokošolsko izobraževanje, podjetništvo, podjetnost, četverna vijačnica podjetniškega izobraževanja

POVZETEK – Sodobna družba in njen prehod v družbo znanja terjata vse več ustvarjalnih in podjetnih posameznikov, ki so sposobni samostojnega podjetniškega delovanja bodisi v okviru določene organizacije bodisi kot podjetniki v lastnem podjetju. V prispevku opozarjamo na pomen podjetništva v sodobni družbi ter na njegov vpliv na ekonomski in družbeni razvoj. Ugotavljamo, da je z izobraževanjem možno vplivati na nagnjenja in vrednote posameznikov, da bi se le-ti pogostejše odločali za samostojno podjetniško kariero. Na temelju raziskave, izvedene med študenti poslovnih šol na univerzah iz enajstih držav, primerjamo podjetniške značilnosti slovenskih in tujih študentov. Rezultati raziskave kažejo, da je za izobraževanje za podjetništvo potreben drugačen izobraževalni pristop, kot je primeren za izobraževanje bodočih menedžerjev velikih podjetij. Na osnovi podjetniškega programa, ki na Univerzi v Mariboru poteka od sredine devetdesetih let, spoznavamo, da izkušnje, pridobljene v predavalnicah, ne zadoščajo za študentov razvoj razumevanja vrednosti inovativnosti in ustvarjalnosti, ampak ga je treba nadgraditi z neposrednimi izkušnjami, ki jih je moč pridobiti v resničnem življenju.

Author review

UDC 378:159.954:658

KEYWORDS: higher education, entrepreneurship, entrepreneurial spirit, quadruple helix of entrepreneurial education

ABSTRACT – Modern society and its transition to a knowledge society are claiming more and more creative and entrepreneurial individuals who are capable of autonomous action, either in the realm of an organisation or as entrepreneurs with their own businesses. The article emphasises the importance of entrepreneurship in a modern society and its attachment to the economic and social development. We have found that education can influence an individual's preferences and values in order to opt for an independent business career. Based on a research study conducted among students of business schools at universities from 11 countries, we compared the entrepreneurial characteristics of Slovenian and foreign students. The survey results show that entrepreneurial education requires a different approach than what is appropriate for the education of future managers of large enterprises. On the basis of the entrepreneurial programme at the University of Maribor, which has been carried out since the mid-nineties, we know that the experience gained in the class itself is not sufficient for students to develop their understanding of the value of innovation and creativity. It should be upgraded with direct experience, which can be obtained in real life.

1. Uvod

Ustvarjalnost in podjetnost sta bili vselej gonilni sili razvoja zaradi ustvarjanja novih podjetij in zaposlovanja. Podjetništvo pa je postalo ena izmed gonilnih sil gospodarskega razvoja tudi zaradi kreiranja novih delovnih mest znotraj obstoječih podjetij (Carree in Thurik, 2003; Rasmussena in Sørheim, 2006). Preoblikovanje sodobnih družb v družbe znanja in prehod ekonomskih sistemov iz menedžerskih v podjetniške (Audretsch in Thurik, 2007) postavlja v ospredje ustvarjalne in podjetne

posameznike, ki znajo in želijo najti boljše načine poslovanja in dela, ustvarjati in izkoriščati poslovne priložnosti ali drugače prispevati k boljši dolgoročni kakovosti življenja. Naš prispevek se sicer osredotoča na podjetnost in podjetništvo v ekonomskem podsistemu družbe, ker pa je podjetnost imanentno človeška lastnost, njegova spoznanja veljajo tudi za druge družbene podsisteme.

Podjetništvo je zapleten in večplasten pojav, podjetniki pa so tisti, ki morajo igrati veliko različnih vlog. Vloga inovatorja je ena ključnih. Pojmovanje podjetnika kot inovatorja pripisujemo Josephu Aloisu Schumpetru (1934), ki ga je umestil v samo jedro gospodarskega napredka. Gospodarski sistem (kot tudi socialni sistem) zatorej potrebuje podjetnike, da na novo kombinirajo proizvodne dejavnike, ki bodo z novimi proizvodi in storitvami zadovoljili nenehno se spreminjajoče potrebe kupcev. Tako pod vodstvom podjetnika nastane proces "kreativne destrukcije".

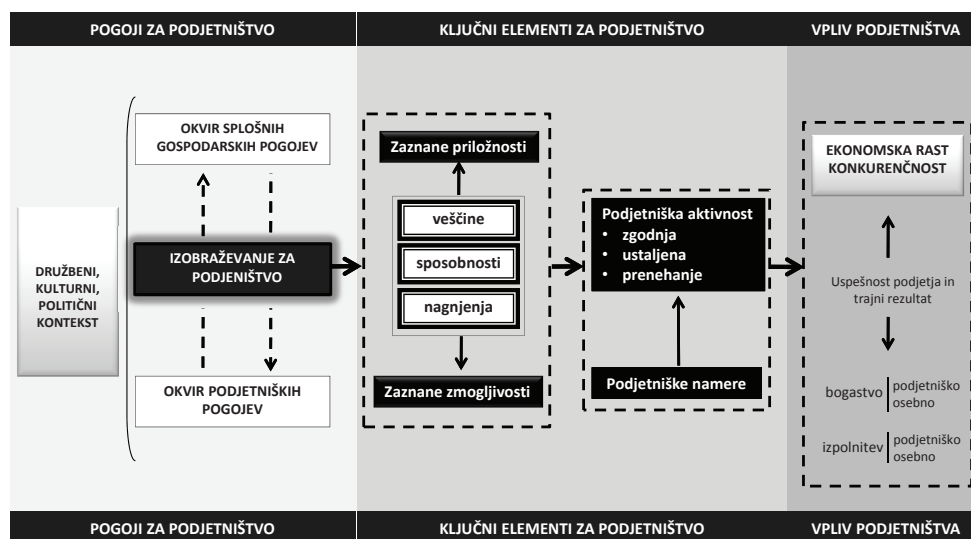
Pod vplivi reklamnih kampanj velikih podjetij vse prevečkrat pozabimo, da veliko večino podjetij povsod po svetu predstavljajo mala in srednje velika podjetja (v nadaljevanju MSP). Po uradnih podatkih je v Evropski uniji 99,8 odstotka podjetij MSP, ki ustvarjajo več kot dve tretjini delovnih mest v zasebnem sektorju (EC, 2010, str. 15). Slovenija je glede navedenih podatkov primerljiva z EU (Širec in Rebernik, 2009). Ko govorimo o ustvarjalnosti, inovativnosti in podjetnosti, se je tega dejstva treba zavedati.

Kljub temu, da MSP povsod po svetu predstavljajo pomemben del nacionalnih gospodarstev, jih večina poslovnih in menedžerskih šol še vedno ne obravnava na način, da bi učne programe prilagodili zadovoljevanju njihovih potreb. Hitro spreminjajoče se poslovno okolje, za katerega je značilna razširjena vloga MSP, globalizacija poslovanja, informacijska intenzivnost in rastoča negotovost, so dvignili vrednost človeškega kapitala, ki se ukvarja s poslovnimi vedami, in prispevali k temu, da je tradicionalno izobraževanje bodočih podjetnikov in menedžerjev MSP postalo neproduktivno. Prav zato potrebujemo nove metode poučevanja posameznikov, ki se bodo zaposlili v tovrstnem okolju.

Global Education Initiative (GEI) pri Svetovnem gospodarskem forumu v svojem zadnjem poročilu (WEF, 2009) ugotavlja, da je "izobrazba eden najpomembnejših temeljev ekonomskega razvoja, podjetništvo pa je ključna gonilna sila inoviranja in ekonomske rasti", ter posebej poudarja pomen podjetniškega izobraževanja, saj je le-to "kritično za razvoj podjetniških veščin, nagnjenj in vedenja, ki so temelj ekonomske rasti". Svetovna raziskava Global Entrepreneurship Monitor že od leta 2002 za Slovenijo ugotavlja, da je prav podjetniško izobraževanje eno izmed slabo razvitih področij izobraževanja, in to na vseh izobraževalnih ravneh (Rebernik idr., 2008). Tudi rezultati analize Evropske komisije kažejo, da je obseg podjetniškega izobraževanja zaskrbljujoč, saj več kot polovica evropskih študentov na visokošolski ravni nima dostopa do podjetniškega izobraževanja (EC, 2008). Večina univerzitetnih programov še naprej usposablja študente, da jih bo nekdo zaposlil in bodo delali za nekoga. Odgovornost zase predajajo v roke nekoga drugega – praviloma zaposlovalca v zasebnem ali javnem sektorju.

Osrednje izhodišče naše razprave je predpostavka, da je podjetništvo učeč proces. To pomeni, da podjetniki niso rojeni, ampak ustvarjeni s pomočjo pridobljenih znanj in izkušenj, ko se pod vplivom učiteljev, staršev, mentorjev in vzornikov razvijajo in učijo skozi celoten proces rasti (Volery, 2004). Morda posameznikov, ki jih zanima podjetništvo, in sedanjih podjetnikov ne moremo naučiti, kako biti podjetnik, lahko pa jih spodbujamo in ne odvrčamo od tovrstnega udejstvovanja. Zato v nadaljevanju predlagamo model, v katerem izhajamo iz Kruegerjevega (2000) spoznanja, da podjetniške namere ne nastanejo spontano, pač pa so ustvarjene, četudi se zdi, da nastanejo spontano. Podjetniške namere so ključnega pomena za razumevanje celotnega procesa podjetništva, ker predstavljajo potreben pogoj za podjetniško aktivnost. Tako je na podjetniško aktivnost moč vplivati preko vzpostavljanja pogojev za razvoj ključnih elementov in posledično prispevati k ekonomski rasti in konkurenčnosti nacionalnega gospodarstva kot celote.

Slika 1: Vpliv izobraževanja za podjetništvo na ekonomski razvoj



Vir: Prirejeno po GEM, Bosma et al., 2008, 2009, Teixeira in Davey, 2009.

Slika 1 prikazuje povezanost podjetniškega izobraževanja z ekonomskim razvojem. Pod vplivom družbenega, kulturnega in političnega konteksta delujeta dva temeljna mehanizma gospodarske rasti, ki ju definirata okvirja splošnih gospodarskih in podjetniških pogojev v nacionalnem gospodarstvu. Izobraževanje za podjetništvo črpa podporo v obeh okvirjih. Naklonjenost izobraževalnega sistema podjetniškemu izobraževanju tako predstavlja osnovo, s pomočjo katere se oblikujejo ključni elementi za podjetništvo. Splet veščin, sposobnosti in posameznikov odnos do podje-

tništva vplivajo na zaznavanje posameznikovih zmogljivosti in poslovnih priložnosti v okolju. Te se odrazijo skozi podjetniške namere, ki se realizirajo s posameznikovo podjetniško aktivnostjo, in posledično vplivajo na ekonomsko rast in razvoj nacionalnega gospodarstva.

Obsežna literatura s področja proučevanja podjetniške stvarnosti nakazuje na obstoj interesa po identifikaciji dejavnikov, ki posameznika vodijo k izbiri podjetniške kariere (Martínez et al., 2007). Večina prispevkov obravnava podobne dejavnike. Najpogostejše analizirani so starost, spol, poklicno ozadje, delovne izkušnje ter izobrazba in psihološki profil posameznika (Delmar in Davidsson, 2000; Širec, 2007). Drugi način ocenjevanja podjetniških namer je preučevanje osebnostnih lastnosti, kot so prevzemanje tveganja, ustvarjalnost in potreba po dosežkih (Teixeira, 2008; Širec, 2007). Poudariti moramo, da večina avtorjev (npr. Naffziger et al., 1994) trdi, da je odločitev za podjetniško udejstvovanje odvisna od več kot zgolj osebnostnih lastnosti in razlik med posamezniki. Zato predvidevamo, da je za kritično oceno posameznikovega podjetniškega potenciala treba proučiti interakcijo med osebnimi značilnostmi posameznika (odnos do tveganja, ustvarjalnost in potreba po dosežkih), drugimi pomembnimi vsebinskimi dejavniki dojemanja (Rebernik in Širec, 2007) (delovne/poklicne izkušnje, nemo znanje, vpliv regije in vloge vzornikov), poznavanjem podjetništva (podjetniške izkušnje, znanje, zavedanje in zanimanje), formalnim izobraževanjem (leta šolanja, stopnja izobrazbe, vrsta visokošolskega zavoda) in vrsto raziskovalnega programa/področja.

Medtem ko obstaja velik nabor raziskav s področja proučevanja nagnjenosti k podjetništvu (Learned, 1992; Naffziger et al., 1994; Brandstätter, 1997), so le redke raziskave proučevale podjetniške namere študentov. Obstoječe študije se v glavnem osredotočajo na ZDA in Veliko Britanijo in so bile narejene zgolj na majhnih vzorcih študentov podjetniških programov. V nadaljevanju zato prikazujemo rezultate mednarodne raziskave podjetniških namer študentov, v katero je bila vključena tudi Slovenija in študenti Ekonomsko-poslovne fakultete Univerze v Mariboru. Gre za empirično raziskavo, ki smo jo skupaj z desetimi partnerskimi univerzami izvedli v letu 2009. Celotna raziskava obsega širok spekter proučevanja nagnjenj k ustanavljanju podjetij študentov, ki so šele pričeli z visokošolskim poslovnim izobraževanjem. Stanje, kot ga ugotavljamo v obravnavani raziskavi, zato velja prvenstveno za poslovne šole, vendar pa je možno spoznanja prenesti tudi v širši izobraževalni sistem. Nove poslovne priložnosti namreč obstajajo v skoraj vseh akademskih in drugih disciplinah (npr. v grafični umetnosti, zdravstveni negi, računalništvu, kemiji in farmaciji), zato je že Hynes (1996) zagovarjal dejstvo, da je podjetniško izobraževanje treba spodbujati in krepiti tako med študenti poslovnih kot tudi ostalih ved.

Študija, ki jo prikazujemo v nadaljevanju, lahko tako pomaga univerzam in drugim visokošolskim institucijam pri pripravi ustreznih izobraževalnih programov za spodbujanje podjetništva. Pričakujemo lahko, da bodo rezultati tovrstne študije imeli vpliv na oblikovanje izobraževalne politike in posledično spodbudile k ustvarjanju takšnih izobraževalnih programov, ki bodo diplomante visokega šolstva bolje pripravile na ustanovitev lastnega podjetja.

2. Metodologija

Za proučevanje zastavljenih raziskovalnih vprašanj smo uporabili deskriptivno, kvantitativno metodo raziskovanja. Mednarodna razsežnost raziskave in raziskovalna vprašanja so zahtevala pripravo vprašalnikov v papirni obliki. Na ta način so bili le-ti posredovani neposredno študentom in po izpolnitvi tudi vrnjeni anketarju.

S pomočjo obstoječe literature je bil sestavljen standardiziran vprašalnik za proučevanje raziskovalnih vprašanj. Na večino trditev so respondenti odgovarjali na petstopenjski Likertovi lestvici: od 1 – popolnoma se strinjam do 5 – s trditvijo se absolutno ne strinjam. Delovna verzija je bila najprej posredovana ekspertom raziskovanja podjetništva na sodelujočih univerzah. Na osnovi povratnih informacij je bilo ob pomoči študentov izvedeno testiranje vprašalnika s težnjo po odpravi slabosti in zagotovitvi celovitosti obravnavanega fenomena.

V raziskavi je sodelovalo 11 univerz. V tabeli 1 podajamo prikaz števila respondentov po državah in njihovo povprečno starost. V vzorcu je delež slovenskih študentov 10,3-odstoten.

Tabela 1: Število respondentov po državah

<i>Država</i>	<i>N</i>	<i>N (%)</i>	<i>Povprečna starost</i>
Avstralija	65	4,5	20,0
Portugalska	224	15,6	18,9
Finska	92	6,4	21,2
Nemčija	126	8,8	22,4
Slovenija	148	10,3	21,4
Poljska	51	3,6	20,3
Velika Britanija	54	3,8	21,3
Irska	184	12,8	18,6
Združeni arabski emirati	118	8,2	19,3
Južna Afrika	276	19,2	20,0
Uganda	96	6,7	20,1
SKUPAJ	1.434	100,0	20,2

Vprašalnike so razdelili študentom dodiplomskih študijskih programov med njihovimi predavanji, večinoma prvih letnikov. Zbrane izpolnjene vprašalnike so nato poslali koordinacijskemu timu, kjer so podatke uredili v zbirno SPSS datoteko.

3. Rezultati in interpretacija

V prispevku podrobneje analiziramo tisti del rezultatov celotne raziskave, s pomočjo katerih lahko argumentiramo potrebo po drugačnih metodah poučevanja, da bi lahko vplivali na podjetniško izobraževanje kot "učeč se proces". V našem prispevku tako predstavljamo izide raziskave na zastavljena tri ključna raziskovalna vprašanja:

- Katere podjetniške kompetence študenti (mislijo, da jih) imajo?
- Kateri dejavniki vplivajo na študentovo odločitev postati podjetnik ali zaposlen delavec?
- Kako študenti zaznavajo vlogo univerz pri spodbujanju njihovega zanimanja za podjetništvo?

Slovenski del raziskave smo izvedli na predavanjih študentov prvih in drugih letnikov bolonjskega univerzitetnega študijskega programa na Ekonomsko-poslovni fakulteti Univerze v Mariboru. Zaradi etičnih razlogov je bilo sodelovanje v raziskavi prostovoljno. Odgovorilo je 148 študentov, od tega 27,4 odstotka moških in 71,6 odstotka žensk. Na ravni mednarodnega vzorca je bil delež moških 44,5-odstoten, delež žensk pa 55,5-odstoten. V obeh primerih so torej prevladovali ženske.

Tabela 2: Odnos do ustanovitve podjetja

<i>Odgovori</i>	<i>Slovenija (%)</i>	<i>Mednarodno (%)</i>
Ne, in tudi nimam interesa, da bi ga.	12,2	12,5
Ne, vendar si znam predstavljati, da bi ustanovil podjetje.	47,3	50,2
Ne, vendar imam idejo, za katero verjamem, da bi lahko bila uspešna.	20,3	18,3
Trenutno razmišljam o tem.	15,5	11,7
Pričenjam z ustanovitvijo podjetja.	2,0	4,2
Da, ustanovil sem podjetje.	2,7	3,0
SKUPAJ	100,0	100,0

Študente smo vprašali, ali so že ustanovili podjetje. Dobrih 12 odstotkov za to nima interesa, kar je podobno mednarodnemu vzorcu. Spodbuden je odgovor, ki nakazuje možnost samostojne podjetniške poti v prihodnosti, ta odgovor je izbralo kar 47,3 odstotka slovenskih študentov (mednarodni rezultat: 50,2 odstotka).

Odgovor na zastavljeno vprašanje je tesno povezan z lastništvom ključnih veščin in sposobnosti, ki so potrebne za podjetništvo. Te so študenti ocenjevali s pomočjo vrednotenja naslednjih trditev:

Tabela 3: Veščine in sposobnosti za podjetništvo

<i>Odgovori</i>	<i>Štud.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>N</i>	<i>Povprečje</i>	<i>Stand. odklon</i>	<i>Stand. napaka</i>	<i>Rang</i>
Poznam tehnike za ugotavljanje tržnih potreb.	Slo.	1	5	147	2,98	0,848	0,070	4
	Med.	1	5	1263	3,15	0,986	0,028	2
Razumem vrsto vprašanj, s katerimi se srečujejo podjetniki pri realizaciji ideje na trgu.	Slo.	2	5	148	3,38	0,803	0,066	2
	Med.	1	5	1263	3,27	0,960	0,027	1
Znam narediti poslovni načrt in poslovni koncept.	Slo.	1	5	148	3,40	1,042	0,086	1
	Med.	1	5	1264	3,14	1,075	0,030	3
Vem, kako se pravno-formalno financira nov poslovni koncept.	Slo.	1	5	148	3,09	0,925	0,076	3
	Med.	1	5	1259	2,89	1,099	0,031	4

Rezultati ocene osebnih sposobnosti, kot jih dojemajo študenti, nakazujejo precej razlik med slovenskimi in mednarodnimi respondenti. Kar pri treh trditvah smo potrdili statistično značilno razliko med odgovori primerjanih skupin. Tako je prepričanost slovenskih študentov, da so sposobni ustvariti poslovni načrt in razviti poslovni koncept iz nabora veščin, ocenjena najvišje (rang 1) in hkrati statistično značilno višje od mednarodne populacije študentov ($t_{(1410)} = -2,770$, $p = 0,006$). Zanimivo je spoznanje, da so slovenski študenti najslabše (in statistično značilno nižje v primerjavi z mednarodno populacijo) ocenili poznavanje tehnik za ugotavljanje tržnih potreb ($t_{(1408)} = 2,303$, $p = 0,022$). Na tem mestu opozarjamo na nasprotujoče stališče slovenskih študentov, ki menijo, da so sposobni ustvariti poslovni načrt in razviti poslovni koncept, čeravno ne poznajo tehnik za ugotavljanje tržnih potreb. Jedro podjetniškega udejstvovanja pa je ravno v tem, da najdejo poslovne priložnosti, to je, da ugotovijo, kaj trg dejansko želi.

Korelacijska analiza spremenljivk, ki odražajo veščine in sposobnosti študentov in njihovega odnosa do ustanavljanja podjetja, je pokazala korelacijske vrednosti med 0,2 in 0,5 ($p = 0,01$), kar pomeni, da so študenti z višjim nivojem podjetniških veščin izkazovali tudi bolj pozitiven odnos do ustanovitve podjetja. Podobni rezultati veljajo tudi za mednarodni vzorec.

Podjetniška teorija obravnava podjetniške namere tudi s pomočjo analiziranja osebnih značilnosti posameznikov (McClelland, 1961; Kets de Vreis, 1977). Slednje lahko razdelimo na psihološke (potreba po dosežkih, prevzemanje tveganja, želja po neodvisnosti, mesto obvladovanja, samospoštovanje, samouresničitev, vizija) in nepsihološke (človeški in socialni kapital) motivacijske dejavnike (Širec in Močnik, 2010). V ra-

ziskavi smo proučevali štiri karakteristike študentovih psiholoških motivacijskih dejavnikov, s pomočjo katerih lahko analiziramo komponente podjetniških namer.

Tabela 4: Psihološki motivacijski dejavniki za podjetništvo

<i>Odgovori</i>	<i>Štud.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>N</i>	<i>Povprečje</i>	<i>Stand. odklon</i>	<i>Stand. napaka</i>	<i>Rang</i>
Osebna neodvisnost/ upravljanje lastnega časa.	Slo.	2	5	147	4,36	0,721	0,059	1
	Med.	1	5	1237	4,13	0,991	0,028	1
Bolj zanimivo delo.	Slo.	1	5	146	3,97	0,874	0,072	3
	Med.	1	5	1228	3,71	1,081	0,031	3
Možnosti samoizpolnitve.	Slo.	2	5	146	4,14	0,752	0,062	2
	Med.	1	5	1226	4,06	0,989	0,028	2
Izoginiti se negotovosti, povezani z zaposlitvijo (npr. biti nezaposlen).	Slo.	1	5	146	3,21	0,870	0,072	4
	Med.	1	5	1223	3,21	1,156	0,033	4

Na vprašanje *zakaj bi bili raje lastnik podjetja kot zaposleni delavec*, je bila izražena želja po neodvisnosti najvišje ocenjena tako na strani slovenskih kakor tudi mednarodnih študentov. Ta rezultat je pričakovan, saj podjetniška vloga nedvomno zahteva visoko mero neodvisnosti. Podjetnik namreč prevzema odgovornost za izrabo priložnosti, ki predhodno niso obstajale, in je v končni fazi tudi odgovoren za rezultat, ki je dosežen ali pa tudi ne (Širec, 2007a, str. 24). Na drugo mesto so študenti uvrstili možnost samouresnitve. Zanimivo je, da ne obstaja razlika v preferencah dojemanja psiholoških motivacijskih dejavnikov med slovenskimi in mednarodnimi študenti. Obravnavane značilnosti so rangirali enako. To spoznanje lahko znova argumentiramo v prid potrebi po drugačnem izobraževanju za podjetništvo, ki lahko v večji meri vpliva na nepsihološke motivacijske dejavnike, saj rezultati kažejo, da so psihološki dejavniki tisti, ki odražajo višjo stopnjo homogenosti in je zato vpliv nanje omejen.

Po Redfortu in Trigou (2007) ima lahko podjetniško izobraževanje tri ključne vloge pri spodbujanju "podjetniške družbe". Deluje lahko na način ustvarjanja pozitivne miselnosti in študentom predstavi podjetništvo kot možno in zaželeno izbiro kariere. Razen tega podjetniško izobraževanje prispeva k razvoju znanj in spretnosti, s pomočjo katerih bodo študenti razvili tehnično-poslovne veščine za uspešno podjetniško kariero. Končno lahko ima podjetniško izobraževanje tudi vlogo v znanstvenem razvoju, ki ga prispeva skozi raziskovanje in širše poznavanje podjetniških pojavov. Izobraževalni sistem je namreč tisti, ki mora posamezniku vzgojiti zasnove za odločanje o tem, s čim se želi poklicno ukvarjati. Če posamezniki med šolanjem

ne pridobijo zavedanja o tem, da je podjetniška kariera dobra izbira, bo vključevanje v podjetništvo seveda manjše.

Ne more pa izobraževalni sistem nadomestiti spodbudnega okolja za podjetništvo. Le-to v Sloveniji na mnogih segmentih še vedno zavira samostojno podjetništvo. Globalni podjetniški monitor za leto 2009 (Rebernik idr., 2010) opozarja na slabosti, ki zavirajo podjetništvo, med katerimi še zlasti izstopajo zelo visoka stopnja egalitarizma v družbi, velika zaščita delovnih mest ter nizek delež visoko izobraženih podjetnikov.

Tabela 5: Kako naj univerza pripomore k dvigu podjetniške naravnosti študentov

<i>Odgovori</i>	<i>Štud.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>N</i>	<i>Povprečje</i>	<i>Stand. odklon</i>	<i>Stand. napaka</i>	<i>Rang</i>
Ustvariti večjo ozaveščenost o podjetništvu kot možni izbiri kariere.	Slo.	2	5	147	3,46	0,813	0,067	
	Med.	1	5	1220	3,68	1,027	0,029	
Študentom predstaviti ideje za zagon novega podjetja.	Slo.	1	5	147	3,67	0,995	0,082	
	Med.	1	5	1222	3,69	1,030	0,029	
Ponuditi dodiplomske in podiplomske programe podjetništva.	Slo.	1	5	147	3,71	0,993	0,082	
	Med.	1	5	1211	3,55	1,081	0,031	
Ponuditi podjetniško naravnano projektno delo.	Slo.	1	5	147	4,00	0,876	0,072	2
	Med.	1	5	1216	3,71	1,022	0,029	3
Organizirati konference in delavnice o podjetništvu.	Slo.	1	5	147	3,68	0,965	0,080	
	Med.	1	5	1216	3,71	1,050	0,030	3
Študente pripeljati v stik z omrežji, potrebnimi za zagon novega podjetja.	Slo.	1	5	147	4,07	0,881	0,073	1
	Med.	1	5	1221	3,91	1,006	0,029	1
Podjetjem v lasti študentov omogočiti uporabo univerzitetne infrastrukture.	Slo.	1	5	62	3,68	1,004	0,128	
	Med.	1	5	512	3,68	1,088	0,048	
Študentom zagotoviti finančne vire za zagon novega podjetja.	Slo.	1	5	146	3,68	1,089	0,090	
	Med.	1	5	1215	3,41	1,170	0,034	
Študente podjetništva pripeljati v stik drugega z drugim.	Slo.	2	5	146	3,87	0,873	0,072	3
	Med.	1	5	1211	3,78	0,988	0,028	2

Zanimalo nas je tudi, kaj menijo študenti o tem, da bi lahko univerza naredila za večjo podjetniško naravnost študentov. Rezultate prikazujemo v tabeli 5.

Rezultati znova kažejo na usklajeno percepcijo slovenskih in mednarodnih študentov glede vloge, ki naj bi jo izobraževalni sistem odigral v smislu spodbujanja podjetniške naravnosti študentov. Najvišje rangirane aktivnosti – študente pripeljati v stik z omrežji, potrebnimi za zagon novega podjetja, ponuditi podjetniško naravnano projektno delo, kakor tudi študente podjetništva pripeljati v stik drugega z drugim – kličejo po drugačnih metodah izobraževanja, z manj zapiranja v predavalnice in več timskega projektnega dela v resničnem poslovnem okolju. Prav to pa so značilnosti programa, ki ga predstavljamo v nadaljevanju.

Čeprav naj bi se študenti poslovnih in menedžerskih študijskih programov izobraževali za opravljanje številnih vrst del, so vse te pristojnosti vezane na poglobljeno znanje o poslu in upravljanju podjetja. Lahko bi celo dejali, da praviloma študentov med študijem ne učimo veliko o resničnem življenju v podjetju. V podjetniških in poslovnih znanstvenih revijah že od nekdaj ne manjka prispevkov, ki empirično in/ali teoretično obravnavajo težave izobraževanja za podjetništvo (npr. Gorman et al., 1997), pač pa primanjkuje praktičnih izobraževalnih poskusov, ki bi pokazali možnost uveljavitve inovativnih načinov poučevanja za podjetništvo, ki spodbujajo ustvarjalnost in inovativnost v okviru sedanjega univerzitetnega sistema.

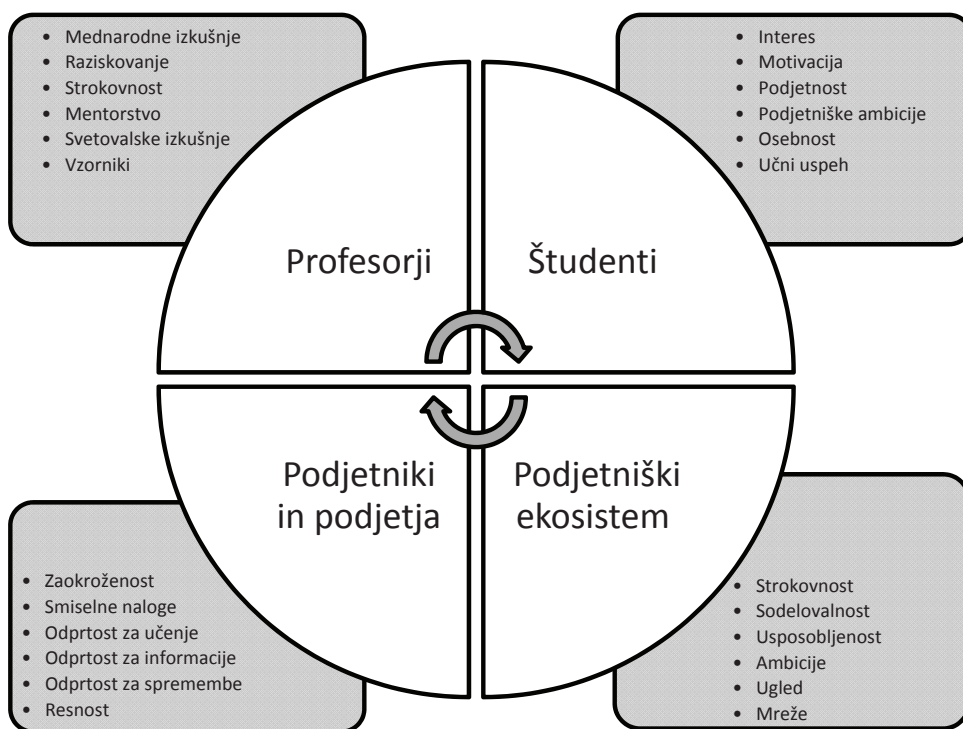
Delovno okolje, v katerem bodo študenti podjetništva nekoč delali, ni le podjetje, ampak celoten ekosistem, v katerem manjša podjetja iščejo poslovne priložnosti in zbirajo potrebne vire za izvajanje tekočih poslov. Izobraževanje mora zato na ustvarjalen način replicirati takšno okolje in pri tem slediti dvema ciljema: izgraditi kreativne in podjetne posameznike in ustvariti učinkovite menedžerje. Takšen izobraževalni sistem smo v našem prispevku v nadaljevanju poimenovali *četrtna vijačnica učinkovitega podjetniškega izobraževanja* (Rebernik, 2009). Tovrstno izobraževanje predstavljajo štiri skupine akterjev: študenti, akademiki, podjetniki in podpora infrastrukture podjetniškega ekosistema. Vloge vseh štirih akterjev so kompleksne in se prepletajo. Poučevanje, študij, raziskovanje ter povezovanje podjetij in podjetniškega ekosistema so dejavnosti, ki jih je za izgradnjo uspešnega izobraževalnega sistema bodočih podjetnikov in/ali menedžerjev MSP treba učinkovito izvajati.

Zasnovana filozofija inovativnega programa podjetniškega izobraževanja temelji na predpostavki, da mora biti izobraževanje in usposabljanje posameznikov, ki naj bi postali bodisi neodvisni podjetniki ali zaposleni v manjših podjetjih, pomembno drugačno od izobraževanja in usposabljanja tistih, ki bodo zaposleni v velikih podjetjih. Takšen program je bil v prvi polovici prejšnjega desetletja v sodelovanju s štirimi mednarodnimi univerzami in s sredstvi TEMPUS programa ustvarjen na Ekonomsko-poslovni fakulteti Univerze v Mariboru in se že 18 let izkazuje kot zelo uspešen program ter tudi kot edinstven model v slovenskem izobraževalnem prostoru.

Program je bil izgrajen na temelju Revansove zamisli o aktivnem učenju, ki definira pridobivanje znanja kot "postopek preiskave, začeni z izkušnjo ne vedeti, kaj storiti naslednje, in ugotovitvijo, da sedanje strokovno znanje in izkušnje ne dajejo

odgovora” (Powell et al., 1999). Zasnovan je tako, da vsak študent štiri semestre preživi štiri dni v tednu na univerzi in en dan v tednu v izbranem mentorskem podjetju. Podjetniki in menedžerji MSP skozi delo usposablajo študente, le-ti pa (s pomočjo profesorjev) rešujejo resnične poslovne probleme. Program poskuša združiti visokošolsko sfero in menedžerje/podjetnike za rešitev skupnih nalog, in sicer tako, da za vsakega študenta, ki ga vpišemo v program, zagotovimo ustrezno manjše podjetje, ki je glede na vnaprej določena merila sposobno in pripravljeno sodelovati z Ekonomsko-poslovno fakulteto pri študijskem programu za podjetniško izobraževanje in usposabljanje. Pod mentorstvom podjetnika ali vrhnjega menedžerja izbranega podjetja zatem študenti dve leti preverjajo svoja teoretična znanja v teh podjetjih, pridobivajo pa tudi praktične vodstvene sposobnosti.

Slika 2: Četverna vijačnica podjetniškega izobraževanja



Program Podjetništva je zasnoval in ga tudi vodi Inštitut za podjetništvo in management malih podjetij na EPF. Njegovo osrednje prepričanje je, da je glavna naloga univerze prispevati k razvoju regije in družbe. Zato je naloga visokošolskih učiteljev ne le poučevati in raziskovati, ampak sodelovati v številnih drugih dejavnostih, s

pomočjo katerih je možno prispevati h gospodarskemu razvoju. Tako kot govorimo o obštudijskih dejavnostih študentov in njihovem pomenu za študentski razvoj, je prav, da so tudi visokošolski učitelji širše angažirani. Študenti so na različne načine vključeni v dejavnosti inštituta. Izkoriščajo podatkovne baze raziskovalnih rezultatov pri pripravi seminarskih in diplomskih del, udeležujejo se konferenc, uporabljajo orodja in informacije, ki jih zagotavlja podjetniški inkubator, obiskujejo podjetja in institucije podpornega okolja za podjetništvo, v diskusijah razpravljajo o resničnih problemih najboljših slovenskih podjetnikov itd. Imamo tudi svoje spletne strani (www.podjeten.si), izdajamo svojo revijo, v kateri profesorji in študenti govorimo o programu Podjetništvo in delimo svoje izkušnje.

Na opisan način so v programu strnjene štiri neločljivo povezane komponente podjetniškega izobraževanja (študenti, profesorji, podjetniki in podporna infrastruktura podjetniškega ekosistema), ki ga v povzeti obliki prikazujemo na sliki 2.

4. Sklep

Rezultati raziskave so pokazali, da je za učinkovito podjetniško izobraževanje treba študente povezati v omrežja, potrebna za zagon novega podjetja, jim ponuditi podjetniško naravnano projektno delo ter jih povezati med seboj. Vse to je možno doseči z drugačnimi metodami izobraževanja, kjer je manj zapiranja v predavalnice in več timskega projektnega dela v resničnem poslovnem okolju. Opisani primer izvajanja študijskega programa Podjetništvo na Univerzi v Mariboru kaže, da so se vzpostavili močni odnosi s številnimi podjetniki in lastniki/menedžerji MSP, študenti pa so končali več kot 500 projektov v mentorskih podjetjih. Številni podjetniki in menedžerji so se pridružili pri razpravah v predavalnici. Z denarjem, ki ga plačajo podjetja, in z denarjem, ki ga zaslužijo študenti s poslovnimi dejavnostmi, organiziramo številna študijska potovanja študentov doma in v tujini.

Interna analiza programa je pokazala, da se večina alumnijev zaposli takoj po diplomi, ena petina v mentorskih podjetjih. Če bi se morali znova odločiti za študijsko smer, bi kar 90 odstotkov diplomantov ponovno izbralo program Podjetništva. V roku petih let po diplomi kar 20 odstotkov diplomantov ustanovi svoje lastno podjetje, 40 odstotkov pa jih je prepričanih, da bodo to storili v prihodnjih letih (Širec, 2008).

Zelo pozitiven rezultat izvajanja programa Podjetništvo je priznanje potrebe po podjetniškem izobraževanju tako s strani visokošolskih učiteljev kakor tudi podjetnikov in menedžerjev MSP-jev. V zgodnjih letih vzpostavitve sodelovanja med malimi podjetji in univerzo smo zaznali dve zanimivi mnenji. Na eni strani je bilo mišljenje večine podjetnikov in menedžerjev MSP-jev, da je sodelovanje z univerzo s praktičnega vidika zapravljanje časa. Po drugi strani je vladala globoko zakoreninjena miselnost univerze, da vse, kar je praktičnega, ne sodi na univerzo, ker ni znanstveno. Z izvajanjem programa Podjetništva, nam je uspelo odpraviti mnoga od teh lažnih pred-

stav realnosti in kaj hitro smo lahko ugotovili spremembe v miselnosti in premike na področju miselnih modelov akademikov, podjetnikov in menedžerjev (Rebernik, 1994). Sodobni učitelji so tesneje vpeti v poslovno prakso in imajo globlji vpogled v poslovne probleme ter učne potrebe MSP-jev.

Izkazalo pa se je tudi, da ne glede na bistrost in pridnost nima vsak študent sposobnosti sočasno izpolnjevati študijske obveznosti in opravljati praktično usposabljanje v mentorskem podjetje. Poleg izpolnjevanja formalnih zahtev, kot so visoka povprečna ocena študija ali jezikovne spretnosti in znanja, mora posameznik imeti tudi primerno osebnost. Biti mora iznajdljiv, komunikativen in sodelovalen, saj bosta le v tem primeru od tovrstnega sodelovanja imela korist tako študent kot mentorsko podjetje.

Ne smemo tudi pozabiti, da je ključnega pomena za uspešno sodelovanje skrbna izbira mentorskega podjetja in s tem podjetnika/menedžerja. Gre namreč za partnerski odnos, ki naj bi bil kvaliteten. Brez skupne zavezanosti in predanosti ter pripravljenosti sodelovati v izobraževalnem programu in usposabljanju študentov bi lahko namreč še tako dobro organiziran in voden program univerze postal zgolj še eden v vrsti običajnih univerzitetnih programov. Predanost podjetnikov in menedžerjev podjetij je namreč tista, ki omogoča, da za študente programa Podjetništva mentorska podjetja odigrajo vlogo, kot jo imajo laboratoriji za študente kemije in simulatorji letenja za bodoče pilote.

Morda najpomembnejše spoznanje pa je, da je za trajnostni uspeh izobraževanja za podjetništvo na univerzitetni ravni potrebno plodno sodelovanje štirih enako pomembnih partnerskih skupin: študentov, profesorjev, podjetnikov in podporne infrastrukture podjetniškega ekosistema.

Karin Širec, Ph.D., Miroslav Rebernik, Ph.D.

Educating for entrepreneurial behaviour and entrepreneurship

Contrary to numerous research findings about the important influence on the formation of individuals' interest to participate in entrepreneurship activities, entrepreneurship education is still poorly developed at all levels of education. It does not sufficiently encourage creativity, independence or personal initiative nor does it focus sufficient attention on entrepreneurship and the setting up of new businesses. As such, it is unlikely that students will become acquainted with the principles of a market economy. The scope of entrepreneurship education is worrisome as more than half of European students in higher education have no access to entrepreneurship education; approximately 11 million of students are deprived of such and/or additional learning activities that could encourage their entrepreneurial orientation (EC, 2008). The majority of university programmes continue to train students in such a way that they wait to find an employer. Students do not accept the potential role of self-employment or the possibility of finding and exploiting business opportunities that would enable them to offer employment to others.

This chapter discusses entrepreneurship education and training in Slovenia based on the international study of students' motivation for entrepreneurship. This empirical research study was carried out together with partner universities (Australia, Finland, Germany, Great Britain, Ireland, Poland, Portugal, Slovenia, Uganda, the United Arab Emirates and the South African Republic) in 2009. The study includes a wide spectrum of intentions for setting up a business by students who have just embarked upon a university business education. This article gives a detailed description of part of the research results which can help us in the formation of arguments for different teaching methods in order to promote entrepreneurship education and which will contribute to the set-up of business ventures so as to provide jobs as well as boost growth and competitiveness in global markets. We focus on three questions:

- *Which entrepreneurship competences do students (think they) have?*
- *Which factors influence students' decisions to become entrepreneurs or employees?*
- *How do students perceive the role of universities in encouraging their interest in entrepreneurship?*

Although Slovenia ranks relatively well in terms of global comparisons, the analysis of entrepreneurship education and training in Slovenia demands more targeted measures and better tailored entrepreneurship policy in this area, especially at the university level.

What is missing is a more intensive entrepreneurship education at the university level as both Slovenian and international students possessing a higher level of entrepreneurial skills demonstrate a more positive attitude towards setting up their own companies. In addition, both groups of students share a similar perception regarding the role the education system should play in encouraging students' entrepreneurial orientation. Desirable activities that ranked highest are (1) bringing students in contact with networks required for the start-up, (2) offering entrepreneurially oriented project work and (3) bringing students in contact with one other. These activities call for various teaching methods, with less lecturing and more team project work in a real business environment. These are exactly the features of the study programme presented in the second part of this article.

In the second part of this chapter, the entrepreneurship programme at the Faculty of Business and Economics at the University of Maribor is presented. The discussion introduces the quadruple helix of entrepreneurship education to stress the importance of four main players in such education: students, professors, entrepreneurs and the supportive infrastructure of the entrepreneurship ecosystem.

During the 18 years of the programme implementation, it has been proved that the programme is effective and relatively successful in its efforts to prepare students for their potential entrepreneurship career. The time students spend in mentoring companies seems especially important. Such an education model cannot be successful if all four key partners are not included in the process, meaning students, university teachers, entrepreneurs and representatives of the entrepreneurship ecosystem. Above all, these partners have to possess certain qualities in addition to their willingness for cooperation. University teachers have to be able to act as consultants to companies as needed and should possess appropriate mentoring abilities for students. It is also desirable that

they be engaged in business activities and have international experience. Not every student meets the requirements for combining study with managerial practice, no matter how bright or hardworking he or she may be. In addition to satisfying formal requirements such as high grades or language skills, an appropriate personality, ingenuity, communication and cooperation skills are also needed to ensure that both the student and the company will benefit from their cooperation. Entrepreneurs/managers and companies have to be carefully selected. Managers are the partners who really make the difference. Without their commitment to cooperating with universities and participating in the educational and training process, the management programme – no matter how well organised – would be just an ordinary university programme, “just another brick in the wall”. With the commitment of entrepreneurs and managers, the companies can play a similar role for students in small business management and entrepreneurship as laboratories play for chemistry students or flight simulators for future pilots. It is extremely important that the representatives of the entrepreneurship ecosystem with which companies do business – banks, venture capital, advisors, promoting agencies and similar institutions – participate in the programme.

Improving entrepreneurship education at universities requires several steps. First, this type of education should be expanded to technical faculties. Students attending technical faculties throughout Europe as well as in Slovenia lack information about entrepreneurship because there are no compulsory or optional entrepreneurship subjects offered. Universities should become more responsible for the development of regions and economies; through this role, they will become aware of the fact that gaining knowledge is not enough if this knowledge is not transferred to useful products and services.

Not all students can be taught entrepreneurship as it is a scarce resource with only some individuals possessing the right qualities for entrepreneurship. However, it is the role of the university to demonstrate the importance of creativity, innovation and entrepreneurship. Above all, universities should be responsible for showing students that a decision on entrepreneurship represents a career decision. Policy makers should create appropriate conditions for entrepreneurship so that young individuals who possess the necessary characteristics and orientations can recognise the entrepreneurial career as a sound and attractive possibility when deciding if they should set up their own company or try to find an employer.

LITERATURA

1. Audretsch, D., Thurik, R. (2007). The models of the managed and entrepreneurial economies, V: Hanusch, H., Pyka, A. (ur.): Elgar Companion to Neo-Schumpeterian Economics, Edward Elgar, Cheltenham.
2. Bosma, N., Jones, K., Autio, E., Levie, J. (2008). Global Entrepreneurship Monitor 2007 Executive Report, Babson College and London Business School.
3. Brandstätter, H. (1997). Becoming an entrepreneur – a question of personality structure?, Journal of Economic Psychology, 18, 1997, str. 157–177.

4. Carree, M.A., Thurik, A.R. (2003). The impact of entrepreneurship on economic growth, V: Acs Z.J., Audretsch D.B. (ur.): *Handbook of Entrepreneurship Research*, Kluwer Academic Publishers, Great Britain, str. 437–471.
5. Delmar, F., Davidsson, P. (2000). Where do they come from? Prevalence and characteristics of nascent entrepreneurs, *Entrepreneurship & Regional Development*, 12, str. 1–23.
6. Evropska komisija (2010): *European SMEs under Pressure: Annual Report on EU Small and Medium-sized Enterprises 2009*. Pridobljeno dne 15.06.2010 s svetovnega spleta: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/facts-figures-analysis/performance-review/index_en.htm.
7. EC: *Survey of Entrepreneurship in Higher Education in Europe (2008)*. Pridobljeno dne 25.03.2010 s svetovega spleta: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/highedsurvey_en.pdf.
8. Gorman, G., Hanlon, D., King, W. (1997). Some Research Perspective on Entrepreneurship Education, Enterprise Education and Education for Small Business Management: A Ten-year Literature Review, *International Small Business Journal*, 15, št. 3/1997, str. 56–77.
9. Hynes, B. (1996). Entrepreneurship education and training: Introducing entrepreneurship into non-business disciplines, *Journal of European Industrial Training*, 20, št. 8/1996, str. 10–17.
10. Kets de Vries, M.F.R. (1977). The Entrepreneurial Personality at the Crossroads, *Journal of Management Studies*, 14, str. 34–57.
11. Krueger Jr, N.F. (2000). The cognitive infrastructure of opportunity emergence, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 24, št. 3/2000, str. 5–24.
12. Learned, K.E. (1992). What happened before the organization? A model of organization formation, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 17, št. 1/1992, str. 39–48.
13. Martínez, D., Mora, J.G., Vila, L. (2007). Entrepreneurs, the Self-employed and Employees amongst Young European Higher Education Graduates, *European Journal of Education*, 42, št. 1/2007, str. 92–117.
14. McClelland, D.C. (1961). *The Achieving Society*, Van Nostrand, NY Princeton.
15. Naffziger, D.W., Hornsby, J.S., Kurtako, D.F. (1994). A proposed research model of entrepreneurial motivation, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18, št. 3/1994, str. 29–42.
16. Powell, J. et al. (1999). *Action Learning for Innovation and Construction, Problems of Participation and Connection Conference*. Amsterdam, April 6–9.
17. Rasmussen, E., Sørheim, R. (2006). Action-based entrepreneurship education, *Technovation*, 26, str. 185–194.
18. Rebernik, M. (1994). Mental Models as the Pivot of the West-East Knowledge Transfer, V: Gibb, A. Rebernik, M. (ur.), *Small Business Management in the New Europe*, Maribor: EIM.
19. Rebernik, M., Širec, K. (2007). Fostering innovation by unlearning tacit knowledge, *Kybernetes*, 36, št. 3–4/2007, str. 406–419.
20. Rebernik, M., Tominc, P., Pušnik, K. (2008). *Premalo razvojno usmerjenih podjetij: GEM Slovenija 2007*, Univerza v Mariboru, Ekonomsko poslovna fakulteta, Maribor.
21. Rebernik, M., Tominc, P., Pušnik, K. (2010). Slovensko podjetništvo v letu krize: GEM Slovenija 2009, Univerza v Mariboru, Ekonomsko-poslovna Fakulteta, Maribor, str. 136.
22. Rebernik, M., Tominc, P., Pušnik, K. (2009). Rast podjetniške aktivnosti v Sloveniji : GEM Slovenija 2008, Univerza v Mariboru, Ekonomsko-poslovna fakulteta, Maribor, str. 112.
23. Rebernik, M. (2009). Quadruple helix of entrepreneurship and management education, *Rev. mag. comp. int.*, 10, št. 5/2009, str. 910–921.
24. Redford, D. Trigo, V. (2007). *The State of Portuguese Entrepreneurship Education: A National Study of 2005/2006*, mimeo ISCTE.
25. Schumpeter, J. (1934). *The Theory of Economic Development*, Harvard University Press, Cambridge.
26. Širec, K., Rebernik, M., (ur.) (2009). *Dynamics of Slovenian entrepreneurship: Slovenian Entrepreneurship observatory 2008*, Ekonomsko-poslovna fakulteta, Maribor.

27. Širec, K., Močnik, D. (2010). How entrepreneurs' personal characteristics affect SMEs' growth – Vpliv podjetnikovih osebnih lastnosti na rast MSP, *Naše gospodarstvo*, 56, št. 1-2/2010, str. 3–12.
28. Širec, K. (2008). Diplomanti podjetništva so povedali... V: Širec, K. (ur.), 15 let izkušenj za jasen pogled v prihodnost, (Bilten IPMMP Podjetništvo, letn. 7), Inštitut za podjetništvo in management malih podjetij, Ekonomsko-poslovna fakulteta, Maribor, str. 4–5.
29. Širec, K. (2007). The difference in personal characteristics of Slovenian male and female entrepreneurs. V: Schwarz, E.J., Wdowiak, M.A., Almer-Jarz, D.A. (ur.), *Entrepreneurship in a changing Europe: [proceedings]*, Klagenfurt University, Department of Innovation Management and Entrepreneurship, Klagenfurt, str. 16.
30. Širec, K. (2007a). Vpliv osebnih lastnosti podjetnikov na rast slovenskih podjetij. V: Rebernik, M., Krošlin, T. (ur.), *Podobe slovenskega podjetništva v letu 2006*, Univerza v Mariboru, Ekonomsko-poslovna fakulteta, Maribor, str. 15–38.
31. Teixeira, A.A.C., Davey T. (2009). Attitudes of Higher Education students to new venture creation: a preliminary approach to the Portuguese case, *Prispevek v pripravi*.
32. Teixeira, A.A.C. (2008). Entrepreneurial potential in Chemistry and Pharmacy courses. Results from a large survey, *Journal of Business Chemistry*, 5, št. 2/2008, str. 48–63.
33. Volery, T. (2004). Entrepreneurship and Enterprise Education in Europe: What Must Be Learnt and What Can Be Taught, *EntreNews*, št. 2/2004, str. 2.
34. World Economic Forum (2009). *Educating the Next Wave of Entrepreneurs: Unlocking Entrepreneurial Capabilities to Meet the Global Challenges of the 21st Century: A Report of the Global Education Initiative*. Switzerland: World Economic Forum.

Dr. Karin Širec (1972), docentka za področje ekonomike podjetja in podjetništvo na Ekonomsko-poslovni fakulteti Univerze v Mariboru.

Naslov: Ljubljanska cesta 115, 2327 Rače, SI; Telefon: (+386) 02 229 01 14

E-mail: karin.sirec@uni-mb.si

Dr. Miroslav Rebernik (1952), redni profesor za področje ekonomike poslovnih sistemov in podjetništvo na Ekonomsko-poslovni fakulteti Univerze v Mariboru.

Naslov: Užiška 12, 2000 Maribor, SI; Telefon: (+386) 02 229 02 54

E-mail: rebernik@uni-mb.si

Dr. Marija Mojca Peternel

Kratka evalvacija slovničnih napak maturantov

Strokovni članek

UDK 81'271.1-057.874

KLJUČNE BESEDE: matura, napake, analiza

POVZETEK – Zrelostni izpit oziroma matura je pomembna za maturante (posredno za njihove starše) za učitelje, ki so dijake štiri leta tudi poučevali in pripravljali na eksterno preverjanje. Prav slednjim bi evalvacija najpogostejših slovničnih napakah maturantov bila lahko ne le aktualna informacija, ampak tudi izhodišče za njihovo nadaljnje strokovno delo. Kajti iz napak se lahko vsi nekaj naučimo.

Professional paper

UDC 81'271.1-057.874

KEYWORDS: matura exam, error, analysis

ABSTRACT – The baccalaureate or final exam (Matura exam) after secondary school is certainly very important for graduates and indirectly for their parents. It is also important for teachers who teach students and prepare them for external assessment. The analysis of the Matura exam (grammatical errors) does not only represent actual information for the teachers, but is also a starting point for their further professional work. Because through errors we can all learn something.

1. Uvod

Analiza letošnjih maturitetnih izpitov, natančneje pole 1B, ki preverja znanje slovničnih struktur, naj bi bila začetek nekajletne raziskave, s katero bi želeli prikazati kakovost znanja na tem področju ob zaključku srednješolskega izobraževanja v Sloveniji. Prikazani rezultati so lahko pomembni za učitelje nemščine kot spodbuda k refleksiji (več o tem Kosevski, 2010) in novim izzivom predvsem v smislu organizacije in novih (drugačnih) oblik pouka. Za uvod navedimo nekaj splošnih podatkov o maturi v Sloveniji.

Srednješolsko izobraževanje se zaključí z maturo oziroma zaključnim izpitom, ki ga opravijo dijaki poklicnih šol. Matura se deli na splošno in poklicno. Poklicno maturo opravljajo dijaki tehniških srednjih šol in obsega štiri predmete (slovenščina, matematika ali tuji jezik, strokovni predmet) in seminarsko nalogo oziroma projekt. Če dijak opravi še peti predmet, se lahko vpiše na nekatere univerzitetne smeri.

Splošno maturo, ki je tudi predmet tega članka, opravljajo dijaki gimnazij in tisti, ki so opravili maturitetni tečaj. Maturo lahko opravljajo tudi 21-letniki brez uspešno končane gimnazije ali opravljenega maturitetnega tečaja. Opravljena matura je pogoj za nadaljevanje študija na univerzitetnih programih.

Splošna matura obsega pet predmetov, od katerih so trije obvezni (matematika, slovenščina in tuji jezik) ter dva izbirna predmeta. Obe maturi se v večji meri izvajata centralno, manjši del izpita se preverja interno. Centralno izvajanje splošne mature se je začelo po letu 1992, ko je bila ustanovljena Republiška maturitetna komisija. Pod njenim okriljem so bile ustanovljene predmetne komisije za posamezni predmet. Za samo izvedbo mature je bil ustanovljen Republiški izpitni center, kasneje preimeno- van v Državni izpitni center. Leta 1994 je bila izvedena poskusna matura, v šolskem letu 1994/1995 pa prava matura. Po kratkem splošnem pregledu pogledjmo, kakšen položaj je imela in še ima na maturi nemščina.

Nemščina na maturi

Nemščina na maturi se od vsega začetka preverja, pisno in ustno, vedno na dveh ravneh, osnovni in višji. Za osnovno raven se navadno odločijo dijaki, ki se jezika učijo samo v gimnazijah, za višjo dijaki, za katere je nemščina prvi tuji jezik oziroma so se jezika učili že v osnovni šoli ali kje drugje. Seveda so pri tem možne tudi izjeme, saj se nemalokrat tudi sposobnejši dijaki odločijo za opravljanje mature na višji ravni. Pisni del izpita preverja vse jezikovne spretnosti, slušno, slovnično in (pisno) komunikacijsko spretnost. V internem delu se preverja govorne spretnosti. Tudi ta del mature je delno centralni, saj šola pripravi le eno od treh vprašanj. Ustni izpiti potekajo na šolah ob različnih dnevih, pisni pa za vse dijake v državi ob istem času in na isti dan.

Spodnja tabela prikazuje časovni raspored pisnega preverjanja ter delež skupne ocene. Prikaz je veljaven samo še do leta 2012, saj bo v spomladanskem roku tega leta izpit vsebinsko in časovno spremenjen (Predmetni izpitni katalog za splošno matura – nemščina, 2009, str. 9–10).

Tabela 1: Osnovna raven

<i>Pola</i>	<i>Naslov</i>	<i>Trajanje</i>	<i>Delež pri oceni</i>
1A	Bralno razumevanje	40 min.	20%
1B	Poznavanje in raba jezika	40 min.	20%
2	Slušno razumevanje	do 20 min.	10%
3A	Vodeni pisni sestavek v eni izmed stalnih oblik sporočanja (100–120 besed)	30 min.	10%
3B	Daljši pisni sestavek na določeno temo (220–250 besed)	60 min.	20%

Pisni del splošne mature se bo od leta 2012 še vedno izvajal centralno, bo pa doživel nekaj sprememb. Celotni čas pisanja se bo skrajšal, v poli 1B bo poleg tega prišlo še do kar precejšnjih vsebinskih sprememb. Strukture, ki so jih doslej preverjali

parcialno, bodo poslej preverjali v kontekstu. Pravilne strukture bodo maturantje tako ugotavljali v sklopu nekega besedila.

Tabela 2: Višja raven

<i>Pola</i>	<i>Naslov</i>	<i>Trajanje</i>	<i>Delež pri oceni</i>
1A	Bralno razumevanje	40 min.	20%
1B	Poznavanje in raba jezika	40 min.	20%
2	Slušno razumevanje	do 20 min.	10%
3A	Vodeni pisni sestavek v eni izmed stalnih oblik sporočanja (180–220 besed)	40 min.	10%
3B	Književnost-pisni sestavek (220–250 besed)	50 min.	20%

Naloge bodo lahko izbirnega tipa, dopolnjevanja, z danimi besedami ali besednimi zvezami (brez danih besed ali besednih zvez, z besedami, ki morajo biti postavljene v pravilno ali zahtevano obliko, kot na primer glagoli, sopomenke/protipomenke, predlogi, končnice, zaimki, besedotvorje itd.), pretvorbe (premi v odvisni govor ali obratno, parafraziranje, delni prevodi ipd.) in naloge korekcije. Časovno bo pola 1B krajša, manjši bo tudi delež pri skupni oceni. Strukturo pisnega dela po letu 2012 izpita kaže spodnja tabela (Predmetni izpitni katalog za splošno maturo – nemščina, 2010, str. 8–9):

Tabela 3: Osnovna raven

<i>Pola</i>	<i>Naslov</i>	<i>Trajanje</i>	<i>Delež pri oceni</i>
1A	Bralno razumevanje	35 min.	20%
1B	Poznavanje in raba jezika	25 min.	15%
2	Slušno razumevanje	20 min.	15%
3A	Daljši pisni sestavek (v eni od stalnih sporočanjskih oblik 100–120 besed)	30 min.	10%
3B	Daljši pisni sestavek (220–250 besed)	60 min.	20%

Kot je že omenjeno, smo se v analizi osredotočili na polo 1B (poznavanje in raba jezika), v kateri smo želeli ugotoviti najpogostejše napake le pri nekaterih slovničnih strukturah. Ob tem se je najprej postavilo vprašanje o kriterijih, ki napako opredeljujejo.

Tabela 4: Višja raven

<i>Pola</i>	<i>Naslov</i>	<i>Trajanje</i>	<i>Delež pri oceni</i>
1A	Bralno razumevanje	35 min.	20%
1B	Poznavanje in raba jezika	25 min.	15%
2	Slušno razumevanje	20 min.	15%
3A	Pisni sestavek (v eni od stalnih sporočanjskih oblik 150–180 besed)	30 min.	10%
3B	Pisni sestavek na temo iz književnosti (250–300 besed)	60 min.	20%

V literaturi obstaja vrsto klasifikacij, ki temeljijo na različnih (ne)jezikovnih fenomenih. Tako Corder razlikuje med napakami, ki jih dijak ne more prepoznati, in napakami, ki jih dijak lahko samostojno prepozna in celo popravi (Corder, 1986, str. 38–41). Nickel razlikuje med napakami v lažjih in težjih strukturah (Nickel, 1973, str. 11), Kleppin pa loči tradicionalno in nekonvencionalno klasifikacijo napak. Med prvo, ki temelji na lingvističnih, jezikovno sistematičnih in stilističnih kriterijih, sodijo (Kleppin, 1998, str. 42–43):

- ☐ leksikalne napake,
- ☐ slovnične napake,
- ☐ ortografske napake,
- ☐ fonetične napake,
- ☐ napake pri uporabi jezika.

Nekonvencionalna klasifikacija napak sledi jezikovno didaktičnim kriterijem in upošteva perspektive učecih in razlikuje med (Kleppin, 1998, str. 48):

- ☐ napakami, ki jih naredimo iz prepričanja,
- ☐ napakami, ki jih druge ne opazijo/vidijo,
- ☐ napakami, ki so narejene načrtno,
- ☐ napakami, ki jih lahko popravimo sami.

Ker se analiza osredotoča na strogo slovnični del maturitetnega pisnega izpita, bomo v nadaljevanju upoštevali zgoraj navedeno tradicionalno klasifikacijo napak. Napak torej, s katerimi se pogosto srečuje(mo)jo učitelji pri pouku nemškega jezika v srednji šolah in tudi kasneje.

Hkrati z napakami na področju slovničnih struktur se zastavlja vprašanje obsega in poglobljanja slovničnih struktur pri pouku tujega jezika. Gre za vprašanje, ki je bilo (in še vedno je) vedno predmet spora med lingvisti. Spor se vleče že iz preteklosti in bo trajal, dokler se bo poučevalo in učilo tuje jezike (Butzkamm, 1989, str. 83). To pa je že druga tema, ki zahteva resnejše poglobljanje v posebni razpravi. Tako kot pogovor

o napakah, ki bi moral slediti korekturi, je pa pri učiteljih precej samoumeven ali celo prezrt. Dejstvo je, da imajo napake precej negativni prizvok, ki z neprimerno diskusijo deluje na učeče še bolj demotivacijsko. Na napake bi morali pogledati tudi iz drugega zornega kota. Lahko namreč postanejo podlaga za nadaljnje delo vsem akterjem vzgojno-izobraževalnega procesa, torej dijakom in učiteljem. Slednjim so izhodišče njihovega profesionalnega dela (v smislu ponovnega utrjevanja ali razlage, drugačnih metod pouka, ...), dijakom pa povratna informacija o naučenem oziroma o tem, kaj morajo še utrditi.

2. Vzroki za napake

Hkrati s klasifikacijo napak se postavlja vprašanje o njihovih razlogih, kar bomo v analizi tudi poskušali ugotoviti. Z določanjem razlogov za napake so se najprej začeli ukvarjati v ZDA. Kontrastivna analiza je na začetku upoštevala samo medjezikovno transferenco (prenašanje) in interferenco (prekrivanje) kot predvidljivo motnjo pri pouku tujega jezika. Medjezikovna interferenca je tudi sicer najpogostejši razlog za napake. Najmočnejša je tam, kjer se glasoslovje, oblikoslovje in skladnja učečega jezika močno razlikuje od maternega (Muster, 2000, str. 23–25). Na podlagi dognanj Chomskega in Corderja je Rottunde (1977) razširil transfer tudi na druge jezike oziroma na vpliv znotraj jezika. Pri tem loči pozitivni in negativni transfer, pri pozitivnem pa pojem inferenca. Znotrajjezikovna inferenca je podzavestni občutek, da na osnovi že znanih pravil v ciljnem jeziku funkcionirajo tudi druge. Odraža se v prevelikem posploševanju (Rattunde, 1977, str. 5–10). Pri naši analizi vzrokov za napake so nam služili Raabejevi vidiki, zlasti jezikovni kot medjezikovna interferenca, posploševanje, znotrajjezikovna inferenca, strategije dijakov itd. Nismo pa upoštevali izvenjezikovnih razlogov, kot so psihološke lastnosti učečih, oblika pouka, učitelji, učbeniki, učne metode itd. (glej tudi Muster, 2000, str. 23–37).

3. Metodologija

Nemščino je 9. junija 2010 v Sloveniji pisalo 1.270 kandidatov (prejšnje leto 1.562), od tega 1.001 kandidat na osnovni ravni (prejšnje leto 1.283) in 269 na višji (prejšnje leto 279). Že nekaj let opazamo upad števila kandidatov, ki izberejo za maturo nemščino. Razloge za manjše število kandidatov na maturi gre iskati v manjšem številu celotne populacije dijakov in v manjšem interesu dijakov za nemščino nasploh. Nemščina na gimnazijah namreč izgublja na račun drugih tujih jezikov, predvsem španščine.

Od 1001 pol 1B na osnovni ravni smo jih analizirali 250. Gre za reprezentativni vzorec celotne populacije, saj so bile pregledane pole iz različnih delov države. Pri analizi in ugotavljanju napak smo vzeli osnovno raven iz dveh razlogov:

- Domnevamo, da je vzorec osnovne ravni reprezentativnejši, kot bi bil vzorec maturitetnih pol na višji ravni. Za osnovno raven se odločijo dijaki, ki so se nemščine učili (le) v gimnaziji (približno 420 ur) in obsežnejšega predznanja nimajo. Za višjo raven se večinoma odločijo dijaki, ki imajo precej dobro predznanje, preden pridejo v gimnazijo (učili v osnovni šoli, preko medijev, bili v tujini, morda so starši naravni govorci), ali pa je nemščina njihov prvi tuji jezik.
- Naloge na osnovni ravni preverjajo temeljno (slovnično) znanje dijakov in dani primeri so povezani z vsakdanjimi situacijami. Na višji ravni se poleg osnovnih preverjajo tudi bolj zapletene slovnične strukture.

Zakaj smo pri poli 1B analizirali le nekatere strukture (strukture sedanjika, velelnika in preteklega deležnika, tvorjenje množine in rabe predloga), je več razlogov. V prvi vrsti gre za dejstvo, da so pri omenjenih strukturah v šolah (pa tudi kasneje, pri študiju) napake precej pogoste, pri tem še zlasti izstopajo napake pri osnovnih oblikah glagolov v sedanjiku in pretekliku.

Pri določitvi kriterijev struktur smo si pomagali z analizo, ki je bila opravljena pred leti (Muster, 2000). V njej je bila poleg analize celotne mature med maturanti opravljena tudi anketa o (ne)zahtevnosti posameznih struktur. Pri letošnji analizi smo želeli preveriti, kako se mnenja bivših maturantov o (ne)zahtevnosti posameznih struktur ujemajo z deležem pravilnih odgovorov letošnjih. Bivši maturanti so med lažje strukture uvrstile zgoraj omenjene, med težje pa raba člena, pridevniška in samostalniška sklanjatev ter predlogi. Tvorjenje množine pri samostalnikih v tabeli nismo zasledili (Muster, 2000, str. 41–43). Izhajajoč iz tega smo v letošnji analizi pri “lažjih” strukturah pričakovali bistveno višji delež pravilnih odgovorov kot pri “težjih”.

Pri isti jezikovni strukturi smo deleže pravilnih odgovorov primerjali z deležem pravilnih odgovorov pretekle analize. Ob tem gre poudariti, da so primerjave samo okvirne, saj je letošnja analiza opravljena na precej manjšem vzorcu kot pretekla.

4. Rezultati in interpretacija

- Pri 3. nalogi smo preverjali velelnik:

_____ *schnell! Der Lehrer wartet auf dich.*

Naloga je bila izbirnega tipa. Možni odgovori so bili:

- Lauf
- Lauft
- Läufst
- Laufen

Pravilni odgovor je A.

38 kandidatov je obkrožilo odgovor C, ki je sicer spregana oblika glagola v 2. osebi množine. Dva kandidata sta obkrožila odgovor B. Vzrok za kar veliko število napačnih odgovorov (ne glede na to, da gre za precej običajen glagol!) gre v precejšnji meri iskati v nerazumevanju naloge. Kljub klicaju na koncu stavka maturanti niso prepoznali obliko velelnika. Delež pravilnih odgovorov je 84-odstoten, v pretekli raziskavi je bil ta delež precej nižji, in sicer 59-odstoten (Muster, 2000, str. 89).

- Z 10. nalogo smo preverjali modalne glagole v sedanjiku.

Meine Schwester _____ nicht Auto fahren.

Naloga je bila izbirnega tipa, možni odgovori so bili:

- könnte
- kann
- kennt
- kannte

Pravilni odgovor je B.

15 dijakov je izbralo odgovor A, trije odgovor C, en dijak odgovor D. Rešitev A (spregana oblika modalnega glagola v 2. osebi množine) je bila izbrana verjetno zaradi vpliva nedoločnika können. Rešitvi B in C pa zaradi nedoločnika kennen, ki je fonetično sicer precej podoben glagolu können, pomensko pa povsem neustrezen. Kljub jasno zastavljeni nalogi napačni odgovori odražajo neznanje osnovne rabe naklonskih glagolov. Celotni delež pravilnih odgovorov je sicer kar visok (92%) in je višji kot v pretekli analizi (79%) (Muster, 2000, str. 89).

- Pri 14. nalogi smo preverjali znanje preteklega deležnika:

*Elisabeth, lies doch das Buch zu Ende!
Ich habe es schon _____.*

Pričakovan odgovor je gelesen. Glagol sodi v sklop pogosto rabljenih oblik tako pri ustni kot pisni komunikaciji. Proti pričakovanjem je pravilno rešitev zapisalo le 183 kandidatov (73%), pri kar 67 kandidatih je bilo najti napačen odgovor.

Tabela 5: Spekter napačnih odgovorov naloge 14

<i>Odgovori</i>	<i>Kandidati</i>
geliest	27
gelest	15
gelessen	10
zu lesen	3
gesesst, geleshen, liest	2
gesehen, gelesen, gelesen worden, geliesen, geliesst, lief	1

Kljub jasno zastavljeni nalogi in pogosti rabi glagola je število napačnih odgovorov presenetljivo in je gotovo posledica nepoznavanja oblik preteklega deležnika. Še bolj kot število preseneča široka paleta možnih odgovorov. Primer *lief* (oblika glagola v *Präteritumu*) odraža nepoznavanje glagolskih oblik v preteklih časih. Pri večini napačnih odgovorov (*gelest, gelesst*) razloge za napake iščemo v znotrajjezikovni interferenci. Pravilne oblike preteklih deležnikov imajo namreč značilno končnico “-t”, glagol *lesen* pa sodi v drugo skupino, v skupino nepravilnih glagolov. Gre tudi sicer za precej pogost pojav, ki ga učitelji opaža(mo)jo pri pouku v srednjih šolah (in tudi kasneje med študijem). Precej pogosti so odgovori dijakov v povsem preprostih primerih, kot na primer *gekauften, geruften* ali *gefährt* namesto pravih *gekauft, gerufen* in *gefahren*.

Dobljeni rezultati na eni strani potrjujejo opažanja učiteljev v šolah (in na fakultetah), na drugi pa se ne skladajo s trditvami maturantov o nezahtevnosti struktur. Če bi pretekli deležniki resnično sodili v kategorijo nezahtevnih struktur, bi delež pravih odgovorov moral biti precej višji. Zanimivo je tudi, da je bil podobno nizek delež pravih odgovorov tudi v pretekli analizi (71%) (Muster, 2000, str. 89).

- Pri 16. nalogi smo preverjali Konjunktiv 2:

Wenn Ida nicht so viel zu tun _____, würde sie ins Kino gehen.

Pravilna rešitev je *hätte*.

Delež pravih rešitev je precej visok, saj je bilo najdenih samo 6 nepravilnih odgovorov: po en kandidat je zapisal *müsste, wäre und hette*, ki kljub napačni rabi vendarle kažejo poznavanje sicer precej zahtevne strukture. Trije kandidati so uporabili obliko *haben*, ki je posledica nepoznavanja strukture. Pretekla analiza tovrstnega primera ni vsebovala, zato rezultatov ne moremo primerjati.

Na podlagi analiziranih glagolskih struktur lahko ugotovimo visok delež napak pri osnovnih glagolih, zlasti še pri preteklih deležnikih. Razlog za to gre iskati v neznanju, ki gotovo ni vezano le na učiteljevo delo v razredu, ampak predvsem na delo dijakov doma, na njihovo potrpežljivost in precejšnjo mero natančnosti, kar je pri mladih včasih resnično težko doseči. Sodobnim generacijam, vajene računalnikov in drugih modernih tehnologij, tovrstne zahteve predstavljajo precejšen problem. Dejstvo namreč je, da vse informacije skoraj vedno dosežejo na klik, torej v trenutku.

Ker za učenje nepravilnih glagolov ni prav številnih poti, bi bilo pri pouku morda smiselno pokazati “on-line” vaje. Gre za dijakom prijaznejše in gotovo bližje oblike utrjevanja, ki bi morda lahko zvišale delež pravih odgovorov pri (vseh) preverjanjih.

- Pri tvorjenju množine (13. naloga) smo na podlagi mnenj bivših maturantov pričakovali malo napak:

Hat Erika einen Sohn?

Nicht nur einen, sie hat sogar drei _____ (Plural).

Pravilen odgovor je *Söhne*.

Rezultat je bil proti vsem pričakovanjem. Samo 140 kandidatov (56%) je napisalo pravičen odgovor. Spodnja tabela kaže raznovrstnost odgovorov:

Tabela 6: Spekter odgovorov 13. naloge

<i>Odgovori</i>	<i>Kandidati</i>
Sohnen	51
Sohne	26
Söhnen	15
Söhner	4
Sohns	3
Sönen, Söne, Sonnen, sohn, Sohn, Söhns, Sones, Sohnes, Sohn, Söhn, sohne	1

Razlogi za precejšnje število in raznovrstnost nepravilnih odgovorov so različni. Deloma jih lahko ponovno iščemo v transferju med posameznimi strukturami znotraj jezika (Sohnen, Sohne, Söhner – možne končnice pri tvorjenju množine drugih samostalnikov), precej pa tudi v interferenci z angleščino (končnica –s: Sones, Sohns, Sohnes, Sohns).

Tako kot pri glagolih so tudi pri samostalnikih ugotovitve podobne. Zavedamo se, da gre za osamljene primere, ki gotovo ne morejo biti objektivni in reprezentativni kazalci znanja posameznih struktur. Kljub temu pa vendarle kažejo na težave, ki bi jih bilo lahko mogoče odpraviti ne le s spremenjenimi oblikami poučevanja, ampak gotovo tudi s potrpežljivim in natančnim učenjem kandidatov. Delež pravičnih odgovorov se pri zgornji strukturi nikakor ne ujema z mnenji bivših maturantov, ki strukture sploh niso razvrstili v tabelo zahtevnih in manj zahtevanih struktur (Muster, 2000, str. 41–43).

- Raba določnega člena (označenega kot težja struktura) smo preverjali v 25. nalogi:

Mein Vater hat lange _____ Schweiz gearbeitet.

Pravilni odgovor je in der.

Čeprav gre za precej običajen (pogosto naveden v vajah in učbenikih) in tipični primer rabe člena, je kar 57 kandidatov nalogo rešilo napačno. Pri tem preseneča raznovrstnost odgovorov (tabela 7).

V napačnih rešitvah najdemo nepravilne sklone (nerazlikovanje med 3. in 4. sklonom), nepravilne predloge (nerazlikovanje med an, nach). Pri dveh kandidatih najdemo izogibanje, saj člena, ki je v tem primeru obvezen, eksplicitno nista navedla (/). Pri tem gre verjetno za vpliv slovenščine, ki rabe določnega člena v takih primerih ne

predvideva. Zanimiv je podatek, da je bil podoben primer v pretekli analizi rešen s precej višjim deležem (93%) kot letos (77%) (Muster, 2000, str. 89).

Tabela 7: Spekter odgovorov 25. naloge

<i>Odgovori</i>	<i>Kandidati</i>
in	18
in dem	16
in die	14
in den, /	2
bei, nach, an die, der, am	1

5. Sklep

V kratki analizi posameznih slovničnih struktur v maturitetni poli 1B na osnovni ravni smo želeli prikazati najpogostejše napake pri določenih slovničnih strukturah. Ob tem smo ugotavljali korelacijo med mnenji (bivših) maturantov o težavnosti struktur z deležem pravih rešitev letošnjih kandidatov. Hkrati s tem smo primerjali deleže pravih odgovorov obeh analiz pri istih strukturah.

Rezultati kažejo precejšnjo pogostnost napak pri strukturah, ki so po mnenju (bivših) maturantov najlažje (morda prav zaradi tega?). V prvi vrsti preseneča precej nizek odstotek pravih odgovorov pri poznavanju preteklih deležnikov, tudi sicer večna tema pouka nemščine v gimnaziji (in na fakulteti). Prav tako nizek je delež pravih odgovorov pri tvorjenju množine, ki po mnenju (bivših) maturantov sicer ne sodi v kategorijo težjih struktur.

Razloge za napake pri analiziranih primerih v prvi vrsti najdemo v nezadostnem znanju kandidatov, saj so bile rešitve kljub jasno zastavljenim nalogam in precej vsakodnevnimi primeri napačni. Med možne razloge za napake lahko navedemo še vpliv drugih jezikov (medjezikovna interferenca – angleščina, slovenščina) in znotrajjezikovno interferenco.

Zavedamo se, da je kratka evalvacija le okvirni prikaz stanja znanja nemških slovničnih struktur na Slovenskem, ki jo bo v prihodnjih letih treba nadgrajevati. Čeprav gre za analizo osamljenih primerov, pa vendarle lahko označimo tipične napake, ki jih bi bilo treba med poukom nemščine odpraviti. Prikazano bi učiteljem nemščine morda lahko služilo kot aktualna informacija in kot motivacija za njihovo nadaljnje profesionalno delo. Napake so namreč pri poučevanju in učenju tujega jezika nekaj vsakdanjega, zato jih je treba ozavestiti in integrirati v učni proces. Morda bi bila pri

tem v pomoč tudi nova, dijakom bližja komunikacijska tehnologija, ki jo je mogoče uporabljati tudi doma, brez učiteljeve prisotnosti. Zagotovo pa angažiranje učitelja v tej smeri še vedno ni garancija za to, da bo dijak doma resnično brskal po nemških in ne po angleških spletnih straneh...

Marija Mojca Peternel, Ph.D.

Short evaluation of grammatical errors in the Matura exam

The baccalaureate or final exam (Matura exam) after secondary school is a school-leaving exam required for the completion of secondary education and for the enrolment at university. It represents not only a final exam but also an instrument regulating the transition from secondary to tertiary education, as is the case of educational systems in many European countries. By passing the Matura exam candidates prove that they have achieved the standards of knowledge as determined by the general upper secondary school programme.

This final exam should not be confused with the poklicna matura (Vocational Matura exam), which is the final examination at vocational schools and does not lead to university studies.

A pass in the Matura exam is the general admission requirement for any academic course and the minimal admission requirement for those academic courses having no limitation as to the number of students. The Matura exam is a national exam with equal conditions for all candidates: they all take the exam simultaneously, follow the same procedures and rules, and undergo the same assessment criteria.

The National Examinations Centre was established for the activities relating to the organization and administration of Matura examinations. It is in charge of selecting tasks, appointing national examiners, grading the examination sheets and sending the scores to all Slovenian universities the applicants have applied for. The Centre took on tasks linked to the technical preparation and implementation of the Matura, as well as adopted the role of an expert organization for the research and development of assessments, thus becoming the central institution for external assessment in Slovenia.

In the 1994, a pilot test was carried out on a sample of secondary schools, and a "proper" Matura exam was reintroduced in the 1994/95 school year.

The present Matura exam consists of five subjects – three compulsory and two optional. All students must take Slovene (Italian or Hungarian for members of minorities), Mathematics and one foreign language (usually English, although French, German, Spanish, Russian, and Italian are also possible). The elective subjects can be chosen from among all the subjects the student has had anytime during his schooling. It is possible to choose the second foreign language as one of the elective subjects as well.

Grading is somewhat complicated; there exist three different criteria for different sets of subjects. It is possible to take Mathematics and all foreign languages at a higher or basic level. The examinee may only take two subjects at the higher level (two foreign languages, or Mathematics and one foreign language).

It is thus possible to take German at a higher or basic level. The exam checks all four basic skills (listening, speaking, reading, and writing) in the form of 3 sheets: Sheet 1: Reading comprehension and grammar section; Sheet 2: Listening comprehension; Sheet 3: Writing (letter and longer essay).

All students also have to pass an oral exam. There are three questions, testing their ability to follow the direction of communication, receive or produce a message. This exam is internal.

In 2012 some changes will be introduced. The grammar section will be shorter and the type of exercises a bit different.

In the following article some of the grammatical errors in the grammar section of the Matura exam are analyzed. We try to explain these errors and find reasons for them. They can occur because of many things (interference, intralingual – as faulty generalization, incomplete application of rules and failure to learn the conditions under which rules apply). We try to analyze the different types of errors: errors in the use of articles or prepositions, errors in verb groups. It is surprising that the students make errors in verb production; they often fail to use the past form of simple verbs.

At the end we also try to give some advice on how to avoid these errors.

The Matura exam is certainly important for graduates and indirectly for their parents. But on the other hand, it is also important for the teachers who teach students and prepare them for external assessment. This analysis of the Matura exam (grammar errors) does not only represent actual information for the teachers, but is also a starting point for their further professional work. Because through errors we can all learn something.

LITERATURA

1. Butzkamm, W. (1989). Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tuebingen: Francke Verlag.
2. Corder, S.P. (1986). Error analysis and interlanguage. Oxford: Oxford University Press.
3. Kleppin, K. (1998). Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. Berlin: Langenscheidt.
4. Kosevski Puljić, B. (2010). Lehrerbildung und das reflexive Denken zwischen Wissen und Handeln. *Odgovorne znanosti – Education Sciences*, 19, Zagreb, str. 119–130.
5. Muster, N. (2000). Napake slovenskih učencev pri pouku nemščine. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
6. Nickel, G. (1973). Die Rolle der Angewandten Linguistik im Fremdsprachenunterricht. In: *Ange wandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht*. Muenchen: Max Hueber Verlag.
7. Predmetni izpitni katalog – nemščina 2009.
8. Predmetni izpitni katalog – nemščina 2010 – delovna verzija.

9. Rattunde, E. (1977). Transfer – Interferenz? Probleme der Begriffsdefinition bei der Fehleranalyse. *Die Neueren Sprachen*, 76/1, str. 4–14.
10. Splošna matura, osnovna raven nemščina, poznavanje in raba jezika, 9. junij 2010.

Dr. Marija Mojca Peternel (1968), profesorica nemškega jezika na Gimnaziji Šentvid v Ljubljani in asistentka za didaktiko na oddelku za germanistiko s skandinavistiko in nederlandistiko na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

Naslov: Prušnikova 98, 1000 Ljubljana, SI; Telefon: (+386) 031 509 967

E-mail: mojca.peternel@guest.arnes.si