

DIDACTICA
SLOVENICA
pedagoška obzorja

DIDACTICA
SLOVENICA
pedagoška obzorja

UDK 371/372
ISSN 0353-1392

2013 letnik 28

3-4

Izdajatelj *Published by*

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

Glavni in odgovorni urednik *Editor-in-Chief*

- Dr. Marjan Blažič

Uredniški odbor *Editorial Board*

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

Tehnični urednik *Technical Editor*

- Boštjan Blažič

Lektor *Proofread by*

- Peter Štefančič

Prevodi *Translated by*

- Tina Banfi

Naslov uredništva in uprave *Editorial Office and Administration*

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

Spletna stran revije *Website of the Journal*

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

Elektronski naslov *E-mail*

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

Revija Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja je indeksirana in vključena v

Journal Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja is indexed and included in

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

Izdajanje revije sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

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

Naklada *Circulation*

- 450

Tisk *Printed by*

- Littera picta d.o.o. Ljubljana

VSEBINA

Mag. Tina Štemberger	3 UČITELJEVA PRIPRAVLJENOST NA INKLUZIJO
Dr. Justina Erčulj, mag. Renata Škodnik	17 SPODBUJANJE REFLEKSIJE PRI UČITELJIH
Dr. Dragana Stanojević	32 SODELOVALNO UČENJE KOT MOTIVACIJSKI DEJAVNIK UČNE USPEŠNOSTI
Špela Kunčič, dr. Cveta Razdevšek Pučko, dr. Jože Rugelj	43 SPLETNI DNEVNIK V PRVEM OBDOBJU OSNOVNE ŠOLE
Mag. Jasmina Matjašič, dr. Vlasta Hus, dr. Branka Čagran	57 PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA PRI PREDMETU DRUŽBA V 4. RAZREDU
Ada Holcar Brunauer, dr. Barbara Sicherl Kafol, dr. Urban Kordeš	71 MODEL ZA PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA PRI GLASBENI VZGOJI
Dr. Marija Mihevc	85 PREPLET GLASBE IN LIRIKE V ŠKERJANČEVI KANTATI
Dr. Metka Kordigel Aberšek, dr. Milena Kerndl	97 RAZVIJANJE LITERARNORECEPCIJSKE METAKOGNICIJE PRI POUKU KNJIŽEVNOSTI
Karmen Goršak	112 SAMOOCENJEVANJE PRI POUKU TUJIH JEZIKOV V GIMNAZIJI
Dr. Mojca Kučanja Gabrijelčič, dr. Sonja Čotar Konrad	129 UČNO USPEŠEN, NADARJEN ALI TALENTIRAN? TERMINOLOŠKE VRZELI S PODROČJA NADARJENOSTI
Dr. Karmen Erjavec	144 RABA FACEBOOKA IN ŠTUDIJSKI USPEH SLOVENSКИH ŠTUDENTOV
Dr. Alenka Lipovec, Manja Podgoršek, Darja Antolin	157 TOČKA KONTROLE IN OSREDOTOČENOST ŠTUDENTOV RAZREDNEGA POUKA
Dr. Gordana Budimir Ninković, dr. Vlasta Sučević	171 NOVI KURIKULUM KOT DEL KVALITETNEGA EVROPSKEGA IZOBRAŽEVANJA
Dr. Pavel Hic, dr. Milan Pokorný	184 UČINKOVITOST KOMBINIRANEGA UČENJA PRI POUČEVANJU OSNOV STATISTIKE

CONTENTS

- | | | |
|--|-----|--|
| Tina Štemberger, M.A. | 3 | TEACHER'S READINESS FOR INCLUSION |
| Justina Erčulj, Ph.D.,
Renata Škodnik, M.A. | 17 | PROMOTING TEACHER REFLECTION |
| Dragana Stanojević, Ph.D. | 32 | COOPERATIVE LEARNING AS A MOTIVATION
FACTOR FOR STUDENTS' SCHOOL
ACHIEVEMENT |
| Špela Kunčič,
Cveta Razdevšek Pučko, Ph.D.,
Jože Rugelj, Ph.D. | 43 | ELECTRONIC PORTFOLIO IN THE FIRST
EDUCATIONAL PERIOD OF PRIMARY SCHOOL |
| Jasmina Matjašič, M.A.,
Vlasta Hus, Ph.D.,
Branka Čagran, Ph.D. | 57 | KNOWLEDGE EVALUATION AND
ASSESSMENT OF THE SCHOOL SUBJECT OF
SOCIAL STUDIES IN THE 4 TH GRADE |
| Ada Holcar Brunauer,
Barbara Sicherl Kafol, Ph.D.,
Urban Kordeš, Ph.D. | 71 | A MODEL FOR EVALUATING AND ASSESSING
KNOWLEDGE IN MUSIC EDUCATION |
| Marija Mihevc, Ph.D. | 85 | INTERLACING OF MUSIC AND LYRICS IN
ŠKERJANC'S CANTATA |
| Metka Kordigel Aberšek, Ph.D.,
Milena Kerndl, Ph.D. | 97 | DEVELOPMENT OF THE LITERATURE
RECEPTION METACOGNITION WITHIN
LITERATURE CLASSES |
| Karmen Goršak | 112 | SELF-ASSESSMENT OF FOREIGN LANGUAGE
SKILLS IN SECONDARY SCHOOL |
| Mojca Kukanja Gabrijelčič, Ph.D.,
Sonja Čotar Konrad, Ph.D. | 129 | A SUCCESSFUL, GIFTED OR TALENTED
LEARNER? TERMINOLOGY GAPS IN THE
FIELD OF GIFTEDNESS |
| Karmen Erjavec, Ph.D. | 144 | USE OF FACEBOOK AND ACADEMIC
ACHIEVEMENT BY SLOVENE STUDENTS |
| Alenka Lipovec, Ph.D.,
Manja Podgoršek,
Darja Antolin | 157 | LOCUS OF CONTROL AND FOCUS OF PRE-
SERVICE PRIMARY TEACHERS |
| Gordana Budimir Ninković, Ph.D.,
Vlasta Sučević, Ph.D. | 171 | THE NEW CURRICULUM AS PART OF HIGH
QUALITY EUROPEAN EDUCATION |
| Pavel Híc, Ph.D.,
Milan Pokorný, Ph.D. | 184 | EFFICIENCY OF BLENDED LEARNING IN
BASICS OF STATISTICS TEACHING |

Učiteljeva pripravljenost na inkluzijo

Izvirni znanstveni članek

UDK 376:373.3

KLJUČNE BESEDE: inkluzija, znanje, pripravljenost, učitelji, stališča

POVZETEK – V prvem delu prispevka pišemo o učiteljevi pripravljenosti na inkluzivno vzgojo in izobraževanje, pri čemer pripravljenost osvetlimo s treh vidikov: z normativnega, z vidika znanja ter z etično-socialnega vidika. V drugem delu prispevka predstavimo rezultate empirične raziskave, s katero smo ugotavljali, kako učitelji ocenjujejo svoje znanje in usposobljenost za inkluzijo ter kakšna so njihova stališča o inkluziji glede na področje (razredni pouk, družboslovje, naravoslovje), ki ga poučujejo. Rezultati raziskave nas opozarjajo, da slovenski učitelji ocenjujejo, da imajo malo znanja oziroma so slabo usposobljeni za inkluzijo, pri čemer posebno izstopajo učitelji, ki poučujejo naravoslovne vsebine. Imajo pa učitelji pretežno pozitiven odnos do inkluzije in so z namenom njenega uresničevanja v praksi pripravljani spremeniti svoje načine dela. Inkluziji so najbolj naklonjeni učitelji družboslovnih predmetov, največ sprememb pa so pripravljani vpeljati učitelji naravoslovnih predmetov.

Original scientific paper

UDC 376:373.3

KEYWORDS: inclusion, knowledge, readiness, teachers, perspectives

ABSTRACT – The first part of the article covers the teacher's readiness for inclusive education, shedding light on readiness from three perspectives: normative, knowledge-related, and the ethical-social perspective. The second part presents the results of an empirical research, the aim of which was to establish how teachers assessed their knowledge and skills for inclusion, and what their views on inclusion were in relation to their field of teaching (class teaching, social sciences, natural sciences). The results warn us about Slovenian teachers assessing for themselves to have little knowledge, i.e. to be poorly competent for inclusion, particular stress being on the teachers of natural sciences. However, teachers mostly have a positive attitude towards inclusion and are willing to change their methods of practice in order for inclusion to be realised. Teachers of social sciences were found to be most fond of inclusion, whereas teachers of natural sciences are willing to introduce most changes.

1. Uvod

Učiteljeva pripravljenost na inkluzivno vzgojo in izobraževanje je ključni dejavnik uspeha inkluzivne šole (The Salamanca Statement, 1994), zato je treba že v času študija bodoče učitelje dobro opremiti z znanjem za uspešno delovanje v inkluziji. Učitelji naj si pridobijo temeljno znanje in spretnosti, vezane na prilagajanje učnih vsebin, ocenjevanje učencev s posebnimi potrebami, uporabo podporne tehnologije, individualizacijo učnega procesa. Dejstvo pa je (Inclusive Education, 2008; Policy Guidelines, 2009; Key Principles, 2009), da je treba prenoviti programe, po katerih se izobražujejo učitelji, predvsem pa jih uskladiti z inkluzivnim pristopom, saj morajo učitelji usvojiti znanja za raznoliko delo v inkluzivnem razredu. Kot ugotavlja Medveš (2003, str. 88–101), številne države iščejo način, kako reformirati izobraževanje

učiteljev, da bi se usposobili za inkluzivno izobraževanje. Na potrebo po prenovi izobraževanja učiteljev so opozarjali tudi slovenski strokovnjaki. Marentič Požarnikova (2003) je na primer posebno izpostavila potrebo po prenovi izobraževanja predmetnih učiteljev, saj je le-to navadno usmerjeno predvsem v kopičenje disciplinarnega znanja. Prav zato nas je v pričujočem prispevku zanimalo, kako slovenski učitelji ocenjujejo svoje znanje in svojo pripravljenost na inkluzivno vzgojo in izobraževanje ter kakšne razlike se pojavijo med njimi.

2. Teoretična izhodišča

2.1. Normativni vidik

Uvodoma pogledjmo, kako je vprašanje učiteljeve usposobljenosti za inkluzijo urejeno z normativnega vidika. Zakon o osnovni šoli (Ur.l., 12/96) določa, da v prvem in drugem obdobju osnovne šole poučujejo učitelji razrednega pouka, v tretjem pa učitelji predmetnega pouka. V oddelkih, v katere so vključeni otroci s posebnimi potrebami, pa lahko poleg učitelja sodeluje tudi sodelavec s specialno pedagoško izobrazbo. Pravilnik o smeri izobrazbe strokovnih delavcev v devetletni osnovni šoli (Ur.l., 90/2008) določa smer izobrazbe, ki jo mora imeti učitelj za poučevanje določenega predmeta. To na primer pomeni, da slovenščino lahko poučuje nekdo, ki je zaključil eno- ali dvopredmetni pedagoški študijski program slovenski jezik. Pravilnik hkrati določa, da je lahko učitelj individualne in skupinske pomoči vsak, ki izpolnjuje pogoje za učitelja v devetletni osnovni šoli. Učitelj dodatne strokovne pomoči pa je lahko, kdor je zaključil študijski program specialne in rehabilitacijske pedagogike, program defektologije in program socialne pedagogike, program psihologije, pedagogike (smer pedagogika). Učitelj za dodatno strokovno pomoč kot učno pomoč je lahko tudi, kdor izpolnjuje pogoje za učitelja v devetletni osnovni šoli in je opravil izpopolnjevanje za učitelje za dodatno strokovno pomoč. Katero od navedenih smeri izobrazbe morajo imeti strokovni delavci za izvajanje dodatne strokovne pomoči posameznemu učenec s posebnimi potrebami, se glede na vrsto pomoči, ki jo učenec potrebuje, določi z odločbo o usmeritvi. Učenci s posebnimi potrebami so v inkluzivni šoli vključeni v redne oddelke, kar pomeni, da jih lahko poučujejo tudi učitelji, ki si niso pridobili nikakršnega potrebnega znanja za delo z njimi.

2.2. Učiteljeva pripravljenost na inkluzivno vzgojo in izobraževanje

Mnogi avtorji (npr. Cencič, 2003; Medveš, 2003; Opara, 2003) tako ugotavljajo, da je med slovenskimi učitelji čutiti mnogo dvomov, strahov in negotovosti glede integracije in inkluzije otrok s posebnimi potrebami. Mnogi učitelji se ne čutijo sposobni za delo v inkluzivnem razredu, zato je treba učitelje ustrezno

usposobiti za takšno delo. Medveš (2003) ločuje usposobljenost učitelja, ki zagotavlja didaktično inkluzijo, ter človeško etično raven, ki vključuje učiteljevo pripravljenost in odgovornost za razvoj vseh otrok. Izpostavlja tudi dejstvo, da se na strokovni ravni prizadevanja običajno usmerjajo zgolj v tehnična, organizacijska in didaktična vprašanja, zanemarja pa se etična in socialna dimenzija. Učitelji morajo vsekakor imeti ustrezno *znanje* za delovanje v inkluziji, zato jim je treba že v sistemu izobraževanja in strokovnega izpopolnjevanja ponuden tak obseg znanja, ki jih bo usposobil za orientacijo, za prepoznavanje posebnih potreb in možnosti prilagajanja vzgojno-izobraževalnega procesa posameznemu otroku. Prav tako morajo učitelji znati sodelovati s strokovnjaki (Opara, 2003, str. 46). Resman (2003) meni, da morajo učitelji posedovati znanja o "posebnih potrebah", o načrtovanju dela, o didaktiki in metodiki dela ter o področjih sodelovanja s starši. Marentič Požarnikova (2003) poudarja, da učitelji potrebujejo znanje in spretnosti. Poznajo naj glavne vrste razvojnih motenj in razvojne značilnosti otrok. Hkrati naj se seznanijo z nekaterimi možnimi načini obravnave teh otrok, področji dela strokovnjakov, institucijami, zakonodajo. Za kakovostno delo v razredu morajo obvladovati širok izbor učnih oblik, metod, znati morajo uravnavati odnose v razredu, sodelovanje s starši in drugimi strokovnimi delavci na šoli. Sposobni morajo biti prepoznavanja vedenjskih značilnosti, zmožnosti, učnih posebnosti, sodelovanja pri sestavljanju načrta za obravnavo, obvladovanja posebnih metod in tehnik obravnave učencev, obvladati odnosno komunikacijo v smislu vzpostavljanja medosebnih odnosov zaupanja, varnosti, ustreznega vzdušja sprejemanja, medsebojnega razumevanja, strpnosti, pomoči, reševanja konfliktov. Hkrati meni, da težnja po inkluziji terja pomembne premike v učiteljevem ravnanju, ki je osrednji člen uspešnosti inkluzije, saj mora znati ustvariti ustrezno učno in socialno okolje. Med najpomembnejšimi premiki pa je gotovo premik od učiteljeve vloge posredovalca znanja k vlogi spodbujevalca učenja z aktivnimi in v učenca usmerjenimi metodami.

Poleg znanja in spretnosti pa je izredno pomemben tudi *etično-socialni* vidik. Opara (2003) na primer poudarja, da sta za uspešno inkluzijo potrebna tudi pozitiven odnos in pripravljenost slehernega učitelja. Tudi Marentič Požarnikova (2003, str. 109) izpostavlja pomembnost premikov v pogledih, pričakovanjih in prepričanjih učiteljev. Zavedati se morajo lastnih stališč do "drugačnih" učencev in pri sebi razčistiti morebitne predsodke, zadržke, stereotipe, da se zavejo močnega vpliva lastnih pričakovanj na otroke in jih znajo uravnavati, da se usmerijo v pozitivno vrednotenje močnih področij vsakega otroka, in to na raznih področjih. Skalar (2003) meni, da morajo v duhu inkluzije učitelji delovati za nove odnose, ki naj bi skušali odpraviti predsodke in odpore do drugačnih, odnose, ki opuščajo delitve ter uveljavljajo pravičnost, enake možnosti za vse, sodelovanje, medsebojno sprejemanje, spodbujanje, prijateljstvo ... "Učitelj mora učencem pomagati, da se bodo sposobni spopadati in sami reševati probleme. Razredni učitelj je odgovoren za svoje učence in mora biti pripravljen sprejemati končno odgovornost zanje. Prav ta socialno-etični vidik je težko uresničevati v praksi. Inkluzija ne bo uspela, če ji učitelj ni naklonjen, če ne želi imeti v svojem razredu drugačnih otrok, ki bi od njega zahtevali

dotadni napor in delo. Za uspešno inkluzijo je torej potreben usposobljen, motiviran in stimuliran učitelj” (Resman, 2003, str. 80, 81). Opara (2003, str. 50) meni, da bo za inkluzijo največ storjeno takrat, ko se bo učiteljstvo zavedelo in sprijaznilo s tem, da so otroci s posebnimi potrebami tudi njihovi.

3. Raziskovalni problem

Uspešnost inkluzije v vzgoji in izobraževanju je najbolj odvisna od učitelja, kar pomeni od njegovega znanja in pripravljenosti. Prav zato smo želeli preveriti, kako učitelji ocenjujejo znanje, ki so ga pridobili med šolanjem za učiteljski poklic, kako ocenjujejo svojo usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami (OPP), ali in kako se izobražujejo za tako delo. Preverili smo tudi njihova stališča o inkluziji, čustvenega doživljanju le-te ter njihovo pripravljenost za spreminjaje lastnega delovanja v luči inkluzije. Zanimalo nas je tudi, ali obstajajo razlike med učitelji razrednega pouka, družboslovnih in naravoslovnih predmetov.

4. Metodologija

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno *metodo* pedagoškega raziskovanja. V raziskavo smo namensko in neslučajnostno vključili 132 učiteljev in učiteljic, ki poučujejo v različnih osnovnih šolah po Sloveniji. Zajeti namenski *vzorec* na ravni inferenčne statistike predstavlja enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije. Med vključenimi je 54 (40,9%) učiteljev razrednega pouka, 27 (20,5%) učiteljev naravoslovnih predmetov ter 51 (38,6%) učiteljev družboslovnih predmetov.

Anketiranje je potekalo po spletu, in sicer maja in junija 2012. Podatke smo *zbrali* z vprašalnikom, ki ga sestavlja 6 vprašanj zaprtega tipa, 3 vprašanja odprtega tipa, 2 petstopenjski ocenjevalni lestvici ter 17 lestvic stališč Likertovega tipa. Vprašalnik ustreza kriteriju veljavnosti, saj opravljena faktorska analiza pokaže, da prvi izmed dobljenih štirih faktorjev pojasnjuje 32,06% variance (kar je nad spodnjo mejo 20%). Prav tako ustreza kriteriju zanesljivosti, Cronbachov α koeficient ($\alpha=0,835$) kaže, da gre za zanesljiv vprašalnik. Vsi štirje faktorji skupaj pa pojasnjujejo 62,83% variance, iz česar po zakonitosti $r_{tt} \geq \sqrt{h^2}$ (Čagran, 2004, str. 3) izhaja, da je spodnja meja zanesljivosti 0,792. Objektivnost smo zagotovili z uporabo zaprtih vprašanj, uporabo lestvice stališč ter ocenjevalne lestvice. Pri anketiranju smo objektivnost zagotovili z individualnim, nevedenim anketiranjem.

Podatke smo *obdelali* s statističnim programskim paketom SPSS (19.0). Za analizo odgovorov na vprašanja zaprtega tipa smo uporabili frekvenčne (f) in strukturne odstotke (f%). Odgovore na odprta vprašanja smo najprej uredili ter nato pripravili

gosti zapis. Za analizo stališč smo uporabili osnovno deskriptivno statistiko. Razlike v oceni znanja za delo z OPP, v oceni usposobljenosti za delo z OPP ter v stališčih glede kognitivnega, čustvenega in vedenjskega vidika inkluzije smo po predhodnem preizkusu homogenosti varianc (Levenov preizkus) preverili z enosmerno analizo variance. Ko predpostavka o homogenosti varianc ni bila upravičena, smo uporabili neparametričen Kruskal-Wallisov preizkus H.

5. Rezultati in interpretacija

5.1. Znanje

Tabela 1: Ocena pridobljenega znanja o delu z OPP na dodiplomskem študiju glede na področje poučevanja

Področje poučevanja	N	\bar{X}	S	Leveneov preizkus enakosti varianc				Analiza variance	
				F_L	g_1	g_2	P	F	P
Učitelj razrednega pouka	54	2,70	1,02	0,879	2	129	0,418	12,808	0,000
Učitelj naravoslovnih predmetov	27	1,70	0,16						
Učitelj družboslovnih predmetov	51	1,88	0,15						
Skupaj	132	2,18	0,09						

Legenda: n – numerus, \bar{X} – aritmetična sredina, S – standardni odklon, F_L – vrednost Levenovega preizkusa, g – stopnje prostosti, P – raven statistične značilnosti, F – vrednost preizkusa analize variance

Učitelji so pridobljeno znanje ocenjevali na lestvici od 1 do 5, iz česar na podlagi dobljene aritmetične sredine ($\bar{X}=2,18$) ugotovimo, da učitelji ocenjujejo, da so v času dodiplomskega izobraževanja pridobili le malo znanja o delu z OPP. Iz tabele 1 je razvidno tudi, da je preizkus analize variance ($F=12,808$, $P=0,000$) pokazal, da učitelji različnih področij poučevanja statistično značilno različno ocenjujejo znanje o OPP, ki so ga pridobili med dodiplomskim študijem. Najvišje, a še vedno nizko ($\bar{X}=2,70$) so pridobljeno znanje ocenili učitelji razrednega pouka, sledijo jim učitelji družboslovnih predmetov ($\bar{X}=1,88$), najmanj znanja ($\bar{X}=1,70$) pa, kot sami ocenjujejo, so si pridobili učitelji naravoslovnih predmetov. Na slabšo pripravljenost predmetnih učiteljev je opozarjala tudi Marentič Požarnikova (2003, str. 111), saj naj bi bilo njihovo izobraževanje usmerjeno predvsem v kopičenje disciplinarnega znanja.

Po zaključenem študiju se učitelji velikokrat vključujejo tudi v sistem dodatnega strokovnega izpopolnjevanja in tako lahko ugotovimo, da se je med vprašanimi

učitelji 85 (64,4%) učiteljev udeležilo dodatnega izobraževanja na tematiko OPP, 47 (35,6%) pa se takega izobraževanja ni udeležilo. Učitelji, ki so se izpolnjevali na področju dela z OPP, so se v povprečju udeležili 4 izobraževanj, pri čemer je najmanjše število izobraževanj 1, nekateri učitelji pa so se udeležili tudi 9 izobraževanj. Za izobraževanje so se v večinoma (35,3%) odločili samoiniciativno, v 17,8% jih je napotilo vodstvo, v 12% jih je na izobraževanje napotila svetovalna služba.

Poleg formalnih oblik izobraževanja učitelji pogosto prebirajo strokovno literaturo, strokovne članke, informacije pa poiščejo tudi na spletu. Mnogo učiteljev poroča, da se posvetujejo s kolegi, bodisi z učitelji bodisi s svetovalno službo in defektologi, učijo pa se tudi iz lastnih izkušenj pri delu z OPP. Učitelji si torej na različne načine pridobivajo novo znanje in spretnosti in tako izboljšujejo lastno usposobljenost za delo z OPP.

Tabela 2: Ocena usposobljenosti za delo z OPP ne glede na področje poučevanja

Področje poučevanja	N	\bar{X}	S	Leveneov preizkus enakosti varianc				Analiza variance	
				F_L	g_1	g_2	P	F	P
Učitelj razrednega pouka	54	3,21	0,96	0,310	2	123	0,734	5,158	0,007
Učitelj naravoslovnih predmetov	27	2,54	0,90						
Učitelj družboslovnih predmetov	51	2,81	0,89						
Skupaj	132	2,92	0,95						

Tudi svojo usposobljenost za delo z OPP so učitelji ocenjevali na lestvici od 1 do 5. V povprečju so jo ocenili z 2,92. Rezultat analize variance ($F=5,158$, $P=0,007$) kaže, da med učitelji tudi v oceni lastne usposobljenosti za delo z OPP obstaja statistično značilna razlika. Najvišje ($\bar{X}=3,21$) so svojo usposobljenost ocenili učitelji razrednega pouka, sledijo jim učitelji družboslovnih predmetov ($\bar{X}=2,81$), najmanj ($\bar{X}=2,54$) pa se čutijo usposobljeni učitelji naravoslovnih predmetov.

Ob primerjavi ocene znanja, ki so ga učitelji pridobili na fakulteti, ter ocene usposobljenosti je zaznati, da so slednje višje. Ta rezultat lahko pripišemo predvsem izobraževanjem, tako formalnim kot neformalnim, ki se jih učitelji udeležujejo, pa tudi pogovorom, posvetom in nenazadnje izkušnjam, ki so si jih pridobili v praksi.

5.2. Stališča o inkluziji

V nadaljevanju smo preverili, kakšna so stališča slovenskih učiteljev o inkluziji, in sicer kakšno je njihovo prepričanje na splošno, kako čustveno dojemajo in reagira-

jo na OPP ter v koliko so pripravljeni na spremembe pri svojem delu z namenom, da bi se inkluzija uresničevala tudi v praksi.

Tabela 3: Mnenja učiteljev o inkluzivni vzgoji in izobraževanju

Splošna prepričanja		N	\bar{X}	S	Leveneov preizkus enakosti varianc				Analiza variance	
					F_L	g_1	g_2	P	F	P
Inkluzivna šola omogoča akademski napredek vsem, ne glede na njihove motnje.	RP	54	3,28	0,979	3,480	2	128	0,034	5,666	0,059
	NP	27	2,85	0,818						
	DP	50	2,94	1,058						
	Skupaj	131	3,06	0,990						
OPP bi se morali izobraževati v prilagojenih šolah.	RP	54	2,78	1,076	0,050	2	129	0,951	3,578	0,031
	NP	27	3,44	1,050						
	DP	51	3,08	1,074						
	Skupaj	132	3,03	1,091						
Inkluzija omogoča lažjo vzpostavitev socialno sprejemljivega vedenja pri vseh učencih.	RP	54	3,50	0,966	0,033	2	128	0,967	0,888	0,414
	NP	27	3,26	0,944						
	DP	50	3,56	0,972						
	Skupaj	131	3,47	0,963						
Vsak učenec lahko doseže minimalne standarde, če se mu prilagodi proces.	RP	54	2,98	1,221	1,128	2	129	0,327	0,484	0,617
	NP	27	3,11	1,219						
	DP	51	2,82	1,352						
	Skupaj	132	2,95	1,268						
Za OPP bi bilo boljše, če bi se šolali ločeno, saj tako ne bi občutili nesprejetosti v redni oš.	RP	54	2,59	1,108	0,034	2	129	0,967	2,056	0,132
	NP	27	3,11	1,121						
	DP	51	2,82	1,072						
	Skupaj	132	2,79	1,105						

Legenda: RP – učitelj razrednega pouka, NP – učitelj naravoslovnih predmetov, DP – učitelj družboslovnih predmetov

Ko gre za prepričanja učiteljev o inkluziji, ugotovimo, da se le-ti večinoma strinjajo ($\bar{X}=3,47$), da inkluzija omogoča lažjo vzpostavitev socialno sprejemljivega pri vseh učencih. Nimajo pa enotnega mnenja o tem, ali inkluzivna šola omogoča napredek vsem otrokom ($\bar{X}=3,06$), ali bi se morali OPP izobraževati v prilagojenih šolah ($\bar{X}=3,03$) ter ali bi bilo za njih to boljše ($\bar{X}=2,79$). Prav tako so njihova mnenja deljena glede tega, ali lahko vsak učenec, če se mu prilagodi proces, doseže minimalne standarde ($\bar{X}=2,95$).

Ob analizi rezultatov statističnih preizkusov ugotovimo izrazitejšo razliko med učitelji. Tako preizkus analize variance ($F=3,587$, $P=0,031$) pri drugi trditvi pokaže, da med učitelji, ki poučujejo na različnih področjih, obstaja statistično značilna razlika v mnenju o tem, ali bi se morali OPP izobraževati v prilagojenih šolah. Šolanju v prilagojenih šolah so najbolj ($\bar{X}=3,44$) naklonjeni učitelji naravoslovnih predmetov, prav tako so takšnemu šolanju naklonjeni učitelji družboslovnih predmetov ($\bar{X}=3,08$), medtem ko so učitelji razrednega pouka bolj naklonjeni izobraževanju OPP v redni OŠ.

Zaradi neupravičenosti predpostavke o homogenosti varianc, smo za prvo trditev uporabili Kruskal-Wallov preizkus ($H=5,666$, $P=0,059$), ki je pokazal tendenco razlike v mnenju o tem, da inkluzivna šola omogoča napredek vsem učencem, ne glede na sposobnosti. S trditvijo se najbolj strinjajo ($\bar{X}=3,28$) učitelji razrednega pouka, sledijo učitelji družboslovnih predmetov ($\bar{X}=2,94$), najmanj ($\bar{X}=2,85$) pa so takemu razmišljanju naklonjeni učitelji naravoslovnih predmetov.

Tabela 4: Čustveni odzivi učiteljev pri delu z OPP

Čustveni odzivi		N	\bar{X}	S	Leveneov preizkus enakosti varianc				Analiza variance	
					F_L	g_I	g_2	P	F	P
Če imam težave pri komuniciranju z OPP se počutim nemočno.	RP	54	2,93	1,079	1,854	2	129	0,161	1,110	0,333
	NP	27	3,26	0,944						
	DP	51	2,90	1,136						
	Skupaj	132	2,98	1,077						
Razburim se, ko OPP ne morejo slediti zahtevam rednega pouka.	RP	54	1,72	0,787	0,304	2	129	0,738	4,621	0,012
	NP	27	2,15	0,818						
	DP	51	2,16	0,809						
	Skupaj	132	1,98	0,824						
V trenutkih, ko ne razumem ravnanja OPP sem razdražen.	RP	54	2,20	1,088	1,392	2	129	0,252	0,876	0,419
	NP	27	2,37	0,884						
	DP	51	2,47	1,065						
	Skupaj	132	2,34	1,040						
Ne počutim se dobro, ko so v razredu OPP.	RP	54	1,63	0,853	1,992	2	129	0,141	1,064	0,348
	NP	27	1,74	0,594						
	DP	51	1,84	0,703						
	Skupaj	132	1,73	0,750						
Ko je treba posameznikom prilagajati učni proces, sem nejevoljen.	RP	54	1,81	0,826	1,417	2	129	0,246	2,644	0,075
	NP	27	2,00	0,920						
	DP	51	2,24	1,050						
	Skupaj	132	2,02	0,949						

Pri trditvah 3, 4 in 5 rezultati analize variance sicer niso pokazali statistično značilnih razlik, a vendar se tudi pri teh trditvah izkaže, da so inkluziji najmanj naklonjeni učitelji naravoslovnih predmetov. Ti učitelji največkrat ($\bar{X}=3,11$) menijo, da bi bilo za OPP bolje, če bi se šolali ločeno in na ta način ne bi občutili nesprejetosti. Prav tako so najmanj ($\bar{X}=3,26$) naklonjeni mišljenju, da inkluzija omogoča lažjo vzpostavitev socialno sprejemljivega vedenja pri vseh učencih. Na drugi strani se najbolj ($\bar{X}=3,11$) strinjajo, da lahko vsak učenec doseže minimalne standarde, če se mu prilagodi izobraževalni proces.

Na podlagi gornjih rezultatov lahko ugotovimo, da se med učitelji največkrat ($\bar{X}=2,98$) pojavi občutek nemoči, ob težavah pri komuniciranju z OPP. Z nemočjo je povezana tudi razdraženost ($\bar{X}=2,34$), ki se pojavi, ko učitelji ne razumejo ravnanja OPP. Za inkluzijo so spodbudni rezultati, ki kažejo, da se učitelji le malo oziroma sploh ne ($\bar{X}=1,98$) razburijo, ko OPP ne zmorejo slediti zahtevam rednega pouka, in da ne drži ($\bar{X}=1,73$), da se v razredu ne počutijo dobro, če so v njem OPP ter da niso ($\bar{X}=2,02$) nejevoljni, ko morajo prilagajati proces posameznikom.

Tabela 5: Pripravljenost učiteljev na spremembe lastnega ravnanja pri delu z OPP

Pripravljenost na spreminjanje lastnega ravnanja		N	\bar{X}	S	Leveneov preizkus enakosti varianc				Analiza variance	
					F_L	g_1	g_2	P	F	P
OPP sem pripravljen spodbujati, da se vključi v vse aktivnosti v oddelku.	RP	54	4,06	0,787	3,117	2	129	0,048	4,728	0,094
	NP	27	3,85	0,907						
	DP	51	3,63	1,019						
	Skupaj	132	3,85	0,920						
Pripravljen sem se prilagoditi posameznikovim potrebam.	RP	53	3,77	0,891	3,410	2	128	0,036	6,336	0,042
	NP	27	3,81	0,962						
	DP	51	3,33	1,052						
	Skupaj	131	3,61	0,989						
OPP sem pripravljen prilagoditi fizično učno okolje.	RP	53	3,81	0,786	1,399	2	128	0,251	0,301	0,740
	NP	27	3,85	0,989						
	DP	51	3,71	0,923						
	Skupaj	131	3,78	0,880						
Pripravljen sem prilagoditi svoje komunikacijske tehnike	RP	53	3,94	0,795	0,615	2	127	0,542	0,414	0,662
	NP	27	4,00	0,784						
	DP	50	3,84	0,792						
	Skupaj	130	3,92	0,788						
Pripravljen sem prilagoditi ocenjevanje znanja.	RP	54	3,52	1,161	0,068	2	129	0,935	0,331	0,718
	NP	27	3,59	1,118						
	DP	51	3,39	1,041						
	Skupaj	132	3,48	1,102						

Ko gre za razlike med učitelji, preizkus analize variance ($F=4,621$, $P=0,012$) pokaže statistično značilno razliko le, ko gre za razburjanje zaradi nezmožnosti sledenja pouku. V splošnem sicer vsi učitelji trdijo, da se ne razburijo, a se učitelji razrednega pouka statistično značilno najmanj razburijo.

Tudi pri drugih stališčih ugotovimo, da so v povezavi z inkluzijo čustveno najbolj gotovi učitelji razrednega pouka. Pri izražanju nemoči pa kljub statistični neznačilnosti izrazito izstopajo ($\bar{X}=3,21$) učitelji naravoslovnih predmetov, ki se ob težavah pri komuniciranju z OPP počutijo najbolj nemočni. Ta rezultat je mogoče pripisati tudi dejstvu, da se izmed anketiranih učiteljev prav slednji počutijo najmanj usposobljene (glej zgoraj) in se posledično čutijo tudi najbolj nemočni.

Končno pogledjmo še, kaj so učitelji pripravljene narediti, da bi se inkluzija uresničevala v praksi. Če sodimo po rezultatih iz tabele 5, so pripravljene spodbujati OPP, da se vključi v vse aktivnosti v oddelku ($\bar{X}=3,85$), pripravljene so se prilagoditi potrebam posameznikov ($\bar{X}=3,61$), pripravljene so prilagoditi fizično učno okolje ($\bar{X}=3,78$), svoje komunikacijske tehnike ($\bar{X}=3,92$) ter ocenjevanje znanja ($\bar{X}=3,48$).

Statistično značilne razlike ($H=6,336$, $P=0,042$) med učitelji so se izkazale pripravljenosti prilagajanja posameznikovim potrebam. Kar malce presenetljivo so se najbolj ($\bar{X}=3,81$) pripravljene prilagajati učitelji naravoslovnih predmetov, sledijo jim učitelji razrednega pouka ($\bar{X}=3,77$), najnižjo pripravljenost ($\bar{X}=3,33$) pa izkazujejo učitelji družboslovnih predmetov. Kruskal-Wallisov preizkus ($H=4,728$, $P=0,094$) je pokazal tudi tendenco, da so učitelji razrednega pouka najbolj ($\bar{X}=4,06$) pripravljene spodbujati OPP, da se vključijo v vse dejavnosti v oddelku. Čeprav statistični preizkusi niso pokazali statistično značilnih razlik med učitelji, velja omeniti, da so se učitelji naravoslovnih predmetov izkazali kot najbolj pripravljene na prilagoditve za OPP. Najbolj so pripravljene prilagoditi fizično učno okolje ($\bar{X}=3,85$), svoje komunikacijske tehnike ($\bar{X}=4,00$) in ocenjevanje znanja ($\bar{X}=3,59$). Sledijo jim učitelji razrednega pouka in nato še učitelji družboslovnih predmetov.

6. Sklep

Temeljna cilja raziskave sta bila ugotoviti, kako učitelji ocenjujejo svoje znanje in usposobljenost za delo z OPP ter kakšna stališča imajo učitelji o inkluziji oziroma o delu z OPP.

Izkazalo se je, da učitelji ocenjujejo, da so v času izobraževanja za učiteljski poklic pridobili le malo znanja o delu z OPP. So se pa učitelji predvsem na lastno pobudo tako formalno kot neformalno izobraževali na tem področju, tako da svojo usposobljenost za delo z OPP ocenjujejo nekoliko više v primerjavi z znanjem, ki so ga pridobili na fakulteti.

Nadalje smo ugotovili tudi, da se učitelji večinoma strinjajo, da inkluzija omogoča lažjo vzpostavitev socialno sprejemljivega vedenja za vse otroke, imajo pa deljena

mnenja o tem, ali bi bilo za OPP boljše, če bi se izobraževali v prilagojenih šolah, in ali lahko vsak učenec ob prilagojenem procesu doseže minimalne standarde.

Odgovori učiteljev kažejo tudi, da se učitelji pretežno počutijo nemočni, ko imajo težave v komunikaciji z OPP. Pozitivno spoznanje pa je vsekakor to, da se učitelji večinoma ne razburijo, ko OPP ne zmorejo slediti zahtevam pouka, in niso nejevoljni, ko je treba posameznikom prilagoditi učni proces.

Pomembna ugotovitev raziskave je tudi, da so učitelji večinoma pripravljeni spodbujati OPP, da se vključi v vse aktivnosti v oddelku, in so se hkrati pripravljeni prilagoditi potrebam posameznikov. Prav tako so pripravljeni prilagoditi fizično učno okolje, komunikacijske tehnike in ocenjevanje znanja.

Izpostaviti velja še spoznanje, da svoje znanje in usposobljenost najvišje ocenjujejo učitelji razrednega pouka, ki so tudi najbolj naklonjeni inkluziji OPP. Učitelji družboslovnih predmetov imajo največ težav pri čustvenem nivoju (nejevolja, počutje) sprejemanja inkluzije in so najmanj pripravljeni narediti za uresničevanje inkluzije. Najbolj so na spremembe lastnega dela pripravljeni učitelji naravoslovnih predmetov, ki so na drugi strani najnižje ocenili svoje znanje za delo z OPP in so inkluziji tudi najmanj naklonjeni.

Na podlagi gornjih ugotovitev lahko sklenemo, da je prav usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami ključnega pomena pri naklonjenosti inkluziji. Bolj kot so učitelji usposobljeni, bolj so ti tudi naklonjeni. Zanimivo pa je tudi spoznanje, da so učitelji, ki ocenjujejo, da so za inkluzijo najmanj usposobljeni in so ji tudi najmanj naklonjeni, pripravljeni narediti največ za njeno uresničevanje.

Naša raziskava torej potrjuje razmišljanja Opare (2003), Marentič Požarnikove (2003) in Resmana (2003), ki so že pred leti opozarjali, da je za uresničevanje inkluzije bistvena učiteljeva pripravljenost oziroma usposobljenost za delo z otroki s posebnimi potrebami. (Bodoči) učitelji si morajo v času izobraževanja za učiteljski poklic, pa tudi v sklopu permanentnega izobraževanja, pridobiti tako znanje kot izkušnje na področju poučevanja otrok s posebnimi potrebami. Samo tako bodo razumeli in hkrati tudi lažje sprejeli koncept inkluzije, saj bo "za inkluzijo največ storjeno takrat, ko se bo učiteljstvo zavedelo in sprijaznilo s tem, da so otroci s posebnimi potrebami tudi njihovi" Opara (2003, str. 50).

Tina Štemberger, M.A.

Teacher's readiness for inclusion

Teacher's readiness for inclusive education is of key importance if inclusive school is to succeed. Teachers need to have fundamental knowledge and skills related to adapting the teaching process to pupils with special needs. This is why particular attention

has to be paid to programmes or reform of programmes to educate future teachers. (The Salamanca Statement, 1994; Inclusive Education 2008; Policy Guidelines 2009, etc.).

According to Slovene legislation (URL 12/96), class teachers teach in the first and second stages of primary school, and subject teachers in the third stage. The Rules Defining the Field of Education of Professional Staff in Nine-Year Elementary Schools (URL 90/2008) define the field of education required from teachers in order to teach certain subjects. For example, this means that Slovene language and literature can only be taught by someone who completed a single- or double-subject pedagogical study programme of Slovene language and literature. In inclusive schools, pupils with special needs are integrated in regular classes, which means they can be taught by teachers who possess no special knowledge that would be required to work with them.

Many Slovene authors (e.g. Cencič, 2003; Medveš, 2003; Opara, 2003) have thus established that there is much doubt, fear and uncertainty to be felt among Slovene teachers regarding the integration and inclusion of children with special needs. Many teachers do not feel to be able to work in an inclusive class. Teacher's competence for inclusion (Medveš, 2003) comprises the knowledge to work with children with special needs, which they are supposed to acquire in the teacher education system. The second major aspect of competence is the so-called social-ethical aspect (*ibid.*). This means that if inclusion is to be successful, it requires a positive attitude and willingness on the part of each teacher (Opara, 2003). Teachers have to be aware of their responsibility towards their pupils and be willing to assume ultimate responsibility towards them (Reisman, 2003).

Based on the awareness of teacher being a major factor in the success of inclusion, it was our aim to perform a non-experimental empirical research to examine the following: how teachers evaluate the knowledge they have acquired while studying to become teachers; how they evaluate their ability to work with children with special needs; and whether and how they are training to work with children with special needs. Also examined were their views on inclusion, their emotional experience of inclusion as well as their readiness to change their own actions in the view of inclusion. We were also interested whether there were any differences between class teachers and subject teachers for social and natural sciences.

By purpose and intentionally, the research included 132 teachers of both sexes teaching at various primary schools across Slovenia. Among them, there were 54 (40.9%) class teachers, 27 (20.5%) subject teachers of natural sciences, and 51 (38.6%) subject teachers of social sciences. The data was collected with a questionnaire comprised of 6 closed-type questions, 3 open-type questions, 2 five-level ranking scales and 17 Likert-type rating scales. It was then processed with SPSS (19.0) statistical software. To analyse the closed-type questions, we used frequency (*f*) and relative frequency percentage (*f*%). Answers to open-type questions were first edited, and then a condensed record was made. The analysis of views was made using the basic descriptive statistics. Based on a preliminary variance homogeneity test (Levene's test), the differences between estimated knowledge to work with children with special needs (CSN), estimated skill

to work with CSN, and views regarding the cognitive, emotional and behavioural aspect of inclusion have been tested using one-way analysis of variance. In cases where the hypothesis on the homogeneity of variance was not justified, we used the nonparametric Kruskal-Wallis H Test.

Based on the results obtained, it has been established that teachers estimate to have acquired little knowledge on working with CSN in the course of their education. However, teachers were training in the field both formally and informally, therefore estimating for their competence in working with CSN to be somewhat higher than what they acquired during their university studies. It was further established that teachers mostly agree about inclusion to facilitate the establishment of socially acceptable behaviour among all children. Their opinions vary, however, as to whether it would be better for CSN to be educated in adapted schools, and whether each pupil being taught in an adapted system can reach the minimum standards. Teachers often feel powerless when experiencing trouble in communicating with CSN. A positive finding, undoubtedly, reports of teachers mostly not getting upset when CSN are unable to follow the requirements in class, and not getting annoyed when the teaching process has to be adapted to individuals. Another major finding resides in the fact that teachers are mostly willing to encourage CSN to participate in all the activities in class, at the same time being willing to adapt to the needs of an individual. They are also willing to adapt the physical learning environment, communication techniques and the assessment of knowledge.

Another finding to be emphasised is related to the fact that own assessment of knowledge and skills is highest with class teachers, who are also the fondest of the inclusion of CSN. Teachers of social sciences find it the most difficult to accept inclusion at the emotional level (annoyance, mood), and are the least willing to contribute to the realisation of inclusion. The most willing to adapt their own work are teachers of natural sciences, who, at the same time, assessed their knowledge to work with CSN as the lowest, and are the least fond of inclusion.

Based on the above findings, it can be concluded that it is the skill to work with children with special needs that is of key importance in the fondness of inclusion. The more the teachers are skilled, the fonder they are. Also interesting is the finding that teachers who feel to be the least skilled for inclusion and are also the least fond of it, are the most willing to contribute to its realisation. With this research, we have confirmed the reasoning of Opara (2003), Marentič Požarnik (2003) and Resman (2003), who began to warn years ago about the teacher's willingness or competence to work with children with special needs being of seminal importance to realise inclusion. While studying to become teachers and within permanent education, (future) teachers have to acquire both knowledge and experience from the field of teaching children with special needs. This is the only way for them to understand and welcome the concept of inclusion, thus working towards its realisation.

LITERATURA

1. Cencič, M. (2003). Nekateri problemi in odgovori, povezani s poukom učencev s posebnimi potrebami. *Sodobna pedagogika*, 54, posebna izdaja, str. 114–123.
2. Čagran, B. (2004). Univariatna in multivariatna analiza podatkov: Zbirka primerov uporabe statističnih metod s SPSS. Maribor: Pedagoška fakulteta.
3. Inclusive Education: The Way to the Future. Conclusions and recommendations of the 48th session of the ICE, Geneva 25th-28th November. (2008). Geneva: UNESCO
4. Key Principles for Promoting Quality in Inclusion in Education. (2009). Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
5. Marentič Požarnik, B. (2003). Temelj uspešnega vključevanja učencev s posebnimi potrebami so ustrezno usposobljeni učitelji. *Sodobna pedagogika*, 54, posebna izdaja, str. 104–113.
6. Medveš, Z. (2003). Šola zate in zame. *Sodobna pedagogika*, 54, posebna izdaja, str. 84–102.
7. Opara, B. (2003). Otroci s posebnimi potrebami so del celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 54, posebna izdaja, str. 36–51.
8. Policy Guidelines on Inclusion in Education. (2009). Pariz: UNESCO
9. Pravilnik o smeri izobrazbe strokovnih delavcev v devetletni osnovni šoli. (2008). Uradni list republike Slovenije, št. 90.
10. Resman, M. (2003). Integracija/inkluzija med zamisljivo in uresničevanjem. *Sodobna pedagogika*, 54, posebna izdaja, str. 64–83.
11. Skalar, V. (2003). Kako vrtec in šola približati otrokom s posebnimi potrebami? *Sodobna pedagogika LIV*/posebna izdaja, str. 52–62.
12. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. (1994). Salamanca: UNESCO.
13. Zakon o osnovni šoli. (1996). Uradni list Republike Slovenije, št. 12.

Mag. Tina Štemberger (1980), predavateljica za področje pedagoške metodologije na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

Naslov: Podgraje 27, 6250 Ilirska Bistrica, Slovenija; Telefon: (+386) 041 782 741

E-mail: tina.stemberger@pef.upr.si

Spodbujanje refleksije pri učiteljih

Pregledni znanstveni članek

UDK 37-051:159.95

KLJUČNE BESEDE: refleksija, spodbujanje refleksije, učitelji, profesionalni razvoj, ravnatelji

POVZETEK – Refleksija je pomembna sestavina v učiteljevem profesionalnem delovanju. Ni namreč dovolj, da učitelj razvija potrebne kompetence za poučevanje, pač pa mora znati konstruktivno razmišljati o svojih izkušnjah ter tudi na ta način graditi svoje profesionalno znanje. V članku predstavljamo, kako so ravnatelji šestih osnovnih šol v okviru projekta Vodenje za učenje začeli uvajati refleksijo z učitelji na svojih šolah. V raziskavi nas je zanimalo, kakšne izkušnje so pri tem pridobili učitelji in ravnatelji in kako uvajanje refleksije povezujejo s profesionalnim razvojem. Za raziskovalno metodo smo izbrali kvalitativno študijo primera. Podatke smo zbrali z vprašalnikom za učitelje, s polstrukturiranim intervjujem z ravnatelji in z analizo letnih delovnih načrtov. Ugotovili smo, da so udeleženci zelo pozitivno sprejeli uvajanje refleksije in da zaznavajo pozitivne učinke tako na individualni kot na organizacijski ravni. Ravnateljeva vloga se izkaže kot ključna, saj mora refleksijo spodbujati ter načrtovati čas zanjo in za strokovne razprave. Zato je smiselno razmišljati o bolj sistematičnem uvajanju refleksije v programe za usposabljanje učiteljev in ravnateljev.

Review scientific paper

UDC 37-051:159.95

KEYWORDS: reflection, promoting reflection, teachers, professional development, head teacher's role

ABSTRACT – Reflection has become an important element in teacher professional development as teachers should think beyond developing the required competences. They should be able to build their professional knowledge by reflecting on their experiences in a constructive way. This article presents how head teachers of six primary schools initiated reflection in their schools within the project Leadership for Learning. The aim of our research was to explore teachers' and head teachers' experiences with reflection and how they relate it to professional development. We applied qualitative case study. The data was collected via the questionnaire for teachers, a semi-structured interview with head teachers and the analysis of school annual plans. We found that respondents had a positive attitude towards introducing reflection in their schools and perceived its positive implications at the individual and organisational level. Head teachers play the key role in promoting reflection and planning time for its implementation and for professional discussions. Therefore, it would be necessary to consider more systematic ways of introducing reflection in professional development programmes for teachers and head teachers.

1. Uvod

Pričakovanja do učiteljev so velika, zato morajo sprejeti nekatere nove vloge, nekatere prejšnje pa opustiti (UNESCO, 2001). Da je učiteljeva vloga zaradi tega vedno zahtevnejša, ugotavljajo tudi številni avtorji v slovenskem izobraževalnem okolju, na primer Cvetek (2005), Erčulj (2011), Marentič Požarnik (2000) in Valenčič Zuljan (2001). Oblikovati morajo namreč tako učno okolje, v katerega so učenci aktivno vključeni, da lahko razumejo svoje učenje in ga znajo usmerjati (Istance in Dumont, 2010, str. 319). Zato pa morajo najprej sami razumeti svojo prakso in razmišljati o

svojem učenju (McAlpine idr., 2004, str. 338). Govorimo torej o reflektivni praksi, ki je postala ena izmed ključnih načinov za razvijanje razumevanja dela učiteljev na vseh stopnjah njihove poklicne poti (Forde in drugi, 2006; Hargreaves in Fullan, 2012; Korthagen, 2009; Loughran, 2010; Marentič Požarnik, 2007; Pollard, 2005; Zwozdiak-Myers, 2012).

V članku predstavljamo, kako so ravnatelji v programu *Vodenje za učenje* na šestih osnovnih šolah v Sloveniji začeli sistematično spodbujati refleksijo pri učiteljih. V raziskavi, ki smo jo opravili med učitelji in ravnatelji, smo želeli izvedeti, kako učitelji zaznavajo vpliv refleksije na svojo prakso, kakšne spodbude in ovire se pri tem pojavijo ter kakšna je vloga vodje.

2. Refleksija, profesionalni razvoj učiteljev in ravnateljeva vloga

Pojem refleksija je definiran ohlapno in zajema široko paleto konceptov in strategij. Zeichner (2008, str. 535–554) opozarja na veliko konceptualno zmedo o tem, kaj izraz dejansko pomeni, kar ugotovljajo tudi Forde in drugi (2006, str. 68). Tudi Schön (1987) ne navaja natančno, kaj je reflektivna praksa, pač pa ji pripisuje večji vpliv na delo učiteljev kot zgolj sklicevanje na znanstvene ugotovitve. Njegova koncepta “refleksije v dejanju” in “refleksije na dejanje” še danes predstavljata enega od temeljev refleksije učiteljev, ki jo povezuje z izboljševanjem profesionalne prakse. V nadaljevanju predstavljamo prav vidik refleksije v profesionalnem razvoju učiteljev.

Cvetek (2003, str. 105–112) trdi, da je v zadnjih desetletjih refleksija postala temeljni koncept izobraževanja učiteljev po vsem svetu, kar kažejo primeri iz nekaterih držav. Javornik Krečič (2008, str. 3), navaja, da je refleksija vključena v 70 odstotkov študijskih programov izobraževanja učiteljev. Na Nizozemskem je bil na primer ustanovljen IML (Institut for Multi-level Learning Core Reflection), ki ima ekipo trenerjev, usposobljenih za pristope učenja na podlagi jedrne refleksije (Korthagen in Vasalos, 2005, str. 60). Zeichner in Liston (1990, str. 3–20) poročata o konferencah, ki so v ZDA potekale na temo raziskovanja reflektivne prakse v izobraževanju učiteljev ter o povečanju raziskav o učiteljevi refleksiji. Reed in Koliba (1995) poročata, da obstajajo tako imenovani spodbujevalci (facilitators) refleksije, ki delujejo v partnerskem odnosu kot nevtralni mediatorji. Tudi v Avstraliji opažajo porast financiranja raziskav za okrepitev raziskovanja lastne prakse ter s tem spodbujanje refleksije pri učiteljih (Grushka, Hinde McLeod in Reynolds, 2005). V Sloveniji na vlogo refleksije v izobraževanju in profesionalnem razvoju učiteljev opozarja predvsem Marentič Požarnikova (2000; 2005; 2007), pomen spodbujanja refleksije v razvoju učiteljevega profesionalizma pa ugotavljajo tudi drugi avtorji, med njimi Cvetek (2003; 2005), Erčulj idr. (2008), Javornik Krečič (2008), Sentočnik (2004), Valenčič Zuljan (1999; 2001) in Žorga (2002).

Razumevanje refleksije in njenega vpliva na učiteljevo delo predstavlja jedro izboljševanja učiteljevega dela (Zwozdiak-Myers, 2012, str. 34). Ni namreč dovolj, da učitelj razvija potrebne kompetence za poučevanje, pač pa mora znati konstruktivno razmišljati o svojih izkušnjah ter tudi na ta način graditi svoje profesionalno znanje. Refleksija namreč poudarja učenje ob raziskovanju svojega dela, da ga tako bolje razumemo (Loughran, 2002, str. 34). Kultura, kjer se ne bi reflektiralo, je po mnenju Cottonove (2001, str. 514) nesprejemljiva, neprofesionalna in nenaravna alternativa. Refleksija pomaga učiteljem praktikom razumeti tudi, da so sami sposobni odločati o svojem delu in ustvarjati lastne prakse (Pedro, 2005, str. 50). Ponuja jim priložnost za razvijanje profesionalne identitete (Forde idr., 2006, str. 65). Postaja torej nepogrešljiva sestavina sodobnega pojmovanja profesionalnega delovanja (Žorga, 2002, str. 11), gibalo učiteljev poklicne rasti (Valenčič Zuljan, 1999, str. 125) in ključna značilnost sodobnih profesij (Cvetek, 2005, str. 49). Pomen refleksije za pridobivanje profesionalne kompetentnosti poudarjata tudi Korthagen (2009) in Pollard (2005). Učitelje naredi učinkovitejše (Žorga idr., 2002), jim daje navdih ter zanos, poveča motivacijo ter poglobi njihovo učenje (Korthagen in Vasalos, 2009).

Refleksijo je treba zavestno vgraditi v prakso (Hargreaves in Fullan, 2012, str. 99). Med nosilci spodbujanja reflektivnega poučevanja v literaturi zasledimo fakultete, mentorje učiteljem novincem, kasneje tudi poklicne kolege, zunanje strokovnjake in ravnatelje. Forde idr. (2006), Fullan in Hargreaves (2000), Marentič Požarnik (2000), Valenčič Zuljan (1999) ter Žorga idr. (2002) izpostavljajo pomembno ravnateljevo vlogo pri spodbujanju refleksije, saj gre za osebo z največjim vplivom in sposobnostjo motivacije. Erčulj in drugi (2008, str. 58) pred uvajanjem refleksije v kolektiv poudarjajo pomen ravnateljevega poznavanja refleksije in pozitivne naravnosti do nje. Ključno je, da ravnatelj verjame v možnosti, ki jih ponuja za učiteljev strokovni razvoj, in da z zgledom predstavi izboljševanje svoje lastne prakse.

Ravnatelj mora ob uvajanju refleksije poskrbeti za določene pogoje. Hopkins (2007, str. 28) piše o "gradnji infrastrukture" za razvoj zaposlenih, ki vključuje čas, spodbujanje razprav o poučevanju, redne priložnosti za kolegialne hospitacije in strokovni razvoj, na kar opozarja tudi Sentočnikova (2004, str. 583).

3. Metodologija

Raziskava je osredotočena na proces spodbujanja refleksije pri učiteljih. Odločili smo se za kvalitativno študijo primera, saj smo raziskovali tematico, o kateri "še ne vemo toliko, da bi lahko raziskovalni problem primerno konceptualizirali in strukturirali" (Sagadin, 2001, str. 14). Za globlje razumevanje uvajanja refleksije je treba dobro poznati okoliščine uvajanja, udeležence v kontekstu ter razmišljati o spodbudah in ovirah pri uvajanju. To nam je omogočila metoda študije primera, ki ji različni avtorji (npr. Merriam, 1998; Mesec, 1998; Sagadin, 2001) pripisujejo številne prednosti, ko gre za raziskovanje tematik s področja družboslovja. Glede na to, da smo raziskovali

pilotski projekt uvajanja refleksivne prakse v slovenski šolski prostor, torej da gre za “problem v resničnem okolju” (Yin, 1994, str. 13), in da smo želeli pojav predstaviti čim bolj poglobljeno, je izbira metode študije utemeljena.

Kot raziskovani primer smo izbrali projekt *Refleksija v strokovnih aktivih*, ki smo ga razvili v Šoli za ravnatelje v okviru programa Vodenje za učenje. Program poteka v majhnih skupinah ravnateljev in traja eno leto. Udeleženci na mesečnih sestankih razpravljajo o vodenju za učenje in izboljšujejo svojo prakso na tem področju. V skupini opredelijo prednostno področje vodenja za učenje, na katerem načrtujejo, izvedejo in ovrednotijo izboljšavo. Vanjo vključijo učitelje, saj se ravnateljev vpliv na učenje izraža predvsem posredno, torej s spodbujanjem in opolnomočenjem učiteljev (Koren, 2007; Southworth, 2005). Pri uvajanju refleksije v prakso poučevanja so ravnatelji delovali kot zgled (najprej so refleksijo pisali sami), kot tutorji (učitelje so za refleksijo usposabljali) in kot ustvarjalci varnega in profesionalnega okolja za refleksijo (Stoll, Fink in Earl, 2003; Žorga, 2002). Zato smo v raziskavo vključili ravnatelje in učitelje šol, ki so neposredno oziroma posredno sodelovali v programu.

Temeljni namen raziskave je bil osvetliti dojemanje in izvajanje refleksije med učitelji in ravnatelji šol, ki so bile vključene v projekt, ter podati priporočila za izboljšanje prakse na tem področju. Pri tem smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kako ravnatelji uvajajo refleksijo in kako uvajanje sprejemajo učitelji?
- Kako učitelji v praksi izvajajo refleksijo?
- Kako ravnatelji in učitelji povezujejo refleksijo s profesionalnim razvojem?
- Kakšna so priporočila za uspešnejše uvajanje refleksije v učiteljevo delo?

V vzorec raziskave smo zajeli pet ravnateljic, ki so bile vključene v projekt (en ravnatelj je bil službeno zadržan), in 170 učiteljev iz vseh šestih šol. Poleg tega smo pregledali vseh šest letnih delovnih načrtov šol. Podatke smo zbrali z anketo za učitelje, s polstrukturiranim skupinskim intervjujem z ravnateljmi in z analizo dokumentacije. S triangulacijo odgovorov in raziskovalnih tehnik smo zagotavljali veljavnost raziskave.

4. Rezultati in razprava

Najprej smo analizirali vprašalnike, da smo lahko na osnovi rezultatov ter teoretičnih izhodišč oblikovali vprašanja za intervju. Od 170 poslanih vprašalnikov smo dobili vrnjenih 78 (65%). Vprašalnik je vseboval 22 trditev, ki so jih udeleženci ocenjevali s pomočjo 5-stopenjske Likertove lestvice. Zanimalo nas je uvajanje, spodbujanje in izvajanje refleksije, njeni pozitivni učinki ter priporočila udeležencev glede umestitve refleksije v delo šole in zagotavljanja trajnosti. Dodali smo dve odprti vprašanji o prednostih refleksije, ki jih morda nismo zajeli v trditvah, in o ovirah, ki so jih zaznali.

Tabela 1: Rezultati ankete med učitelji

	<i>1. UVAJANJE REFLEKSije</i>	<i>Povprečje</i>	<i>Standardni odklon</i>
1	Ravnateljovo uvajanje refleksije ocenjujem kot učinkovito.	4,27	0,75
2	Z ravnateljem sem se o lastni refleksiji sproščeno in iskreno pogovarjal.	4,14	0,78
3	O refleksiji bi lažje spregovoril, če bi jo uvajal zunanji strokovnjak.	2,27	1,19
	<i>2. SPODBUJANJE REFLEKSije</i>		
4	Učitelje je treba k sistematični in kritični refleksiji spodbujati.	4,56	0,67
5	Izmenjava izkušenj in pogovori s kolegi so me spodbujali k refleksiji.	3,68	1,10
6	Ravnateljovo zanimanje za moje delo in refleksijo me je spodbujalo.	3,71	0,91
	<i>3. IZVAJANJE REFLEKSije</i>		
7	Za refleksijo imam dovolj znanja.	3,60	0,87
8	Za refleksijo imam dovolj časa.	2,59	1,14
9	O refleksiji se dovolj pogosto pogovarjam s kolegi.	3,09	0,91
10	O refleksiji se dovolj pogosto pogovarjam z ravnateljem.	3,09	0,98
11	Ravnatelj mi je o moji refleksiji posredoval učinkovito povratno informacijo.	3,52	1,03
	<i>4. KORISTI REFLEKSije</i>		
12	Refleksija je izboljšala moje delo v razredu.	3,54	1,00
13	Sposobnost kritične refleksije je zelo pomembna za moj profesionalni razvoj.	4,03	0,93
14	Refleksija je izboljšala medsebojne odnose.	3,17	0,95
15	Refleksija je izboljšala delo strokovnih aktivov.	3,26	0,93
	<i>5. PRIPOROČILA</i>		
16	V šole bi bilo treba vpeljati sistematično uvajanje refleksije.	3,68	0,99
17	Čas učiteljev, porabljen za strokovne diskusije in menjavo izkušenj, bi moral biti sistematično načrtovan in upoštevan v fondu ur.	4,51	0,83
18	Učiteljeva refleksija lastnega dela bi morala biti osnova letnega razgovora.	4,25	0,83
19	Učiteljeva refleksija bo morala postati osnova za načrtovanje učiteljevega profesionalnega razvoja.	4,05	0,97
	<i>6. TRAJNOST REFLEKSije</i>		
20	Refleksija je zame vzvod za načrtovanje izboljšav pri delu z učenci.	3,95	0,98
21	Refleksija je postala pomemben del srečanj strokovnih aktivov.	3,25	0,97
22	Refleksija je postala način dela v naši šoli.	3,41	0,96

Pri obdelavi podatkov smo izračunali samo srednjo vrednost in standardni odklon, saj anketni vprašalnik ni bil edini vir podatkov. Ker smo kot študijo primera vzeli projekt, nismo računali korelacij med posameznimi šolami. Poleg tega so bile ankete anonimne in niso vsebovale podatkov o šoli.

Rezultati kažejo, da vrednosti aritmetične sredine v vseh sklopih težijo k višjim vrednostim z normalno razpršenostjo. Treba je izpostaviti predvsem visoko poenoteno stopnjo podpore pri prvi trditvi v 2. sklopu, ki jo potrjujeta tako visoko povprečje in majhna razpršenost. Učitelji so torej prepričani, da jih je treba k refleksiji spodbujati. V 3. in 4. sklopu kažejo vrednosti na normalno porazdelitev med udeleženci, ki se delno strinjajo in delno ne strinjajo. Nekoliko bolj pozitivno mnenje imajo o tem, da imajo dovolj znanja za refleksijo in da so dobili o njej dovolj ravnateljevih povratnih informacij.

Posebej pomembne so se nam zdele visoke vrednosti v okviru 4. sklopa, kjer smo spraševali o učinkih refleksije. Visoka vrednost z normalno razpršenostjo se kaže predvsem pri povezovanju refleksije s profesionalnim razvojem ter pri njenem pozitivnem učinku na delo v razredu, vendar ima ta trditev nekoliko večjo razpršenost. Drugi trditvi imata pozitivno konotacijo z normalno razpršenostjo.

Tudi vrednosti v 5. in 6. sklopu kažejo na to, da imajo anketiranci do trditev pozitivno mnenje. Zelo pozitivno mnenje izražajo pri trditvah, kjer vrednosti povprečja presegajo 4,2. Močno se torej strinjajo, da bi morala biti refleksija sistematično načrtovana in vrednotena kot učiteljeva delovna obveznost, prav tako pa bi morala postati osnova za letni razgovor in s tem za načrtovanje učiteljevega profesionalnega razvoja. Tudi s trditvami glede trajnosti imajo pozitivno mnenje. Srednje prepričani so le glede trditve 21, ki se nanaša na delo v strokovnih aktivih.

Nekaj trditev je dobilo nižje vrednosti. Tretja trditev v 1. sklopu nakazuje nestrinjanje glede uvajanja zunanjih strokovnjakov. Standardni odklon je nekoliko višji, zato bi bilo smiselno preveriti še frekvence, kjer se morda pokaže bolj očitno polariziranje danih odgovorov glede na skupine anketirancev. Podobno velja za drugo trditev v 3. sklopu. Udeleženci sporočajo, da nimajo dovolj časa za refleksijo, a gre tudi pri tej trditvi za večje polariziranje odgovorov.

Na odprti vprašanji je 31 učiteljev navedlo prednosti, 40 pa ovire. Najpogostejše odgovore smo vključili v analizo v nadaljevanju, kjer primerjamo odgovore iz skupinskega intervjuja s tistimi iz vprašalnika.

4.1. Analiza dokumentacije

Analizirali smo letne delovne načrta šol (LDN) za tekoče leto ter tako dobili vpogled v načrtovanje in spremljavo uvajanja reflektivnega poučevanja v raziskavo zajetih šol. Za ta dokument smo se odločili, ker je temeljni akt na ravni šole, ki opredeljuje njeno delovanje.

Ravnateljji so LDN zapisali le ohlapne cilje *Spoznavamo pojem refleksija [...] in uporabo le-te za boljše, lažje in prijetnejše delo na OŠ. [...] Pletemo mrežo primerov dobre prakse za dobre medsebojne odnose, boljše delovne in učne pogoje (LDN1). Po hospitacijah bom opravljala redne letne pogovore, zato je za učitelje priporočljivo, da si sproti zapisujejo refleksijo na svoje delo. [...] O refleksiji bomo govorili na mesečnih sestankih delavcev (LDN2).* V dokumentih nismo zasledili ciljev uvajanja refleksije, strategij za njihovo doseganje, spremljanja procesa in učinkov. Drugi ravnateljji refleksije v LDN niso omenjali.

4.2. Skupinski intervju z ravnateljji

Rezultate predstavljamo po sklopih glede na raziskovalna vprašanja. Odgovor na četrto raziskovalno vprašanje (priporočila za uspešno uvajanje refleksije) podajamo v zadnjem delu članka. Podatke, ki smo jih dobili iz intervjujev, sproti primerjamo z rezultati iz vprašalnika in analize dokumentacije. Zaradi skopih podatkov pri slednji smo lahko dopolnili le nekaj sklopov, saj o pozitivnih učinkih uvajanja refleksije in ovirah zanj nismo zasledili ustreznih zapisov.

Ravnateljice smo označili z velikimi tiskanimi črkami od RA do RD in tako zagotovili anonimnost.

Ravnatelj – nosilec uvajanja refleksije

Zunanjo oporo kot podporo pri uvajanju so ravnateljice izpostavile kot ključno za učinkovitost procesa. RD je poudarila: *“Ko smo mi kot ravnateljji osvojili pojem refleksija, je v kolektivu hitro in lažje steklo, če pa si se sam lovil, kaj in kako bi delal, ni šlo.”* Projekt so ocenile kot zelo učinkovit. Pridobile so: *“Znanje, spretnost, samozavest, da smo to sposobni izpeljati sami [...]”* (RB). *“Tudi orodja, opolnomočili so nas [...]”* (RC). Ocenile so, da bodo tudi drugi ravnateljji, ki bi se lotili podobnega, potrebovali izobraževanje, pomoč in vodenje: *“Kot mi bi morali skozi izobraževanja [...]”* (RČ). *“Sami bodo težko, če ne bodo šli čez izobraževanja kot mi [...]”* (RA). *“Brez tega vprašanje, kdaj bi se tega lotil [...]”* (RČ). *“In če bi bil uspeh takšen. Če sam nisi prepričan, težko pelješ kolektiv”* (RA).

Izpostavile so zaupanje v odnosu med ravnateljem in učitelji, ki je potrebno za odkrito in kritično refleksijo. Mnenja učiteljev o uvajanju refleksije so potrdila poglede ravnateljic, saj so ravnateljjevo uvajanje tudi učitelji ocenili zelo visoko (4,27), o lastni refleksiji so se z ravnateljem sproščeno in iskreno pogovarjali (4,14), o njej pa ne bi lažje spregovorili, če bi jo uvajal zunanji strokovnjak (2,27).

Spodbujanje refleksije pri učiteljih

Ravnateljice so na začetku spodbujale refleksijo ob pozitivnem dogodku, da bi učitelji dobili pozitivno izkušnjo. Kot priporoča Elmore (2004, str. 80), so v začetku poudarjale omejeno število področij. Učitelje so spodbujale k refleksiji pri analizi izo-

braževanj ali usposabljanj, pri poročilih, redovalnih konferencah, vzgojnih področjih, evalvaciji, rednih letnih razgovorih, pedagoških analizah, medpredmetnih povezovanjih, medsebojnih hospitacijah in analizi po njih.

Intervjuvankam se je zdelo pomembno, da se v vlogi ravnateljice pogovarjajo z učitelji o uvajanju refleksije in njihovem delu: *“Pomembno je tudi, da naš učiteljem vedeti, da se zanimaš za njihova stališča, znanje in izkušnje [...]”* (RČ). *“Ja, da mu naš vedeti, da ga ceniš.”* (RB). Podobno so razmišljali učitelji, trditev *“Ravnateljstvo zanimanje za moje delo in refleksijo me je spodbujalo”* so ocenili s povprečno vrednostjo 3,71, kar kaže na dejstvo, da je ravnateljstvo vpliv ključen. Čeprav so ravnateljice pripovedovale, da so se z učitelji o refleksiji veliko pogovarjale, so učitelji trditev *“O refleksiji se dovolj pogosto pogovarjam z ravnateljem”* ocenili s povprečno oceno 3,09, trditev *“Ravnatelj mi je o moji refleksiji posredoval učinkovito povratno informacijo”* pa s 3,52, kar je morda manj od pričakovanega glede na odgovore ravnateljic.

Ravnateljice so menile, da potrebujejo učitelji spodbujanje k refleksiji tudi zato, ker jo *“[...] na nepravi način jemljejo kot obvezo, ne razbremenitev”* (RA). Tudi učitelji so trditev *“Učitelje je treba k sistematični in kritični refleksiji spodbujati”* ocenili z visoko povprečno vrednostjo 3,90. Pri tem ni dovolj samo ravnateljstva spodbuda, pač pa je treba omogočiti izmenjavo izkušenj in pogovore s kolegi učitelji. Trditev *“Izmenjava izkušenj in pogovori s kolegi so učitelje spodbujali k refleksiji”* so učitelji namreč ocenili kar s povprečno vrednostjo 3,96, medtem ko so trditev *“O refleksiji se dovolj pogosto pogovarjam s kolegi”* ocenili slabše (3,09).

Pozitivni učinki refleksije

Ravnateljice so menile, da refleksija neposredno vpliva na učiteljevo delo. Pomaga jim, da bolje razumejo svoje delo in ga zato izboljšujejo: *“[T]i da zrcalno podobo, ker učitelj se sam težko primerja, ker je sam v razredu”* (RA). *“Sem opazila, da smo letos naredili velik korak naprej, da so kritični [...]”* (RC). Podobno sta zapisala učitelja: *“Poglobljeno razmišljanje o sebi in svojem delu.”* *“Z izmenjavo refleksij lahko izboljšamo delo v razredu.”* To nam potrjuje tudi srednja ocena trditve *“Refleksija je izboljšala moje delo v razredu”* (3,54). Delež učiteljev, ki so se s trditvijo delno ali v celoti strinjali, je znašal 59 odstotkov, torej je refleksija več kot polovici učiteljev pomagala izboljšati delo v razredu. Na povezavo med refleksijo in izboljšavami kaže tudi razmeroma visoka ocena trditve *“Refleksija je zame vzvod za načrtovanje izboljšav pri delu z učenci”* (3,95).

Med pozitivnimi spremembami refleksije so ravnateljice opazile tudi boljše medsebojne odnose in s tem boljše sodelovanje med učitelji. RA je opazila *“[...] medsebojno zaupanje, odprtost”* RC je povedala, da *“[...] učitelji znajo pohvaliti, znajo opozoriti, kaj bi oni naredili drugače in zakaj, in to na primeren način”*. RD je zaznala tudi drugačen odnos do ravnatelja: *“Ravnatelja vidijo kot spodbujevalca, suport”*. Pri nekaterih se je spremenil odnos do staršev: *“[...] [V]časih je bil problem spustiti v razred ravnatelja, danes nismo noben problem ravnatelji, niti sodelavci, prav tako starši. To je del refleksije [...]”* (RB). Najpomembneje pa je, da se je zaradi refleksije

vzpostavil "[...] drugačen odnos do učencev, [učitelji] znajo na drug način to povedati, na sprejemljiv" (RC). Izboljšane odnose na vseh ravneh potrjujejo tudi odgovori anketirancev na vprašanje o pozitivnih učinkih refleksije: "Izboljša [...] odnose s sodelavci, učenci, starši, z ravnateljem". "Boljša komunikacija". "Lahko se dogovorimo in sklenemo boljše sklepe". Boljše sodelovanje potrjujejo zapisi: "Izmenjava mnenj, izkušenj" (3 odgovori), "Primeri dobre prakse" (3 odgovori). "Več sodelovanja, šola postane učeča se skupnost, več izboljšav". Trditev "Refleksija je izboljšala medsebojne odnose" so anketirani učitelji ocenili s povprečno vrednostjo 3,17.

Med pozitivnimi učinki refleksije so jo le štirje učitelji eksplicitno povezali s profesionalnim razvojem, čeprav je bila trditev "Sposobnost kritične refleksije je zelo pomembna za moj profesionalni razvoj" ocenjena z visoko povprečno vrednostjo (4,03), še nekoliko višje pa trditev "Učiteljeva refleksija bi morala postati osnova za načrtovanja učiteljevega profesionalnega razvoja" (4,05). Le 6,4 odstotka učiteljev se s to trditvijo ni strinjalo. Ob tem ne gre prezreti, da pet odgovorov na odprto vprašanje v vprašalniku kaže na to, da so učitelji razvijali kritično razmišljanje, dva posebej navajata izboljšano delo v razredu, trije so zaznali boljše načrtovanje, kar lahko vse povežemo z dejavniki profesionalnega razvoja.

Ovire pri uvajanju in izvajanju refleksije

Ravnateljice so v intervjuju med ovirami za uvajanje refleksije najprej izpostavile pomanjkanje samozavesti: "To je ta strah, ki ga je med učitelji preveč. Našim učiteljem manjka tista samozavest [...]. V šoli so še samozavestni z otroki, ko so v neenakovrednem položaju, ko so pa v enakovrednem položaju, pa naj bo to starš, ravnatelj, drug učitelj, pa ta samozavest izgine" (RB). Učitelji so zapisali, da jim manjka samozavesti, da niso vajeni profesionalno presojeti svojega dela ter prenašati kritik.

Kot naslednjo oviro so intervjuvanke omenile, da učitelji refleksije ne prepoznajo kot gibal profesionalne rasti, temveč kot dodatno obremenitev: "[...] [L]judje to jemljejo kot dodatno obvezo, ne kot pomoč, [...] ne razbremenitev" (RA). Povedale so, da je zato "[...] treba učiteljem pokazati koristi, ki jih prinaša refleksija, koristi za njihovo osebnostno in profesionalno rast" (RD). Odgovori učiteljev v vprašalniku ne potrjujejo izjav ravnateljic, saj so trditev "Sposobnost kritične refleksije je zelo pomembna za moj profesionalni razvoj" ocenili zelo visoko (4,03). Prav tako smo med vsemi odgovori, ki so jih učitelji navajali kot ovire za izvajanje refleksije, zasledili le en odgovor, ki spada v to kategorijo: "Nezavedanje pomembnosti refleksije."

Vzrok za težave pri pisanju refleksij so ravnateljice videle v prešibki usposobljenosti učiteljev: "[Refleksije] nisi mogel prebrati, prepisati iz kake literature, zato so bile v začetku težave" (RC). Tudi učitelji so med ovire uvrstili: "Na začetku predvsem znanje, ki ga primanjkuje za pisanje refleksij." "Učitelji ne vemo, kako naj produktivno razmišljamo o svojem delu [...]." Za večino pa pomanjkanje znanja ni bila večja ovira, saj so trditev "Za refleksijo imam dovolj znanja" v vprašalniku ocenili s povprečno oceno 3,60.

Ravnateljice so med ovirami za uvajanje refleksije izpostavile časovno obremenjenost učiteljev in ravnateljev. Z vsemi učitelji se niso uspele pogovoriti, o zapisanem razpravljati ter jim nuditi povratnih informacij. Tudi učitelji so trditev “*Za refleksijo imam dovolj časa*” ocenili z drugo najnižjo oceno (2,59). Navajamo še nekaj odgovorov na odprto vprašanje o ovirah za refleksijo: “*Časovna razporeditev – usklajevanje s kolegi*”. “*Pomanjkanje časa in preobilica ostalih zadolžitvev*.” Zato ne preseneča, da so bili učitelji med vsemi trditvami najbolj naklonjeni trditvi, da bi moral biti čas, namenjen strokovnim razpravam in izmenjavi izkušenj, načrtovan in upoštevan v fondu ur (4,51).

Tako učitelji kot ravnateljice pripisujejo uvajanju in spodbujanju refleksije številne pozitivne učinke. Na posameznikovi ravni gre nedvomno za zaznan močan vpliv na profesionalni razvoj in kar je najpomembnejše, na izboljšanje dela v razredu. Na organizacijski ravni velja poudariti zaznan pozitiven vpliv na medsebojne odnose in sodelovanje tako med učitelji kot med učitelji in ravnateljem.

Odgovore na prva tri raziskovalna vprašanja bi lahko strnili v naslednje:

- Ravnateljeva vloga pri uvajanju in spodbujanju refleksije se je izkazala kot ključna. Po mnenju učiteljev so jo v okviru projekta opravili zelo učinkovito. Gre za projekt, ki je bil ves čas ustrezno voden in načrtovan. Žal se je izkazalo, da kljub navdušenju in zaznanih pozitivnih učinkih refleksija ni postala prednostna naloga šole oziroma ni bila umeščena v LDN. Ravnatelj tudi niso prepoznali svoje vloge pri načrtovanju časa, potrebnega za uspešno udejanjanje refleksije, v intervjujih pa tudi ni bilo zaznati, da bodo bolj spodbujali reflektivne pogovore med učitelji, kar je oboje pomemben prvi pogoj za refleksijo kot način dela v šoli (Zwozdiak-Myers, 2012).
- Učitelji so izvajali refleksijo v okviru projekta ob podpori in spodbudi ravnateljev, ob njihovem zanimanju za refleksijo in povratni informaciji. Ocenili so, da so imeli ustrezno znanje, česar ravnatelj niso zaznali. Oboji pa ugotavljajo, da je za refleksijo v šolah premalo časa, kar je morda povezano tudi z nižjimi ocenami pri trditvah, ki se nanašajo na pogovore o refleksiji.
- Obe skupini respondentov zelo jasno povezujejo refleksijo s profesionalnim razvojem. Ravnatelj ugotavljajo, da se je pri učiteljih okrepilo kritično razmišljanje ter njihova zmožnost za uvajanje nenehnih izboljšav pri delu z učenci. Tudi učitelji so visoko ocenili trditve, ki se nanašajo na vpliv refleksije na njihov profesionalni razvoj. Kar je še posebej pomembno, so visoke ocene pri trditvah, ki se nanašajo na povezovanje refleksije z izboljšanjem dela z učenci. Ob tem ne gre prezreti še posrednega vpliva, kot so okrepitev sodelovanja, spodbujanje strokovnih razprav in izboljšanje medsebojnih odnosov, ki so pomembni dejavniki sodelovalnega profesionalizma.

5. Sklep

V prispevku smo predstavili pomen in prakso spodbujanja refleksije pri učiteljevem delu s poudarkom na ravnateljevi vlogi. Ugotavljamo, da tako učitelji kot ravnatelji refleksijo prepoznavajo kot pomemben vzvod v učiteljevem profesionalnem razvoju in posledično pri delu v razredu. Na organizacijski ravni so zaznali boljše medsebojne odnose in več sodelovanja.

Študija primera sicer ne omogoča posplošitev, lahko pa nekatera spoznanja prenesemo zunaj nje (Sagadin, 2001). Na ravni izobraževanja in usposabljanja učiteljev in ravnateljev bi bilo smiselno na teoretični ravni ozaveščati o pomenu refleksije, na praktični pa udeležence sistematično usposabljati zanjo. Uvajanje refleksije na ravni projekta se je pokazalo kot zelo uspešno, vendar obstaja veliko tveganje, da z zunanjo podporo v projektu usahnejo tudi dejavnosti na ravni šole. Prav zato je treba krepiti refleksijo na ravni dodiplomskega izobraževanja in nadaljnega profesionalnega razvoja. Le tako lahko postane način delovanja in doseže trajnejše učinke na učiteljevo in ravnateljovo delo.

Justina Erčulj, Ph.D., Renata Škodnik, M.A.

Promoting teacher reflection

Teaching has become a very complex profession. It is stated in the UNESCO (2001) document "Teachers for Tomorrow's Schools" that teachers should undertake new roles and abandon some old ones. They are responsible for creating a learning environment where pupils can play an active role, understand their learning and are able to self-guide it (Istance and Dumnont, 2010, p. 319). If they want to create such an environment, they have to understand their own teaching practice and reflect on their own learning (McAlpine et al., 2004, p. 338).

There is no broad consensus about what exactly the term "reflection" means (Zeichner, 2008, p. 535–554). We refer to Schön who does not give a definition of reflection but rather discusses its strong influence on teacher professional practice. As such, it has become one of the key concepts in teacher education and development in several countries (Zeicher and Liston, 1990, p. 3–20; Grushka, Hince McLeod and Reynolds, 2005).

Reflection is often related to the improvement of teaching practice (Zwozdiak-Myers, 2012, p. 34), opportunities for developing professional identity (Forde et al., 2006, p. 65), teacher professional competency (i.e. Elliot, 1991; Day, 1999; Korhagen, 2009), teacher effectiveness (Žorga et al., 2002) and their flow and motivation (Korhagen and Vasalos, 2009). Therefore, it should be systematically built into teachers' practice. It can be initiated and promoted either by external experts or by head teachers as the key persons in creating an appropriate attitude towards reflection. Thus, it is im-

portant that they act as role models and believe in the potential of reflection for teacher professional development.

Our study was designed as a qualitative case study because we wanted to get a deeper understanding and insight into the issue at stake. The case we examined was the project *Teacher Reflection within the Leadership for Learning* programme coordinated by the National School for Leadership in Education, Slovenia. The programme lasts for one year and is part of the lifelong head teachers' professional development. It is based on monthly meetings where participants select the area for improvement related to leading learning. In 2010/2011, head teachers decided to promote teacher reflection.

We designed 4 research questions:

- How did head teachers initiate reflection and how was it perceived by teachers?
- How teachers apply reflection in practice?
- How teachers and head teachers relate reflection to professional development?
- What is the recommendation for effective reflective practice?

The main focus of the study was to investigate teachers' and head teachers' views on reflection initiated and promoted in their schools. The data was collected via a questionnaire for teachers, a semi-structured group interview with head teachers and the analysis of school annual plans. 170 teachers and 6 head teachers were invited to participate in the study. We received 78 questionnaires (65% response rate), interviewed a group of 5 head teachers (one was absent at the time of the interview) and studied 6 annual plans (LDN, hereinafter).

The questionnaire consisted of 22 statements divided into 6 clusters:

- initiating reflection;
- promoting reflection;
- the process of reflection;
- positive effects of reflection;
- suggestions,
- sustainability.

We used a 5-point Likert scale. We added two open-ended questions about the strengths and weaknesses they perceived and were not included in the statements. The answers were incorporated in the analysis of the group interview where we compared head teachers' answers with the results of the questionnaire and findings from the documentary analysis.

The responses indicate a relatively high mean value at nearly all the statements. Only two were rated less than 3, namely "I would prefer an external expert to discuss reflection with" (2.27 – the lowest mean value) and "I have enough time for reflection" (2.59). It is important to stress high scores that were given to statements related to the positive effects of reflection. High mean values (between 3.17 and 4.03) with normal standard deviation indicate that reflection was perceived as an important driving force

for teachers' professional development (4.03) and that teachers' classroom practice was improved by reflection (3.54).

We found very little about reflection in the school annual plans. There was nothing about the project in 2 plans, whereas we found only very short and relatively vague sentences in the remaining 4 plans, such as: "We will discuss reflection during monthly meetings with teachers" (LDN 3).

All the head teachers found the project a spring board for initiating and promoting teachers' reflection. Head teachers' belief in positive effects of reflection is a further factor to consider. In the questionnaires, teachers perceived head teachers as key persons, they discussed with them openly and they also perceived the whole process as very positive (score 4.27).

Head teachers stressed the importance of initiating and promoting professional discussions related to reflection. It was also important to motivate and constantly support teachers so that they could realise the potentials of reflection. Teachers confirmed these assertions by high scores related to discussions with head teachers, whereas the score related to professional discussion with colleagues was scored lower (3.09).

Head teachers and teachers reported about positive effects on two levels:

- individual level: enhanced critical thinking, greater capacity for improvement, improved classroom practice;
- organisational level: stronger collaboration with the head teacher and among teachers, a more positive climate.

Positive effects on professional development were indicated by high scores at statements related to the potentials of reflection for one's professional development (4.03) and to perceiving reflection as a basis for professional development planning (4.05).

Among negative experiences, time was strongly emphasised by head teachers and teachers. Head teachers also pointed out the lack of knowledge and skills, but this was not confirmed by teachers' answers.

We found that head teachers' role is crucial in initiating and promoting teachers' reflection. They should understand its potentials and have a positive attitude towards it. In addition, they should plan appropriate time for reflection as well as for professional discussions. As teachers and head teachers strongly related reflection to professional development, it should be in-built into teacher professional practice, so a more systematic and long-term approach is needed.

LITERATURA

1. Cotton, A.H. (2001). Private thoughts in public spheres: issues in reflection and reflective practices in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 36, št. 4, str. 512–519.
2. Cvetek, S. (2003). Refleksija in njen pomen za profesionalno usposobljenost učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 54, št. 1, str. 104–121.
3. Cvetek, S. (2005). Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionallec. *Radovljica: Didakta*.

4. Elmore, R.F. (2004). *School reform from the inside out*. Cambridge: Harvard University Press.
5. Erčulj, J. (2011). Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 9, št. 2, str. 15–36.
6. Erčulj, J., Kenda, P., Matelič Nunčič, N., Nemeč, E., Pačnik, H., Pignar, N., Rupnik, M. (2008). Refleksija in spodbujanje profesionalnega razvoja učiteljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 6, št. 2, str. 55–70.
7. Forde, C.M., McMahon, A., McPhee, D., Patrick, F. (2006). *Professional development, reflection and enquiry*. London: Paul Chapman.
8. Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
9. Grushka, K., Hinde McLeod, J., Reynolds, R. (2005). Reflecting upon reflection: theory and practice in one Australian university teacher education program. *Reflective Practice*, 6, št. 2, str. 239–246.
10. Hargreaves, A., Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming teaching in Every School*. London in New York: Routledge.
11. Hopkins, D. (2007). Vsaka šola odlična šola: razumeti možnosti systemskega vodenja. Ljubljana: Državni izpitni center.
12. Istance, D., Dumont, H. (2010). Future directions for learning environments in the 21st century. V: Dumnot, H., D. Istance in F. Benavides (ur.). *The Nature of Learning*. OECD, str. 317–337.
13. Javornik Krečič, M. (2008). Reflektivno poučevanje – značilnosti, modeli in pristopi. *Pedagoška obzorja*, 32, št. 1, str. 3–18.
14. Koren, A. (2007). *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management; Ljubljana: Šola za ravnatelje.
15. Korthagen, F. (2009). *Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju*. Vzgoja in izobraževanje, 40, št. 4, str. 4–14.
16. Korthagen, F., Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 11, št. 1, str. 47–71.
17. Korthagen, F., Vasalos, A. (2009). "Kakovost od znotraj" kot ključ profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje*, 40, št. 4, str. 15–21.
18. Loughran, J. (2002). Effective reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, št. 1, str. 33–43.
19. Loughran, J. (2010). *What Expert teachers Do. Enhancing professional knowledge for classroom practice*. London in New York: Routledge.
20. McAlpine, L., Weston, C., Berthiaume, D., Fairbank-Roch, G., Owen, M. (2004). Reflection on Teaching: Types and Goals of Reflection. *Educational Research and Evaluation*, 10, št. 4-6, str. 337–363.
21. Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31, št. 4, str. 4–11.
22. Marentič Požarnik, B. (2005). Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
23. Marentič Požarnik, B. (2007). Čemu potrebujemo širši dogovor o temeljnih učiteljevih zmožnostih/kompetencah. *Vzgoja in izobraževanje*, 38, št. 5, str. 44–50.
24. Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
25. Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
26. Pedro, J.Y. (2005). Reflection in teacher education: exploring pre-service teachers' meanings of reflective practice. *Reflective Practice*, 6, št. 1, str. 49–66.
27. Pollard, A. (2005). *Reflective teaching*. London: Continuum.
28. Reed, J., Koliba, C. (1995). *Facilitating reflection*. Pridobljeno dne 20.08.2012 s svetovnega spleta: http://www.uvm.edu/~dewey/reflection_manual/facilitating.html.

29. Sagadin J. (2001). Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 2, str. 10–25.
30. Sentočnik, S. (2004). Kritična refleksija: predpogoj za učiteljevo avtonomijo in spodbuda kakovostnemu učenju. V: Marentič Požarnik, B. (ur.). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje v povezavi s konstruktivističnim pristopom*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 583–596.
31. Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
32. Southworth, G. (2005). *Learning-centred leadership*. V: Chapman, P. (ur.). *The essentials of school leadership*. London: Chapman, str. 80–93.
33. Stoll, L., Fink, D., Earl, L.M. (2003). *It's about learning (and it's about time)*. London: Routledge Falmer.
34. UNESCO (2001). *Teachers for Tomorrow's Schools*. Pridobljeno dne 05.09.2012 s svetovnega spleta: http://www.uis.unesco.org/template/pdf/wei/WEI_2001_en.pdf.
35. Valenčič Zuljan, M. (1999). *Kognitivni model razvoja študentov razrednega pouka*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko.
36. Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 2, str. 122–141.
37. Zeichner, K.M. (2008). A critical analysis of reflection as a goal for teacher education. *Educação & Sociedade*, 29, št. 103, str. 535–554.
38. Zeichner, K.M., Liston, D.P. (1990). Traditions of reform in U. S. teacher education. *Journal of Teacher Education*, 41, št. 2, str. 3–20.
39. Zwozdiak-Myers, P. (2012). *The Teacher's Reflective Practice Handbook*. London in New York: Routledge.
40. Žorga, S. (2002). Modeli in oblike supervizije. V: Žorga, S. (ur.). *Metode in oblike supervizije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 9–48.
41. Žorga, S., Razdevšek Pučko, C., Polak, A., Devjak, T. (2002). *Evalvacijska študija Pedagoški delavci, njihovo strokovno izpopolnjevanje, motivacija in stališča do posameznih rešitev kurikularne prenove*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
42. Yin, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

Dr. Justina Erčulj (1955), Šola za ravnateljke Kranj.

Naslov: Alpska 54 a, 4248 Lesce, Slovenija; Telefon: (+386) 041 664 347

E-mail: justina.erculj@solazaravnateljke.si

Mag. Renata Škodnik (1976), Osnovna šola Gustava Šiliha Velenje.

Naslov: Straže 78, 2382 Mislinja, Slovenija; Telefon: (+386) 041 412 780

E-mail: renata.skodnik@gmail.com

Cooperative learning as a motivation factor for students' school achievement

Izvirni znanstveni članek

UDK 159.953-059.2

KLJUČNE BESEDE: sodelovalno učenje, motivacija, šolski dosežki, aktivnosti učencev, transakcije

POVZETEK – V prispevku predstavljamo rezultate eksperimentalnega proučevanja vplivov sodelovalnih oblik učenja na motivacijo za šolske dosežke. Raziskava je bila izvedena v četrtilih razredih štirih osnovnih šol ($N=264$) v Srbiji. Učinek medsebojnega sodelovalnega učenja na motivacijo učencev za šolske dosežke smo proučevali s primerjanjem rezultatov eksperimentalne in kontrolne skupine in primerjavo rezultatov na ravni podzorcev (kontrolne spremenljivke: spol in splošni uspeh študentov). Rezultati kažejo, da sodelovalno učenje v parih ali skupinah učencev v večji meri prispeva k motivaciji učencev za šolske dosežke v primerjavi s tradicionalnim poučevanjem. V zaključnem delu prispevka avtorica predstavlja predpostavke, pod katerimi se urejajo intersubjektivne transakcije v procesu medsebojnega sodelovalnega učenja in prispevek k povečanju motivacije za šolske dosežke.

Original scientific paper

UDC 159.953-059.2

KEYWORDS: cooperative learning, motivation, school achievement, students' activities, transactions

ABSTRACT – This paper presents the results of an experimental research of the influence of cooperative forms of learning on the students' motivation for school achievement. The research was conducted in the fourth grade of four primary schools in Serbia ($N=264$) during one school year. The effect of peer cooperative learning on students' motivation for school achievement was examined by comparing the results from the experimental and the control groups and by comparing the results on the subsample level. The results of the research show that cooperative learning in pairs and groups contributes more positively to students' motivation for school achievement than traditional teaching. The final part of the paper presents the assumptions which direct the intersubjective transactions in the process of peer cooperative learning, as well as the assumptions about their impact on the increase of motivation for school achievement.

1. Introduction

Today, the organisation of the teaching process (which is based on humanistic and constructivist theoretical foundations of the didactics of “involvement”) bases its quality and modernism on, among others, the diversity of teaching forms and methods used. Cooperative learning presents an important factor in supporting contemporary educational changes directed towards development and enrichment of the organisation of teaching (Stanojevic, 2012). It has a prominent place in contemporary education that aims towards achievement of all students, enabling individual work according to individual capacities of every child and promoting learning as interdependent peer action.

Teaching is an activity which benefits from continuing, diverse, appropriate and strong initiators of activity. This results from its complexity, difficulty and longevity. Motivation to learn represents the attitude and relation towards learning. Zvonimir Cvijić (as cited in Filipović, 1984, 60) emphasises that students' motivation does not occur "on its own", nor is it constant, nor resistant to temptation in its long and difficult venture towards positive results and attractive goals. For pedagogic work, it is important that motivation can be encouraged, directed and modified.

Learning in the class is more successful the more emotionally saturated it is. Therefore, it is essential that the pedagogical process is built on the mechanism of motivation and stimulation. One of the ways to achieve this is the organisation of students' activities in a way that is as close to the conditions of natural learning as possible. It has been established that students' motivation in learning increases with strengthening their position as a subject and with their greater involvement in the process of acquiring knowledge. Thus, the motivation for learning can be greatly improved by organising the teaching process into cooperative learning because it possesses, in its organisational core, an appropriate system of stimulating measures. It imitates natural learning situations, as well as general conditions of life and upbringing of children, and thanks to these qualities, it provides a desirable context for school learning.

Contemporary teaching, which insists on creating problem-solving situations in which students invest greater intellectual effort, favours the use of cooperative methods of teaching. Students come to the solution by confronting different views and opinions. This is why it is emphasised that this method encourages intellectual as well as social development of students. Seagoe (1965, as cited in Djordjevic, 1981, 263) maintains that a significant part of a child's motivation comes from other children that study with him/her. Clausse (1972, as cited in Djordjevic, 1981, 263) argues that individual person achieves more when being part of a group rather than isolated. Being a member of a group creates greater speed, accuracy and meticulousness in a person, which results in "social progress". Numerous studies consistently indicate positive influence of cooperative learning on cognitive and socio-emotional processes and development of students, one of which is that it influences the increase of intrinsic motivation for learning through successful cooperation in groups (Kagan, 1989; Slavin, 1995; Johnson, Johnson & Holubec, 1993; Roeders, 2003). Sharan (1990) found that intrinsic motivation is increased because a student, to some degree, establishes control and influence over learning with the support of peers, and also establishes a sense of importance of his/her role in learning in comparison to traditional teaching.

Considering the problem of motivation, Rasel (1971, as cited in Djordjevic, 1981) suggests the following: to form small groups, so that every student can be active and take part in the group endeavour. If possible, every group should present its contribution to the accomplished work. Every student in the group should have an important place; in order to maintain the spirit of cooperation and prevent possible conflicts, it is necessary to follow and direct the activities of the group. Students need to be allowed

to work in groups as frequently as possible, so as to familiarise themselves with the group and feel comfortable in it.

Social incentives occur when students work together, but only in the context where tasks, roles, resources and goals of the activity are well-designed and interdependent. A task needs to be conceptualised in such a way that it mobilises students intellectually, that it is not enough to simply invoke prior knowledge and experience in order to solve a task, but to invest intellectual effort which combines and transforms the intellectual foundations until the solution is reached with joint effort. Such tasks create opportunities for involvement of all students where cognitive conflict does not demand solely academic knowledge, but also prior experiences that student possess (Stanojevic, 2008). Students' integration within the group is achieved when he/she is aware of the objectives of the group work, accepts them as his/her own and realises the way in which he/she can act and contribute. Cooperative learning provides mutual support and assistance to students in learning because it is the only way to achieve a common goal (a task is completed when all members complete their part and learn the whole (Stanojevic, 2005)), as well as to achieve greater flexibility in seeking solutions, "openness" to the ideas and perspectives of others, tolerance, social adaptivity and maximize their active role and self-reliance in the process of teaching. This method of work develops an awareness of the achieved success in the learning process, which is one of the strongest incentives for further progress in learning (Stanojevic, 2009).

2. Research methodology

The literature provides a discussion on the benefits of social and intellectual context of cooperative learning in teaching for the development of students' motivation for school achievement. Our focus on the empirical approach made us decide to design a research that would allow these findings to be tested in school conditions in Serbia.

The main problem of the research is to determine the connection between the application of cooperative forms of learning (pair work and group work of students) in the implementation of the teaching of the subjects Nature Study (NS) and Society Study (SS) and motivation for academic achievement.

In developing the defined problem, specific research tasks are formulated:

- to determine if there is a difference in correlation in the application of cooperative forms of learning and motivation for academic achievement between boys and girls;
- to determine if there is a difference in correlation in the application of cooperative forms of learning and motivation for academic achievement between students of different academic achievement.

The basic hypothesis is that there is a positive correlation between the forms of cooperative learning and motivation for academic achievement. However, there are

no significant differences in the studied relation between boys and girls, but this distinction is noticeable between students of different academic achievement.

The research was conducted as an experiment with parallel groups. Initial measurements showed the level of motivation for academic achievement. Then, the experimental factor was introduced in the experimental groups (cooperative learning of students in pairs and in groups E1 and cooperative learning in groups in the E2 group) during one semester, the implementation of the teaching of NS and SS. In the control group the teaching was based on the traditional approach to the organisation of teaching. In the end, the final measuring re-tested motivation for achievement in learning in all groups.

The sample consisted of fourth grade students, N=264 (88 students in three equal groups). The experimental study was conducted in 12 classes in three primary schools in Vranje and one in Vranjska Banja.

Instruments – The instrument of I. Russell was used (Potkonjak and Trnavac, 1998), which measures motivation for academic achievement.

3. The research results

The results of the initial measuring of motivation for academic achievement indicate that the tested groups had approximately average results. Based on the variance analysis ($F=0.387$, $sig=0.680$) no significant difference was found between the mean values of the groups in the initial measurement. Before the beginning of the experimental programme, the groups were balanced according to gender and the overall school success of students. The groups were also checked for homogeneity of subsamples according to the examined variables. All considered subsamples were equal in their motivation for academic achievement.

The final testing of students' motivation for academic achievement was conducted six months after the implementation of the E programme in teaching NS and SS.

Table 1: The results of the final measuring of motivation for academic achievement in the whole sample

	<i>M</i>	σ	<i>SE_m</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>F</i>	<i>sig</i>	<i>E1</i>		<i>E2</i>		<i>C</i>	
								<i>D</i>	<i>sig</i>	<i>D</i>	<i>sig</i>	<i>D</i>	<i>sig</i>
E1	18.53	2.864	0.3053	15	26	17.067	0.000			0.6591	0.330	2.488	0.000
E2	17.87	3.012	0.3211	12	24			-0.6591	0.330			1.829	0.000
C	16.04	2.904	0.3095	10	23			-2.4880	0.000	-1.8290	0.000		
Total	17.48	3.101	0.1908	10	26								

Remark: E1 –pairs, E2 –groups, C –control

The results in Table 1 indicate that there was a statistically significant difference in the final measuring in both E groups compared to C group. The group where cooperative learning was organised in pairs achieved the best result, but it was not statistically significantly different from the E2 group, in which teaching was carried out in groups ($D/E1 - E2 = 0.6591$, $\text{sig} = 0.330$). At the same time, students' motivation in E1 group was significantly better than the students in C group ($D = 2.488$, $\text{sig} = 0.000$), from which the students of E2 group were significantly more motivated for academic achievement ($D = 1.829$, $\text{sig} = 0.000$).

Table 2: The results of the final test of motivation for achievement according to students' gender between the groups

Gender	Group	M	σ	SE _m	Min	Max	F	sig	E1		E2		C	
									D	sig	D	sig	D	sig
Girls	E1	18.34	2.918	0.4450	15	25	6.098	0.003			0.479	0.747	2.116	0.005
	E2	17.86	2.902	0.4280	12	24			-0.479	0.475			1.637	0.036
	C	16.23	3.038	0.4633	11	23			-2.116	0.005	-1.637	0.036		
Boys	E1	18.71	2.833	0.4223	16	26	11.505	0.000			0.830	0.410	2.844	0.000
	E2	17.88	3.046	0.4700	13	23			-0.830	0.410			2.014	0.006
	C	15.86	2.792	0.4163	10	22			-2.844	0.000	-2.014	0.006		

Statistical significance of mean differences is evident in the case of both subsamples between E1 and E2 groups, on the one hand, and C group of students, on the other. Significantly higher levels of motivation were found in both girls and boys taught according to cooperative learning in pairs or groups, compared to the corresponding subsamples of students who were taught in the traditional way, but with no significant differences between the experimental groups (E1 and E2).

In all subsamples according to school success a statistically significant advantage was registered among students from E1 and E2 groups as compared to the corresponding subsamples of C group (Table 3). At the same time, the presented differences in mean values show that within the category of excellent and very good students there is no significant differences in the level of motivation among students E1 and E2 groups, and that both the E models in these subsamples of students indicate approximately the same efficiency. However, in the subsamples of good and satisfactory students, the differences of means between E1 and E2 groups were statistically significant in favour of cooperative learning in pairs.

Table 3: The results of the final test of motivation for achievement with regard to the general school success of students

School success	Group	M	σ	SE _m	Min	Max	F	sig	E1		E2		C	
									D	sig	D	sig	D	sig
A Excellent	E1	20.12	2.533	0.3447	17	26	18.589	0.000			0.187	0.892	2.168	0.000
	E2	19.94	1.513	0.2098	18	24			-0.187	0.892			1.980	0.000
	C	17.96	1.846	0.2560	15	23			-2.168	0.000	-1.980	0.000		
B Very good	E1	16.42	0.507	0.1106	16	17	36.087	0.000			0.385	0.366	2.124	0.000
	E2	16.04	1.296	0.2702	14	18			-0.385	0.366			1.739	0.000
	C	14.30	0.634	0.1324	13	15			-2.124	0.000	-1.739	0.000		
C Good	E1	15.30	0.483	0.1527	15	16	47.083	0.000			2.390	0.000	3.572	0.000
	E2	12.90	0.831	0.2506	12	14			-2.390	0.000			1.181	0.011
	C	11.72	1.103	0.3327	10	13			-3.572	0.000	-1.181	0.011		
D Satisfactory	E1	15.33	0.577	0.3333	15	16	59.714	0.001			2.833	0.012	5.333	0.001
	E2	12.50	0.707	0.5000	12	13			-2.833	0.012			2.500	0.025
	C	10.00	0.000	0.0000	10	10			-5.333	0.001	-2.500	0.025		

Table 4: Comparison of the initial and final measurements of student motivation in the whole sample

Measuring	Groups	N	M	σ	SE _m	Min	Max	F	sig
Initial	E1	88	15.76	2.509	0.267	9	20	16.586	.000
	E2	88	15.95	2.444	0.260	9	20		
	C	88	16.09	2.539	0.270	10	20		
Final	E1	88	18.53	2.864	0.305	15	26		
	E2	88	17.87	3.012	0.321	12	24		
	C	88	16.04	2.904	0.309	10	23		
	Total	528	16.71	2.905	0.126	9	26		

Comparative results of the two measures of motivation for academic achievement indicate that there is a statistically significant difference between the mean values of the groups (Table 4), whereas this difference is more pronounced in the E1 group (Table 5).

Table 5: Table of significant differences between mean values of the same groups at the initial and final measurement

	<i>E1 final</i>		<i>E2 final</i>		<i>C final</i>	
	<i>D</i>	<i>sig</i>	<i>D</i>	<i>sig</i>	<i>D</i>	<i>sig</i>
E1 initial	-2.772	0.000				
E2 initial			-1.920	0.001		
C initial					0.0455	1.0000

4. Conclusion

Faced with students' lack of motivation for the academic achievement in current educational practice, we considered the hypothesis that the traditional way of teaching, due to its stereotypical nature, usually does not inspire the necessary intellectual and emotional tension in students. We expected that the change of the form of teaching, using the research approach to the topics within pairs or groups of students, would encourage the creation of a favourable mental state and increase their motivation for academic achievement.

The obtained results lead to the conclusion that cooperative learning, due to its methodological characteristics (specificity of cognitive development of independent collaborative work of students in learning), increases the level of their motivation in comparison to traditional teaching. According to this, cooperative learning in pairs or groups of students is affirmed as more interesting, stimulating and the preferred way of teaching. A variety of collaborative social activities excite and maintain students' activity in the state of higher tone and better involve their "personal" side; they have a positive emotional value and they create more opportunities to experience success in school work, which is a strong incentive for new intellectual endeavours. Motivational effects of self-affirmation through joint activities are confirmed by the priority of cooperative learning in pairs for students who have accomplished lower academic achievement.

The starting point of cooperative learning is that learning takes place through interaction. When the interaction takes place between teachers and students it is asymmetric to a greater degree, the teacher is the source of knowledge, but the student, as a less competent partner, also possesses a repository of previous knowledge and skills and he/she actively invests in the learning situation. Thus, the knowledge is the result of joint construction, co-construction. Peer interaction is asymmetrical to varying degrees. Students who interact have different prior knowledge and experience, and abilities and skills developed to varying degrees, but with the creation of the conditions for the exchange and confrontation of knowledge and experience, the forms of cognitive and socio-cognitive conflict are created, as pedagogically productive situations.

Cognitive conflict initiates exchange and cooperation, which are favourable for the construction of knowledge and metacognitive strategies. An additional effect of cooperative learning, but of no less importance, is the development of socio-intellectual skills. Also, since the cooperative learning situation usually requires a joint solution or a product, it develops personal responsibility for the achievement of common goals and peer solidarity.

Ivic et al. (2001) noted a number of reasons which emphasise the use of interactive methods of cooperative work in education: increasing motivation for work and learning, engaging students to actively participate in class, assisting and encouraging the development of higher mental functions, developing and practising strategies and techniques of intellectual work, encouraging cooperation among students, developing the ability to coordinate actions to work on a common problem, developing a sense of belonging, acceptance, trust in other people, a sense of responsibility towards colleagues, the ability to develop effective communication and constructive conflict management, preparing students for decision making and participation in argumentative dialogues, identifying and understanding different perspectives on a problem, identifying, defining and solving problems, encouraging creation of relations with prior knowledge and applying it, etc.

Bruner (2000) emphasises that human mental activity is not a solo activity nor is it done without any help, even when everything is happening inside “the head”. “The culture of mutual learning” is a model that is recommended in the field of education. Contexts that are conducive to mental development are inevitably interpersonal, as they include a variety of symbolic exchanges and shared experiences. Because cooperative learning is a powerful motivating tool in the hands of methodically creative teachers, its wider and more intensive use is preferred in the organisation of the teaching process, that is, it should have a more adequate position within the teaching situations.

Dr. Dragana Stanojević

Sodelovalno učenje kot motivacijski dejavnik učne uspešnosti

Sodelovalno učenje (SU) je pomemben dejavnik, ki podpira sedanje spremembe v izobraževanju, katerih cilj je izpopolniti in obogatiti učne metode (Stanojević, 2012). Prav tako ima pomembno mesto v sodobnem poučevanju, ki je usmerjeno k uspešnosti vseh učencev z zagotavljanjem individualnega dela v skladu z zmogljivostmi vsakega otroka in potrditvijo učenja kot učinkovitega vzajemnega sodelovanja.

Motivacija za učenje pomeni odnos do učenja. Učenje v razredu je učinkovitejše, čim bolj je čustveno nabito, zato je nujno, da pedagoški proces temelji na motivaciji in spodbudi. Motivacijo za učenje v pedagoškem procesu lahko močno izboljšamo s sodelovalnim učenjem, ker ima to ustrezno spodbudo že v svoji organizacijski zasnovi. Prevladuje mnenje, da so za otroka velik del motivacije tudi otroci, s katerimi se uči. Številne študije

dokazujejo pozitiven vpliv sodelovalnega učenja na kognitivne in socialno-čustvene procese ter razvoj pri učencu, vključno s povečanjem notranje motivacije za učenje pri uspešnem sodelovanju v skupinah (Kagan, 1989; Slavin, 1995; Johnson & Johnson Holubec, 1993; Roeders, 2003). Sharan (1990) ugotavlja, da je notranja motivacija povečana, ker učenec do neke mere nadzoruje in vpliva na učenje ob podpori vrstnikov, občuti pa tudi večji pomen svoje vloge pri delu v primerjavi s tradicionalnimi načini poučevanja.

Socialne spodbude se pojavijo, ko učenci sodelujejo, vendar le pri dobro premišljenih, zlasti med seboj povezanih nalogah, vlogah, virih in ciljnih dela. Takšne naloge zagotavljajo priložnost za sodelovanje vseh učencev, spoznavni konflikt ne zahteva samo akademskega znanja, dragocene so tudi učenčeve pretekle izkušnje (Stanojević, 2008). Sodelovalno učenje zagotavlja medsebojno podporo in pomoč učencem pri učenju, saj je to edini način za doseg skupnega cilja (naloge je opravljena, ko vsi člani zaključijo svoje delo in se vse naučijo (Stanojević, 2005)), večjo prožnost pri iskanju rešitev, "odprtost" za ideje in perspektive drugih, strpnost, socialno prilagojenost ter čim širšo aktivacijo in samostojnost pri učenju. To delo (krepitev subjektivnega položaja učencev) razvija zavest o njihovi učni uspešnosti, ki je ena od najmočnejših spodbud za nadaljnji napredek pri učenju (Stanojević, 2009).

Raziskava o povezavi uporabe sodelovalnega učenja (delo v parih in v skupini) pri pouku predmetov spoznavanje narave in spoznavanje družbe in motivacije za šolski uspeh je bila izvedena po vzorcu poskusa z vzporednimi skupinami. Prve meritve so pokazale stopnjo motivacije učencev, nato pa je bil pri pouku spoznavanja narave in družbe v enem semestru uveden preizkusni dejavnik v skupinah E (SU v dvojicah v skupini E1 in SU po skupinah v skupini E2). Skupina K je imela tradicionalni način poučevanja. Na koncu so z merjenjem ponovno preverili motivacijo za uspeh v šoli pri vseh skupinah. Vzorec so predstavljali učenci četrtega razreda, $N = 264$ (po 88 učencev v treh enotnih skupinah). Študija je bila izvedena v 12 oddelkih na treh osnovnih šolah v Vranju in eni v Vranjski Banji.

Začetno merjenje motivacije za šolski uspeh, ki temelji na analizi variance ($F = 0,387$; $\text{sig} = 0,680$) je pokazalo, da med srednjimi vrednostmi skupin pri začetnem merjenju ni statistično pomembnih razlik. Zagotovljena je bila enotnost podvzorcev glede na spol in splošno uspešnost učencev glede na raziskovalne spremenljivke.

Rezultati končnih meritev motivacije učencev za učni uspeh po šestih mesecih izvajanja programa E za poučevanje SN in SD so na celotnem vzorcu pokazali statistično pomembne razlike med skupinama E v primerjavi s skupino K. Skupina, ki je imela organiziran pouk SU v parih, je dosegla najboljši rezultat, ki pa se ni statistično značilno razlikoval od skupine E2, v kateri se je pouk izvajal po skupinah ($D/E1 - E2 = 0,6591$, $\text{sig} = 0,330$). Hkrati je bila učna motivacija skupine E1 statistično značilno boljša v primerjavi z učenci v skupini K ($D = 2,488$, $\text{sig} = 0,000$), od katerih so bistveno bolj motivirani za učni uspeh tudi učenci skupine E2 ($D = 1,829$, $\text{sig} = 0,000$).

Ugotovljena je bistveno višja raven motivacije fantov in deklet, ki so delali pri pouku v dvojicah ali skupinah, v primerjavi z ustreznimi podvzorci učencev, ki so še vedno delali na tradicionalen način, vendar brez pomembnih razlik med skupinama E.

V vseh podvzorcih je glede na šolski uspeh učencev ugotovljena statistično pomembna prednost učencev skupin E1 in E2 v primerjavi z ustreznimi podvzorci skupine K. Hkrati razlike v povprečnih vrednostih kažejo, da v kategoriji odličnih in prav dobrih učencev ni pomembnih razlik glede ravni motivacije med skupinama E1 in E2 in da oba modela E pri teh podvzorcih kažeta na skoraj enako učinkovitost. Vendar pa so v podvzorcih dobrih in zadostnih učencev statistično pomembne razlike med skupinama E1 in E2 v korist SU v parih.

Vzporedni rezultati začetnega in končnega merjenja motivacije dijakov za učni uspeh na celotnem vzorcu kažejo, da med povprečnimi vrednostmi med skupinami obstajajo statistično pomembne razlike ($F = 16,586$, $\text{sig} = 0,000$), so pa razlike bolj izrazite v skupini E1 ($D/E1 = 2,772$, $\text{sig} = 0,000$; $D/E2 = 1,920$, $\text{sig} = 0,001$), v skupini K razlike niso pomembne.

Dobljeni rezultati kažejo, da sodelovalno učenje zaradi svojih metodoloških značilnosti dviguje raven motivacije učencev v primerjavi s tradicionalnim poučevanjem. Spreminjanje načina dela, raziskovalni pristop k učnim temam v parih ali skupinah učencev spodbuja ugodno duševno razpoloženje ter ustrezen intelektualni in čustveni izziv. Tako se sodelovalno učenje v parih in skupinah uveljavlja kot zanimivejši, spodbudnejši in bolj zaželen način poučevanja. Različne skupne družbene dejavnosti spodbujajo in vzdržujejo aktivnost učencev v stanju višje napetosti in bolj vpletajo njihove "osebnostne" strani, so čustveno pozitivno naravnane in ustvarjajo večje možnosti za učni uspeh, kar je močno spodbudna energija za nove intelektualne izzive. Motivacijski učinki samopotrditve preko skupnih dejavnosti potrjujejo prednosti SU v parih, predvsem za učence, ki so doslej imeli nižji učni uspeh.

Pri sodelovalnem učenju se učijo s pomočjo medsebojnih vrstniških interakcij (asimetrija v različnem obsegu) – znanje je rezultat spoznavnega konflikta, ki se začneja z izmenjavo in sodelovanjem, ko-konstrukcijo. Dodatni učinek je razvoj socialnih in intelektualnih sposobnosti. Ker sodelovalno učenje po navadi zahteva skupno rešitev, izdelek, se razvijata osebna odgovornost za doseganje skupnih ciljev in medsebojna solidarnost.

Zato je "kultura skupinskega učenja" model, ki ga na področju izobraževanja vsekakor priporočamo, SU pa je predvsem močno spodbujevalno orodje pri pouku v rokah metodično ustvarjalnih učiteljev.

REFERENCES

1. Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif*. Bruxelles: De Boeck.
2. Blaney, N.T., Stephan, S., Rosenfeld, D., Aronson, E., Sikes, J. (1977). Interdependence in the Classroom: A Field Study. *Journal of Educational Psychology* 69: pp. 121–128.
3. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Eduka.
4. Cohen, E.G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64 (1), pp. 1–35.
5. Deutsch, M. (2000). Cooperation and Competition; in M. Deutsch, P. Coleman (ed.): *The Handbook of Conflict Resolution* (21–41). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

6. Dordjević, J. (1981). *Savremena nastava – organizacija i oblici*. Beograd: Naučna knjiga.
7. Dweck, S.C. (1989). Motivacioni procesi kao determinante učenja. U: M. Kovačević, N.N. Šoljan (ur.): *Psihologijska znanost i edukacija*. Zagreb: Školske novine.
8. Filipović, N. (1984). *Didaktika 2*. Sarajevo: Zavod za udžbenike.
9. Kagan, S. (1989). *Cooperative Learning; Resources for Teachers*. San Juan capistrano: Resources for Teachers.
10. Gillies, R., Ashman, A. (1998). Behavior and interactions of children in cooperative groups. *Journal of Educational Psychology*, 90, pp. 746–757.
11. Ivić, I. et al. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.
12. Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E. (1993). *Circles of learning: cooperation in the classroom*, 6th. ed. Edina, Minnesota: International Book Company.
13. Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina (MN): Interaction Book Company.
14. Maslow, A.H. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
15. Palekčić, M. (1985). *Unutrašnja motivacija i školsko učenje*. Sarajevo: Svjetlost.
16. Peklaj, C. et al. (2001). *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
17. Potkonjak, N., Trnavac, N. (1998). *Instrumenti za rad školskog pedagoga*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
18. Rakić, B. (1977). *Motivacija i školsko učenje*. Sarajevo: Svjetlost.
19. Roeders, P. (2003). *Interaktivna nastava*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
20. Savić, J. (1994). *Intrinzička motivacija*. Beograd: Rad.
21. Sharan, S. (1990). *Cooperative learning: Theory and research*. New York: Praeger.
22. Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning – Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice–Hall.
23. Slavin, R.E. (1987). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: a reconciliation, *Child development*, Vol. 58, No. 5, pp. 1161–1167.
24. Slavin, R.E. (1995). Cooperative learning and intergroup relations. In J. Banks (ed.), *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan, pp. 628–634.
25. Stanojević, D. (2005). Efekti kooperativnog učenja u parovima u razrednoj nastavi. *Inovacije u nastavi*, Vol. XVIII, (1), pp. 71–81.
26. Stanojević, D. (2008). Dizajniranje kooperativnog rada učenika u nastavi. *Obrazovna tehnologija*, (3-4), pp. 23–40.
27. Stanojević, D. (2009). Samopercepcija učenika u kontekstu vršnjačkog kooperativnog učenja. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, (2), pp. 20–43.
28. Stanojević, D. (2012). Inovacioni potencijal kooperativnog rada učenika u školi. *Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju*, (3), pp. 93–111.
29. Suzić, N. (1998). *Kako motivisati učenike*. Srpsko Sarajevo: ZUNS Republike Srpske.
30. Ševkušić, S. (1993). Kooperativno učenje u razredu, *Zbornik IPI*, br. 25 (73-86). Beograd: IPI.
31. Trebješanin, B., Šefer, J. (1991). Motivacija učenika. U: *Zbornik radova Učitelj u praksi*. Beograd: RZUVO.

Dragana Stanojević, Ph.D. (1966), assistant professor of didactics at the Faculty of education in Vranje.

Address: Kajmakčalanska 48, 17500 Vranje, Serbia; Phone: (+381) 017 251 62

E-mail: draganastanojevic_vr@yahoo.com

Spletni dnevnik v prvem obdobju osnovne šole

Pregledni znanstveni članek

UDK 004.738.5:37

KLJUČNE BESEDE: informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT), spletna stran, blog, spletni dnevnik, digitalna pismenost, refleksija

POVZETEK – Internet s svetovnim spletom prevzema vodilno vlogo med viri informacij. S tem vpliva na razmišljanje in delovanje svojih uporabnikov, predvsem mlajših, ki ob njem odrasčajo. Slednje zahteva dopolnitev obstoječega izobraževanja z vključevanjem sodobnih informacijsko-komunikacijskih tehnologij. Prispevek predstavlja del rezultatov obsežne akcijske raziskave in opisuje izkušnje ter obravnava možnosti za uporabo spletnega dnevnika kot klasične spletne strani ali bloga. Namen pedagoške inovacije je spodbujanje učencev, da postanejo aktivni udeleženci in soustvarjalci socialnega učnega okolja, v katerem z različnimi avtentičnimi nalogami predstavljajo svoje znanje, ga izražajo in delijo z drugimi. Računalnik z ustrezno programsko opremo, predvsem pa spletni dnevnik, se izkaže kot učinkovito učno sredstvo za doseganje ciljev pouka, razvijanje digitalne pismenosti in pridobivanje spretnosti za razvoj refleksije. Strokovna uporaba spletnih tehnologij pri pouku ustvarja nove načine razmišljanja in razvoj spretnosti, medtem ko pridobljena znanja poleg doseganja formalnih ciljev izobraževanja služijo tudi pripravi za aktivno vključevanje v informacijsko družbo.

Review scientific paper

UDC 004.738.5:37

KEYWORDS: information and communications technology (ICT), website, blog, ePortfolio, digital literacy, reflection

ABSTRACT – The Internet with the World Wide Web is taking the lead role among the sources of information. It affects the thinking and acting of its users, especially younger ones, who grow up with it. This requires supplementing the existing educational process with the use of contemporary information and communication technologies. The paper presents some of the results obtained in a comprehensive action research project by discussing experiences and investigating opportunities for the application of an ePortfolio in the form of classical website or blog. The main purpose of educational innovation is to encourage pupils to become active participants and creators of a social learning environment in which they represent their knowledge and allow the sharing of various authentic tasks and reflections about it. A computer with appropriate educational software and especially ePortfolio can be an effective learning tool for achieving the curriculum objectives, developing digital literacy, and gaining reflection skills. Competent use of web technologies in the classroom therefore stimulates new ways of thinking and skills development, while the acquired knowledge not only helps achieve the educational objectives, but also breaks new ground for active participation in the information society.

1. Uvod

V postmoderni, globalno in tehnološko razviti družbi se življenjski stili drastično spreminjajo pod vplivom tehnološkega razvoja. Hitre družbene spremembe narekujejo posodobitev šolskega sistema, pri čemer ne gre samo za izboljšanje kakovosti izobraževalnega procesa s pomočjo najrazličnejših informacijsko-komunikacijskih tehnologij (IKT), pač pa tudi za pestrejše učne in organizacijske oblike ter več fleksi-

bilnosti glede časa, prostora in vsebine izobraževanja. Nove izobraževalne tehnologije, ki temeljijo pretežno na uporabi IKT, omogočajo učiteljem kakovostnejše delo, obenem pa od njih zahtevajo nenehni profesionalni razvoj in pridobivanje strokovnih kompetenc za uspešno delovanje.

Ko govorimo o vpeljevanju sprememb, ne moremo mimo akcijskega raziskovanja v šolah. Kreativni pristop sledi sodobnim usmeritvam in poudarja aktivno vlogo učitelja kot subjekta v raziskovanju, preko katerega uvajajo in evalvirajo določene spremembe, ki vodijo k izboljšanju in razumevanju lastne prakse za dvig kvalitete pouka (Kemmis in McTaggart, 1991; Vogrinc in Valenčič Zuljan, 2009). Pri novih strategijah za izboljšanje izobraževanja imajo pomembno vlogo dosežki sodobnih učnih tehnologij (Davies in Merchant, 2009; Roblyer, 2006).

Spletni dnevnik, ki ga predstavljamo v nadaljevanju, smo v pričujoči akcijski raziskavi definirali kot sintezo dveh oblik: predstavitvenega portfolija in elektronskega portfolija.

Predstavitveni portfolijo je zbirka del, ki jih učenec izbere po lastnih kriterijih in občutkih. Oblikuje ga, ko želi prikazati proces učenja in najboljše izdelke v določenem časovnem obdobju. Premišljena in urejena zbirka dokazuje in nadzoruje njegovo znanje, spretnosti in odnos do šolskega dela (Danielson in Abrutyn, 1997). Da portfolijo ni le mapa za shranjevanje izdelkov, mora proces izdelave vključevati tudi refleksijo o vsebini. Ta nujna stopnja omogoča, da učenec spoznava razliko med procesom in dosežkom, svoje pristope ter močna in šibka področja (Razdevšek Pučko, 1997). Tako sledi razvoju in se vključuje v proces ocenjevanja, kar spodbudi njegovo odgovornost in ga pripravlja na vseživljenjsko učenje brez zunanje kontrole in prisile.

Elektronski portfolijo združuje idejo klasičnega portfolija in uporabe IKT, ki zamenja papirne izdelke z zbiranjem in prikazovanjem izbranih digitaliziranih vsebin na svetovnem spletu. Tako s pomočjo virtualnih povezav pripovedujemo *digitalno zgodbo o učenju*, ki je usmerjeno k posamezniku in vseživljenjsko (Barrett, 2006). Pomembno pa je tudi, da učenje poteka v procesu ustvarjanja in ne šele ob končnem izdelku, iz katerega bi se naknadno učili. Ob bok elektronskega portfolija v obliki spletne strani v zadnjem času vse bolj postavljajo bloge. Nekateri avtorji (Du in Wagner, 2007; Kim, 2008; Davies in Merchant, 2009) jih omenjajo kot novo tehnologijo za širjenje znanja, predvsem pa poudarjajo njihovo enostavno izdelavo in uporabo.

Spletni dnevnik za potrebe pedagoškega dela v prvem obdobju osnovne šole je torej zbirka multimedijskih izdelkov, ki prikazujejo, kaj sta se posameznik (učenčev spletni dnevnik) ali skupina (razredni spletni dnevnik) naučila v nekem obdobju. Pri tem velja poudariti, da vsebina ni predstavljena v obliki tradicionalne papirne mape izdelkov, temveč jo udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa oblikujejo, hranijo in prikazujejo v digitalni obliki, z uporabo IKT. Le-te omogočajo dokumentiranje procesa učenja ter objavo izdelkov v najrazličnejših oblikah in formatih, med drugim tudi v obliki statične spletne strani in spletnega zapisa v obliki bloga. V funkciji *pripovedovalca učenja* predstavlja spletni dnevnik nov učni medij, ki izkorišča IKT in splet za podajanje učne snovi ter objavo učnih dosežkov v obliki *spletne kronološke*

zgodbe. Omenjeni pristop bi lahko vključili na področje kombiniranega izobraževanja, saj združuje klasične didaktične metode in sodobne medijske formate za učinkovito učno izkušnjo (Lapuh Bele in Rugelj, 2007).

2. Problem in raziskovalna vprašanja

Ker je vključevanje sodobnih IKT s poudarkom na izdelavi in uporabi spletnega dnevnika v slovenskem pedagoškem prostoru novost, smo želeli raziskati in predstaviti model njegove izdelave ter uporabe v prvem obdobju osnovne šole. Cilj raziskave je oblikovanje, uvajanje, preizkušanje in evalviranje uporabe spletnega dnevnika ter drugih IKT, kot je računalnik z ustrežno programsko opremo, izobraževalnimi programi in dostopom do interneta. Prispevek predstavlja le del obsežne akcijske raziskave in predstavlja le pomembnejše ugotovitve na naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšna je didaktična vrednost sodobne učne tehnologije ter še posebej spletnega dnevnika pri razvoju digitalne pismenosti in refleksije pri učencih v prvem obdobju osnovne šole?*
- Katere so izkazane prednosti in slabosti uporabe spletnega dnevnika ter računalnika pri pouku?*
- Kakšen je odziv staršev in učencev na uporabo spletnega dnevnika v prvem obdobju osnovne šole?*

3. Metoda dela

Pri kvalitativni akcijski raziskavi sta bili uporabljeni dve metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja, in sicer deskriptivna ter kavzalno neeksperimentalna metoda z vnašanjem novosti v učni proces. V raziskavi je sodelovalo 20 učencev in 20 staršev izbranega razreda znotraj celotnega prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole v Ljubljani. Razredna učiteljica je prevzela vlogo akcijske raziskovalke (Marentič Požarnik, 2001; Krek in Vogrinc, 2007) in preko cikličnega procesa načrtovanja, akcije, spremljanja in vrednotenja doseženega rezultata udeleževala spremembe za izboljšanje kvalitete pouka (Kemmis in McTaggart, 1991). Podatki o poteku nastajanja pedagoške inovacije ter o njenih učinkih so bili zbrani z opazovanjem, za dopolnitev pa so bili uporabljeni tudi nestandardizirani anketni vprašalniki z odprtimi vprašanji ter nestandardizirani polstrukturirani skupinski intervjuji s seznamom vnaprej pripravljenih vprašanj za učence. Opravljena je bila tudi analiza dokumentov, kjer so bili pregledani različni viri. Preverljivost in verodostojnost raziskave sta bili zagotovljeni z naslednjimi strategijami: daljše obdobje zbiranja podatkov, uporaba triangulacije, natančen opis poteka celotne raziskave, posvetovanja s kolegi (kritični

prijateljji) in večkratno predstavljanje ugotovitev strokovni javnosti. Za sodelovanje pri raziskavi in za spletne objave so bila pridobljena pisna soglasja staršev.

4. Rezultati in razprava

4.1. Prvi akcijski korak

Akcija

Na podlagi študija obstoječe literature in spletnih virov o problemu raziskave je bil na začetku raziskave oblikovan okvirni načrt raziskave in zagotovljeni pogoji za izvedbo projekta. Prvih nekaj mesecev šolskega leta smo izdelovali delovni portfolijo, ki je vseboval gradivo v različnih formatih. Ker pa se je v procesu zbiranja nakopičilo preveliko število vsebin, smo jih med vodenim reflektivnim procesom z učenci pregledali in kritično razmislili o njihovi vključitvi v spletni dnevnik. Pred tehnično izdelavo in objavo spletnega dnevnika na svetovnem spletu so bili vsi izbrani dokumenti sistematično urejeni, dodatno pa smo se odločili še za delitev na javni (predstavitev na spletu) in osebni del (osebna zgoščanka). Ker spletnega dnevnika nismo želeli zasnovati zgolj kot shrambe podatkovnih datotek, smo se odločili za izdelavo statične spletne strani kot množice povezanih *html* dokumentov. Pri izdelavi smo uporabili več namenskih programskih orodij in zasnovali jasno ter enostavno zgradbo spletne strani (<http://www2.arnes.si/~osljprev12>), ki je bila prilagojena razvojni stopnji učencev.

Ugotovitve

Spletni dnevnik kot učno sredstvo za doseganje ciljev pouka lahko nastopa v funkciji spletnega pripovedovalca učnih zgodb, ki s pomočjo fotografij in zapisov podaja ali predstavlja učno snov, skrito v obliko kronološke zgodbe, ki jo ob učiteljevem vodstvu ustvarjajo učenci. Upoštevajoč razvojno stopnjo mlajših učencev in dominantnost njihovih vidnih zaznav nam omogoča, da številne objavljene fotografije in zapise pri pouku uporabljamo kot pripomoček za uvodno motivacijo, izpeljavo učne ure ali kot gradivo za ustno ponavljanje in utrjevanje znanja. Preko socialnega povezovanja in skupinskega dela ob pregledovanju spletnega dnevnika učencem omogočamo odkrivanje dejstev, tvorjenje ustnih opisov dogodkov, izmenjavanje misli in čustev ter novih spoznanj. Ob vseh teh aktivnostih se učijo tudi pozornega poslušanja, zbornega govorjenja in zastavljanja zanimivih vprašanj. Razvoj kvalitativnega opazovanja in izražanja spodbuja miselne procese in navaja učence na oblikovanje sklepov ter uvid v zakonitosti.

Razvoj refleksije. Ob vodenem izboru vsebin za objavo v spletnem dnevniku so učenci začeli razvijati zmožnosti za oblikovanje kratkih refleksij. Na začetku so svoja mnenja in občutke praviloma izražali ustno, s simboli in slikami. Ob koncu leta pa

smo refleksije oblikovali po predstavljenem primeru preko metode nedokončanih povedi. Pokazalo se je, da je izražanje refleksije zelo povezano s posameznikovo zrelostjo, bogatenjem besednega zaklada in s sposobnostjo ustnega izražanja pred skupino. Pridobljene refleksije ob koncu leta so nakazale, da učenci že ločijo svoja močna in šibka področja, nimajo pa še razvitega besedišča za jasno poimenovanje spretnosti in sposobnosti, zato se zatekajo k pretiranemu ponavljanju za sošolci.

4.2. Drugi akcijski korak

Akcija

Za izhodišče drugega koraka smo določili razširitev uporabe različnih IKT z namenom hkratnega doseganja ciljev pouka in razvoja digitalne pismenosti. Spletni dnevnik smo dopolnjevali z vedno boljšimi pisnimi izdelki, ki so jih sprva pretipkavali starši in razredna učiteljica, kasneje pa so učenci izkazali novopridobljene digitalne spretnosti in že sami zapisovali prve besede, povedi in slike s pomočjo programov za urejevanje besedil in risanje. Spletni dnevnik nam je še vedno služil kot razredni spletni album, vse bolj pa je v ospredje prihajala tudi njegova literarna funkcija. Ob različnih priložnostih smo pri pouku uporabili tudi spletni brskalnik, pošiljali elektronsko pošto, učencem pa je bilo predstavljeno tudi takojšnje sporočanje. Poudariti velja, da je bilo delo z računalnikom praviloma uporabljeno kot dopolnilo k tradicionalni metodični obravnavi in uporabi zvezka in da je bila vključitev v pouk vselej prilagojena in premišljena. Ob koncu šolskega leta smo s posebej oblikovano kontrolno listo učnih ciljev (prir. po ISTE, 1998; Hyun, 2005) s področja digitalne pismenosti preverili, ali lahko na ravni prvega obdobja že govorimo o možnosti doseganja osnovnih ciljev digitalne pismenosti.

Ugotovitve

Učni dosežki s področja digitalne pismenosti

Programska oprema. Učenci so poiskali, uporabljali in zaprli poznane didaktične programe. Za orientacijo po programih so uporabljali ikone, miško in tipke na tipkovnici. Večina učencev je že samostojno natisnila izdelek, a zgolj s klikom na ikono (slika tiskalnika). Po večkratnem predstavitvenem postopku so bili učenci zmožni samostojno uporabljati CD/DVD enoto.

Internet. O samostojnem pridobivanju informacij s pomočjo spletnih brskalnikov ne moremo govoriti, saj so učenci pri delu potrebovali vodstvo. Bistveni oviri sta bili pomanjkljive bralne spretnosti in težje branje z zaslona, ki sta povzročili, da so se učenci pri poplavi podatkov izgubili in tako niso prepoznali bistvenih informacij. Kljub dejstvu, da je uporaba interneta potekala zgolj pod nadzorom in na posebej izbranih spletnih straneh, so se učenci že seznanjali s pravili varne rabe interneta.

Pismenost. Ob koncu leta so učenci že samostojno zapisali besede, krajše povedi in pripovedi, izkazali pa so tudi, da zmorejo besedilo stilsko preoblikovati. Prav

tako so bili uspešni pri prostem slikanju s pomočjo namenskega programa, kjer so pokazali ustvarjalno uporabo funkcijskih tipk. Kljub postopnemu predstavljanju in utrjevanju korakov pri shranjevanju izdelkov večina učencev te spretnosti samostojno še ni izkazala.

Odnos do IKT. Upoštevanje pravil za delo z računalnikom in osnovno znanje je učencem omogočilo, da so že samostojno raziskovali uporabo računalnika za učenje in zabavo. Nekateri so si samoiniciativno izposojali didaktične zgoščenke iz knjižnice in jih predstavljali svojim sošolcem, večina učencev pa je pri igri ali pri učenju s pomočjo računalnika še vedno potrebovala asistenco. Ne glede na raven digitalne pismenosti so učenci pokazali izrazito pripravljenost za sodelovalno učenje in timsko delo s pomočjo računalnika. Kljub izraziti motiviranosti in poznavanju bontona pa so se občasno pojavljale težave v komunikaciji pri delu v parih.

Razvoj besedišča za refleksijo

Spletni dnevnik nam je tudi v drugem akcijskem koraku služil kot pripomoček za razvijanje refleksije pri učencih. Ob različnih načinih za razvijanje besedišča in ob razvijajoči se jezikovni zmožnosti so učenci z velikim veseljem izražali občutke po opravljenih dejavnostih, še vedno pa so se najraje pogovarjali ob ogledovanju fotografij in prebiranju starih zapisov. Učenci so bili sposobni ubesediti in ocenili svoje spretnosti oziroma znanje na različnih predmetnih področjih, refleksije so postale daljše in jezikovno bogatejše. Nekateri so že prepoznali izvore svojih težav in jih izrazili. Ugotovili smo, da lahko izbor in razmišljanje o dosežkih pripomoreta k učenčevemu razumevanju, kaj se lahko nauči in kako lahko sam vpliva na rezultate učenja. Ne glede na razvitost besedišča se je pokazalo, da postopni razvoj refleksije pripomore k navajanju učencev na prevzemanje odgovornosti v procesu učenja, ki kasneje vodi v sistematično načrtovanje in izvajanje ciljev pouka ter k samostojnemu učenju in analizi opravljenega dela.

Prednosti in priložnosti uporabe spletnega dnevnika

Tehnični vidik. Ta vidik se navezuje na prednosti, ki jih ponuja sodobna tehnologija. V primerjavi s klasično papirno obliko portfolija njegova spletna različica omogoča: enostavno in urejeno shranjevanje izdelkov, hitro dopolnjevanje in spreminjanje vsebine, prenosljivost, reproduciranje, dostopnost po svetu in prikazovanje multimedijskih vsebin.

Pedagoško-psihološki vidik. Sooblikovanje spletnega dnevnika učencem omogoča trajnejšo motiviranost za učenje, razvijanje pozitivne samopodobe, spodbujanje in navajanje na proces refleksije, razvoj sodelovalnega učenja, razvoj ustvarjalnega in kritičnega mišljenja, omogočena je socialna in individualna konstrukcija znanja, vzpostavljen je partnerski odnos med učiteljem in učenci.

Inovativno delo učitelja. Za učitelje predstavlja vključevanje spletnega dnevnika v pouk možnost za akcijsko-raziskovalno delo, odkrivanje in razvoj novih pristopov

pri pouku, razvoj digitalnih kompetenc ter priložnost za povezovanje in predstavljanje svojega dela širši skupnosti.

Slabosti in problematična področja uporabe spletnega dnevnika

Zaupnost in zasebnost. Razredni spletni dnevnik loči od navadne mape za shranjevanje izdelkov prav dejstvo, da vsebuje refleksije, skrite misli in priznanja o tem, kaj znamo, ter priznanja, katera so naša šibka področja. V raziskavi smo zaupnost zagotovili tako, da smo na spletni strani objavili le splošne in skupinske refleksije, individualne refleksije in samoocene ob koncu šolskega leta z refleksijami družin pa smo dodali le na učenčevo osebno zgoščenko.

Oprema in dostop. Elektronska različica portfolija zahteva kvalitetno računalniško opremo in dostop do svetovnega spleta. Če torej želi učitelj z učenci oblikovati spletni portfolijo, si mora zagotoviti kvalitetne delovne pogoje sam ali pa mu jih zagotovi institucija, kjer poučuje. Tu pa se navadno pojavijo težave, saj pri številnih uporabnikih v eni sami računalniški učilnici ali zbornici prihaja do najrazličnejših tehničnih in terminskih problemov. Le-te je moč odpravljati s pozitivnim šolskim vzdušjem ter s pripravljenostjo učiteljev in vodstva šole za drugačen način dela.

Digitalna neenakost. To je pojav, ki ga povezujemo s socialno-ekonomskim položajem učencev oziroma njihovih družin in s tem dostopnostjo do osebnega računalnika z internetno povezavo. Če želimo, da imajo do omenjenega učnega pripomočka dostop prav vsi učenci, moramo zagotoviti računalnik z internetom vsaj v učilnici, kjer ga lahko učenci uporabljajo pod učiteljevim nadzorom. Prav tako moramo omogočiti dostop do vsebin tudi v okviru govorilnih ur ali roditeljskih sestankov, da lahko do izdelka dostopajo tudi starši, ki še ne uporabljajo sodobne tehnologije ali pa jim je ta nedosegljiva.

Metoda dela. Opozoriti velja tudi na metodične nevarnosti, ki se lahko pojavijo pri vključevanju računalnika v pouk. Kažejo se predvsem kot komunikacijske prepreke pri delu učencev v manjših skupinah ali v parih. Ob izbiri prezahtevnega didaktičnega programa se lahko pri učencih pojavi nelagodje in občutek nekompetentnosti, kar lahko povzroči blokade na področju sledenja in razumevanja navodil. Po drugi strani pa se ob prepogosti uporabi istega programa opazi zdolgočasenost pri učencih, ki uporabljajo šolski program tudi doma. Ob nepremišljeni sestavi dvojic za delo z računalnikom smo lahko priča tudi preprirom, ki so lahko posledica ljubosumja, ko delo z računalnikom vodi in upravlja le dominantnejši učenec, lahko pa so tudi posledica izrazitejšega neskladja med učencema v znanju, hitrosti ali tudi v sposobnostih.

4.3 Tretji akcijski korak

Akcija

Na podlagi primerov dobrih izkušenj smo se odločili, da bomo obstoječi spletni dnevnik nadomestili s tehnologijo sistema za upravljanje z vsebinami v obliki bloga.

Enostavna strežniška aplikacija nam je omogočala hitrejše in bistveno lažje dodajanje večpredstavnih vsebin in hiperpovezav v kronološkem vrstnem redu na lično izdelanem spletnem mestu (<http://soncki.edublogs.org>). Ker smo želeli učence in starše aktivneje vključiti v proces nastanka izdelka ter slediti trendom sodobnih načinov spletnega komuniciranja, smo na novem spletnem mestu oblikovali tudi osebne spletne dnevnik učencev, ki so vsebovali različne vsebine (npr. pisne in slikovne izdelke, avdio in video posnetke). Za izbiro izdelkov v individualnih dnevnikih so učenci ob spodbudi skrbeli sami, velikokrat pa smo jih določili skupaj ob koncu tedna med analizo in refleksijo opravljenega dela. Učence in starše smo spodbujali, da so blog soustvarjali tudi s pisanjem refleksivnih komentarjev na posamezne objave.

Ugotovitve

Prednosti in priložnosti bloga v funkciji spletnega dnevnika

Opismenjevanje. Razredni blog pomeni nadgraditev tradicionalnega procesa opismenjevanja, saj se učenci z oblikovanjem in pošiljanjem prispevkov sami ali pa ob pomoči odraslih učijo objavljati literarne in druge prispevke s pomočjo IKT. Prebiranje bloga omogoča tudi zanimivo in razburljivo vajo v tekočem branju, samostojno pregledovanje priporočenih vsebin pa vpeljuje učence tudi v odgovorno in neodvisno učenje za pridobivanje splošne in digitalne pismenosti.

Učna motivacija. Vključevanje bloga v učni proces ima pozitiven vpliv na učno motivacijo. Ta se kaže na področju branja in ustvarjanja zapisov, saj so učenci z izdelkom spodbujeni, da ustvarjajo in prebirajo različne prispevke, ideje in občutke. Tako delijo svojo učno pustolovščino, se skupaj učijo ter prihajajo do novih spoznanj in bogatejšega znanja. Pregledovanje razrednega bloga poraja radovednost, omogoča občutek ponosa, osebnega dosežka in zadovoljstva. Vključitev spletnega dnevnika v šolsko delo je ravno prav izzivalna in neobičajna dejavnost, ki vzbudi interes tudi pri tistih učencih, ki ga prvotno niso poznali.

Vzgoja za medije. Bloganje predstavlja tudi priložnost za sistematično in usmerjeno vzgajanje ter strpen pogovor o problematičnih temah, ki jih moramo izpostaviti, če želimo učencem zagotoviti varen in prijeten vstop v svet sodobnih tehnologij. Blog omogoča učencem svobodno izražanje, obenem pa ponuja številne priložnosti za vzgojne pogovore o tem, kako biti obziren in spoštljiv pri sprejemanju in širjenju svojih stališč in misli.

Problematična področja bloga v funkciji spletnega dnevnika

Ponudniki. Na spletu najdemo najrazličnejše ponudnike spletnega gostovanja s številnimi storitvami v različnih jezikih. Prav zaradi zasičenosti ponudbe je brez predhodnih izkušenj v navezavi s postavitvijo blogov težko presoditi, kateremu sistemu zaupati, da bo ustrezal našemu delu. Odločitev nam lahko olajšajo nekatere primerjalne tabele ponudnikov in priporočila izkušenih blogerjev, ki so dostopna na spletu, najbolje pa je, da ožji izbor sistemov učitelj preizkusi sam in se tako prepriča o njihovi ustreznosti.

Organizacija dela. Pri sami uporabi smo največ časa porabili za natančno razlago pravil in za obnovitev postopka pošiljanja elektronske pošte. Ker učenci na začetku niso bili večji uporabniki elektronske pošte, nekaj zapletov pa smo opazili tudi pri roko- vanju z namenskimi programi za pisanje, je bila pri oblikovanju in pošiljanju prispev- kov nujna asistenca. Na tem mestu se je pomoč staršev izkazala za zelo učinkovito, saj so učenci vse svoje izdelke lahko računalniško oblikovali doma, jih po elektronski pošti poslali na razredni naslov, naslednji dan pa jih že prebirali v kategoriji dnevnika z njihovim imenom. Velja opozoriti, da je takšen način dela možen le ob zadostitvi treh temeljnih pogojev. Prvi zahteva računalniško opremo in dostop do interneta tudi od doma, drugi se navezuje na spodbudno domače okolje in predpostavlja osnovno digitalno pismenost staršev, tretji pogoj pa je strokovno kompetenten učitelj – mode- rator bloga.

Povratne informacije staršev

SWOT analiza. Starši so spletni dnevnik zaznali kot učinkovit pripomoček za ra- zvoj funkcionalne in digitalne pismenosti, ki preko skupinskega ustvarjanja in pove- zovanja omogoča besedni in slikovni prikaz dogajanja v šoli. Izpostavili so, da jim je bilo preko te inovacije omogočeno nazorno spremljanje otrokovega razvoja in podo- življanje ter pogovor z otrokom o dnevnih dejavnostih v šoli. Navedli so, da je spletni dnevnik lahko motivacijsko in učno sredstvo, ki omogoča povezovanje kurikularnih vsebin s sodobno IKT. Njegovo prisotnost vidijo kot priložnost za vzgojo o medijski pismenosti ter v povezavi učnih snovi s sodobnimi učnimi tehnologijami, ki naj v učnem procesu predstavljajo alternativo računalniškim igricam, s katerimi so nekateri učenci že zasvojeni. Večina staršev ni izpostavila posebnih slabosti pri uporabi, so pa nekateri opozorili, da pri pošiljanju prispevkov niso sodelovali vsi učenci. Poudarili so, da je sodelovanje učencev močno odvisno od znanja in pripravljenosti staršev za pomoč pri pošiljanju prispevkov. Starši se zavedajo nevarnosti pri delu z internetom, preko odgovorov pa lahko sklepamo, da od učitelja moderatorja pričakujejo najvišjo stopnjo previdnosti in ukrepanja proti možnostim kakršnihkoli zlorab.

Vpliv na odnos do šolskega dela. Starši so izpostavili pozitivno povezavo med oblikovanjem in uporabo izdelka s prijetnejšim bivanjem v šoli, ki se kaže tudi preko ustreznega odnosa do šolskega dela. Zapisali so, da se pozitivni vpliv kaže pri moti- vaciji za učenje, razvoju pozitivne samopodobe, prijateljski povezanosti med sošolci in možnosti sodelovanja pri delu. Zaznali so razvoj občutka za samoocenjevanje in realno opazovanje napredka v spretnostih in razvoju.

Obstoj spletnega dnevnika. Starši so s kritične distance realno ocenili in izposta- vili elemente, ki so ključni za obstoj izdelka v prihodnosti. To so usposobljen uči- telj, podpora vodstva šole in ustrezna oprema. Predlagali so, da se izdelek razširi s storitvijo neposrednega komuniciranja in dodali še predloge za bolj raznovrstne prispevke. Nekdo je zapisal, da bi izdelek lahko postal “*enajsta šola, predvsem pa orodje proti odvisnosti od PC iger in risank*”. Veliko anketiranih staršev je želelo, da bi izdelek ustvarjali tudi v prihodnjih letih šolanja.

Odziv širše skupnosti. Večina staršev je navedla, da so o izdelku pripovedovali svoji družini in prijateljem, ki so inovacijo pozdravili in želeli, da bi imeli tudi njihovi otroci priložnost soustvarjati podoben izdelek. Spletni dnevnik se je izkazal tudi kot povezovalno orodje v družinah, kjer družinski člani ne živijo skupaj, saj so ob pomoči objavljenih vsebin lažje spremljali dogajanje v šoli.

Zapisi staršev o *občutkih in razmišljanjih ob pregledovanju izdelkov* potrjujejo, da so pedagoško inovacijo sprejeli z navdušenjem:

“Pregledovanje spletnega dnevnika je nenadomestljivo za doživeto spremljanje otrokovih prvih treh let v osnovni šoli, ko se iz vrtčevskih malčkov razvijejo v prave šolarje. Želim si, da bi imela tudi sama takšen spomin na svoja leta šolanja, tako pa mi ostajajo samo standardne letne slike razreda.”

“Prijetna in lepa predstavitev otrok pri pouku, ustvarjanju, delavnicah. Otroci so popolnoma neobremenjeno sprejeli novost. Ko gledaš nazaj, se marsičesa spomniš.”

Mnenja in pogledi učencev

Namen izdelave. Učenci so razumeli namen izdelave spletnega dnevnika v obliki bloga. Poglejmo izbrana zapisa:

“Blog je podobna stvar kot beležka. V njo zapisuješ pesmice in pravljice. Nikoli se ne porabi, ker ima vedno prostor še za eno pustolovščino.”

“Sončkov blog je stran naših dogodivščin, pesmic, zgodb, ugank, šal in veliko lepih trenutkov”. Blog je stran, na kateri lahko iščemo svoj sončkov dnevnik in pokažemo svetu, kaj vse smo doživeli. Na blogu lahko tudi pokažemo izdelke. To nam je omogočalo, da smo pokazali svetu, kaj znamo in kaj se nam je zgodilo.”

Všečnost izdelka. Učenci so navedli, da jim je bilo pri didaktični novosti najbolj všeč: objavljanje raznovrstnih prispevkov, pogovor in delitev najlepših dogodkov z drugimi, branje prispevkov in zabavno učenje. Najmanj zadovoljni so bili ob dejstvu, da pri izdelavi izdelka niso želeli sodelovati vsi učenci. Nekaj jih je odkrito priznalo, da prispevkov niso pošiljali redno, saj so raje samo brali in si ogledovali tuje prispevke. S končno podobo in uporabnostjo izdelka so bili zadovoljni. Omenili so, da je izdelek “lep, urejen, zabaven, ljubeč”.

Nova znanja in občutki. Učenci so izpostavili naslednja znanja in spretnosti, ki so jih pridobili v procesu soustvarjanja izdelka: zapis pravih in bogatih povedi oziroma sestavkov, razvoj sodelovalnih spretnosti, razvoj refleksije, spoznavanje elektronske pošte in tipkanje s pomočjo tipkovnice. Ob nastanku in končni podobi izdelka so učence preplavljala pozitivna čustva. Dejali so, da so se ob delu počutili: “prijetno, super, odlično, veselo, bolj samozavestno, zabavno, dobro, ponosno, močno”.

Želje za prihodnost. Učenci so prosto nizali želje v navezavi z izdelovanjem podobnega izdelka v prihodnosti. Nekateri so navedli, da bi želeli imeti svoj spletni dnevnik, ki bi ga poljubno oblikovali in zapolnili, spet drugi pa so menili, da bi ga bilo bolj zabavno oblikovati skupaj. Želeli so, da bi ga videlo veliko ljudi in da bi ga lahko še naprej kazali prijateljem ter sorodnikom:

“V prihodnosti bi želel, da bi veliko ljudi videlo ta izdelek. Svoj izdelek bi naredil, da bi lahko pogledal kak video, lahko bi dajal še slike in razne druge stvari. Na njem bi zapisoval svoje zgodbe, dogodivščine, pesmi, opise ... Pokazal bi ga vsem, ki bi to želeli in ne bi zlorabili.”

“Želim si, da bi bil blog od vseh tako kot zdaj. Na njem bi pisalo o naših dogodkih in občutkih. Pokazal bi ga staršem, prijateljem, sorodnikom.”

5. Sklep

Akcijska raziskava je spodbudila razvoj in omogočila preizkušanje novega pedagoškega pristopa vključevanja spletnega dnevnika v prvo obdobje osnovne šole. Kljub dejstvu, da ugotovitve še ne zadoščajo za oblikovanje nove univerzalne teorije, lahko ugotovimo, da smo z izdelkom vnesli inovacijo in izboljšali obstoječo pedagoško prakso.

Rezultati raziskave so pokazali, da smo z uporabo sodobne učne tehnologije nadgradili tradicionalno izobraževanje in omogočili sodobnejši izobraževalni proces, ki je učencem omogočil nova spoznanja in bogatejše znanje. Izkazalo se je, da je inovacija ob premišljeni didaktični uporabi lahko učinkovito učno in motivacijsko sredstvo, ki omogoča doseganje nekaterih pomembnih ciljev pouka, razvoj digitalne pismenosti in pridobivanje spretnosti za razvoj refleksije. Ugotovitve nakazujejo možnost uspešne integracije vsebin digitalne pismenosti v proces klasičnega začetnega opismenjevanja ob upoštevanju dejstva, da potrebujejo nekateri kompleksnejši učni cilji za samostojno doseganje daljše časovno obdobje, splošno zrelost in učenčevo osnovno funkcionalno pismenost. Pri omejitvah velja omeniti še pomen smiselnega vključevanja sodobne učne tehnologije v pouk, ki nikakor ne sme postati prevladujoč oziroma nadomesten didaktični koncept, temveč dopolnilo in podpora klasičnim dejavnostim. Navedeno se povezuje in potrjuje ugotovitve številnih avtorjev (Roblyer, 2006; Du in Wagner, 2007; Hartnell Young in Morriss, 2007; Redecker idr., 2009), ki navajajo, da uporaba sodobne učne tehnologije pripomore k vseživljenjskemu učenju, tako s širitvijo dostopa do informacij kot tudi z vpeljevanjem bolj raznovrstnih poti učenja za življenje v informacijski družbi. Tako kot pri drugih raziskavah s področja uporabe IKT pri pouku (Barrett, 2007; Brečko in Vehovar, 2008) se je izkazalo, da je digitalna učiteljeva kompetentnost in njegova naklonjenost k uvajanju IKT v pouk bistvenega pomena pri odločitvi za uvajanje pedagoško-tehničnih inovacij, saj je dostopnost IKT opreme na šoli moč premostiti z različnimi ukrepi in strategijami.

Spletni dnevnik je ogledalo učenja in zemljevid razvijajoče kreativnosti. Njegova uporaba v učnem procesu gradi most med digitalnimi priseljenci in digitalnimi domačini ter s tem obvladuje generacijski prepad učiteljev 20. stoletja z učenci 21. stoletja.

Špela Kunčič, Cveta Razdevšek Pučko, Ph.D., Jože Rugelj, Ph.D.

Electronic portfolio in the first educational period of primary school

This paper presents an innovation used to support pedagogical work in the first educational period of primary school. It is based on the concepts of electronic portfolio (ePortfolio), i.e. an online collection of artefacts which shows what an individual (pupil ePortfolio) or a group (class ePortfolio) has learned and experienced over time. In contrast to a classic presentation portfolio, where the content is represented by a folder of paper records, ePortfolio allows the participants of the educational process to create, store and display them with the use of information and communication technologies (ICT). They enable the documentation of the learning process and the publication of artefacts in a variety of forms and formats, including static web page and blog.

The inclusion of modern ICT with an emphasis on the creation and use of ePortfolio presents a novel approach in the Slovene educational environment. The aim of this research was to investigate the use of ICT in education and to introduce a model for its application at the primary level. In addition to innovating and assessing the didactic value of ePortfolio, special attention was paid to the development of digital literacy and reflection skills. The results are reported in the form of advantages and disadvantages for the use of ICT and ePortfolio in the classroom and as careful examination of participant feedback.

The qualitative action research involved 20 pupils and their parents from one classroom in one of the primary schools in Ljubljana, Slovenia. The study spanned over three years of the first educational period, whereas each year corresponded to one action step. The action steps took a spiral process, each containing planning, action and assessment of the achieved results (Kemmis & McTaggart, 1991; Vogrinc & Valenčič Zuljan, 2009). The classroom teacher played the role of a teacher researcher and used non-standardised questionnaires, non-standardised semi-structured group interviews, document analyses, and observations as methods of qualitative research. Throughout the period of the pedagogical innovation development, all the steps have been thoroughly evidenced, whereas verification and credibility of research findings have been assured by the following strategies: a long period of data collection, the use of triangulation, precise planning of the research process, consultations with critical friends, and repeated presentation of the findings to the professional public. Signed consent forms have been obtained from parents for pupil participation in the research, as well as for the online publication of the materials produced by pupils.

In the first action step, a working portfolio was constructed that contained materials in a variety of electronic formats. But as the process of collected material reached an excessive degree, a guided reflexive process was conducted where pupils critically examined particular materials and reflected on their inclusion into ePortfolio. Since the aim of the ePortfolio was not only to setup data files storage, a static web page was designed and published on the Internet. In this process, a number of dedicated software tools have been used to design a clear and simple user interface, set up a proper hie-

rarchical structure, define a colour scheme, and construct graphical elements accommodated to the pupils' knowledge levels. The national network service provider ARNES was selected to host the website, and they allocated a free storage space for our needs.

The starting point for the second action step was determined by more extensive use of various ICT required to simultaneously meet the educational objectives and to improve digital literacy. Therefore, the creation of the ePortfolio and the use of didactic software has been exploited and combined with the traditional teaching methods in different school subjects. This way the ePortfolio no longer served only as an online album of artefacts, but increasingly started to gain a literary function. Whilst web browsing has become part of various classroom activities, pupils were also introduced to e-mail and instant messaging.

The emergence of blogs, which inherently comprehend some of the ePortfolio attributes, presents the foundation for the third action step. In this step, ePortfolio based on a blog was set up. It was hosted by Edublogs, whose services were provided free-of-charge and without commercial ads. The blog system allows a quicker and easier way for chronologically ordered publishing of multimedia contents, sharing related web links (blogroll), and inclusion of small applications (widgets). Since our aim was to actively involve pupils and their parents into the process of ePortfolio creation as well as to follow the trends of communication over the Internet, a new website was created. It contained classes' and pupils' personal ePortfolios with texts, pictures, and audio – as well as video clips.

The results of action research reveal that proper use of modern education technology efficiently complements and improves traditional teaching practice as well as enables pupils to obtain richer and broader knowledge. It turned out that the rational use of pedagogical innovation can be used as a teaching and motivational tool allowing pupils to achieve educational objectives, develop digital literacy, and stimulate critical reflection. Nonetheless, it helps pupils to become aware of their learning process and growth over time. Considering all that, the research results of the three action steps reveal that ICT-based education can only be used as a complement to traditional practice. But despite the limitations, modern tools and services effectively complement classic education certificates by showing an individual's skills, abilities, and competences for lifelong learning. On the other hand, the knowledge acquired during this research study together with numerous positive findings and participants' feedback presents a solid basis for further research and development of educational practice. Creating the story of learning with ePortfolio is therefore a small contribution in bridging the gap between 20th century teachers and 21st century pupils.

LITERATURA

1. Barrett, H. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: the reflect initiative. *Journal of adolescent and adult literacy*, 50, št. 6, str. 436–449.
2. Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. The reflect initiative. Pridobljeno dne 04.01.2013 s svetovnega spleta: <http://helenbarrett.com/portfolios/SITESTorytelling2006.pdf>.

3. Brečko, B.N., Vehovar, V. (2008). Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri poučevanju in učenju v slovenskih šolah. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
4. Danielson, C., Abrutyn, L. (1997). An introduction to using portfolios in the classroom. Alexandria, Virginia: ASCD.
5. Davies, J.A., Merchant, G. (2009). Web 2.0 For schools: learning and social participation. New York: Peter Lang Publishing.
6. Du, H., Wagner, K. (2007). Learning with weblogs: enhancing cognitive and social knowledge construction. IEEE transactions on professional communication, 50, št. 1, str. 1–16.
7. Hartnell Young, E., Morriss, M. (2007). Digital portfolios: powerful tools for promoting professional growth and reflection. Thousand Oaks: Corwin Press.
8. Hyun, E. (2005). A study of 5 to 6 year old children's peer dynamics and dialectical learning in a computer-based technology-rich classroom environment. Computers & Education, 44, št. 1, str. 69–91.
9. ISTE (1998). Technology foundation standards for students. Pridobljeno dne 11.01.2013 s svetovnega spleta: http://www.iste.org/docs/pdfs/nets_for_students_1998_standards.pdf?sfvrsn=2.
10. Kim, H.N. (2008). The phenomenon of blogs and theoretical model of blog use in educational contexts. Computers & Education, 51, št. 3, str. 1342–1352.
11. Krek, J., Vogrinc, J. (2007). Učitelj – raziskovalec vzgojno-izobraževalne prakse. V: Krek, J. idr. (ur.), Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 23–57.
12. Lapuh Bele, J., Rugelj, J. (2007). Blended learning – an opportunity to take the best of both worlds. International journal of emerging technologies in learning, 2, št. 3, str. 1–5.
13. Marentič Požarnik, B. (2001). Uspešna prenova terja enakopravnejši položaj "alternativne" raziskovalne paradigme in učitelja raziskovalca. Sodobna pedagogika, 52, št. 2, str. 64–80.
14. Razdevšek Pučko, C. (1997). Vpliv kognitivne psihologije na spremembo paradigme preverjanja in ocenjevanja znanja. Pedagoška obzorja, 6, št. 4, str. 127–141.
15. Redecker, C. et al. (2009). Learning 2.0: The impact of web 2.0 Innovations on education and training in europe. Final report. Pridobljeno dne 16.01.2013 s svetovnega spleta: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC55629.pdf>.
16. Roblyer, M.D. (2006). Integrating educational technology into teaching. Upper Saddle River: Pearson.
17. Vogrinc, J., Valenčič Zuljan, M. (2009). Action research in schools-an important factor in teachers' professional development. Educational studies, 35, št. 1, str. 53–63.

*Špela Kunčič (1979), profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Prežihovega Voranca v Ljubljani.
Naslov: Brezje pri Dobu 8a, 1233 Dob, Slovenija; Telefon: (+386) 031 331 188
E-mail: spela.kuncic@gmail.com*

*Dr. Cveta Razdevšek Pučko (1944), izredna profesorica za pedagoško psihologijo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.
Naslov: Klemenova 148, 1260 Ljubljana Polje, Slovenija; Telefon: (+386) 041 799 256
E-mail: cveta.pucko@pef.uni-lj.si*

*Dr. Jože Rugelj (1962), izredni profesor za področje računalništva v izobraževanju na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.
Naslov: Detelova 17, 1234 Mengeš, Slovenija; Telefon: (+386) 041 526 287
E-mail: joze.rugelj@pef.uni-lj.si*

Preverjanje in ocenjevanje znanja pri predmetu družba v 4. razredu

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.091.26

KLJUČNE BESEDE: osnovna šola, predmet družba, preverjanje znanja, ocenjevanje znanja, učitelj, 4. razred, učni načrt

POVZETEK – V prispevku uvodoma predstavljamo nekaj temeljnih teoretičnih spoznanj o preverjanju in ocenjevanju znanja. Poudarek je na prikazu empiričnih izsledkov raziskave o značilnostih preverjanja in ocenjevanja znanja pri predmetu družba v 4. razredu. Podatki so pridobljeni s pomočjo spletnega anketnega vprašalnika z učitelji, ki so v šolskem letu 2009/2010 poučevali predmet družba v 4. razredu po različnih osnovnih šolah v Sloveniji in tako dokazuje zadostno reprezentativnost vzorca. Ugotovili smo, da sta pri preverjanju in ocenjevanju znanja za učitelje najbolj pomembna cilja "učitelju pridobiti povratno informacijo za sprotno spremljanje napredka pri učencih" ter "učencem posredovati povratno informacijo o razvoju in napredku". Raziskava kaže, da učitelji pri preverjanju znanja najpogosteje uporabljajo raziskovanje in simulacijo. V praksi prevladuje sumativno, ki mu sledi diagnostično in nato še formativno preverjanje znanja. Večina učiteljev se za preverjanje in ocenjevanje znanja počuti dovolj usposobljenih, kar kaže, da je dodiplomsko izobraževanje za večino učiteljev dovolj kakovostno. Tretjina učiteljev se je iz različnih razlogov do sedaj že dodatno izobraževala s področja preverjanja in ocenjevanja znanja.

Review scientific paper

UDC 37.091.26

KEYWORDS: primary school, school subject of social studies, knowledge evaluation and assessment, a teacher, 4th grade, curriculum

ABSTRACT – In this article, we initially present some basic theoretical findings of knowledge evaluation and assessment. Focus is on empirical research findings on the characteristics of the knowledge evaluation and assessment of the school subject of social studies in the 4th grade. Data were obtained using an online questionnaire with teachers who taught social studies in the 4th grade in the 2009/2010 school year in various primary schools in Slovenia and therefore proves a sufficient representativeness of the sample. We found out that knowledge evaluation and assessment are the two most important goals for the teacher: "the teacher obtains feedback for continuous monitoring of the pupils' progress" and "provides feedback to pupils on their development and progress." The research shows that teachers most commonly use research and simulation during evaluation. In practice, a summative evaluation prevails, followed by a diagnostic and formative evaluation. Most teachers feel sufficiently educated for knowledge evaluation and assessment, indicating that undergraduate education is sufficiently qualitative for the majority of teachers. For many reasons, a third of teachers have so far been further educated in the field of knowledge evaluation and assessment.

1. Uvod

Preverjanje in ocenjevanje znanja je področje, o katerem je zapisane veliko strokovne literature. Vendar se zakonodaja nenehno spreminja in dopolnjuje ter tako pred učitelje postavlja nove izzive, zato se le-ti velikokrat soočajo s težavami na tem področju.

Preverjanje in ocenjevanje sta pojma, ki ju učitelji dobro poznajo in uporabljajo, vendar je razlikovanje med njima dokaj zapleteno, saj tako v strokovni literaturi kot v vsakdanjem sporočanju ni enotnega pojmovanja. Nekateri menijo, da je treba oba pojma jasno ločevati, saj naj bi šlo za dva popolnoma različna procesa, drugi menijo, da je ocenjevanje nadaljevanje preverjanja. Tretji menijo, da sta to pravzaprav skoraj v celoti enaka procesa, ki se razlikujeta le v zadnji stopnji, kjer je samo pri ocenjevanju povratna informacija v obliki ocene (Skribe-Dimec, 2005).

V SSKJ (2008) in v Pedagoški enciklopediji (1989) je preverjanje znanja obrazloženo kot ugotavljanje znanja.

Nadalje smo ugotovili, da “slovenski avtorji preverjanje opredeljujejo predvsem kot postopek (zbiranje podatkov), v angleški literaturi pa pojmov preverjanje in ocenjevanje znanja praviloma ne ločujejo. Pojavlja se le en izraz – preverjanje, ki vključuje tako postopek kot tudi vrednostno sodbo (ki pa ni izražena s šolskimi ocenami)” (Skribe-Dimec, 2007).

Preverjanje je postopek zbiranja informacij o učenju in učenčevem razumevanju obravnavanih učnih vsebin. Za spremljanje učenčevega napredka se uporabljajo različne metode (tj. opazovanje, pogovori, kontrolni sezname, anekdotski zapisi ...) (Loungo-Orlando, 2008).

Ker z nobeno vrsto preverjanja znanja ne dobimo popolnih odgovorov na vprašanje, kakšno je znanje učencev, se v zadnjem času poleg dobro znanih oblik (ustno, pisno in praktično) za preverjanje znanja pojavlja vedno več alternativnih in avtentičnih oblik. Prednosti sodobnejših pristopov izhajajo predvsem iz novih spoznanj na področju teorije učenja in pojmovanja znanja (Skribe-Dimec, 2007).

Alternativne oblike preverjanja znanja so usmerjene v čim realnejše življenjske situacije in od učencev zahtevajo, da uporabijo znanje in spretnosti za reševanje resničnih problemov, ki ustrezajo njihovi razvojni stopnji. Mednje uvrščamo *simulacijo*, *projekcijo* in *rekonstrukcijo* (Budnar idr., 2002).

Razdevšek-Pučko (1995) izpostavlja, da je ena od pomembnih prednosti *alternativnega* preverjanja znanja tudi večje število različnih neformalnih oblik preverjanja znanja, kar pomeni, da jih sestavljajo in izvajajo učitelji sami. Učitelji so tako tisti, ki sestavljajo vprašanja, opazujejo dejavnosti učencev, postavljajo kriterije in vrednotijo dosežke. Edini zunanji vpliv so cilji, ki so opredeljeni z učnimi načrti.

Pri *avtentičnih oblikah* je pomembno, da preverjanje znanja upošteva vidike procesnega, vseživljenjskega in uporabnega znanja. Ni pomembno le, kaj učenci znajo, temveč tudi, kako razumejo in uporabljajo znanje. To omogoča učencem, da prikažejo svoje znanje in spretnosti na najrazličnejše načine (Budnar idr., 2002).

Budnar idr. (2002) navaja različne *avtentične oblike*, s katerimi lahko preverjamo znanje pri družbi: *simulacije*; *pogovor s starejšim domačinom o zgodovini kraja in življenju*; *povezovanje z občino in razgovor na temo o možnostih razvoja kraja*; *intervju s strokovnjakom, ki se ukvarja z notranjo opremo*; *priprava in vodenje konference na temo nasilja v soseski*; *snemanje videoposnetka*; *nastopi pred različno publiko*;

poučevanje mlajših od sebe ter preverjanje različnih dejavnosti, kot so: raziskovanje in preiskovanje, zbiranje podatkov, načrtovanje, opazovanje, zapisovanje, urejanje, predstavlanje, razlaganje, vrednotenje ... Ena od avtentičnih oblik preverjanja znanja so tudi učenčeve mape (mape dosežkov, mape izdelkov – portfolio).

Tudi v novem učnem načrtu za družbo najdemo priporočilo, naj učitelji načrtujejo avtentično preverjanje in ocenjevanje znanja, kjer učenci uporabljajo znanje za reševanje resničnih vprašanj v čim bolj stvarnih problemskih situacijah, pri tem pa naj upoštevajo razvojno stopnjo in individualne značilnosti učencev (Budnar idr., 2011).

V SSKJ (2008) je ocenjevanje znanja obrazloženo kot dajanje ocen, v Pedagoški enciklopediji (1989) pa je navedeno, da gre pri ocenjevanju znanja za formalno spremljanje in vrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa.

Če slovenski avtorji preverjanje znanja opredeljujejo predvsem kot postopek (zbiranje podatkov), je ocenjevanje znanja rezultat tega postopka (ovrednotenje podatkov) (Skribe-Dimec, 2007).

Ocenjevanje znanja je proces iskanja in interpretiranja dokazov za rabo učencev in učiteljev, da lahko odločijo, kje točno se učenci nahajajo pri svojem učenju, kam se morajo usmeriti ter kako najbolje priti do tja (Skupina za reforme ocenjevanja, 2009).

Posodabljanje in razvijanje kurikuluma je sestavni del šolskega sistema. Ker izobraževanje izhaja iz družbenih potreb in se nanje odziva ter nanje vpliva, so spremembe edina stalnica. Posodabljanje je nadgradnja *Izhodišč kurikularne prenove Nacionalnega kurikularnega sveta iz leta 1996* ter rezultatov dela razvojno aplikativnega projekta z naslovom *Razvoj didaktike ocenjevanja znanja*, ki je potekal na Zavodu RS za šolstvo v obdobju od leta 2006 do 2009.

Zavod RS za šolstvo vsako leto organizira posvete na temo preverjanja in ocenjevanja znanja, nato pa izdajo tudi posebne zbornike, v katerih lahko najdemo naj-novejšo literaturo s tega področja. Novosti so že dokaj dorečene, treba jih je vpeljati v prakso.

Na spletni strani ZRSS (<http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tiP=6&pID=3&rID=36>) najdemo elektronsko gradivo o smernicah in posodobitvah kurikula, navedene so tudi razlike med obstoječim in posodobljenim učnim načrtom za družbo. V novem učnem načrtu za družbo, ki je začel veljati v šolskem letu 2011/2012, je opredeljena večja izbirnost in odprtost na ravni vsebin; predstavljeni so operativni in procesno-razvojni cilji; poudarja se povezovanje znanja znotraj predmeta in medpredmetno; cilji niso razdrobljeni in iz njih so razvidne tudi kompetence. Posodobitve so tudi na ravni pričakovanih dosežkov; bistveno znanje je zapisano po smiselni časovnih obdobjih; upoštevane so različne vrste in ravni znanja ...

Strokovnjaki so spoznali, da je klasično ocenjevanje znanja treba spremeniti in natančneje uravnesiti razmerje med merjenjem učenja in certificiranjem znanja. Prevelik poudarek na oceni in premajhen na kakovostni povratni informaciji kaže na nujne spremembe v dialogu med učencem in učiteljem ter v tem smislu na navodila za učenje, ki so prilagojena učnim zmožnostim učenca. Rezultati dela v projektu *Ra-*

zvoj didaktike ocenjevanja znanja so spodbudni. Člani projektne skupine priporočajo uvajanje kakovostnega konstruktivistično in humanistično naravnane formativnega spremljanja razvoja učenja, ki se po šolah trenutno izvaja v obliki inovacijskih projektov (Komljanc, 2010).

Tudi za predmet družba velja, da lahko ocenjevanje znanja izvedemo šele, ko smo dosežke učencev preverili. Pri predmetu družba še ni standardiziranih testov, zato učitelj preverja znanje s preizkusi znanja, ki jih izdelata sam ali v strokovnem aktivu (Budnar idr., 2006).

Učitelj ocenjuje učencevo znanje na različne načine: ustni in pisni odgovori, govorne predstavitve, likovni, tehnični, praktični in drugi izdelki, projektno delo ipd. Na podlagi ciljev in standardov znanja v učnem načrtu učitelj vnaprej izdelata in učencem predstavi jasne vidike in kriterije za ocenjevanje znanja, uporabljene postopke idr. (Budnar idr., 2011).

Pri preverjanju in ocenjevanju znanja je zelo pomembno tudi vzdušje v okolju, kjer ta dva procesa potekata. Učenci se v tem okolju morajo počutiti varne in sprejete, nevedenje naj za učence predstavlja izziv in motivacijo za učenje, razlike med učenci naj se upoštevajo in spoštujejo (Budnar idr., 2002).

Zaradi novosti, ki jih prinašajo nova spoznanja na področju teorije učenja in pojmovanja znanja, postajajo sodobnejše oblike in metode učenja in poučevanja vedno bolj pomembne. Takšen način dela pa od učiteljev zahteva tudi drugačno preverjanje in ocenjevanje znanja, ki mora biti usklajeno s potekom pouka. Zato nas je zanimalo, kako učitelji preverjajo in ocenjujejo znanje pri predmetu družba v 4. razredu.

V okviru empiričnega dela raziskave smo proučili:

- cilje učiteljev pri preverjanju in ocenjevanju znanja,
- pogostost uporabe avtentičnih in alternativnih oblik preverjanja znanja,
- uresničevanje sprotnega preverjanja znanja,
- usposobljenost učiteljev za preverjanje in ocenjevanje znanja ter dodatno izobraževanje na tem področju.

Zanimal nas je obstoj razlik glede na delovno dobo, strokovni naziv učitelja in priljubljenost poučevanja tega predmeta.

2. Metodologija

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Za zbiranje podatkov smo uporabili spletni anketni vprašalnik. Raziskava je potekala na namenskem reprezentativnem vzorcu učiteljev ($n=288$), ki so v šolskem letu 2009/2010 poučevali predmet družba v 4. razredu po slovenskih osnovnih šolah. Vzorec se razlikuje po delovni dobi poučevanja: od 0 do 10 let (30,9%), od 11 do 25

let (38,2%), nad 26 let (30,9%); po strokovnem nazivu učiteljev: učitelj brez naziva (18,8%), mentor (36,5%), svetovalec (39,9%), svetnik (4,9%); po priljubljenosti poučevanja predmeta družba: poučujem zelo rad-a (34,0%), poučujem rad-a (58,3%), poučujem manj rada (7,6%). Raziskava je potekala marca in aprila 2010.

Podatke smo s programom SPSS obdelali na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Pri tem smo uporabili frekvenčne distribucije podatkov (f , $f\%$) in neparametrični preizkus (χ^2 -preizkus). Odgovore na odprta vprašanja smo kategorizirali in izpeljane kategorije predstavili v tabelah.

3. Rezultati in interpretacija

V štirih poglavjih predstavljamo rezultate analize empirične raziskave. Najprej predstavljamo rezultate analize ciljev učiteljev pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Nadalje predstavljamo analizo pogostosti uporabe avtentičnih in alternativnih oblik preverjanja znanja. Sledi analiza uresničevanja sprotnega preverjanja znanja in nazadnje še analiza usposobljenosti učiteljev za preverjanje in ocenjevanje znanja ter dodatno izobraževanje s tega področja.

3.1. Analiza ciljev učiteljev pri preverjanju in ocenjevanju predmeta družba v 4. razredu

Zanimalo nas je, kaj menijo učitelji o ciljnih preverjanja in ocenjevanja pri predmetu družba v 4. razredu.

Anketiranci so z 1 ocenili tisti cilj, ki se jim zdi najmanj pomemben, s 5 pa tistega, ki se jim zdi najbolj pomemben.

Tabela 1: Povprečne vrednosti (\bar{X}) pomembnosti ciljev preverjanja in ocenjevanja znanja

Učni cilji	Povprečne vrednosti
Učitelju pridobiti povratno informacijo za sprotno spremljanje napredka pri učencih.	4,35
Učencem posredovati povratno informacijo o razvoju in napredku.	4,30
Učitelju pridobiti povratno informacijo za lažje načrtovanje in vodenje poučevanja.	4,15
Motivirati učence in jih spodbujati za nadaljnje šolsko delo.	4,10
Učitelju pridobiti oceno.	3,04
Učence razporediti v učne skupine.	2,67

Rezultati kažejo, da se učiteljem pri preverjanju in ocenjevanju znanja zdita najbolj pomembna cilja, da si znajo pridobiti informacije, s katerimi lahko sproti spremljajo razvoj in napredek pri učencih ($\bar{X}=4,35$), ter cilj, da znajo učencem pravočasno posredovati kakovostno povratno informacijo o njihovem razvoju in napredku ($\bar{X}=4,30$). Ta dva cilja sta med seboj tudi tesno povezana, saj če učitelj sproti ne spremlja in si na različne načine ne beleži, kako učenci napredujejo, tudi težje seznanja učence z njihovim individualnim napredkom na vseh področjih dela.

Nekoliko manj pomembna cilja preverjanja in ocenjevanja znanja predstavljata za učitelje pridobitev povratne informacije za lažje načrtovanje in vodenje poučevanja ($\bar{X}=4,15$), kar je prepuščeno vsakemu učitelju posebej, ter cilj motivirati in spodbujati učence za nadaljnje šolsko delo ($\bar{X}=4,10$). Od učitelja je močno odvisno, kako bodo učenci pripravljene aktivno sodelovati pri šolskem delu, zato mora biti vsak učitelj dovolj občutljiv, da opazi trud in spodbuja učence za delo.

Učitelji niso pripisali posebno velikega pomena cilju, da si učitelj pridobi oceno ($\bar{X}=3,04$), ker se to od njega po veljavni zakonodaji pričakuje, ter cilju, da naj preverjanje in ocenjevanje znanja učiteljem služi kot podlaga za razporeditev učencev v učne skupine ($\bar{X}=2,67$). Vsak učitelj si določi svoje kriterije, ki mu pomagajo določiti skupine učencev, ki čim bolj aktivno delajo znotraj skupine ter ima vsak učenec v njej točno določeno in jasno vlogo.

Priljubljenost poučevanja je tisti dejavnik, glede na katerega se kažejo razlike in tendence razlik. Ugotavljamo, da učitelji, ki radi poučujejo predmet družba, pripisujejo višji pomen cilju "učitelju pridobiti oceno" ($P=0,003$) kot ostali dve skupini učiteljev. Tendence kažejo, da učitelji, ki raje poučujejo, dajejo višji pomen ciljem "učitelju pridobiti povratno informacijo za lažje načrtovanje in vodenje poučevanja" ($P=0,099$), motivirati učence in jih spodbujati za nadaljnje šolsko delo" ($P=0,062$) ter "učence razporediti v učne skupine" ($P=0,088$). Povzamemo lahko, da učitelji, ki raje poučujejo predmet družba, zaradi večje notranje motiviranosti pripisujejo večji pomen posameznim ciljem preverjanja in ocenjevanja znanja.

3.2. Analiza pogostosti uporabe avtentičnih in alternativnih oblik preverjanja znanja

Zanimalo nas je, kako pogosto se učitelji poslužujejo določenih avtentičnih in alternativnih oblik preverjanja znanja pri predmetu družba v 4. razredu. Predmet raziskave so bile avtentične oblike preverjanja znanja: portfolio, intervju, videoposnetek, raziskava, eksperiment ter dve alternativni obliki preverjanja znanja: simulacija in projekcija.

Anketiranci so izpolnjevali 3-stopenjsko lestvico pogostosti uporabe posameznih vrst preverjanja znanja (1 je pomenilo pogosto, 3 pa nikoli).

Tabela 2: Povprečne vrednosti (\bar{X}) pogostosti različnih oblik preverjanja znanja

<i>Oblika preverjanja znanja</i>	<i>Povprečne vrednosti</i>
Raziskava	2,23
Simulacija	2,23
Projekcija	2,33
Eksperiment	2,45
Intervju	3,04
Portfolio	3,11
Videoposnetek	3,30

Izračun povprečnih vrednosti kaže, da se med vsemi alternativnimi in avtentičnimi oblikami preverjanja znanja učitelji najpogosteje odločajo za preverjanje znanja s pomočjo raziskovanja določene tematike ($\bar{X}=2,23$) in za simulacijo ($\bar{X}=2,23$). Nekoliko redkeje se učitelji odločajo za projekcijo ($\bar{X}=2,33$) in ekperimentalno delo ($\bar{X}=2,45$), sledita pa intervju ($\bar{X}=3,04$) in portfolio ($\bar{X}=3,11$). Najmanj pogosto učitelji preverjajo znanje s pomočjo videoposnetkov ($\bar{X}=3,30$), ki jih posnamejo učenci.

Rezultati kažejo, da se učitelji zavedajo pomena aktivnih oblik preverjanja znanja, saj je ob dobri organizaciji učenčeva aktivnost pri raziskovanju zelo velika, posledično pa je tako pridobljeno znanje tudi bolj trajno. Pri simulaciji pa se učenci tudi čustveno vživijo v situacije in se na takšen način naučijo sprejemati tudi različnost pri ljudeh. Glede na raznolike prednosti uporabe portfolia nas nizka uporaba le-tega preseneča. Ugotovitev je primerljiva s slovensko raziskavo Antolin (2010), ki je ugotovila, da se nizek odstotek uporabe portfolia kot oblike preverjanja znanja kaže zaradi precej nizkega poznavanja te oblike. Razlog za tako redko uporabo videoposnetkov bi lahko bil strah učiteljev, da ne bi dogovorjenega posnetka posnel kdo od odraslih, kar ni cilj preverjanja znanja ali bojazen zaradi tehničnega pristopa, saj veliko otrok nima potrebne opreme za snemanje ali pa jim starši ne dovolijo rokovanja z njo.

Iz izidov preizkusov razlik lahko povzamemo, da je priljubljenost poučevanja tisti dejavnik, glede na katerega se kažejo razlike. In sicer smo statistično značilne razlike odkrili pri pogostosti preverjanja znanja s pomočjo intervjuja ($P=0,002$), raziskovanja ($P=0,012$), videoposnetkov ($P=0,042$) ter izvajanja eksperimentov ($P=0,027$). Omenjene oblike preverjanja znanja v skladu z našimi pričakovanji najpogosteje uporabljajo učitelji, ki zelo radi poučujejo predmet družba. Menimo, da ti učitelji namenijo veliko časa tudi za izpopolnjevanje svojega znanja in vnašanje novosti v učni proces, kar se odraža tudi v kvaliteti in pestrosti njihovega poučevanja.

3.3. Analiza uresničevanja sprotnega preverjanja znanja

Zanimalo nas je, na kakšen način učitelji uresničujejo sprotne preverjanje znanja pri učencih. Anketiranci so izpolnjevali 3-stopenjsko lestvico pogostosti uporabe posameznih vrst preverjanja znanja (1 je pomenilo pogosto, 3 pa nikoli).

Tabela 3: Povprečne vrednosti (\bar{X}) različnih vrst preverjanja znanja

Vrsta preverjanja znanja	Povprečne vrednosti
Sumativno	1,03
Diagnostično	1,38
Formativno	1,46

Rezultati kažejo, da v praksi prevladuje sumativno (po obravnavi učnih vsebin) preverjanje znanja. Učitelji na tak način lahko uspešno preverijo kakovost njihovega poučevanja in kako so si učenci novo učno snov zapomnili. Sledi diagnostično preverjanje, ki “se izvaja na začetku poučevanja za ugotavljanje predznanja – njegovega obsega in strukture” (Marentič Požarnik in Peklaj, 2002), in nato še formativno preverjanje znanja, ki “poteka ves čas procesa učenja in poučevanja” (Budnar idr., 2006).

Sprotne preverjanje znanja ni bilo statistično pogojeno z nobeno neodvisno spremenljivko.

3.4. Analiza usposobljenosti učiteljev za preverjanje in ocenjevanje znanja ter dodatno izobraževanje na tem področju

Zanimalo nas je, ali se učitelji za preverjanje in ocenjevanje pri predmetu družba v 4. razredu počutijo dovolj usposobljene in ali so se s tega področja že dodatno izobraževali.

Večina učiteljev (71,2%) ne glede na neodvisne spremenljivke ocenjuje, da so dovolj usposobljeni za preverjanje in ocenjevanje znanja pri predmetu družba.

Pri ocenjevanju usposobljenosti učiteljev za preverjanje in ocenjevanje znanja pri predmetu družba obstaja statistično značilna razlika glede na vse tri neodvisne spremenljivke. Kaže se, da se najbolj usposobljene počutijo najstarejši učitelji, učitelji svetniki ter učitelji, ki raje poučujejo predmet družba. Takšen rezultat smo tudi pričakovali, saj si učitelji z delovnimi izkušnjami sočasno pridobivajo tudi izkušnje s preverjanjem in ocenjevanjem znanja.

Tabela 4: Učiteljeva ocena usposobljenosti za preverjanje in ocenjevanje znanja pri predmetu družba glede na delovno dobo, strokovni naziv učitelja ter priljubljenost poučevanja predmeta družba

Neodvisne spremenljivke		Usposobljenost učiteljev						Izid χ^2 preizkusa
		Da		Deloma, ne		Skupaj		
		f	f%	f	f%	f	f%	
Delovna doba	od 0 do 10 let	50	56,2	39	43,8	89	100	$\chi^2 = 14,840$ g=2 P=0,001
	od 11 do 25 let	83	75,5	27	24,5	110	100	
	nad 26 let	72	80,9	17	19,1	89	100	
	skupaj	205	71,2	83	28,8	288	100	
Strokovni naziv učitelja	učitelj brez naziva	24	44,4	30	55,6	54	100	$\chi^2 = 26,891$ g=3 P=0,000
	mentor	80	76,2	25	23,8	105	100	
	svetovalec	87	75,7	28	24,3	115	100	
	svetnik	14	100,0	0	0,0	14	100	
	skupaj	205	71,2	83	28,8	288	100	
Priljubljenost poučevanja	zelo rad-a	81	82,7	17	17,3	98	100	$\chi^2 = 14,290$ g=2 P=0,001
	rad-a	114	67,9	54	32,1	168	100	
	manj rad-a	10	45,5	12	54,5	22	100	
	skupaj	205	71,2	83	28,8	288	100	

Tabela 5: Učiteljeva ocena dodatnega izobraževanja za preverjanje in ocenjevanje znanja pri predmetu družba glede na delovno dobo, strokovni naziv učitelja ter priljubljenost poučevanja predmeta družba

Neodvisne spremenljivke		Dodatno izobraževanje učiteljev						Izid χ^2 preizkusa
		Da		Ne		Skupaj		
		f	f%	f	f%	f	f%	
Delovna doba	od 0 do 10 let	14	15,7	75	84,3	89	100	$\chi^2 = 21,625$ g=2 P=0,000
	od 11 do 25 let	36	32,7	74	67,3	110	100	
	nad 26 let	43	48,3	46	51,7	89	100	
	skupaj	93	32,3	195	67,7	288	100	
Strokovni naziv učitelja	učitelj brez naziva	5	9,3	49	90,7	54	100	$\chi^2 = 36,375$ g=3 P=0,000
	mentor	25	23,8	80	76,2	105	100	
	svetovalec	53	46,1	62	53,9	115	100	
	svetnik	10	71,4	4	28,6	14	100	
	skupaj	93	32,3	195	67,7	288	100	
Priljubljenost poučevanja	zelo rad-a	45	45,9	53	54,1	98	100	$\chi^2 = 14,154$ g=2 P=0,001
	rad-a	45	26,8	123	73,2	168	100	
	manj rad-a	3	13,6	19	86,4	22	100	
	skupaj	93	32,3	195	67,7	288	100	

Skoraj tretjina (32,3%) učiteljev se je do sedaj že dodatno izobraževala s področja preverjanja in ocenjevanja znanja, dobri dve tretjini učiteljev (67,7%) pa ne. Domnevamo, da tem učiteljem dodiplomsko izobraževanje predstavlja dobro osnovo za njihovo poučevanje v razredu.

Tudi pri ocenjevanju dosedanjega dodatnega izobraževanja učiteljev s tega področja obstaja statistično značilna razlika glede na vse tri neodvisne spremenljivke. Bolj izkušeni učitelji, učitelji z višjim strokovnim nazivom ter učitelji, ki raje poučujejo predmet družba, so se do sedaj pričakovano pogosteje izobraževali s področja preverjanja in ocenjevanja.

4. Sklep

Preverjanje in ocenjevanje znanja je občutljivo in vedno aktualno področje vzgojno-izobraževalnega dela, ki zahteva od učiteljev podrobno poznavanje zakonitosti le-tega, odgovornost, korektnost, sistematičnost ter doslednost in pravičnost.

Ker je preverjanje in ocenjevanje znanja v učnem procesu za učitelje zelo pomembna in odgovorna faza, to raziskovalcem narekuje, da v okviru empiričnih raziskav odkrivamo pogoje in smernice za izboljšanje tega področja. S tem motivom smo pristopili k lastni raziskavi.

Na reprezentativnem vzorcu učiteljev, ki so sodelovali v naši raziskavi, smo odkrili, da:

- so učitelji največji pomen pripisali med seboj povezanima ciljema: “učitelju pridobiti povratno informacijo za sprotno spremljanje napredka pri učencih” ter “učencem posredovati povratno informacijo o razvoju in napredku”;
- se učitelji pri preverjanju znanja izmed avtentičnih oblik najpogosteje odločajo za raziskovanje, sledi preverjanje znanja s pomočjo eksperimenta, intervjuja, portfolia in videoposnetka. Izmed alternativnih oblik pa se učitelji nekoliko pogosteje odločajo za simulacijo kot za projekcijo;
- se največ učiteljev odloča za sumativno preverjanje znanja, nekoliko manj za diagnostično in še manj za formativno preverjanje znanja;
- se učitelji večinoma počutijo dovolj usposobljene za preverjanje in ocenjevanje pri predmetu družba, vendar se je le tretjina izmed njih do sedaj že dodatno izobraževala s tega področja.

Na tej osnovi izpeljujemo naslednje smernice:

- Več pozornosti je treba nameniti formativnemu spremljanju procesov učenja in dosežkom posameznega učenca, kot je predstavljeno v členih novega predloga *Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja*.

- V okviru strokovnih aktivov ali izobraževanj je učiteljem treba dati priložnost za urjenje v uporabi avtentičnih in alternativnih oblik. Raziskava (Zabukovec, 2001) je pokazala, da učitelji sodobnejše oblike sicer poznajo, tradicionalne oblike pa pogosteje uporabljajo zaradi lažje izvedbe in časovne ekonomičnosti.
- Načrtovati je treba sprotno preverjanje znanja in s tem učencem zagotoviti pravočasno povratno informacijo o njihovem razvoju in napredku na vseh področjih dela.

Dodiplomsko izobraževanje učiteljev z vidika preverjanja in ocenjevanja znanja naj učiteljem predstavlja dobro podlago za proces nadaljnje profesionalne rasti. Z diplomo naj se učiteljevo izobraževanje ne konča, ampak, kot navaja Kalinova (2004), naj začetnemu izobraževanju sledi možnost za izvajanje ustreznega stalnega izobraževanja, ki je usmerjeno k različnim potrebam učiteljeve profesionalne rasti, vključujoč reflektivne elemente. Kurikularna prenova v Sloveniji s svojimi smernicami zahteva spremenjen pogled na učiteljevo vlogo (*Izhodišča kurikularne prenove*, 1996). Ta se kaže predvsem v ustvarjanju možnosti, da učenci izgrajujejo znanje in spretnosti za uspešno življenje in delo v sodobni družbi. Če hoče učitelj to novo vlogo udejanjiti, mora pridobiti novo znanje in spretnosti ter začeti spreminjati svoja prepričanja in implicitne teorije, ki so povezane z znanjem in vplivajo na to, kako poučujejo, preverjajo in ocenjujejo (Sentočnik, 2004).

Jasmina Matjašič, M.A., Vlasta Hus, Ph.D., Branka Čagran, Ph.D.

Knowledge evaluation and assessment of the school subject of social studies in the 4th grade

Knowledge evaluation and assessment is a sensitive and always topical area of educational work, which requires a detailed knowledge of its legality as well as responsibility, correctness, systematicness, consistency and fairness.

At the same time, this area is dealt with in many scientific writings. However, the law is constantly changing and being supplemented and, consequently, teachers face new challenges. Therefore, they are often confronted with difficulties in this area. Teachers should know this area very well, be informed with all the novelties and open to them. In this article, we define the evaluation and assessment, and the characteristics thereof, for the school subject of social studies in the 4th grade.

Firstly, we shortly present the definitions of evaluation and assessment, where we focus on the authentic and alternative forms.

As with any type of evaluation, we do not get complete answers to the question of the pupils' knowledge, lately more and more alternative and authentic forms of knowledge evaluation appear. The advantages of more modern approaches are derived primarily

from new insights into the field of learning theories and conception of knowledge (Skribe-Dimec, 2007).

Since knowledge evaluation and assessment in the learning process is a very important and responsible stage for teachers, the researchers suggest to identify the conditions and guidelines to improve this area with the help of empirical research studies. We approached our own research based on this motive.

Afterwards we present the results of the empirical research in which we used a descriptive and causal-nonexperimental method of empirical educational research. The research was conducted in March and April 2010, using an online questionnaire.

The research was conducted on a purposive representative sample of teachers ($n = 288$), who taught social studies in the 4th grade in Slovene elementary schools in the 2009/2010 school year. The sample varies by length of service of teaching: from 0 to 10 years (30.9%), from 11 to 25 years (38.2%), more than 26 years (30.9%); by a professional title: a teacher without a title (18.8%), mentor (36.5%), adviser (39.9%), consultant (4.9%); by popularity of teaching the subject: I love teaching it (34.0%), I like teaching it (58.3%), I don't mind teaching it (7.6%).

Data were analysed with the SPSS programme on the level of descriptive and inferential statistics. We used frequency distributions ($f, f\%$) and nonparametric data (χ^2 -test).

We have studied: the objectives of the teacher's knowledge evaluation and assessment, the frequency of use of authentic and alternative forms of knowledge evaluation, the realisation of regular knowledge evaluation, the teacher's ability for knowledge evaluation and assessment and further education in this area. The analysis includes the comparison and existence of differences among teachers according to their years of service, professional title and popularity of teaching the subject of social studies.

The results showed that teachers attributed the greatest importance to the interrelated goals of "the teacher obtains feedback for continuous monitoring of progress in school" and "the teacher provides feedback to pupils on their development and progress."

When evaluating knowledge from the authentic forms, teachers most often choose exploring, followed by an experiment, an interview, a portfolio and a video. Among the alternatives, teachers are somewhat more likely to choose simulation rather than projection.

In practice, a summative evaluation prevails, followed by a diagnostic and formative evaluation.

Teachers generally feel sufficiently educated for knowledge evaluation and assessment for the subject of social studies and only a third of them have been further educated in this field to date.

On this basis, we establish the following guidelines:

More attention should be paid to the formative monitoring of learning processes and the achievements of each pupil, as presented in the articles of the new draft rules on the knowledge evaluation and assessment.

In the expert working groups or training, it is required to give teachers the opportunity to practice the use of authentic and alternative forms. The survey (Zabukovec, 2001) has showed that teachers are familiar with modern forms, but use traditional forms more often for ease of implementation and time economy.

It is necessary to plan regular evaluation and therefore provide timely feedback to pupils on their development and progress in all areas.

In conclusion, undergraduate teacher education in terms of knowledge evaluation and assessment should provide the teacher with a good basis for further professional growth. With a degree, the teacher's education should not end, but as Kalinova (2004) quotes, the initial education should be followed by the opportunity to provide adequate further education that is oriented to the different needs of the teacher's professional growth, including reflective elements. The curriculum reform in Slovenia with its revised guidelines requires an insight into the role of the teacher (Izhodišča kurikularne prenove, 1996). This is reflected in the creation of opportunities for pupils to shape their skills for a successful life and work in modern society. If the teacher wants to realise this new role, they must acquire new knowledge and skills and start changing their beliefs and implicit theories associated with knowledge, which have an influence on how they teach, evaluate and assess (Sentočnik, 2004).

LITERATURA

1. Antolin, J. (2010). Portfolio kot oblika preverjanja in ocenjevanja znanja. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor.
2. Budnar, M., Umek, M., Zabukovec, M. (2002). Opisno in številčno preverjanje in ocenjevanje pri predmetu družba. Vzgoja in izobraževanje, 33, št. 6, str. 19–33.
3. Budnar, M., Hus, V., Umek, M., Zabukovec, M. (2006). DRUŽBA 4. razred: načrtovanje, poučevanje, učenje, ocenjevanje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
4. Budnar, M., Kerin, M., Umek, M., Raztresen, M. idr. (2011). Učni načrt: program osnova šola. Družba. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
5. Izhodišča kurikularne prenove (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
6. Kalin, J. (2004). "Izkušnja–refleksija–delovanje" v procesu profesionalnega razvoja učiteljev. V: Marentič-Požarnik, B. (ur.), Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 597–613.
7. Komljanc, N. idr. (2010). Didaktika ocenjevanja znanja. Vrednost povratne informacije za učenje in poučevanje. Zbornik 3. mednarodnega posveta v Celju, marec 2009. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
8. Luongo-Orlando, K. (2008). Drugačno preverjanje znanja. Predlogi za avtentično spremljanje napredka učencev. Ljubljana: Založba Rokus Klett.
9. Marentič-Požarnik, B., Peklaj, C. (2002). Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
10. Pedagoška enciklopedija (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
11. Sentočnik, S. (2004). Kritična refleksija: predpogoj za učiteljevo avtonomijo in spodbuda kakovostnemu učenju. V: Marentič-Požarnik, B. (ur.). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 583–596.
12. Skribe-Dimec, D. (2005). Uvodnik. Preverjanje in ocenjevanje, 2, št. 1, str. 4–5.

13. Skribe-Dimec, D. (2007). S preverjanjem znanja do naravoslovne pismenosti. Ljubljana: DZS.
14. Razdevšek-Pučko, C. (1995). Teorije učenja kot izhodišče za oblikovanje sistema ocenjevanja. V: Piciga, D. (ur). Npublicitarno poročilo projekta Preverjanje znanja za kvalitetno šolo. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
15. Slovar slovenskega knjižnega jezika (2008). Ljubljana: DZS.
16. Skupina za reforme ocenjevanja. (2009). Ocenjevanje za učenje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno dne 10.02.2011 s svetovnega spleta: http://www.zrss.si/pdf/_MPC_Assessment_for_Learning_Marsh_25mar10.pdf.
17. Zabukovec, M. (2001). Medsebojni vplivi metod poučevanja in oblike preverjanja znanja pri predmetu spoznavanje družbe. *Pedagoška obzorja*, 16, št. 3, str. 16–30.

Mag. Jasmina Matjašič (1983), profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Antona Ingoliča Spodnja Polskava.

Naslov: Ob gozdu 15, 2314 Zgornja Polskava, Slovenija; Telefon: (+386) 041 927 183

E-mail: matjasic.jasmina@gmail.com

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

Naslov: Pod vinogradi 33, 2351 Kamnica, Slovenija; Telefon: (+386) 02 623 19 00

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

Dr. Branka Čagran (1961), redna profesorica za pedagoško metodologijo na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

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

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

Model za preverjanje in ocenjevanje znanja pri glasbeni vzgoji

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.091.26

KLJUČNE BESEDE: glasbena vzgoja, osnovna šola, preverjanje in ocenjevanje znanja

POVZETEK – Kvalitativna raziskava, kjer smo kot temeljni raziskovalni pristop uporabili metodo akcijskega raziskovanja, je omogočila pridobitev vpogleda v to, kako učenci doživljajo in dojemajo učenje, poučevanje ter preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji. Spoznanja udeležencev smo po principu akcijskega raziskovanja vnašali v pouk in na ta način omogočali njegovo spreminjanje in novo konstruiranje. Izvedena sta bila dva akcijska cikla. Z učenci smo oblikovali model učenja, poučevanja in ocenjevanja, kjer učenci sodelujejo pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje, so vključeni v proces samopreverjanja in samoocenjevanja ter razvijajo samoregulativni odnos do učenja. Ugotovitve, ki izhajajo iz drugega kroga akcijskega raziskovanja, so pokazale, da so učenci kot soustvarjalci vzgojno-izobraževalnega procesa prevzeli odgovornost za svoje učenje, se opremili s spretnostmi in izkušnjami, ki jih bodo lahko uporabili v svojem življenju, ter spremenili svoj odnos do ocenjevanja. Učenci so izrazili pozitivna stališča do opisnih ocen kot povratnih informacij, največji smisel učenja pa pripisali glasbenemu ustvarjanju, izvajanju in vrstniškemu ocenjevanju.

Review scientific paper

UDC 37.091.26

KEYWORDS: music education, elementary school, evaluation and assessment of knowledge

ABSTRACT – The use of qualitative research, whereby action research employed as a fundamental research method, led to an insight into the way students experience and perceive learning, teaching, assessment and evaluation in music education. The knowledge acquired by the participants was incorporated into lessons according to the principle of action research and, based on this approach, modification and reconstruction can be effected. Two action cycles were conducted. We developed a model of learning, teaching and assessment with students, where they participate in the design of evaluation criteria, are included in the process of self-evaluation and self-assessment, and develop a self-regulatory attitude towards learning. The findings from the second round showed that students, as co-creators in the educational process, took responsibility for their own learning, changed their attitude towards assessment and were equipped with skills and experience that they can take with them into their future life. Students expressed positive views on descriptive assessment, and placed the greatest significance on musical creativity, performance and peer evaluation.

1. Uvod

V zadnjih nekaj desetletjih so močna prizadevanja usmerjena k iskanju širše palete različnih oblik in načinov ocenjevanja (Razdevšek Pučko, 1996; Marentič Požarnik, 2003; Sentočnik, 2000; Komljanc, 2008; Fautley, 2010; Black in Wiliam, 1998, Collwel, 2002), ki naj bi spodbujali in vodili učence, da se bodo znali učiti, razvijali trajno znanje, uspešno dosegali učne cilje in postali vse bolj samostojni. Novost na

področju preverjanja in ocenjevanja znanja je vse večja vključenost učencev tako v proces preverjanja znanja kakor tudi v proces ocenjevanja svojih dosežkov.

“Celostni pogled na ocenjevanje tesno povezuje ocenjevalne postopke s procesom učenja in pouka – s postopki pridobivanja znanja in spretnosti z okoliščinami, v katerih se to dogaja. Poudarja, da se ne moremo zadovoljiti s sestavljanjem še tako objektivnih nalog in vprašanj za preverjanje, ne da bi pri tem hkrati upoštevali in skušali izboljšati njihov vpliv na učne metode, na motivacijo in doživljanje učenca, na njegov način učenja” (Marentič Požarnik, 2000, str. 5).

2. Ocenjevanje glasbenih dosežkov

Pri glasbi moramo enakovredno spremljati procese glasbenega izvajanja, poslušanja in ustvarjanja, ki zajemajo učno odzivanje na afektivnem, socialnem, psihomotoričnem in kognitivnem področju ter vodijo v celostne glasbene dosežke (Sicherl-Kafol, 2004). Temu mora biti prilagojeno tudi ocenjevanje, kjer ni dovolj zgolj uporaba testov, saj “testi običajno merijo tisto, kar je pri umetniških predmetih najmanj pomembno” (Aróstegui, 2003, str. 112). Razdevšek Pučko meni, da naloge v testih pogosto preverjajo specifično, izolirano znanje ter zahtevajo prepoznavanje in priklic “bazičnih” podatkov, dobro memoriranje, učenje odgovorov na (konvergentna) vprašanja ter uporabo podatkov v izoliranih, neživljenjskih situacijah (Razdevšek Pučko, 1997). Anne Bamford (2009) opominja, da se preverjanje in ocenjevanje pri glasbi pogosto obravnava kot problem. Pogosto je kritizirano, češ da je “omejujoče in ni v skladu z načelom celostnega in vseživljenjskega učenja, ki je značilno za to področje” (str. 20).

Medtem ko se raziskovalci v tujini ukvarjajo z iskanjem načinov in oblik preverjanja in ocenjevanja znanja pri glasbeni vzgoji, s katerimi bi lahko spremljali procese glasbenega razvoja na čim širšem področju (Bamford, 2009; Fautley 2010; Aróstegui, 2003, idr.), pa so v Sloveniji na drugi strani prisotne tendence preučevanja standardov znanja v učnih načrtih (tudi pri glasbeni vzgoji), ki so oziroma niso “objektivno preverljivi” (Štefanc, 2012, str. 26). V članku Štefanca najdemo zapis: “Procesi preverjanja in ocenjevanja znanja so lahko pravični zgolj, če temeljijo na objektivnih in transparentnih standardih znanja”, pri čemer se avtor članka sklicuje na Bucika, ki pravi, da mora “merska metoda omogočati veljavno, zanesljivo, objektivno – torej nepristransko in pravično – ter občutljivo merjenje (Bucik, 1997, str. 179; v Štefanc, 2012, str. 25). Takšno ocenjevanje pa po mnenju Štefanca terja “preizkuse, sestavljene tako, da temeljijo na preverljivih operativnih ciljih, ki so tudi osnova za doseganje veljavnosti ocenjevanja, posledično pa tudi drugih relevantnih značilnosti, kot so zanesljivost, objektivnost in občutljivost” (Štefanc, 2012, str. 25). Kot kaže, imamo opravka z dvema razumevanjema procesov preverjanja in ocenjevanja. “V zavesti psihometrično usmerjenih strokovnjakov je znanje nekaj, kar je razstavljivo na majhne koščke in (povsem eksaktno, objektivno) merljivo. Prevlada prepričanje, da s testi ali z (zunaj šole sestavljenimi) nalogami objektivnega tipa ugotavljamo celotno

znanje in nič drugega kot znanje. Postopno začnemo verjeti, da je tako ugotovljeno znanje tudi najboljši napovedovalec uspeha v nadaljnjem šolanju, zato mu dajemo med merili za vpis pomembno težo. Če pa nas malikovanje objektivnosti pripelje do tega, da postopno izločamo iz preverjanja in ocenjevanja vsa vprašanja, na katera je odgovore nekoliko težje objektivno oceniti, potem gre to na škodo nečesa, kar je pomembnejše, to je veljavnost” (Marentič Požarnik, 2000, str. 4, 6). Kako pojmujeemo veljavnost? Marentič Požarnik (2000, str. 6) meni, da bi “veljavnost morali šteti za najpomembnejšo značilnost dobrega ocenjevanja. Ocena je vsebinsko veljavna, če res zajame vse to, kar smo želeli izmeriti, če ustrezno zajame vse pomembne vsebine in cilje predmeta in področja”, tudi težje merljive, kjer nas zanimajo tudi učinki ocenjevanja – spoznavni, čustveni in motivacijski. Govori se o “filozofiji veljavnosti”, psihometrična logika pa je hitro pripravljena žrtvovati veljavnost objektivnosti, pri čemer izpusti težje merljive cilje. To seveda ni pravično do učencev, do spodbujanja kvalitete njihovega učenja, takšno ocenjevanje jih osiromaši. Psihometrična paradigma temelji na predpostavki, da je znanje informacija, kar je povsem v nasprotju s spoznanji kognitivne znanosti, ki ve, da je znanje veščina kreiranja in uporabe informacij. Sodobna znanost o možganih jasno govori, da je učenje konstruktiven proces.

Razdevšek Pučko (1993, str. 28) meni, da sodobna šola razvija enako kot znanje tudi različne sposobnosti, interese, spretnosti in navade, sodelovalne lastnosti in podobno, kar zahteva večjo raznovrstnost tudi na področju preverjanja in ocenjevanja.

Marentič Požarnik, ki je leta 1975 uvedla pojem operativnih ciljev pri nas, nas opozarja na nevarnosti oziroma pasti operacionalizacije. Ker je razmeroma lažje operativno izraziti smotre, ki stoje najnižje v hierarhiji, nas to lahko zavede, da “bi se tudi v poučevanju omejevali predvsem na te in bi zanemarili druge, ki so zahtevnejši in jih je težje operativno izraziti” (Marentič Požarnik, 1975, str. 34).

Sodobne oblike učenja in poučevanja glasbene vzgoje zahtevajo celostne načine in oblike preverjanja in ocenjevanja, ki postajajo sestavni del procesa učenja, in v obliki povratnih informacij pomagajo učencem pri njihovem delu in napredovanju, pri čemer celostno ocenjevanje vključuje zbiranje podatkov o osebi kot celoti in uporabo raznolikih virov informacij za izdelavo te slike (Colwell, 2002; Colwell, 2006; Fautley, 2010) in ne zgolj uporabo preizkusov znanja, s katerimi pri glasbeni vzgoji merimo tisto, kar je najmanj pomembno.

Izhajajoč iz poznavanja problematike preverjanja in ocenjevanja znanja pri glasbeni vzgoji ter načinov in oblik, za katere se zavzemajo nekateri glasbeni strokovnjaki pri nas (Sicherl-Kafol, 2004), predvsem pa v tujini (Colwell, 2006; Fautley, 2010; Aróstegui, 2003; Bamford, 2009), bi na tem mestu omenili še kritiko Štefanca na zapisani standard “*pri delu izkaže osebno angažiranost, zanimanje in motiviranost za glasbo in glasbeno izražanje*” v Učnem načrtu za glasbeno vzgojo (2011, str. 14; v Štefanc, str. 28), ki so ga avtorji učnega načrta povzeli po *Kriterijih za ocenjevanje znanja umetniških predmetov* na mednarodnih IBO (International Baccalaureate Organisation) šolah. Zanimivo je, da 3.473 šol v 144 državah sveta (tudi v Sloveniji) ta kriterij, za katerega imajo natančno opredeljene opisnike v predmetnem vodniku –

“učnem načrtu” (“Arts Guide”), zadnjih 13 let uspešno “objektivno preverja” (MYP Arts Guide, 2000, 2009), medtem ko pri nas po mnenju Štefanca ta zapis velja za “objektivno nepreverljivega” (Štefanc, 2012, str. 26).

Kot kaže, gre za dva različna odnosa do preverjanja in ocenjevanja znanja (in navsezadnje do tega, kaj sploh je znanje). Z raziskavo, ki sledi, smo poskušali dodati kamenček v mozaiku razumevanja te dileme.

3. Raziskava Preverjanje in ocenjevanje glasbene vzgoje v osnovni šoli

Z raziskavo smo želeli prispevati k razvoju teorije glasbenega učenja, poučevanja, preverjanja in ocenjevanja ter opredeliti stanje in možnosti celostnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja pri glasbeni vzgoji, ki bi omogočala spremljanje in vrednotenje vseh procesov glasbenega učenja in vseh vrst dosežkov. Še posebej nas je zanimalo, kako učenci doživljajo procese učenja, poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja, kjer se upošteva različne vrste učenja, ki jih učenci izkusijo, kadar izvajajo, ustvarjajo in vrednotijo umetniška dela.

V članku so prikazani izbrani rezultati širše raziskave, ki odgovarjajo na naslednji akcijsko raziskovalni vprašanji:

- Kako z uporabo avtentičnih načinov preverjanja in ocenjevanja doseči, da bodo le-ta vključevala vsa področja glasbenega razvoja (afektivno, socialno, psihomotorno in kognitivno)?
- Ali pozitivna stališča učencev do preverjanja in ocenjevanja znanja pri glasbeni vzgoji prispevajo/vplivajo na spremembo njihovega pojmovanja preverjanja in ocenjevanja ter večjo motivacijo za učenje?

3.1. Uporabljen metoda raziskovanja

Kot temeljni raziskovalni pristop smo uporabili metodo akcijskega raziskovanja. Fazi akcijskega raziskovanja je sledila analiza rezultatov v obliki multiple študije primera. Ker je šlo za izrazito kvalitativni problem, je bil način dela hermenevitičen. Načrtovana in izpeljana sta bila dva akcijska cikla. Med akcijsko raziskavo in na njenem koncu so bili učenci spodbujeni k oblikovanju refleksij, ki so jih zapisali v svoje razvojne delovne zvezke in so pripomogle k objektivnejši evalvaciji celostnih načinov preverjanja in ocenjevanja znanja pri glasbeni vzgoji. Na začetku in po vsakem akcijskem ciklu je bil z učenci izveden skupinski intervju v fokusni skupini. Ker ni šlo za statistično relevanten, kvantitativen vzorec, je bilo idealno akcijsko raziskovanje, saj so nas zanimali načini za optimizacijo modela poučevanja.

3.2. Udeleženci

Izbor udeležencev je bil namenski in priložnosten. Pri akcijskem raziskovanju in pri preverjanju uspešnosti modela je eden izmed avtorjev sodeloval v vlogi učitelja glasbene vzgoje v 8. razredu OŠ Danile Kumar v Ljubljani, v mednarodnem oddelku, v katerega je bilo vpisanih 11 učencev.

3.3. Pripomočki za analizo

Skozi leto so učenci uporabljali razvojni delovni zvezek, ki jih je spodbujal k samostojnemu uravnavanju lastnega učenja, izmenjavi povratnih informacij in samoocnevanju. Učitelj je po vsaki uri pisal raziskovalni dnevnik, ki je vseboval različne zabeleške, spoznanja, razmišljanja in refleksije o poteku učnih ur in o pogovoru z učenci.

Skupinske intervjuje z učenci v fokusni skupini smo najprej zvočno snemali, nato dobesedno zapisali in prevedli iz angleščine v slovenščino. Zapis, ki smo ga dobili, smo razdelili na pomenske enote ter odprto kodirali (razčlenili, pregledali, primerjali, kategorizirali). Pri procesu kodiranja smo uporabili induktivni pristop. Vsaka enota je najprej označena s številko izvedbe pogovora v fokusni skupini (npr. FS1), temu pa sledi podatek, ali je izjavo izrekla učenka ali učenec (F – učenka, M – učenec) in še zaporedna številka enot (npr. E1).

3.4. Postopek

Študija je potekala v dveh fazah – v akcijskem in komparativnem delu.

Akcijski del

Pilotni preizkus modela je bil spremljan z akcijskim raziskovanjem. Le-to je omogočilo preučevanje in reševanje problemov, ki smo jih identificirali. Vsak od načrtovanih ciklov je trajal eno polletje. Na začetku smo definirali akcijske korake, ki so temeljili na teoretičnih izhodiščih. Po koncu prvega cikla je bila izvedena evalvacija. Vključevala je kvalitativno analizo zgoraj omenjenih pripomočkov. Pri analizi smo uporabili metode kvalitativnega kodiranja (pripisovanje pojmov empiričnim opisom, združevanje sorodnih pojmov v kategorije, osno kodiranje). Glede na to so bili določeni akcijski ukrepi za naslednji cikel.

Komparativna faza

Po zaključku akcijske faze je sledila komparativna faza. V njej je bila izvedena primerjava analiz pedagoškega procesa in izidov ciklov. Dinamiki dela obeh ciklov sta bili analizirani vzdolž časovne premice. Izvedeno je bilo opazovanje kvalitativnih razlik med procesom v obeh ciklih s poudarkom na iskanju odgovorov na raziskovalna vprašanja.

4. Rezultati raziskave

4.1. Učenci si želijo pouk, ki jim omogoča lastno odkrivanje znanja, ustvarjanje, izvajanje in možnost uporabe pridobljenega znanja v življenju.

Rezultati raziskave, ki smo jih dobili z analizo pogovorov v fokusni skupini, so pokazali, da si učenci želijo učni proces, pri katerim z lastnim raziskovanjem globlje spoznajo novo temo, jo imajo možnost predstaviti pred drugimi učenci, in znanje, ki so ga pridobili, uporabiti v življenju. Svojo željo po učenju in vedenju so povezali z možnostjo navezovanja ciljev na lastne interese in izkušnje, in sicer v učnem okolju, ki je čim bližje realnosti in omogoča aktivno in sodelovalno učenje.

Navajamo dve izjavi učencev iz prvega pogovora v fokusni skupini:

“Ko se učiš za šolo, je dolgočasno, ko pa se učiš za življenje, je zanimivo” (FS 1/F/E15).

“Učenje je vznemirljivo, kadar je povezano z resničnim življenjem, ko te nekaj prevzame in si to želiš globlje spoznati” (FS 1/F/E20).

V drugem in tretjem pogovoru v fokusni skupini so učenci največji smisel učenja pripisali ustvarjanju in izvajanju glasbenih vsebin, ki so jih doživljali kot vznemirljiva in edinstvena doživetja. Ustvarjalnost jim je omogočala, da so lahko izražali svoje misli in občutke. Uživali so v vlogi skladateljev in navdušenje izrazili tudi ob izvajanju svojih del.

O tem govorita naslednji izjavi:

“Bilo je drugače kot pri večini ostalih predmetov, kjer najpogosteje sedimo in sprejemamo informacije, ki jih posreduje učitelj. Ta način učenja, ko dejansko ustvariš nekaj, podobno kot pri fiziki, ko narediš nek eksperiment, pa je veliko bolj zabaven” (FS3/F/E24).

“Če je pomembno le, da si nekaj zapomniš, potem ne razmišljaš o tem, kako bi to stvar uporabil. Zadovoljiš se preprosto s tem, da nekaj veš na pamet. Ko pa opazuješ, kako nastaja tvoja skladba, in vidiš svoj napredek, takrat učenje dobi nov smisel” (FS3/F/E26).

4.2. Učenci povezujejo pozitivna stališča do ocenjevanja predvsem z opisnimi ocenami in vrstniškim ocenjevanjem.

Učenci so izrazili željo, da bi pri pouku glasbene vzgoje pogosteje dobili povratne informacije o svojem delu v obliki opisnih ocen, številčne ocene pa bi jim služile za orientacijo na številčni lestvici na sredini in ob koncu šolskega leta. Tako v drugem kot tudi v tretjem pogovoru v fokusni skupini so učenci izrazili navdušenje nad opisnimi ocenami. Preverjanje in ocenjevanje so doživljali kot del procesa učenja, ki je

usmerjalo njihov proces mišljenja in omogočalo rekonstrukcijo, primerjavo, izmenjavo ter medsebojno vrednotenje idej.

O tem govorita izjavi:

“Ne, ocen nismo pogrešali. Skladbo, ki jo ustvariš, ali esej, ki ga napišeš, je nemogoče oceniti s številko. Sicer pa, ali res lahko nekomu poveš, da je bil njegov ustvarjalni dosežek za 6 ali 7” (FS3/M/E47).

“Dobili smo veliko povratnih informacij, kar je bilo zelo pomembno za naše delo. Povratne informacije smo dobili tudi o našem odnosu do dela in na čem moramo še graditi” (FS3/F/E52).

Drugi pogovor v fokusni skupini pa je pokazal še en precej nenavaden vidik, in sicer njihovo doživljanje vrstniškega ocenjevanja glasbenih dosežkov, za katerega so menili, da osmišlja učenje. Svoja pozitivna stališča do vrednotenja in ocenjevanja dosežkov drug drugega so pripisali dejstvu, da pri tem ni šlo za izrekanje vrednostnih sodb, ampak predvsem za pomoč pri dajanju nasvetov drug drugemu, kaj bi pri svojem delu lahko še izboljšali, nadgradili oziroma spremenili. Hkrati pa so menili, da jim bo spretnost vrednotenja, ki so jo razvili, še kako prav prišla v življenju.

To so izrazili z naslednjimi besedami:

“Pomembno je, da lahko sošolcem rečeš: Poslušajte, od vas potrebujem iskreno mnenje o mojem delu, in ga tudi dobiš. To je dragocena informacija za življenje; naučili smo se povedati svoje mnenje brez olepšav” (FS3/M/E79).

Glede na rezultate, ki smo jih dobili, pa je zanimiv vpogled v empirično študijo Sistemski vidiki preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli (Vogrinc idr., 2011), ki je bila izvedena z namenom priprave konceptualnih rešitev s področja preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli ter morebitnega spreminjanja zakonodaje na tem področju. Zanimivo je, da je ta študija prinesla dokaj različne rezultate, kot naša raziskava. Avtorji so pridobili mnenja učiteljev in ravnateljev, pri posameznih vprašanjih tudi staršev, glede področij opisnega ocenjevanja in nacionalnega preverjanja znanja. Na tem mestu bomo komentirali le stališča anketirancev do opisnega ocenjevanja, ki kažejo, da večinsko mnenje vseh anketirancev opisnemu ocenjevanju očitno ni naklonjeno. 40,1 odstotka anketirancev bi namreč odpravilo opisno ocenjevanje že po prvem (6,0%) ali pa po drugem polletju (34,1%). Učitelji se pogosteje zavzemajo za daljši čas opisnega ocenjevanja kot starši, in sicer do konca drugega razreda (Vogrinc idr., 2011, str. 139). Rezultati študije so vsekakor presenetljivi, še posebej, ker so negativno stališče do opisnih ocen zavzeli tudi učitelji in ravnatelji. Rezultati naše raziskave govorijo, kot smo že zapisali, v prid opisnim ocenam, pri tem pa je treba poudariti, da je bila naša raziskava kvalitativna, udeleženci pa učenci (in ne učitelji oziroma ravnatelji), ki so bili deležni kvalitetnega opisnega ocenjevanja, ki je temeljilo na celostnem pristopu, podprtem z dialogom in izmenjavo mnenj med učiteljem in učenci ter med učenci samimi.

Zanimivo je, da številne raziskave v tujini (Assessment Reform Group, Harvard Writing Project in druge) kažejo, da ocenjevanje s številčno oceno učencu ne pomaga,

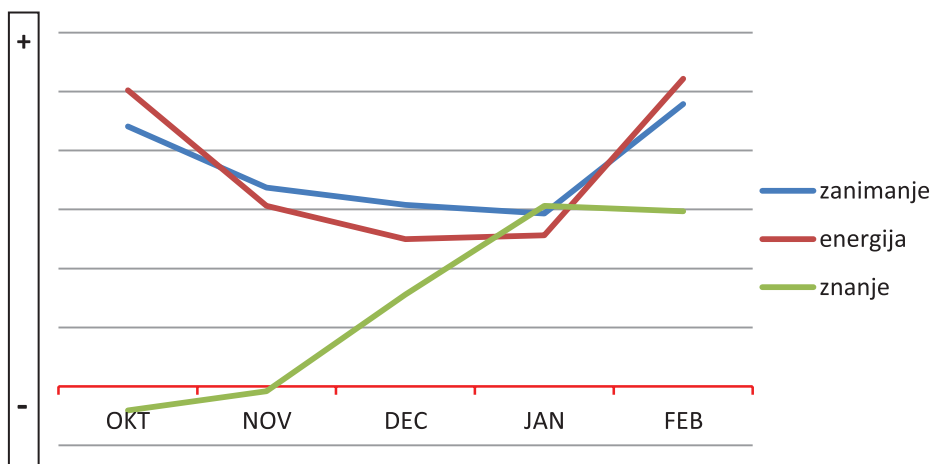
med tem ko opisni komentarji pomagajo izboljšati znanje posameznega učenca, so ključni za napredek učencev, spodbujajo razmišljanje in imajo še posebej velik vpliv na doseganje boljših rezultatov slabših učencev (Black, 2010).

4.3. Sodobni didaktični pristopi, ki učence spodbujajo k samostojnemu in skupinskemu delu, učitelju omogočajo zapis kakovostnih opisnih ocen ter izmenjavo povratnih informacij in mnenj z učenci.

Zapis povratnih informacij v učenčeve razvojne delovne zvezke in pogovor z njimi je bil možen, ker so bili učenci pri svojem delu samostojni, ker so prevzeli nadzor nad učenjem in dobro poznali posamezne korake v procesu nastajanja glasbenih izdelkov.

Učencem sta bila pri tem v veliko pomoč “pametni telefon” in razvojni delovni zvezek, ki sta jih spodbujala k ozaveščanju procesov učenja, k prevzemanju odgovornosti za svoje delo, k improviziranju, eksperimentiranju in kritičnem razmišljanju. Osrednjo vlogo pri učenčevem spremljanju svojega dela je imel razvojni delovni zvezek (v nadaljevanju označen s kratico RDZ, zapisi pa s številkami glede na število učencev od 1 – 11), orodje, ki podpira in celovito zaokroža sodobne načine poučevanja, usmerjene na izgradnjo najraznovrstnejšega znanja, spretnosti in veščin ter vsestransko rast in razvoj učenca.

Graf 1: Področja: zanimanje za učenje, skupinska oziroma lastna energija, znanje, v obdobju oktober–februar

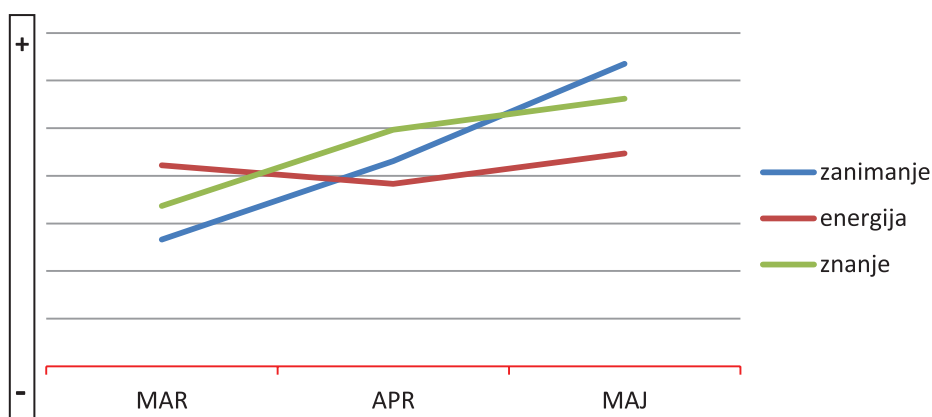


Učenci pa so svoje znanje, interes in izkazano (skupinsko) energijo za delo na koncu učnih sklopov ovrednotili tudi tako, da so kot del lastne refleksije vsak zase

v svoj graf z različnimi barvami narisali črte, ki so prikazovale, kolikšni sta bili njihovo zanimanje in energija za delo in učenje skozi čas trajanja posameznega učnega sklopa, kar prikazujeta graf 1 in 2. V grafu simbol + (ki je bil sicer v grafih, ki so jih dobili učenci, zapisan z besedami zelo/močno/veliko) predstavlja močno izraženo zanimanje učencev za učenje, energijo oziroma novo pridobljeno znanje, simbol – (ne preveč/malo/dolgočasno) pa njegovo nasprotje.

Refleksije učencev, ki so jih izrazili v grafih v prvem učnem sklopu, prikazujejo, da sta področji zanimanje in energija učencev za delo kmalu po začetku začeli nekoliko upadati, nato pa sta proti koncu učnega sklopa ponovno narasli. To bi lahko pripisali dolžini prvega učnega sklopa, izzivom, s katerimi so se soočali učenci pri delu v skupinah, in dejstvu, da so se takrat prvič srečali z ustvarjalnim procesom. V celotnem prvem sklopu pa je naraščal nivo znanja, ki so ga učenci pridobili. To bi lahko pripisali dejstvu, da se je večina učencev srečala s tovrstnim ustvarjanjem glasbenih vsebin prvič, kar je zahtevalo od njih učenje, odkrivanje in spoznavanje novih stvari na vsakem koraku.

Graf 2: Področja: zanimanje za učenje, skupinska energija, znanje, v obdobju marec–maj



Refleksije učencev, ki so jih izrazili v grafih v drugem učnem sklopu, prikazujejo precej velik porast njihovega zanimanja in znanja skozi celotni drugi učni sklop. To bi lahko pripisali dejstvu, da so učenci v drugem učnem sklopu ozavestili metakognitivne procese in bili bolj vključeni v samoregulacijo učenja. Načrtovali so svoje delo in razmišljali, kaj morajo še storiti, da bi dosegli čim boljše glasbene dosežke. Velik porast zanimanja v drugem učnem sklopu pa bi verjetno lahko pripisali tudi dejstvu, da je bil drugi učni sklop v primerjavi s prvim bistveno krajši in časovno bolj podrobno opredeljen.

5. Sklep

Dobljeni rezultati odpirajo nove možnosti raziskovanja in potrebo po intenzivnem spremljanju razvoja na tem področju. Individualizirano spremljanje, vrednotenje in ocenjevanje učenčevega dela in napredka zagotovo spada med področje glasbene vzgoje, ki bi ga bilo treba nenehno razvijati. Pri tem bi lahko izkoristili tudi večji potencial portfolia oziroma razvojnega delovnega zvezka, ki smo ga predstavili v tej raziskavi.

Verjetno pa bi bila smiselna tudi sprememba zakonodaje na področju preverjanja in ocenjevanja znanja, ki bi spodbujala povratno informiranje učencev v času učenja v obliki kvalitetne/smiselne povratne informacije in opisnih ocen ter povezala fazo preverjanja z zaključno fazo ocenjevanja. V trenutno veljavni zakonodaji je zapisano, da se: “preverja pred, med in ob koncu obravnave novih vsebin, ocenjevanje pa se opravi po obravnavi novih vsebin in po preverjanju znanja” (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, 3. člen, 2003, 2005, 2006, 2008). Marentič Požarnikova (2000, str. 6) opozarja, “da se često pozablja, da preverjamo doseganje ciljev predmeta in ne le obvladovanje vsebin” in kot zanimivost navaja, da “celo v uradnih dokumentih srečamo formulacijo, da preverjamo, kako je učenec razumel posredovano snov – ne pa, kako je dosegel zastavljene cilje” (Marentič Požarnik, 2000, str. 8). Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli bi lahko nadgradili tako, da bi spodbujali širši obseg uporabljenih načinov preverjanja in ocenjevanja, ki bi ustrezno zajemali kakovost učenčevega razmišljanja in njegovo usposobljenost za praktično izvajanje ter procesno ocenjevanje, kjer bi se v končni oceni smotrno upoštevali in kombinirali učenčevi dosežki, dobljeni z različnimi načini preverjanja, kar je praksa mednarodnih šol. Bolj kot sama količina reproduciranega znanja pa bi bila poudarjena kakovost znanja, ki se kaže npr. v globini razumevanja in uporabnosti, na čemer naj bi temeljila sumativna ocena (Marentič Požarnik, 2000, 2004).

Dinamična narava sodobnih oblik učenja in poučevanja zahteva celostne načine in oblike preverjanja in ocenjevanja, ki postajajo sestavni del procesa učenja, in v obliki povratnih informacij pomagajo učencem pri njihovem delu in napredovanju. Namesto osredotočanja zgolj na rezultate, ocenjevanje prispeva k ustvarjanju pogojev za učenje. Celostno ocenjevanje vključuje zbiranje podatkov o osebi kot celoti in uporabo raznolikih virov informacij za izdelavo te slike. Predstavljeni model bi lahko precej spremenil (glasbeno) izobraževanje, ki ga poznamo v obstoječi praksi, vendar pa učiteljev ne bo več smela preganjati učna snov, ki jo po njihovem mnenju morajo “predelati”. Pri tem je pomembno, da so tudi nacionalna preverjanja znanja sestavljena tako, da vsebujejo kakovostna vprašanja, ki spodbujajo razmišljanje, in ne zgolj vprašanja kratkih odgovorov.

Učitelji bodo morali pogledati vase, v svoja prepričanja in v to, kar verjamejo, da njihovi učenci lahko dosežejo, s kakšnim znanjem bodo razpolagali, ko bodo izvajali, poslušali, ustvarjali, razmišljali in se pogovarjali o glasbi v šoli ter izven nje. Celoten

učni proces mora učencem zbudjati vtis, da gredo po poti, ki jih vodi do ciljev, in da se je vredno truditi. Učenci se na tej poti srečujejo z izzivi, ki v njih zbudjajo interes in željo po raziskovanju, odkrivanju in nadaljnjem učenju.

Ada Holcar Brunauer, Barbara Sicherl Kafol, Ph.D., Urban Kordeš, Ph.D.

A model for evaluating and assessing knowledge in music education

This paper presents some of the findings of action research aimed at reflecting and changing the culture of teaching, testing and assessment of knowledge in music education. The present study focuses on how to: involve learners in the assessment and evaluation of knowledge, formulate high-quality feedback, enhance students' capacity for reflection, self-assessment and the student's own regulation of learning, and introduce authentic methods of evaluation and assessment in music education.

The dynamic nature of contemporary modes of teaching and learning requires integrated methods and forms of evaluation and assessment, which are becoming an integral part of the learning process and, in the form of feedback, assist students with their work and progress. Instead of focusing solely on the results, assessment contributes to creating the conditions for learning. Authentic assessment (integrated and life evaluation of the process of production and products) is based on the most important processes of the evaluation rather than the most convenient. Integrated evaluation involves gathering information about the person as a whole and the use of diverse sources of information for the assessment process. Students participate in: the design of the criteria for the evaluation and assessment, and the planning of various models of presentation of what has been learnt, which are incorporated into the process of self-evaluation and self-assessment. They become co-creators in the educational process and its outcomes. The basic characteristic of authentic forms of evaluation and assessment is to require students to use knowledge and skills to solve real, life problems, corresponding to the level of their development.

The paper presents selected results of broader research that address the following research questions:

- How to use authentic methods of evaluation and assessment to achieve the inclusion of all the areas of musical development (affective, social, cognitive and psychomotor)?*
- Do students' views on testing and assessment in music education contribute to/bring about a change to their understanding of assessment and evaluation, and lead to greater motivation for learning?*

In our endeavours to find answers to the identified questions, we concluded that the most appropriate methodological tools for finding solutions to problems are provided by the qualitative action research. Two action cycles were planned and carried out. The completion of each action cycle was followed by the analysis of results in the form of multiple case studies of the sample. At the start and after each action cycle, a group in-

interview with the students in focus groups was carried out. After each lesson, the teacher recorded in the work journal any thoughts, observations and reflections on the course of the lessons and discussions with the students. In their development workbooks, the students wrote their reflections and answers to the questions that have been directed towards a self-regulated learning and self-evaluation, and contributed to a more objective evaluation of the authentic methods of assessment of knowledge in music education. This kind of research has enabled us to gain an insight into how students experience and perceive the learning process in music education.

The results of the research indicated that the students wished for instruction that facilitates their own discovery of knowledge, creativity, performance, and the opportunity to use this knowledge in their life. The students connected their learning and knowledge to the possibility of building on personal goals, interests and experiences in a learning environment that is close to reality and provides active and collaborative learning. In this learning process, students would use their own research to extend their knowledge to new areas. They also have the opportunity to present the knowledge they have acquired to other students and use this knowledge in their lives.

Students associated the positive attitude towards assessment mainly with self-assessment and peer assessment. They experienced evaluation and assessment where they received feedback in the form of descriptive grading, as part of the learning process, which guided their process of reflection and enabled reconstruction, comparison, evaluation and mutual exchange of ideas. Students based their positive attitudes towards the evaluation and assessment of their achievements on the fact that this was not a matter of value judgments, but primarily help and advice to one other about their work so that it would be further improved, upgraded or changed. At the same time, they felt that the skill of evaluation they had developed would be of value in their lives.

Research indicates that contemporary pedagogic approaches, which encourage students to perform independent and group work, enable teachers to record quality descriptive grades and the exchange of feedback and views with students. The recorded feedback in student development workbooks and discussion with them were possible because the students had worked independently, and they have taken control over their learning and knew the individual steps in the process of creation of music products.

The findings of the study in which students were given instruction with emphasis on the development of meta-cognitive strategies or the development of a proactive attitude and self-regulation of learning, assessment and evaluation, broadened the understanding of how to integrate evaluation and assessment into the learning process, and monitor all the processes of music learning.

Qualitative research enabled the students, along with the teacher, to research and reconstruct a model of learning, evaluation and assessment, in which students take responsibility for their own learning, and develop skills for self-regulated learning. Students are involved in the design of performance criteria, while evaluating their own work and the work of their peers. They trust each other and look forward to expect that

this can be transferred to and used in their lives. The presented model has the capacity to transform the prevailing practices of (music) education.

LITERATURA

1. Aróstegui, J.L. (2003). On the nature of knowledge: what we want and what we get with measurement in music education. *International Journal of Music Education*, 40, str. 100–115.
2. Bamford, A. (2009). Arts and Cultural Education in Iceland. Icelandic Ministry For Education and Culture.
3. Black, P., Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box*. London: King's College Press.
4. Black, P. (2010). Vrednost formativne povratne informacije v formativnem spremljanju in težave pri njenem uvajanju v dialog. V M. T. Škraba (ur.), *Didaktika ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
5. Colwell, R. (2002). Assessment's potential in music education. V R. Colwell in C. Richardson, (ur.), *The new handbook on research on music teaching and learning*. Reston, VA: MENC, str. 1128–1158.
6. Colwell, R. (2006). Assessment's potential in music education. V R. Colwell, (ur.), *MENC handbook on research on music teaching and learning* (str. 199–270). Reston, New York: Oxford University Press, Inc.
7. Fautley, M. (2010). *Assessment in Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
8. Marentič-Požarnik, B. (1975). Pomen operativnega oblikovanja vzgojno izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. Ljubljana: ZRSŠ.
9. Marentič-Požarnik, B. (2000). Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje? Kako zmanjšati neskladje med nameni in učinki ocenjevanja. V Z. Rutar Ilc (ur.) *Vzgoja in izobraževanje* 31 (2/3), str. 4–9.
10. Marentič-Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, 55(1), str. 8–22.
11. MYP Arts Guide. (2000, 2009). Cardiff: IBO (International Baccalaureate Organization) Peterson House.
12. Phelps, R., Hase, S. (2002). Complexity and action research: exploring the theoretical and methodological connections. *Education Action Research*, 10(3), str. 507–524.
13. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (1996, 2003, 2005, 2006, 2008). Pridobljeno dne 05.08.2012 s svetovnega spleta: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r01/predpis_PRAV791.html.
14. Razdevšek Pučko, C. (1993). Pedagoška in psihološka načela, na katerih naj temelji izbira oblik in načinov preverjanja in ocenjevanja znanja v šoli. V: *Preverjanje in ocenjevanje znanja*. Ljubljana, ZRSŠ, str. 28–39.
15. Razdevšek Pučko, C. (1996). Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. *Sodobna pedagogika*, 47(9/10), str. 411–419.
16. Razdevšek Pučko, C. (1997). Psihološka obzorja – horizons of psychology. Vpliv kognitivne psihologije na spremembo paradigme preverjanja in ocenjevanja znanja. Pridobljeno dne 04.05.2010 s svetovnega spleta: <http://www.Dlib.Si/v2/streamfile.aspx?Urm=urn:nbn:si:doc-w5nflalp&id=9e973d8a-ef20-4078-8fc5-a5ab6e68bcb0&type=pdf>.
17. Sicherl-Kafol, B. (2004). *Preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji*. Domžale: Izolit.
18. Štefanc, D. (2012). Od standardov znanja do pričakovanih rezultatov in nazaj? *Sodobna pedagogika* 63(2), str. 16–32.
19. Vogrinc, J., Kalin, J. Krek, J., Medveš, Z., Valenčič-Zuljan, M. (2011). *Sistemske vidike preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Ada Holcar Brunauer (1973), akademska glasbenica, višja svetovalka za glasbo na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo v Ljubljani.

Naslov: Zaprice 10a, 1240 Kamnik, Slovenija; Telefon: (+381) 031 292 920

E-mail: ada.holcar@zrss.si

Dr. Barbara Sicherl Kafol (1957), izredna profesorica za glasbeno didaktiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

Naslov: Peričeva 27, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon (+386) 041 279 499

E-mail: barbara.kafol@guest.arnes.si

Dr. Urban Kordeš (1968), izredni profesor za filozofijo na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

Naslov: Krimška 4, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon: (+386) 040 833 491

E-mail: urban.kordes@guest.arnes.si

Dr. Marija Mihevc

Preplet glasbe in lirike v Škerjančevi kantati

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.091.39

KLJUČNE BESEDE: medpredmetna povezava v gimnaziji, Sonetni venec v poeziji in glasbi, primerjalna analiza

POVZETEK – Posodobljeni učni načrti za gimnazije v ospredje postavljajo tudi medpredmetno povezovanje. Prispevek v luči takšnih povezav oriše skladbo Sonetni venec dr. Franceta Prešerna, ki jo je na temeljih Prešernove pesnitve ustvaril Lucijan Marija Škerjanc. Sonetni venec, svojo “krono umetniškega ustvarjanja”, je pesnik zasnoval na ljubezenski, domovinski in poetološki tematiki oziroma na njihovem prepletu, ki pa na svojstven način odseva tudi v glasbi. S primerjalno analitičnim pristopom obeh področij ugotavljamo, na kakšen način in s katerimi slogovno kompozicijskimi elementi je skladatelj v glasbo prenesel dovršeno oblikovno in vsebinsko zasnovo pesnikovega cikla. Skladatelj je bil za svoje umetniško delo Sonetni venec dr. Franceta Prešerna odlikovan z najvišjim priznanjem Republike Slovenije, Prešernovo nagrado.

Review scientific paper

UDC 37.091.39

KEYWORDS: intersubject connections in general secondary school, wreath of sonnet in poetry and music, comparative analysis

ABSTRACT – The updated curricula for general secondary schools place intersubject connections to the forefront. A contribution in the light of such connections is the composition Wreath of Sonnets by Dr France Prešeren, which was created on the basis of Prešeren's poem by Lucijan Marija Škerjanc. The poet based the Wreath of Sonnets, his “crown jewel of artistic creation”, on love, patriotic and poetic topics and their intertwinement, which in its unique way is also reflected in music. With a comparative and analytical approach of both areas, we find in what way, which type and which composition elements the composer used to transmit the perfect form and content structure of the poet's cycle. The composer was awarded with the highest acknowledgment of Republic of Slovenia, the Prešeren award, for his work The Wreath of Sonnets by Dr France Prešeren.

1. Uvod

Ko se skladatelj začuti poklicanega, da ustvari monumentalno delo, ki je poleg tega povezano s parnasom slovenske lirike, zapluje v vode, kjer je na eni strani pod drobnogledom strokovnega in javno kritičnega očesa, na drugi strani pa sega po priznanju, kar se je v primeru *Sonetnega venca dr. Franceta Prešerna* L. M. Škerjanca tudi udejnilo.

Curriculum vitae skladatelja in akademika L. M. Škerjanca je, glede na njegov doprinos k slovenski glasbeni tvornosti, še v povojih (z izjemo pregledne dokumentarne knjižice, ki so jo ob skladateljevi stoletnici rojstva izdali pod uredništvom Tatjane Kralj in ki strnjeno prikazuje skladateljevo bogato ter na mnogo področij razvejano ustvarjalno dejavnost), saj so ga do sedaj bolj ali manj fragmentarno obravnavali samo A. Rijavec, D. Cvetko, I. Klemenčič, P. Kuret, V. Ukmar in avtorica članka. Kot profe-

sor je bil eden najbolj izobraženih tako na področju glasbene teorije kot tudi poznavanja svetovne glasbene literature, tudi tiste, ki ji sam zaradi njene avantgardnosti ni bil naklonjen. Skladatelj, kot ena izmed vodilnih osebnosti glasbe 20. stoletja, nedvomno zahteva obširnejšo obravnavo tudi v šolskem prostoru. Tokrat izpostavljam njegovo kantato na Prešernovo besedilo, ki povezuje dosežka na dveh umetniških področjih.

Škerjanc je uglasbeno krono Prešernovega ustvarjanja leta 1939 namenil trem solistom, moškemu zboru in orkestru, pri čemer je črpal iz pesnikovega besedila, ki je bilo leta 1834 objavljeno v *Illyrisches Blatt*. Delo je kasneje temeljito prenovil in tako je prav na dan pesnikove stote obletnice smrti kantata *Sonetni venec dr. Franceta Prešerna* doživela svojo krstno izvedbo. Pod dirigentsko taktirko S. Hubada so jo v ljubljanski Unionski dvorani izvedli solisti R. Francl, S. Smerkolj in T. Neralić ter mešani pevski zbor in orkester Slovenske filharmonije. Svoja razmišljanja pod naslovom *Iz glasbenega življenja v Ljubljani*, med katerimi izstopa predvsem obravnavo Škerjančeve prenovljene kantate (poleg *Sonetnega venca* sta bili izvedeni še Arničeva *Duma* na Župančičevo besedilo in Bravničarjev Hlapec Jernej I. Cankarja), je v Ljudski pravici objavil C. Cvetko. Med drugim izpostavi problematiko adekvatnosti glasbenega teksta literarnemu, sprašuje se o njegovi smiselnosti, nujnosti in upravičenosti. Meni, da je “z ozirom na bistvo, izrazno popolnost in arhitektoniko Prešernovega *Sonetnega venca* kompozicijska obdelava te umetnine prav gotovo problem; [...]”, vendar v nadaljevanju svoja razmišljanja zaključi z ugotovitvijo, da je “[...] delo vsekakor med najpomembnejšimi skladbami tovrstne slovenske glasbene literature” (Cvetko, 1949, str. 3).

Kot tako nedvomno zasluži obravnavo tudi pri pouku glasbe v gimnaziji. Lik Prešerna je prisoten že v osnovnošolskem izobraževanju. Zahtevnost obravnavanih del se stopnjuje skladno z razvojnimi zmogljivostmi učencev, biseri njegovega umetniškega creda pa doživljajo obravnavo tudi v srednješolskem izobraževanju ter pri izbranih univerzitetnih študijskih smereh oziroma programih. *Sonetni venec* je po učnem načrtu pri slovenskem jeziku v gimnaziji obravnavan sicer šele v 2. letniku, vendar pa njegova globina odpira vrata sodelovanja med različnimi predmetnimi področji in tako najde pot tudi do vsebinsko in oblikovno navezujoče se Škerjančeve uglasbitve, ki pa jo, tako predmetnik, pri pouku glasbe obravnavamo v 1. letniku.

2. Metoda

Za medpredmetno podajanje snovi in realizacijo smotrov vzgojno-izobraževalnega dela pri pouku glasbe v gimnaziji smo izbrali metodo primerjalne analize. Tako smo izpostavili skupna izhodišča pesniške lirike in glasbenega jezika, primerjali oblikovne sorodnosti med deli obeh umetniških področij, se navezali na razumevanje procesa umetniške ustvarjalnosti, ki pa ima vsakokrat drugačen izrazni medij, ter iskali odsev značilnosti stilnega obdobja, ki odsevajo v pesniški oziroma glasbeni izpovednosti. Metoda vodi do realizacije zastavljenih ciljev, ko dijaki poznajo in ra-

zumejo zakonitosti zunanje in notranje oblikovne zgradbe pesniškega in glasbenega dela ter iščejo podobnosti in razlike med njima; razumejo vsebinsko in idejno interpretacijo *Sonetnega venca* in jo primerjajo s skladateljevo glasbeno izraznostjo; iščejo sintezo pesniškega z glasbenim ter vrednotijo deli obeh umetniških področij.

V poglobljeni dvopredmetni primerjalni analizi, kjer pri pouku hkrati sodelujeta učitelja slovenskega jezika in glasbe, se v tem okviru lahko dotaknemo tudi navedb, ki jih v svojem prispevku izpostavlja C. Cvetko, ko vprašanje stilne sorodnosti besedila in kompozicije ter arhitektoniko dela kot celote zaznava kot problematične: "Iz kompozicije same je razvidno, da je skladatelj čutil problematiko, ki izvira iz različnosti skladateljskega kompozicijskega stila in besedila. Tako je moral izrazito impresivno zajetemu začetku glede na karakter besedila slediti vokalni stavek v drugačnem stilu, v stilu starih mojstrov, ki mu kmalu nato sledijo zborovski stavki z modernejšo harmoniko in melodiko itd." (Cvetko, 1949, str. 3).

V okviru pesniške in glasbene obravnave *Sonetnega venca* se ustavimo tudi pri razmišljanjih o prikazu občutij, ki jih v svoji lirični izpovednosti zaobjame pesnik in jih nato v glasbeno kopreno preslika skladatelj, saj nas Prešernov cikel nagovarja s tremi vsebinskimi tematikami – ljubezensko, domovinsko in peotološko, vsaka pa se na svoj način odraža tudi v glasbi.

Metoda primerjalne analize tako na sito postavi tudi karakterno sovpadanje med pesniškim in glasbenim izrazom ter posledično interpretacijo vsebine v obeh umetninah. Sinergija dveh umetnikov torej predstavlja povod za primerjavo umetniških potencialov skladatelja in pesnika, s tem pa pri pouku sežemo po najvišjih stopnjah Bloomove taksonomije, saj v ospredje našega dela stopijo analiza, sinteza in vrednotenje. Dijaki z metodo primerjalne analize ter z doživljajsko-analitičnim poslušanjem vrednotijo glasbeno izraznost, s katero je skladatelj poskušal zajeti in ponazoriti vso globino pesnikovih občutij, strnjenih v sonetih. Strokovna razlaga uporabljenih glasbenoslogovnih raznolikosti v pedagoškem prenosu mora slediti interpretaciji, ki naj ne vsebuje zahtevnejših teoretskih pojmov in je prilagojena razumevanju dijakov. Učitelj poudari tudi pomembnost čustev (navezava na romantično obdobje), ki lahko vodijo v invencijo na strani lirike in tudi kompozicije.

Tako lahko potegnemo vzporednico s karakteristiko mola kot sredstva, ki ga skladatelj uporabi, da pričara Prešernovo žalost, hrepenenje po neuslišani ljubezni, negotovost in obup, medtem ko romantična pastoralna tema predstavlja pesnikovo vzneseno radost, da prav ta "bol" predstavlja inventivni polet in pravzaprav vzrok za nastanek njegove umetnine, z besedami: "Željé rodíle so prehrepenéče, De z tvôjim môje bi imé slovélo". V ospredju je poudarjanje združevanja idej, ki jih povzema skladatelj po pesnikovi predlogi, denimo, kadar nekaj poudari – lep primer, ki je v našem diskursu lahko predstavljen samo v slušni obliki, je uporaba besede "magistrale" v prvi kitici, na fraznem višku, ki je obenem tudi najvišji ton v obsegu uglasbitve te kitice.

3. Rezultati

Rezultati podrobnih analiz skladateljevega glasbenega stavka in njegovih iz teksta izhajajočih glasbenih vsebin ter aplikacija le-teh v učni kurikulum nas popeljejo k številnim ugotovitvam. Že sam začetek Prešernove umetnine je didaktične narave, saj pesnik v njej poda oblikovno razlago le-tega: “[...] Z petnajst sonétov ti takó ga spléta, De “m a g i s t r á l e”, pésem trikrat péta, Vsih drúgih skúpej véže harmoníje.” Skladatelj Škerjanc v svojem načrtu upošteva pesnikov oris, kjer se zadnji verz posameznega soneta ponovi kot uvodna vrstica naslednjega soneta, vsi pa seveda doživijo tretjo ponovitev v Magistralah. Prav iz tega razloga nam rezultati podrobne analize pokažejo, da je skladatelj najprej ustvaril glasbo za Magistrale. Da poslušalec ne bi razumel teh ponavljajanj začetnih in končnih vrstic sonetov kot navadno repetitijo, ki je v glasbeni oblikotvornosti zelo pogosta, je skladatelj med posamezne sonete praviloma vpletel daljše medigre. Rezultat tega koncepta je tudi uvodna introdukcija, kjer so v ospredju bogate harmonske vertikale v padajoči smeri, katerih ambitus zgornjega glasu zaokroža lestvično strukturo oktave in tritonusa. Ta polarni odnos slušno oddaljuje občutek harmonskega centra. S temi harmonijami in harmonskimi vezavami, ki v nadaljnjem poteku skladbe prestopijo okvire periodike, ki jo začrtuje tematika (osnovana na verzih), Škerjanc udejani Prešernovo “navodilo” zadnje vrstice prve kitice – “Vsih drúgih skúpej véže harmoníje”. Ta večni tok, ki mu Prešeren pravi: “Iz njéga zvíra, vánjga se spét zlíje”, je v glasbi dosežen predvsem z negacijo kadenčnih postopov, ki bi lahko pomenili zaključek. V uvodu nastopi po introdukciji padajočih akordov široko zasnovana pastoralna tema, kakor je v ljubezensko pastoralnem vencu prepletel svoje sonete tudi Prešeren. Ta melodika nastopa nad ostinatnim tonom v superpoziciji akordov, ki so glede na center (ton f) predvsem na tistih funkcijah, ki svoje karakteristike iščejo v znižanih in molojsko obarvanih stopnjah. Preden združi ostinatni center s sovpadajočim f-molom, se Škerjanc oddalji celo tako daleč, da nad njim uporablja es-mol. Ostinato, ki ga v večini inštrumentira s kontrabasi in pavkami, je temelj celotnega uvoda in se zaključí, ko nastopi zborovski del prvega soneta. Osnovo zanj predstavljajo trozvoki v vezavah (funkcije se pomikajo med drugim tudi celotonsko navzdol, kar ni običajno za klasičen harmonski stavek), ki jih slišimo ponavadi v starocerkveni slovanski zborovski glasbi. Prav zato dobi poslušalec občutek svečanosti ob začetku monumentalnega dela, pravi poklon skladatelja pesniku. Nadaljuje ga kratek fugato (“Z petnajst sonétov ti takó ga spléta”), alegorija na spletnje rim v pesnikovem vencu. Pomembnost besede “magistrale”, ki je v mnogih pesniških izdajah v bolj vidnem tisku kot ostalo besedilo, Škerjanc ponovno harmonizira z arhaično uporabo dveh stopenj, od katerih druga leži cel ton nižje (F-dur, Es-dur). V inštrumentalni medigri skladatelj ponovno spremeni stil, tokrat v zasanjano romantičnem kromaticizmu. Z vrnitvijo zbora se vrne tudi arhaično tonalno naravnana vertikala. Skladatelj se na tem mestu nekoliko oddalji od začrtane pesnikove oblike, saj zadnjo vrstico druge kitice po inštrumentalni medigri priključi neposredno k tretji kitici. Nov višek v prvem sonetu doseže skladatelj z vzponom na besedo magistrale, v zanosu se harmonska slika dviguje proti ff, ki izlije čustvo pesnikove vrstice “Ti si

življénja môj'ga m a g i s t r á l e". Misel na smrt ("ko ne bó več mène") je Škerjanc obarval s starocerkvenimi harmonskimi strukturami oziroma njihovimi vezavami, kar se ponovi v odmevu pozavn in tube. Zanimiv pri skladatelju je konglomerat različnih stilov vezav harmonskih vertikal. Kot primer, ki je značilen za to delo, lahko navedemo zadnjo vrstico prvega soneta ("Ran môjih bó spomín in tvôje hvále"), kjer dva takta pred zborom pozavne in tuba igrajo v vertikalah samih durov, ki so povezani celotonsko navzdol, na način kot ga poznamo iz liturgičnih večglasnih zborovskih skladb ruskega pravoslavja. Ko pa nastopi zbor, skladatelj uporabi povsem drugačen koncept padajočega kromatizma, ki ga zaključí celo s polarno vezavo. Po inštrumentalni medigri, polni dramatskih momentov, prvič nastopi baritonist z enakim besedilom, kot ga je pel zbor v zaključku prvega soneta ("Ran môjih bó spomín in tvôje hvále"). Melodična linija medigre v flavti in oktaviranih pihalih, ki se v svoji romantični vznesenosti vzpenja in nadaljuje v godalih, predstavlja pesnikovo zaljubljenost in uvod v besedilo "Prevzétne kákor tí dekléta zále, Ko bódo slíšale tih pésem gláse, Sercá želézne djále přeč opáse". S tem želi tudi Škerjanc s svojo glasbeno govorico pričarati najlepšo izmed vseh melodij, ki naj stopí železne opase okrog prevzetnih src mladenk. Nova medigra, ki jo vodi oboa (skupaj z angleškim rogom in violončeli), nakazuje bolj optimistično občutje, ki veje tudi iz besedila ter uglasbitve baritonove linije, skoki kvart navzgor pa še bolj poudarijo pričakovanje narodove rešitve. Uvodna glasba tretjega soneta nas že s svojo prvo sforzato vertikalno preseneti, saj je v direktnem kontrastu z melanholično tenorsko linijo, ki opeva pesnikovo bolečino. To ustreza karakternemu liku pesnika Tassa iz 16. stoletja, na katerega je pesnik mislil, ko je napisal verz "Enák sim pévcu, ki je Leonóre Pel Estijánke imenítne hvále". Z bojevito tematiko v trobentah in pozavnah skladatelj oriše burno življenje Tassa, ki je zaradi svoje istospolne usmerjenosti pogosto zašel v težave. Ali je bila njegova ljubezen do princese Leonore d'Este (ki jo v sonetu navaja Prešeren) namišljena ali ne, bo vedno ostalo odprto vprašanje, vsekakor pa je znal ustvariti pesniško mojstrovino. Podobno Prešeren primerja svojo neuslišano ljubezen do Julije s Tassovo neuslišano ljubeznijo do Leonore. Škerjančeva dramatična predigra se nato prevesi v svoje nasprotje v liričnem tenorskem solu ("Iz sèrca svôje so kalí pognále"). Prej omenjena Škerjančeva medigra in njena struktura predstavljata tudi kratek vmesni orkestrski vložek pred besedilom "Željá se ôgenj v mēni ne poléže", tokrat pa se enaka struktura nadaljuje tudi v pevčevi liniji. Melanholija melodične linije se vrne pri besedilu "Britkóst, k' od njé sercé več ne počíje". V uglasbitvi četrtega soneta si responzorialno odgovarjata baritonist in tenorist. Princip silabotonične verzifikacije, ki ga uporablja pesnik, se pri Škerjancu ne omejuje samo na prilagajanje osnovnega akcentuiranja ter zlogovne (silabične) narave verza, temveč skladatelj kot poudarek izrablja tudi tonske višine, kjer seveda najpomembnejši akcenti sovpadajo z melodičnimi skoki ali viški v zgornjih legah. Zanimivo je, da se prilagaja tudi mestoma nenavadni akcentuaciji Prešerna (zaradi nepravilnega naglaševanja, ki pa ga pesnik uporabi zato, da se mu izide ženska oblika verza jamskega oziroma laškega enajsterca, ki ga uporablja v celotnem *Sonetnem vencu*, kjer so poudarjeni drugi, četrti, šesti, osmi in deseti od skupno enajstih zlogov), ki jo je pesnik posebej označil z naglasom. V verzu "Koli-

kokrátov me po mésti žêne” sta “neobičajna” akcenta na zlogih li in kra; prvega skladatelj poudari s kvintnim skokom na tretjo težko dobo, drugi pa se razdeli v dobi na dve osminki, od katerih je seveda prva bolj poudarjena kot druga. Po imitaciji verza “Zatórej pésmi tēbi v část zložēne”, s katero skladatelj poudari pomembnost pesnikovih besed, zaključi frazo v duetu tenorja in baritona. Solistični tercet, ki mu je Škerjanc namenil a cappella vlogo v prvi kitici petega soneta, je v izvajalskem smislu izjemno zahteven, zato so za izvedbo v dvorani Union leta 1949 poleg Francla in Smerkolja najeli še priznanega hrvaškega basista T. Neralića. Predvsem so zahtevna vzporedja sekundnih akordov, kjer velika sekunda drugega akorda interpolira v terco prvega akorda; s tem nastajajo dvojna prečja, ki so iz pevskega stališča intonančno zelo težko izvedljiva. Po kratki medigri, ki sledi prvi kitici, so tri pevske vloge še vedno zelo zahtevne, kljub intonačni podlagi klarinetov. Po virtuozni medigri solističnih godal po tretji kitici je skladatelj ponovno uporabil a cappella stil. Navezava konca petega soneta na začetek šestega je v premiku iz solističnega petja na zborovsko, vendar ostaja v a cappella principu. Verz “Bilé so v stráhu” Škerjanc kar petkrat ponovi in uglasbi pod močnim vplivom renesančne tehnike večzborja – cori spezzati. Zbori se ob koncu druge kitice homofono združijo. Tudi v verzu “Kaméne naše zapušēne bóž’ce” prevzema zbor glavno vlogo. Če bi odšteli vrtelj timpanov (ki pa niso intonančno pomagalo), bi lahko tudi “Cvetlíce naše poezíje stále” šteli za a cappella zborovsko petje; tako je tudi zbor pri skladatelju Škerjancu zelo zahteven. Po daljši predigri sedmega soneta, ki traja več kot dve minuti in pol, se je skladatelj ponovno vrnil k a cappella zboru. Skladatelj s tem utiša orkestrske glasove, kot je vse utihnilo, ko je zapel mitološki lik Orfeja. Nov višek v ambitusu doseže na besedo “zedinil”, ki je v verzu “In spét zedínil ród Slovénš’ne céle!”. Ponavljajoči se vzorci padajočih šestih tonov v basovski liniji, v tempu korakajočega ritma, grozeče napovedujejo oris zgodovine, ki nam je bila neprijazna, kjer se nad našo deželo zbirajo “viharji jeznih domačij”, od časov, ko smo v okviru Samovega panslovanstva (čeprav se tega izraza pa tudi pripadnosti ti narodi še niso povsem zavedali) dosegali zmage, celo nad frankovskimi vladarji. Potem pa s Pipinom Malim pademo v sužnost, s tem ta grozeči, padajoči, korakajoči ritem, ki se ostinatno nadaljuje do konca tega dela oziroma začetka devetega soneta, dobi še večji pomen brezupja in pogleda na svetlejšo prihodnost. Škerjanc je, kot že omenjeno, prevzel oblikovno značilnost Prešernovega *Sonetnega venca*, ko je zaključne verze vsakega soneta ponovil kot uvodne verze naslednjega. Teh ponovitev se sicer ni vedno držal tako dosledno oziroma strogo kot pesnik, saj je bodisi s spremenjeno inštrumentacijo zamenjal zvočno barvo pri prvi ponovitvi verzne tematike, ali pa je ritmične vrednosti bodisi augmentiral bodisi diminuiral, ali pa je spremenil kvaliteto intervalov v ponovitvi tematike, zaradi harmonskega poteka skladbe kot celote pa je včasih uporabil tudi transpozicije sicer identične tematike. Tako verz “Jim móč so dále rásti nevesélo”, ki zaključi sicer v širokem zamahu tenorske spevne linije lokovno zaobjet celoten deveti sonet, nato kot uvodni verz desetega soneta ritmično diminuiral. Skladatelj je tukaj v ospredje zopet postavil poustvarjanje moškega terceta, svojo kontrapunktično invencijo pa je nadgradil z ritmično imitacijo glasov. Kratek uvod v sinkopirano prestavljeni ritmični

strukturi uvede z besedilom enajstega soneta (“Ur tèmnih so zatérale jih síle”), kot interludij pa nastopi solistični trio tenorja, baritona in basa. Monumentalna medigra pripelje do zadnje kitice tega soneta, kjer se skladatelj ponovno sooči z a cappella zborovskim partom. Po kvartnem skoku na ton e v uvodu dvanajstega soneta skladatelj zgradi melodično linijo na tonih, ki se kromatično vedno bolj oddaljujejo od tega centra na tonu e (v smeri navzdol dis-d-cis-c-h-a-ais, v smeri navzgor f-fis-g). Smerno nadaljuje s temi, z ligaturami čez dobe povezanimi motivi, v zanosu proti viškom, ki v širokem zamahu podaljšujejo periodiko. Uvodni takti v trinajstem sonetu so značilni za Škerjanca, saj zelo rad uporablja padajoča vzporedja akordov, ki so inštrumentacijsko obarvani s posameznimi skupinami enakih inštrumentov – v tem primeru tri flave, ki jim odgovorijo tri trobente. S padajočimi motivi v verzih “Skerbí veríge bódo odstopíle, Odpádló bó želézje njih okórno” skladatelj tonsko ponazori padanje okov in skrbi, ko pa nastopi pesnik z besedilom “Zjasnílo se mi bó spét mráčno lice”, ta verz uvede z dvema skokoma navzgor, ki ponazarjata optimizem, nadaljujeta pa tenor in bariton, ki se izmenjujeta v rahlo modificiranih ritmičnih imitacijah pevskega dueta. Bogata spremljava figur v godalih še bolj poudari spremembo čustvenega stanja, ko razmišlja o tem, kako bodo pognale nov cvet bolj veselo.

4. Razprava

Ko se ozremo na rezultate podrobnih analiz, se seveda v nadaljnji razpravi poraja vprašanje o umestitvi Škerjančevega umetniškega dela na parnas najpomembnejših del slovenske ustvarjalnosti. Vsekakor je delo z njegovega zornega kota preiščljeno in dognano.

Ugotovimo lahko, da segajo povezave oziroma stične točke med Prešernovim in Škerjančevim *Sonetnim vencem* onkraj zgolj pomensko besedne sorodnosti. Rezultat tega je razviden že v ujemanju metričnih zakonitosti verza (intonacija, akcentualizacija verzne ritma) z ritmom (poudarjene in nepoudarjene dobe) v glasbi. Jambski oziroma laški enajsterec sovpada seveda tudi s številom tonov posamezne fraze, izjema so tista zelo redka mesta, kjer skladatelj uporabi melizme z namenom prenosa poudarjene dobe na pravo mesto, ki sovpada s poudarki v tekstu. Še vedno pa je, kljub vsem tem ugotovitvam, težko presojati delo v luči umetniškega presežka. V ta okvir bi morali vključiti tudi razpravo o primerljivosti slovenskih, predvsem pa svetovnih avantgardnih stremeljenj ter njihove primerljivosti s Škerjančevim ustvarjanjem v danem časovnem obdobju. Na drugi strani pa skladatelj uspe zaobjeti monumentalnost kompozicije z upoštevanjem vseh odtenkov pesnikove tekstovne predloge, ki jo B. A. Novak poetično opiše z besedami: “[...] sonetni venec je venčna čaša, sredi katere kraljuje magistralni sonet, ki ga kot cvetni listi obkrožajo posamezni soneti” (Novak, 2004, str. 100). Magistralni sonet pa je, kot srčika venčne čaše, oplemeniten in umeletno dodelan še z akrostihom, v katerega je pesnik vtisnil črke svoje nesojene ljubezni. Podobno je L. Zorzut opisal Škerjančevo uglasbitev zadnjega soneta, za katerega

pravi, da se “[...] skladateljeve glavne teme na koncu strnejo v veličastno in logično povezano celoto” (Zorzut, 1949, str. 13).

5. Sklep

Med najpomembnejšimi vidiki nedavne kurikularne prenove slovenskega šolstva je tudi doseganje čim večje stopnje povezanosti posameznih predmetnih področij. Vendar pa kurikularno povezovanje učiteljem narekuje iskanje tistih stičnih točk, ki v vsebinskem, ciljnem, izvedbenem in drugih pogledih prispevajo k boljši kvaliteti pouka ter k pestrejšemu podajanju izbrane snovi. Tudi K. P. Škerjanc je v knjigi *Medpredmetne in kurikularne povezave*, izdane leta 2010 pod okriljem Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, zapisala, da je eden najpomembnejših ciljev pri nadaljnjem razvoju kurikulov prav tesnejše povezovanje med predmeti in predmetnimi področji. Tovrsten način dela udeležencem učnega procesa nedvomno pomaga pri izgrajevanju “velike slike”, barvna paleta mnogoterih umetniških področij pa s svojimi kamenčki mozaika odtiskuje podobo, ki učno snov osvetljuje iz različnih zornih kotov in tako dosega večjo globino. Učitelji glasbe v tem kontekstu v ospredje postavljamo dela, ki povezujejo različna umetniška področja. Največkrat jih najdemo v smislu likovno glasbene povezave ter v smislu literarnih besedil, ki so uporabljena kot osnova za samospelve, zborovske pesmi, kantate, variacije, simfonične pesnitve, opere ipd. Seveda je pri literarni smeri v ospredju lirika pred prozo, kjer pa pri prvo omenjeni prednjačijo pesniške stvaritve Prešerena, Župančiča, Kosovela, Gregorčiča, Aškerc in drugih. Prešeren, kot najboljši slovenski pesnik, je s svojimi deli večkrat vzbudil ustvarjalno invencijo slovenskih skladateljev. Njegove pesmi so kot samospelve oziroma zborovske skladbe uglasbili predvsem naslednji skladatelji: Fleišman, Vilhar-Kalski, Vavken in Jenko, v ospredje pa stopa Premrlova uglasbitev *Zdravljice*. Nekatera Prešernova dela pa so skladatelji prenesli v obsežnejše glasbene forme: *Lepa Vida* je luč sveta ugledala v baletni preobleki V. Ukmarja, D. Švara je napisal opero *Slovo od mladosti*, *Krst pri Savici* je zaživel v operni izvedbi M. Tomca ter kot simfonična pesnitev S. Osterca in balet J. Goloba, medtem ko je tematika *Povodnega moža* kot vir navdiha služila kar štirim skladateljem – V. Parma je ustvaril istoimensko delo za pevske soliste, zbor in orkester, S. Osterc simfonično pesnitev, B. Arnič baletno simfonično pesnitev, J. Golob pa balet.

Medpredmetni pristop k obravnavi Prešernovega *Sonetnega venca* poleg glasbenega ponuja možnost razširitve še na druga področja, denimo zgodovinsko (stremljenje po lastni državi, lastnem jeziku in po kulturni prepoznavnosti slovenskega skladatelja), saj je pesnik v svoje delo vključil tudi pomembne zgodovinske osebnosti. Kadar se učni učinki prenašajo med posameznimi predmeti, lahko govorimo o transferu učenja, saj posamezne elemente različnih področij medsebojno analitično primerjamo. B. M. Požarnik je učiteljem v tem kontekstu zapisala dragocen napotek: “Učencem pomagajte premoščati medpredmetne pregrade; isto področje znanja jim

osvetlite z različnih vidikov in jih spodbujajte k povezovanju spoznanj med predmeti” (Marentič Požarnik, 2008, str. 105). Prav tak pristop dela pa, poleg obravnavane povezave med Prešernovo poezijo in njeno uglasbitvijo, omogoča še ena umetniška veja, saj je vsebina *Sonetnega venca* zaživela tudi na likovnem področju, in sicer z ilustracijami V. Omana in v izvorni tehniki lesorezov M. Maleša. S poljem likovne umetnosti sicer lahko povežemo tudi številne slikarske in kiparske upodobitve F. Prešerna, ki so jih v toku zgodovine ustvarili različni umetniki; podobno pa je, čeprav v manjšem obsegu, tudi podoba skladatelja Škerjanca svoj pečat prihodnjim rodovom zapustila v lesorezu, karikaturi, portretnih in kiparskih upodobitvah.

Da je bila koncertna izvedba Škerjančeve kantate “[...] velik dogodek, ne le v kroniki našega koncertnega življenja, temveč tudi v našem glasbenem slovstvu” je v objavljenem komentarju h koncertu zapisal L. Zorzut, ki je tudi sam znal poprijeti za pesniško pero. Škerjančevo stvaritev opiše z besedami: “Skladba je v vseh podrobnostih polna lepote in zanimivosti, ki jih lahko napiše le mojster s prirojenim finim umetniškim čutom, temeljitim znanjem in široko razgledanostjo v glasbeni stroki.” Zatorej ne preseneča, da je “[...] znaten del občinstva pozdravil Škerjančev *Sonetni venec*’ z odkritim veseljem in ga poslušal z velikim užitkom” (Zorzut, 1949, str. 13). To pa je verjetno tudi razlog, da je skladba ostala na koncertnih sporedih slovenskih orkestrrov vse do današnjih dni in tako kar najbolje služi svojemu poslanstvu.

Marija Mihevc, Ph.D.

Interlacing of music and lyrics in Škerjanc’s cantata

The preparation of educational work in general secondary school in accordance with the updated curricula should base on intersubject connections, which in its content, goal, execution and other terms contributes to better educational quality and varied education of a certain topic. Within the subject Music, such connections are predominantly done with other art subjects, especially with Art History. The article deals with the example of intersubject connections in pedagogical work, striving to discover common ground as well as differences in expression in the area of music and lyrics on an example. We examined the composition Wreath of Sonnets by Dr. France Prešeren, the work of one of the most important composers of the 20th century, academician Lucijan Marija Škerjanc.

The composition, a cantata, is based on the masterpiece of the poet’s artistic endeavour, the perfectly designed wreath of sonnet, which joins a cycle of sonnets, rounded off in the Magistrale. The composer’s composition of the poet’s lyrical expression, which he intended for three male singing soloists, a mixed choir and symphony orchestra, saw its first performance at the 100th anniversary of the poet’s death, on 8 February 1949. Let us discuss the matter of suitability of dealing with this composition at Music in general secondary school. Firstly, there is the fact that Škerjanc was a recognised

and prominent musical figure of his time, a noted composer and author of professional literature. Secondly, there is the possibility of concrete intersubject connections with Prešeren's poetic masterpiece and, lastly, the importance of this work of art is also professed by the highest acknowledgement, the Prešeren award, which the composer received for his artistic achievement a year after the first performance.

With the help of a comparative analysis, we follow the goals of intersubject connections and consider the two artistic creations. With their realisation, the students know and understand the legality of the outer and inner structural form of the poetic and musical part and look for similarities and differences between them. They understand the content and idea interpretation of *The Wreath of Sonnets* and compare it to the composer's musical expression; look for synthesis of the poetic with the musical and evaluate the works of both artistic areas. The composer Škerjanc summarised the outer form of Prešeren's creation, where each final verse in a sonnet repeats as the initial verse of the next sonnet and achieves the third repetition in the *Magistrale*. We can assume that it was for this reason that the composer first created the music for the *Magistrale*, because in this final sonnet, which is the wreath of all wreaths and filled with selected verses from previous sonnets, he similarly interlaced all the previously chosen phrases and made a certain intertwining with the distribution of the vocal recreators. In order for the noted verse repetitions not to feel like ordinary repetitions, the musical course between individual sonnets was completed with mostly longer interludes. Compared to the poetic creation, we can also sense some deviation. Before the initial vocal part of the first sonnet, the composer added an orchestra introduction; sometimes he exchanged the musical colour with an altered instrumentation at the first repetition of the verse topic; elsewhere he augmented or diminished the rhythmical values of repeated verses; at times changed the quality of intervals in the repetition of topic. Because of the harmonic development of the composition as a whole, he sometimes also used transpositions of the identical topic.

The analysis of the internal structure of form shows that the connections or common ground between Prešeren's and Škerjanc's *Wreath of Sonnet* reach beyond the mere verbal content similarity. The composer adapts to the basic accentuation and syllable nature of the verse and, therefore, in the composition he follows the poet's metric laws of the verse, which are reflected in music with the use of accentuated and not accentuated periods within the rhythm. For emphasis, he also uses tone pitch, where the most important accents coincide with melodic leaps or high points. The composer also adapts to at places unusual accentuations, which he particularly marked with an accentuation. Prešeren built the architectonics of the entire *Wreath of Sonnets* on the consistent use of iambic pentameter, that is, with the form of the verse with eleven syllables, where the emphasised ones are the second, fourth, sixth, eighth and tenth of all eleven syllables. The same structural form is evident in Škerjanc's music, as he forms the phrases with eleven tones which correspond to the number of syllables in the verses. In rare exceptions, the number of tones is increased by the use of melismas, with the purpose of transferring the accentuated periods to the appropriate place, which coincides with the emphases in the text.

The composer adapted to the poetic content of Prešeren's Wreath of Sonnet in various ways to transfer the poet's confession in the most convincing way possible, because the artistic creations express each through their medium. In this way, for example, the verbal content emphasis from the sonnet cycle in music are accentuated with phrasal climaxes and at times the meaning of words was additionally accentuated with several singing or instrumental repetitions. In an interesting way, he created the meaningful transfer with the musical form fugato (typical interlacing of the topic), when he allegorically transferred the poet's idea of the wreath, which is composed of fifteen sonnets, to the musical speech. The love motive, which the poet used to connect the key sonnets, the composer displayed at places with a broadly designed pastoral topic, elsewhere with a lyrical soloistic line, while the amorousness and pride of beautiful girls is presented by the most romantically designed melody based on the meaning of the lyrics. The melancholy and poet's pain carries the melancholic singing line intended for male soloists. The composer only intensifies the tragedy through the notion of death, which he implies with the use of old-church harmony. On the other hand, the combative parts of the wind instruments display the turbulent life of an Italian poet from the 16th century. The composer also silences the orchestral voices and only with the use of vocal music displays the power of the beautiful music of Orpheus, with which he enchanted the animate and inanimate nature. With music, the composer helps the poet remind us of historical events. By repetitive patterns of the falling six tones in the bass line in the tempo of the marching beat, he menacingly forecasts the description of the heartless history when we fell into slavery. The falling motives of tones display the breaking of chains and worries, while the expectation of the people's salvation is optimistically enhanced by the leap ups of the fourths.

LITERATURA

1. Cvetko, C. (1949). Iz glasbenega življenja v Ljubljani. V: Ljudska pravica 10/1949 (24.2.), št. 47, str. 3.
2. Cvetko, D. (1964). Stoletja slovenske glasbe. Ljubljana: Cankarjeva založba.
3. Cvetko, D. (1991). Slovenska glasba v evropskem prostoru. Ljubljana: Slovenska matica.
4. Dóktorja Francéta Prešérna zbrano delo (1929). Ljubljana: Jugoslovanska knjigarna.
5. Globočnik, D. (2005). France Prešeren in likovna umetnost. Celje: Celjska Mohorjeva družba, Celovec: Celovška Mohorjeva družba, Gorica: Goriška Mohorjeva družba.
6. Klemenčič, I. (2000). *Musica noster amor*: glasbena umetnost Slovenije od začetkov do danes. Maribor: Obzorja, Helidon; Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni center SAZU, Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
7. Klemenčič, I. (2008). Slovenska glasba v evropskem okviru: izbrani spisi/Slovenian Music in the European Context: selected texts. Celje: Društvo Mohorjeva družba, Celjska Mohorjeva družba.
8. Kralj, T. (ur.) (2000). *Stoletnica rojstva L.M. Škerjanca*. Ljubljana: Fundacija Lucijana Marije Škerjanca, Ustanova za ohranjanje kulturne dediščine.
9. Kuret, P. (2004). *Zgodbe o glasbi in glasbenikih*. Radovljica: Didakta.
10. Marentič Požarnik, B. (2008). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
11. Mihevc, M. (2005). *Portreti skladateljev Saše Šantla / Saša Šantel and his Portraits of Composers*. Radovljica: Didakta.

12. Mušič, J. (1993). Prešeren v upodobitvah. Ljubljana: Založba Mladika.
13. Novak, B.A. (2002). Odmevi trubadurskega kulta ljubezni pri Prešernu. V: France Prešeren – kultura – Evropa. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
14. Novak, B.A. (ur.) (2004). Sonet. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
15. Prešeren, F. (1996). Sonetni venec/La couronne de sonnets. Celovec/Klagenfurt, Ljubljana, Vienne/Dunaj: Mohorjeva družba.
16. Rijavec, A. (1979). Slovenska glasbena dela. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
17. Rutar Ilc, Z., Pavlič Škerjanc, K. (ur.) (2010). Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
18. Škerjanc, L.M. (1959–1960). Sonetni venec dr. Franceta Prešerna; kantata v treh delih za soliste, zbor in orkester. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
19. Ukmar, V., Cvetko D., Hrovatin, D. (1948). Zgodovina glasbe. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
20. Zorzut, L. Sonetni venec; Dr. France Prešeren – L.M. Škerjanc. V: Ljudski tednik 4/1949 (11.3.) št. 156, str. 13.

Dr. Marija Mihevc (1974), asistentka za didaktiko glasbe na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Groharjeva 18, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon: (+386) 040 815 352

E-mail: mija.mihevc@gmail.com

Razvijanje literarnoreceptijske metakognicije pri pouku književnosti

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.091.3:82

KLJUČNE BESEDE: metakognicija, literarnoreceptijska metakognicija, horizont pričakovanj, učiteljeve literarnodidaktične kompetence

POVZETEK – Zadnja leta se metakogniciji v raziskavah posveča zelo veliko pozornosti, še posebej v kognitivni psihologiji. Vedno bolj pa se njenega pomena zavedamo tudi v izobraževanju, natančneje, njenega vpliva na učinkovito učenje in s tem branje in razumevanje besedil. S pomočjo razvite metakognicije bralec (literarno) besedilo razume bolje in globlje. V prispevku bomo predstavili, kaj je literarnoreceptijska metakognicija (v nadaljevanju LRM) in zakaj je pomembna. Učitelj naj bi učencem pomagal razviti receptijske metakognitivne veščine, saj je metakognitivno razmišljanje nujno potrebno za učinkovito učenje in bralno razumevanje. Predstavili bomo tudi rezultate raziskave o učiteljevi kompetenci razvijanja LRM pri pouku književnosti v zadnjem triletju osnovne šole. Za razvijanje LRM učencev in ugotavljanje horizontov pričakovanj mora biti učitelj ustrezno usposobljen, česar pa kurikulum za izobraževanje učiteljev ne predvideva. Možnost za pridobivanje kompetence je v dodatnem izobraževanju.

Review scientific paper

UDC 37.091.3:82

KEYWORDS: metacognition, literature reception metacognition, the horizon of expectations, teacher's literary didactics competences

ABSTRACT – Metacognition has had a special place in recent researches, especially in the field of cognitive psychology. The awareness about the importance of metacognition in education, or to be more precise, its influence on the effective learning as well as reading and reading comprehension has grown. If the reader develops metacognition, it helps him or her to understand (literary) text better and to a greater depth. This paper deals with the literature reception metacognition (LRM) and its importance. Due to the fact that metacognitive thinking is inevitable for effective learning and reading comprehension, the teacher should help learners develop their receptive metacognitive skills. The results of the teacher's competence of LRM development research in literary classes in the third cycle of the primary school will be presented. In order to develop LRM with learners as well as to find out the learners' horizon of expectations, the teacher should have skills which are not included in the pre-service teacher training curriculum.

1. Uvod

Izraz *metakognicija* je uvedel Flavell (1979) in jo opredeljuje kot posameznikovo znanje o lastnih kognitivnih procesih in vsem, kar je povezano z njimi. Njegov model metakognicije ima štiri elemente:

- *metakognitivno znanje/védenje*: je posameznikovo deklarativno znanje (mišljenje o tem, kaj vem),
- *metakognitivna izkušnja* (mišljenje o mojem trenutnem kognitivnem in afektivnem stanju),

- *metakognitivne spretnosti*: zavestna kontrola učenja/branja ali reševanja problema, načrtovanje in izbira strategij, opazovanje napredka ali šibkih točk, analiza učinkovitosti strategij, spreminjanje učnega/bralnega vedenja ter strategij; metakognitivne spretnosti vsebujejo posameznikovo proceduralno znanje za učenje (branje) in njegovo samoregulacijo – mišljenje o tem, kaj trenutno delam,
- *metakognitivni cilji* (mišljenje o cilju/nalogi).

Prvi dve postavki Flavellove opredelitve, to je metakognitivno znanje in metakognitivna izkustva, združujemo v metakognitivno kognicijo oziroma kognicijo o kogniciji, drugi postavki pa v metakognitivno kontrolo, ki vključuje načrtovanje in sledenje kognitivni aktivnosti ter samoregulacijo (Bakračevič Vukman, 2010).

Za kontrolo mišljenja in učenja uporabljamo *metakognitivne strategije*: strategije načrtovanja, strategije spremljanja, strategija uravnavanja (Pečjak in Košir, 2003) – glede na to, v kateri fazi učenja/branja jih učenci uporabljajo.

Tudi Vigotski (1986) poudarja, da se metakognicija pojavlja kot zavest, ki zahteva abstrakcijo in kontrolirano pozornost ter se popolnoma prepleta s samoregulacijo. Prav tako vsebuje zavedanje lastnih miselnih procesov in zmožnost njihovega usmerjanja, pri čemer je sredstvo samousmerjanja najprej notranji govor, nato pa “misel sama” (Vigotski, 1986). Po njegovem k razvoju metakognicije bistveno pripomore njeno poučevanje pri reševanju šolskih nalog, v okviru katerih naj bi učitelj naučil učenca (ozaveščeno) razumeti in prepoznavati lastne miselne procese, ki potekajo ob reševanju naloge.

Dokazano je, da slabi bralci ne poznajo strategij za reševanje svojih bralnih/učnih problemov. Iz raziskav izhaja (npr. Palinscar & Brown, 1984), da lahko slabi bralci z metakognitivno strategijo recipročnega učenja veliko pridobijo pri razumevanju besedil. Recipročno poučevanje namreč spodbuja samousmerjanje in samokontrolo. Strategija se je posplošila in prenesla tudi na druga področja učenja.

Pričakovali bi, da bo razvoj znanja o metakogniciji pozitivno vplival tudi na raziskovanje poučevanja literarnoreceptijske metakognicije (LRM) in njenega vpliva na boljše razumevanje literarnih besedil. A se to ni zgodilo. Do naše raziskave ni bilo izvedene nobene, ki bi preučila na primer usposobljenost učiteljev slovenščine za poučevanje (spodbujanje) LRM oziroma poznavanje strategij, ki naj bi jih učitelj uporabljal *pri svojih učencih, da bi le-ti razumeli, kaj se dogaja v njihovem procesu konstituiranja pomena literarnega besedila in kaj lahko storijo, da bi razumeli več in bolj/globlje ter da bi raje brali.*

Literarnodidaktični kurikulum za učitelje slovenščine opredeljuje učiteljevo usposobljenost za poučevanje književnosti kot (Krakar Vogel, 2004):

- literarnostrokovno usposobljenost,
- splošno pedagoško in
- književnodidaktično.

Nikjer pa se ne omenja znanje o receptijski teoriji oziroma pomembnosti učiteljevega poznavanja horizontov pričakovanj učencev v povezavi s poučevanjem književnosti, razvijanjem LRM in diferenciacijo oziroma individualizacijo pouka.

Kot kaže praksa (in naša raziskava), so učitelji slovenščine v osnovni šoli sicer dobro opremljeni z znanjem literarne teorije in literarne zgodovine, toda zelo malo vedo o receptijski teoriji in pomenu horizonta pričakovanja. Takšno stanje narekuje novo obravnavo učiteljeve usposobljenosti oziroma kurikula za usposabljanje učiteljev slovenščine in s tem v zvezi *novu literarnodidaktično kompetenco – kompetenco za razvijanje učenčeve LRM in v njenem okviru kompetenco za ugotavljanje/zaznavanje (kvalitete) učenčevega horizonta pričakovanja*.

Za razvijanje te kompetence naj bi učitelj pridobil nekaj novega znanja in veščin:

- znanje o estetiki recepcije (in o horizontu pričakovanj),
- znanje o LRM,
- poznal naj bi svojo LRM, kar predstavlja izhodišče za nadaljnje delo z učenci,
- poznal naj bi pomen razvijanja LRM (zakaj jo sploh razvijati),
- poznal naj bi strategije za razvijanje LRM in strategije za ugotavljanje/zaznavanje (kvalitete) horizontov pričakovanj učencev.

Kompetenca za razvijanje učenčeve LRM in v njenem okviru kompetenca za ugotavljanje/zaznavanje (kvalitete) učenčevega horizonta pričakovanja (kot del književnodidaktične usposobljenosti učitelja slovenščine) pomeni učiteljevo vedenje o komunikacijskem pouku književnosti, o učenčevem procesiranju in razumevanju literarnega besedila, o osredinjenosti pouka književnosti na učenca kot osnovni značilnosti didaktike mladinske književnosti oziroma o tem, da mladi bralec konstituira pomen literarnega besedila le v okviru prekrivanja pomenskega polja besedila in svojega horizonta pričakovanj (Jauss, 1978). Iz tega izhaja, da mora učitelj vedeti, kaj je (makro/mikro) horizont pričakovanja, kaj ga sooblikuje, na kateri način lahko spozna/preveri učenčev horizont pričakovanja, in spoznanja kasneje upoštevati pri načrtovanju letnega kurikula za pouk književnosti oziroma pri organizaciji in izvedbi diferenciranega/individualiziranega pouka književnosti ter razvijanju LRM učencev.

Znanje o LRM pravzaprav izhaja iz receptijske teorije in teorije bralčevega odziva.

Karakter literarnega dela je mogoče videti le kot vzajemno delovanje besedila in procesa branja, njegove recepcije. Produktivna in receptivna stran estetske izkušnje sta v dialektičnem odnosu. Analiza bralčeve literarne izkušnje mora po Jaussovem (1978) mnenju obsegati obe strani relacije *bralec : besedilo*, kar pomeni delovanje in recepcijo, saj gre za konkretizacijo pomena, ki nastane kot proces posredovanja in stapljanja pomenskega polja besedila in bralčevega razumevanja sveta. Na tem mestu uvaja receptijska estetika termin *obzorje/horizont pričakovanja*, ki je povezano z bralčevimi življenjskimi izkušnjami, in ugotavlja, da je treba stik z besedilom obvezno opazovati na tej točki (Kordigel Aberšek, 2008).

Ko govorimo o učenčevem razumevanju literarnega besedila v procesu šolske interpretacije, torej ne moremo mimo horizonta pričakovanj. Bralec namreč lahko razume besedilo samo do tiste mere, do koder je njegovo obzorje pričakovanj sposobno sprejeti signale oziroma podatke za recepcijo, ki jih posreduje literarna umetnina (Jauss, 1978). Na tem načelu gradi sodobna mladinska literarna didaktika, ki zato razvija zmožnost razumevanja konkretnega besedila tako, da pouk “osredinja na učenca” (Morgan, 1993), pri čemer je z osredinjenostjo na učenca mišljen njegov horizont pričakovanj. Jauss (1978) tudi ugotavlja, *da se stapljanje pomenskega polja besedila in bralčevega horizonta pričakovanja lahko realizira spontano* (ob uživanju zaradi izpolnjenih pričakovanj) ali *refleksivno*. Slednje je povezano z *distanciranim razmišljanjem o literarni umetnini in razvito LRM*.

Predmetnost, ki jo ustvari literarno besedilo, ima neke nedoločenosti. Te ne predstavljajo manjka, ampak utelešajo elementarne komunikacijske pogoje, ki omogočajo udeležnost bralca pri uresničitvi intencije besedila (Iser, 2001, str. 46). Pri branju literarnega besedila prihaja do “interakcije med strukturo in sprejemnikom literarnega dela, ki je bistvena za vsako literarno delo” (Iser, 2001, str. 40). Iser v nadaljevanju še piše, da ima literarno delo dva pola, in sicer umetniški (ustvaril ga je avtor) in estetski (bralčeva konkretizacija). Avtorju in bralcu pa je skupna igra domišljije; besedilo torej ponuja bralcu, da vključi v igro tudi svoje zmožnosti in tako uresniči lastni pomen literarnega besedila (ki je seveda odvisen od bralčevega horizonta pričakovanj). Bralčeva opomenjanja literarnih del so enkratna in neponovljiva, saj v dialog z besedilom bralec vsakokrat vstopa z drugačnim obzorjem pričakovanj.

Ker med učenci v tretjem triletju upada motivacija za branje literature, je zelo pomembno zavedanje, da učitelj s svojim poukom književnosti spodbuja in razvija učenčev bralni interes in njegove recepcijske zmožnosti, kar pa bo lažje dosegel tudi s pomočjo razvite učenčeve LRM, ki je v tesni povezavi s poznavanjem horizontov pričakovanj učencev.

Horizont pričakovanj se pri posameznih bralcih razlikuje, ker nanj vplivajo različni dejavniki, kot so: okolje, stališče do branja, spol bralca, bralni interes, medbese-dilne izkušnje, mediji, čas in pretekle literarnorecepcijske/didaktiče izkušnje.

Če želi učitelj razvijati LRM, mora pred načrtovanjem oziroma izvajanjem spoznati horizonte pričakovanj učencev. *Možnosti za ugotavljanje horizontov pričakovanja* so različne. Zagotovo je osnovni in prvi učiteljev korak *branje (in poznavanje) učnega načrta*, ki temelji na recepcijskem razvoju, in natančno opisuje segmente recepcijske zmožnosti v posameznem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

Pri zaznavanju/spoznavanju horizontov pričakovanj pa si lahko pomaga tudi z različnimi strategijami. Predlagamo nekaj možnosti:

- Moja bralna zgodba.
- Vprašalnik o družinskem okolju.
- Portfolio.
- Anketa (z zaprtimi in odprtimi vprašanji).

- Ček lista.
- Refleksivno pismo.
- Vodeni intervju (pogovor z učencem).
- Plakat bralnih dejavnosti.
- Strip.
- Časovni trak branja.
- Multimedijaska predstavitev.
- Razstava najljubših knjig.
- Predbralni učni list.
- Strategija VŽN.
- Tematski asociogram.

Kakovostno preverjanje horizonta pričakovanj pomeni tudi razvijanje LRM pri učencih. Učenec z učiteljevo pomočjo namreč razmišlja (in govori) o svojem literarnem branju, o svojih recepcijskih zmožnostih, med/besedilnih izkušnjah, o odnosu do branja književnosti (nazorih in prepričanjih), o tem, kako okolje vpliva na njegovo "bralno zgodbo", o čem rad bere, opazuje svoj napredek, ga spremlja, nadzoruje in presoja. Učenec se torej zaveda (uzavešča) procesov, aktivnosti, stališč, okolja, izkušenj ..., ki vplivajo na njegovo recepcijo književnosti, zaveda se svojih šibkih in močnih področij, kar pomeni, da v procesu preverjanja horizontov pričakovanj in ob kakovostni povratni informaciji razvijamo tudi LRM učencev. Učenec tako sledi lastni miselni aktivnosti razmišljanja o svoji recepciji literarnih besedil.

Razvijanje LRM naj bi bil del pouka književnosti. Učitelj naj bi poleg spodbujanja razumevanja literarnega besedila učence spodbujal tudi k opazovanju in s tem k uzaveščanju (in razumevanju) lastnega procesa recepcije (procesa izgrajevanja besedilnega pomena) literarnega besedila. Učenec naj bi si postavljaj vprašanja ne samo o razumevanju književnega besedila, ampak tudi vprašanja, ki spodbujajo njegovo LRM, na primer:

Kako sem jaz razumel besedilo? Zakaj sem ga tako razumel? Kaj je vplivalo na moje razumevanje besedila? Katere besedilne signale sem spregledal in zakaj? Ali sem bil jase pri predstavljanju svojega razumevanja besedila? Kje sem imel težave? Zakaj? Kako lahko to izboljšam? Ali so me sošolci razumeli pri razlaganju mojega razumevanja besedilnega pomena? Ali sem pripravljen prisluhniti drugim in na podlagi njihovega razumevanja spremeniti svoje mnenje? Kaj lahko storim, da bom bolje razumel metafore? ...

S takimi in podobnimi vprašanji začne učenec razmišljati o svoji recepciji literarnega besedila in počasi razumeti, kaj vpliva na njegov način izgradnje besedilnega pomena. Zavedati se začne svojega horizonta pričakovanja, svojih stališč do branja literature, medbesedilnih izkušenj in svoje ne/motivacije za branje (oziroma vzrokov).

Pri pouku književnosti naj bi torej učitelj nudil učno okolje (recepcijsko situacijo), ki bi spodbujalo tudi razvoj LRM. To lahko doseže z raznovrstnimi metodami in s samorefleksijo učenca. Učitelj s pomočjo preverjanja/zaznavanja horizonta pričakovanj

učencev, ki je odvisen od mnogih dejavnikov, pri učencu razvija (metakognitivno) znanje ali védenje o prepričanjih, stališčih, vrednotah, povezanih z branjem literature, posledično o ne/motivaciji za branje in o procesiranju književnih besedil. Na podlagi tega znanja lahko pri učencih razvijamo metakognitivne spretnosti, ki vključujejo *zavestno kontrolo procesiranja književnih besedil, načrtovanja in izbiranja strategij za branje, opazovanje napredka v bralnem razumevanju in odpravljanje pomanjkljivosti*. Pomembno vlogo pri razvijanju metakognicije ima refleksija učenca in učitelja.

Na podlagi takega premisleka lahko *učitelj in učenec skupaj načrtujeta strategije*, ki bodo učenca pripeljale do napredka (razvite recepcijske zmožnosti). Pri takem načinu dela prevzemata odgovornost za napredek oba, učenec in učitelj, saj skupaj iščeta spodbude, predloge za izboljšanje književnega branja ali izboljšanje motiviranosti za branje literature. Šibka področja, ki jih izkazuje učenec, pa so obema izziv, da bodo izzvenela kot območje “bližnjega razvoja” (Vigotski, 1977) učenja, ki ga bo učenec uspel prehoditi z učiteljevo pomočjo ali s pomočjo sovrstnika.

2. Namen raziskave

V okviru empiričnega dela raziskave smo se *osredotočili* na učiteljevo preverjanje horizontov pričakovanj učencev, ki je izhodišče za razvijanje LRM, in s tem na njihovo kompetenco razvijanja LRM pri učencih.

Cilj raziskave je bil ugotoviti, ali lahko usposobimo učitelje za kompetenco razvijanja LRM pri učencih z obliko neformalnega izobraževanja, in dokazati, da je učiteljevo poznavanje horizontov pričakovanj in strategij za ugotavljanje horizontov pričakovanja nujno za razvijanje LRM kompetence pri učencih.

3. Metodologija

Podatke iz kvantitativnega dela raziskave smo statistično obdelali na ravni osnovne deskriptivne obdelave (f, f%) in jih predstavili v tabelah.

Zapise iz samoevalvacij učiteljev (kvalitativni del) smo pregledali in napravili tako imenovani “gosti zapis”. Poudarili smo tiste dele besedil, ki so se nam zdeli pomembni in so se pojavljali še v drugih samoevalvacijah. Posamezne ugotovitve ponazarjamo in utemeljujemo s citati učiteljev.

Udeleženci raziskave

Raziskava je bila opravljena v več fazah. *V prvi fazi* smo pri 274 učiteljih slovenščine preverili njihovo znanje o LRM, in sicer tako, da smo jih vprašali, ali preverjajo/ugotavljajo horizonte pričakovanj svojih učencev, ki so izhodišče za razvijanje LRM,

pred načrtovanjem letnega kurikulumu pouka književnosti. Ko smo ugotovili, da jih ne, smo iste učitelje vprašali po njihovi samoevalvaciji kompetence za razvijanje LRM in s tem povezanega horizonta pričakovanj. Prav tako smo preverili njihovo motivacijo za izobraževanje za razvijanje LRM kompetence. Izmed teh učiteljev smo nato naključno izbrali 30 učiteljev, ki so participirali v posebej zanje pripravljenem izobraževanju.

Potek raziskave

V študiji smo pred izvedbo eksperimenta uporabili vprašalnik, s pomočjo katerega je 274 učiteljev slovenščine v tretjem triletju osnovne šole samoevalviralo svoje znanje o LRM in presojalo svojo usposobljenost za razvijanje LRM pri učencih. V povezavi z LRM smo jim postavili naslednja vprašanja:

- *Ali ugotavljate horizonte pričakovanj svojih učencev in s tem njihove receptijske zmognosti pred načrtovanjem letnega kurikulumu za pouk književnosti?*
- *Ali se čutite dovolj usposobljeni za odkrivanje razlik v horizontih pričakovanj svojih učencev in s tem tudi za razvijanje LRM pri učencih?*
- *Ali bi se želeli udeležiti izobraževanj za odkrivanje razlik v horizontih pričakovanj svojih učencev in s tem za razvijanje LRM pri učencih?*

Ker se je v tej fazi raziskave izkazalo, da se učitelji *ne čutijo kompetentni* za razvijanje LRM pri učencih, smo iz širokega vzorca naključno izbrali 30 učiteljev, pri katerih smo nato eksperimentalno razvijali novo kompetenco. Vstopno LRM kompetenco smo opazovali tako, da smo opazovali njihov pouk književnosti, ki smo ga evalvirali po vnaprej oblikovanih kriterijih. Nato smo analizirali učiteljeve priprave na pouk (uporabili smo obrazec z vnaprej določenimi enotami analize v povezavi s horizonti pričakovanj in razvijanjem LRM pri učencih).

Naslednja faza raziskave je bila *izvedba izobraževanja za učitelje*, ki je obsegalo tri tematske sklope, po vsakem izobraževanju pa so učitelji z elementi akcijskega raziskovanja preizkušali novo znanje, ki so ga pridobili, v eksperimentalnih razredih.

Prvi tematski sklop izobraževanja je zajemal znanje o receptijski estetiki kot metodološki smeri, ki opredeljuje branje literarnega besedila kot interakcijo med strukturo in sprejemnikom literarnega dela (Iser, 2001) in vidi karakter književnega dela kot vzajemno delovanje besedila in procesa branja besedila – njegove recepcije (Jauss, 1978) – in posebej poudarja bralčevo vlogo pri konstituiranju besedilnega pomena. Na prvem izobraževanju smo učitelje poučevali tudi o tem, kaj je horizont pričakovanja, kateri dejavniki vplivajo nanj in kaj v povezavi z njim pomeni osredinjenost na bralca/učenca. Ker na bralčev horizont pričakovanja najmočneje vpliva družinsko literarno-estetsko spodbudno ali nespodbudno okolje, so učitelji po prvem izobraževanju pri svojih učencih raziskovali, iz katerega literarnoestetskega okolja prihajajo učenci, ki so sodelovali v raziskavi. Ugotovitve so predstavili na drugem izobraževanju.

Drugi tematski sklop izobraževanja je bil namenjen povezavi LRM z motivacijo za branje literature. Učitelje smo poučili o pomenu in vplivu LRM na motivacijo za branje. V delavnici so izdelali različne strategije, s pomočjo katerih so pri svojih učencih preverili odnos do branja glede na odnos družine do branja literature,

prejšnjih učiteljev književnosti (kako so vplivali na njihovo motivacijo), stresnost opismenjevalnega postopka (ali so se naučili brati hitro, s težavami ...), literarni interes (tematski, žanrski, glede na spol ...), medbesedilne izkušnje in vpliv sodobnih medijev. Na podlagi teh ugotovitev so učitelji spodbujali učence k opazovanju in uza-veščanju lastnega procesiranja in razumevanja literarnega branja ter k razmišljanju o vzrokih za motivacijo oziroma nemotivacijo za branje literature. O svojih ugotovitvah so poročali na tretjem izobraževanju.

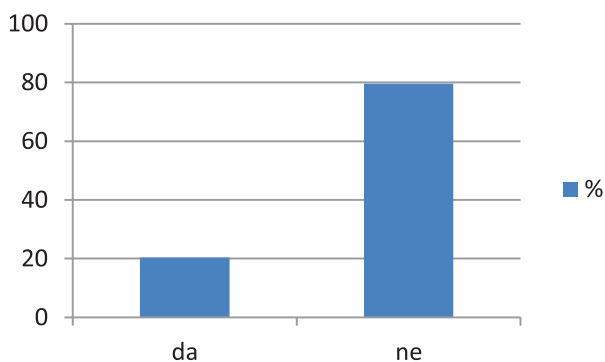
Tretji tematski sklop izobraževanja je bil namenjen razmišljanju učiteljev o njihovi lastni LRM, saj je poznavanje lastne LRM pogoj za razvijanje učenčeve LRM. Poleg tega so učitelji iskali možnosti, kako bodo novo znanje o horizontu pričakovanj in LRM vnesli v načrtovanje kurikulumu za književnost in v pouk. Za pomoč smo jim ponudili didaktični opomnik, ki spodbuja pouk književnosti glede na horizonte pričakovanj in razvijanje LRM pri učencih.

Po končanem izobraževanju smo opazovali izstopno LRM kompetenco tako, da smo ugotavljali, kako nova literarnodidaktična kompetenca vpliva na načrtovanje in izvajanje pouka književnosti ter razvijanje LRM učencev. Učitelji so ponovno načrtovali pouk književnosti, tudi s pomočjo že omenjenega didaktičnega opomnika. Opravili smo drugo spremljavo pouka in ugotavljali razlike s prvo. Učitelji so samo-evalvirali izobraževanje in izkušnje raziskave ter tako širili polje zavedanja lastnega razmišljanja o pomenu razvijanja LRM pri učencih.

4. Rezultati in interpretacija

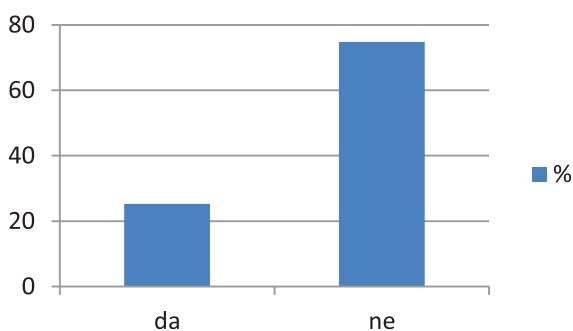
V raziskavi smo učitelje vprašali, ali *načrtno* ugotavljajo horizonte pričakovanj svojih učencev, preden načrtujejo letno pripravo za pouk književnosti (graf 1).

Graf 1: Ali učitelji na začetku šolskega leta načrtno ugotavljajo horizonte pričakovanj svojih učencev in s tem stopnjo razvitosti recepcijske zmožnosti pred načrtovanjem letne priprave za pouk književnosti?



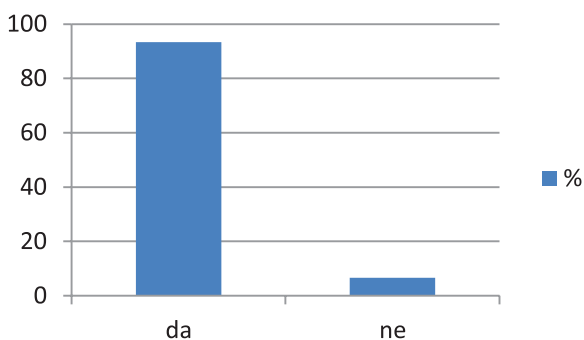
Večina učiteljev slovenščine (79,6%) načrtno in sistematično *ne ugotavlja horizontov pričakovanj*, kar pravzaprav pomeni, da ne poznajo aktualne stopnje (izhodišča) učenčevih recepcijskih zmožnosti. Iz tega lahko sklepamo, da se učitelji ne zavedajo pomembnosti teh informacij za razumevanje procesa učenčevega izgrajevanja pomena besedila. Kot smo že večkrat poudarili – konkretizacija pomena literarnega besedila namreč nastane kot proces posredovanja in stapljanja pomenskega polja besedila in bralčevega razumevanja sveta oziroma njegovega horizonta pričakovanj. *Ker učitelji ne razumejo te povezave, tudi niso usposobljeni za razvijanje učenčeve LRM.*

Graf 2: Ali se čutite dovolj usposobljeni za odkrivanje razlik v horizontih pričakovanj učencev in s tem za razvijanje LRM učencev?



Večina učiteljev (74,8%) odgovarja, da se *ne čuti dovolj usposobljenih* za odkrivanje razlik v *horizontih pričakovanj in s tem za razvijanje LRM pri učencih*. Menimo, da je odstotek odgovorov tako visok tudi zaradi nepoznavanja strokovnega termina iz teorije recepcijske estetike – horizont pričakovanj. Prvič je zapisan v posodobljenem učnem načrtu 2011.

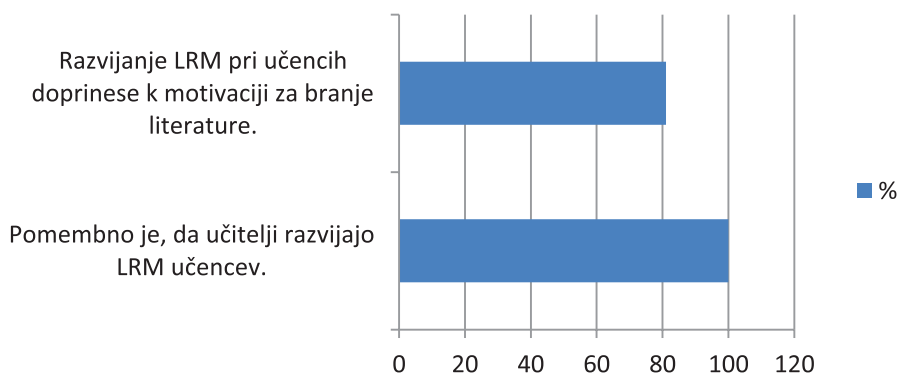
Graf 3: Ali bi se želeli izobraževati za odkrivanje razlik v horizontih pričakovanj učencev in za razvijanje LRM učencev?



Tem odgovorom sledijo odgovori, ki so vezani na izobraževanje na to temo. Kar 93,4% učiteljev je odgovorilo, da si želi izobraževanj in usposabljanj za odkrivanje (senzibilizacijo) razlik v horizontih pričakovanj učencev (in na podlagi le-teh za razvijanje LRM kompetence pri učencih). Odgovore prikazuje graf 3.

Ker učitelji za zaznavanje/prepoznavanje horizontov pričakovanj in razlik v recepcijskih zmožnostih učencev ter s tem tudi za razvijanje LRM niso usposobljeni in ker so sami izrazili potrebo po dodatnem izobraževanju, smo skupino 30 učiteljev slovenščine, ki poučujejo v tretjem triletju osnovne šole, v heterogenih skupinah izobraževali za to kompetenco. Potek izobraževanja smo že predstavili, v nadaljevanju pa navajamo odgovore učiteljev, zapisane v refleksiji, o pomenu razvijanja LRM pri učencih in odgovore na vprašanje, ali le-ta lahko k motivaciji za branje književnosti.

Graf 4: Mnenja učiteljev o pomenu razvijanja LRM učencev



Vseh 30 učiteljev (100%), sodelujočih v kvalitativni raziskavi, meni, da je pomembno, da učenci poznajo svoje literarne interese, da vedo, kako sestavljajo pomen literarnega besedila in da se učitelji o tem z njimi pogovarjajo ter tako razvijajo LRM učencev.

Tudi odgovori na vprašanje *Kaj menite o pomenu razvijanja LRM učencev in ali lahko doprinese k motivaciji za branje* so si zelo podobni:

27 učiteljev (81%) pritrjuje temu, da lahko razvita LRM doprinese k motivaciji za branje. Njihova mnenja lahko strnemo v trditev, da učenčevo poznavanje lastnih literarnih interesov, razmišljanje o lastnem branju literarnih besedil, uzaveščanje lastnega branja in spoznavanje močnih in šibkih področij pri procesiranju književnih besedil doprinese k motivaciji za branje literature. Ugotovitve ponazarjamo s posameznimi citati učiteljev:

Primer 1

Menim, da je za učenca zelo pomembno, da se zaveda, kakšen je njegov lastni odnos do branja, ter da se zaveda, zakaj in kaj rad bere in zakaj in česa ne mara brati, kajti šele tedaj, ko se učenec poglobi v lastno razmišljanje o svojih literarnih izkušnjah, lahko z njimi dalje razvijamo "ljubezen" do branja. Učenci se morajo zavedati, katera so njihova šibka oziroma tudi močna področja pri branju, saj lahko le preko tega presežejo omenjene okvire.

Primer 2

Menim, da pomen razvijanja LRM pripomore k motivaciji za branje književnosti, saj je učenec v razvoju spoznavanja lastnih literarnih procesov odkrival samega sebe in uzaveščal, kaj ga zanima ali kaj ga odvrne od branja, namreč, LRM ga vodi v stik s samim seboj in njegovim odnosom do branja. Pomaga mu ugotoviti, zakaj je ta odnos pozitiven oziroma negativen in kaj lahko skupaj z učiteljem naredi za večjo bralno motivacijo.

Primer 3

Učenci lahko s poznavanjem svojega bralnega interesa in z razmišljanjem o tem, kaj menijo o svojem branju literature oziroma z zavedanjem o tem, zakaj neradi berejo ali pa berejo samo zato, ker morajo (za šolo), spremenijo svojo zunanjo motivacijo za branje leposlovja v notranjo, saj šele ta vodi do trajnega bralnega interesa.

Primer 4

Zelo pomembno se mi zdi, da učenci poznajo svoje literarne interese in to, kako nastaja njihov literarni svet, kajti le tako lahko nanj vplivajo sami ali ob pomoči nekoga, ki jih skuša usmeriti, in to je lahko učitelj, sošolec ali starši. Na tak način kot učiteljica izvem, kdo rad bere in kdo ne in zakaj ne. In si glede na to lahko postavim tudi cilje, kaj želim pri posamezniku doseči oziroma si učenec postavi cilj (vodeno), v kakšnega bralca naj bi se razvil.

Če učenci poznajo svoje literarne interese, lažje izbirajo, kaj bodo brali; če vedo, zakaj berejo, se jim branje ne zdi nesmiselno ali izguba časa; če vedo, kako se ob branju počutijo, in če je ta občutek prijeten, ga želijo podoživeti – torej jim branje prinaša veliko pozitivnega, k čemur lahko doprinese tudi učitelj, ampak samo če pozna literarne interese svojih učencev (načrtno, drugače se stvari zgodijo bolj naključno).

Menim, da bi LRM učencev morali razvijati načrtno, jo spremljati, spodbujati, ker bi le tako lahko dosegali najvišja možna pričakovanja, kar se tiče motivacije za branje posameznika.

Ena učiteljica (3,33%) meni, da moramo biti z razvijanjem LRM zelo previdni, ker so razlike med učenci lahko zelo občutljive in mogoče je, da že tako slabo motivacijo še poslabšamo.

Dve učiteljici (6,66%) menita, da z razvijanjem LRM ne moremo razviti bralne motivacije, saj je le-ta v največji meri odvisna od družinskega okolja (literarnoestetsko spodbudnega ali nesposodbudnega), iz katerega prihajajo učenci.

5. Sklep

Razvijanje LRM pri pouku književnosti pomeni, da poizvedujemo po mišljenju učencev o njihovem odnosu in stališčih do literature, jih učimo uzaveščati in nadzorovati proces recepcije in razumevanja književnega besedila, uporabe predbralnih in medbralnih strategij ter strategij po branju, učimo jih samospraševanja o lastnem branju književnosti in zavestnega nadziranja in vrednotenja lastnega branja. Učenec z razvito LRM prepozna svoje prejšnje medbesedilne izkušnje, občutke, čustva ob branju literature in vzroke zanje. To pomeni, da učenec (s)pozna svoje misli in kognitivne strategije, ki jih uporablja ob recepciji literarnih besedil. Tudi zaradi tega učenec postane boljši – refleksivni – bralec in ne samo to, ob teh (metakognitivnih) procesih se začne zavedati svojega notranjega jaza. LRM pa mu pomaga tudi do vloge kritičnega bralca/opazovalca literarnega besedila, saj na podlagi teh zavedanj samostojno presoja/vrednoti, kako literarno besedilo vpliva na njegove predstave in prepričanja.

Da lahko učitelj razvija LRM učencev, mora:

- *najprej poznati svojo LRM, kar predstavlja izhodišče za nadaljnje delo z učenci,*
- *poznati pomen razvijanja LRM učencev (zakaj jo sploh razvijati),*
- *imeti védenje o tem, kaj je horizont pričakovanja,*
- *se zavedati pomena horizonta pričakovanja za doživljanje in razumevanje literarnega besedila,*
- *biti kompetenten za razvijanje LRM učencev in*
- *v okviru te kompetence poznati strategije za ugotavljanje horizontov pričakovanj učencev.*

Šele na podlagi obvladovanja naštetega lahko učitelj za izbrano recepcijsko situacijo načrtuje cilje, diferenciacijo učnega procesa, izbere literarna besedila in literarnodidaktične metode.

Za razvijanje LRM učencev in ugotavljanje horizontov pričakovanj mora biti učitelj ustrezno usposobljen, česar pa kurikulum za izobraževanje učiteljev ne predvideva. Možnost za pridobivanje kompetence je v dodatnem izobraževanju, na način, ki učitelju omogoča pridobivanje novega (sodobnega) literarnorecepcijskega in literarnodidaktičnega znanja, relevantne izkušnje (raziskovanje lastne prakse in lastnega mišljenja), izmenjavo izkušenj, mnenj in diskusije ter kritično refleksijo.

Metka Kordigel Aberšek, Ph.D., Milena Kerndl, Ph.D.

Development of the literature reception metacognition within literature classes

Metacognition has had a special place in recent researches, especially in the field of cognitive psychology. The term metacognition was first introduced by Flavell (1979) and it was defined as the individual's knowledge about one's own cognitive processes and everything connected to them. Vigotski (1986) deals with metacognition as well. He points out that metacognition appears as a kind of consciousness which demands abstract thinking and controlled attention, and is completely intertwined with self-regulation. At the same time, metacognition contains the thinking patterns, self-awareness and the ability to control them. The means of self-control is inner speech in the first place and then the "though itself". According to Vigotski the development of metacognition is significantly influenced by its teaching. The teacher should teach the learner to (consciously) understand and recognise his or her own thinking processes which occur at task-solving.

The awareness about the importance of metacognition in education, or to be more precise, its influence on the effective learning as well as reading and reading comprehension has grown. If the reader develops metacognition, it helps him or her understand (literary) text better and to a greater depth.

It has been proved that, on the one hand, poor readers are not aware of the problem solving strategies of their reading/learning problems, but on the other hand, a metacognitive strategy such as reciprocal learning can help them improve their reading comprehension. Reciprocal teaching encourages self-direction and self-control. This strategy has spread and is used as a learning strategy in general.

One would expect that the development of knowledge on metacognition had had a positive influence on both the literary reception metacognition (LRM) research as well as on better understanding of the literary texts. However, this is not the case. Apart from our study there has been no research so far which would study the Slovene language teacher's skill to teach (encourage) the LRM in their classes or the research which would deal with the teacher's expertise on strategies one should use with learners in order to enable them to understand both their own process of the literary text understanding as well as which strategies they can use to better understand a certain text and to have a greater interest in reading.

As seen in practice and in our research, the teachers of Slovene at primary level master the literary theory and literary history well, but they know very little about the reception theory and about the significance of the horizon of expectations. This situation demands new judgement on teacher's competence or on teacher training curriculum which would lead to a new literary-didactic competence – a competence to develop learner's literary reception metacognition and, within this framework, a competence which would serve as a tool to perceive (the quality) of the learner's horizon of expectations.

The competence which develops the learner's LRM and, within its framework, the competence which serves as a tool to perceive (the quality) the learner's horizon of expectations (as a part of literary didactic competence of the teacher of Slovene) represents the teacher's knowledge about: the communicative instruction of literature, the learner's processing and understanding of a literary text, the focus of the instruction of literature on the learner as a key characteristic of youth literature didactics or the fact that a young reader constructs the literary text meaning only if the meaning of the text is parallel to the learner's horizon of expectations (Jauss, 1978). We could argue that the teacher should know what (macro/micro) horizon of expectations is, what shapes it, how as a teacher one is able to recognise/check the learner's horizon of expectations and how his or her findings can figure in the long-term planning of literature instruction or in case of differentiated/individualised instruction and the development of literary reception metacognition of learners. As known, the knowledge about LRM bases on the reception theory and the theory of the reader's response.

Due to the fact that reading motivation for literature declines among the 3rd cycle learners, the teacher should encourage and develop both the interest for reading as well as the learner's receptive competence via literature instruction. All this is easier if the learner possesses a well-developed LRM which is closely connected with the teacher's awareness of the individual learner's horizon of expectations.

That is why the research concentrates on the teacher's assessment of the learners' horizons of expectations, which present the starting point when developing the literary reception metacognition and thus the teacher's competence to develop LRM with learners.

In our study, we first administered a questionnaire where 274 Slovene language teachers self-evaluated their knowledge on literature reception metacognition and judged their ability to develop this competence with their learners. The research showed that teachers did not feel competent enough to develop literary reception metacognition with their pupils. Consequently, we chose 30 teachers at random and then developed this new competence with them. Our goal was to find out whether we could use non-formal training to qualify teachers for developing literary reception metacognition with their learners. Secondly, we wanted to prove that the teacher's awareness about the horizon of expectations as well as his or her awareness about the strategies used to discover these horizons are indispensable for the development of the literature reception metacognition competence with the learners.

In order to develop LRM with learners and to determine their horizons of expectations, the teacher should be properly trained. Unfortunately, the teacher training curriculum does not cover this area. As proved by our research, there are possibilities for such training in additional learning which would enable teachers to gain new (contemporary) literary reception and literary didactics knowledge and relevant experience (research of one's own practice and thinking) by an exchange of experience, opinions as well as by discussions and critical thinking.

The development of LRM in the literature class means that the teacher interrogates (encourages) about the learners' opinion and about their relationship to (reading)

literature via different strategies, and teaches them how to be aware and in control of the reception process in the process of understanding the literary text. The teacher also teaches the learner how to use pre-reading, reading and after-reading strategies, how to set questions about one's individual reading and how to consciously control and evaluate one's own reading. An experienced learner with well-developed literary reception metacognition is able to recognise his or her own intertextual experience; feelings while reading and its causes. In other words, it means that the learner gets to know his or her thoughts and cognitive strategies used while reading (literary texts). That is how he or she becomes a better reader – reflective reader. LRM helps the learner become a critical reader/observer of the literary text and to judge/evaluate how the text influences his or her conceptions and believes.

LITERATURA

1. Bakračević Vukman, K. (2010). Psihološki korelati učenja. Študije metakognicije in samoregulacije: razvoj in možne praktične aplikacije. Maribor: Dravska tiskarna.
2. Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental enquiry, *American Psychologist*, 34, str. 906–911.
3. Iser, W. (1978). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins UP.
4. Iser, W. (2001). *Bralno dejanje: teorija estetskega učinka*. Ljubljana: Studia humanitatis (Maribor: Dravska tiskarna).
5. Jauss, H.R. (1982). *Toward an aesthetic of reception*. Trans. Timothy Bahti Minneapolis: University of Minnesota.
6. Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
7. Krakar Vogel, B. (2004). *Teme iz književne didaktike*. Ljubljana: DZS.
8. Palinscar, A.S., Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension. *Cognition & instruction* 1 (2). str. 117–175.
9. Pečjak, S., Košir, K. (2003). Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulacijskem učenju pri učencih osnovne šole. *Psihološka obzorja*, 12, št. 4, str. 49–70.
10. Vigotski, L.S. (1977). *Thought and language*. London: Cambridge, Mass: MIT Press.
11. Vigotski, L.S. (1986). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Dr. Metka Kordigel Aberšek (1956), redna profesorica za didaktiko slovenskega jezika s književnostjo na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Jenkova 49, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 041 346 856

E-mail: metka.kordigel@uni-mb.si

Dr. Milena Kerndl (1963), višja svetovalka za slovenščino na Zavodu RS za šolstvo v Ljubljani.

Naslov: Besednjakova ulica 1, Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 031 755 476

E-mail: milena.kerndl@zrss.si

Samoocenjevanje pri pouku tujih jezikov v gimnaziji

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.015.311

KLJUČNE BESEDE: samoocenjevanje, modeli samoocenjevanja, kontrolni sezname, samorefleksija

POVZETEK – Članek se osredotoča na alternativno obliko ocenjevanja – samoocenjevanje. Predstavljena so teoretična izhodišča za samoocenjevanje ter ugotovitve raziskav pri pouku tujih jezikov. Predstavljeni so najbolj razširjeni modeli samoocenjevanja. Soudeležnost učencev pri razvijanju kriterijev za ocenjevanje je eden izmed ključnih elementov samoocenjevanja. Predstavljene so ugotovitve, kako najbolj učinkovito razvijamo ocenjevalne lestvice. V raziskavi smo primerjali samooceno, vrstniško oceno in učiteljevo oceno pri ocenjevanju pisnih sestavkov in ugotovili višja odstopanja med samooceno in učiteljevo oceno kot med vrstniško oceno in učiteljevo oceno. S primernim in postopnim urjenjem učencev v samoocenjevanju spodbujamo ciljno usmerjeno, samousmerjevalno in reflektivno učenje, ki osmišlja učni proces in razvija veščine za vseživljenjsko učenje.

Review scientific paper

UDC 37.015.311

KEYWORDS: self-assessment, self-assessment models, checklists, self-reflection

ABSTRACT – The article deals with a form of alternative assessment – self-assessment. The theoretical framework and research findings of self-assessment in foreign language testing are presented. We examined the most known self-assessment models. Students' participation in developing and negotiating assessment criteria and rubrics is one of the key elements of self-assessment. In our research, we compared students' self-marking with teacher and peer marking in the context of the marking of student's written work. The findings reveal the difference between self-assessment and teacher assessment and a large discrepancy between self and peer marks. Involving students in developing criteria and gradual training in self-assessment can encourage students to reflect on their learning and develop the necessary skills for life-long learning.

1. Uvod

Ocenjevanje mora podpirati in spodbujati učenčevo zaupanje v lastne sposobnosti za učenje. Zavedati se moramo, da so poučevanje, učenje in ocenjevanje sestavni deli razvijanja učenčevega vseživljenjskega učenja, predvsem učenja veščin in učenja učenja (Boud, 2000).

Samoocenjevanje pozitivno vpliva na učenje tujih jezikov, saj spodbuja učenje, motivira učence in ozavešča o lastnih učnih strategijah, razvija avtonomijo in odgovornost, kritično mišljenje, refleksijo ipd. (Blue, 1994). Da pa bi učenci postali kritični presojevalci kakovosti lastnega dela in znanja, jih moramo spodbujati in naučiti, kako prepoznajo, razumejo in analizirajo svoja močna in šibka področja ter posledično izboljšajo svoje izvedbe. Na ta način pri učencih razvijamo avtonomijo za

učenje in spremljamo učenčevo napredovanje. S samoocenjevanjem, ki je usmerjeno predvsem v razvijanje spretnosti za samorefleksijo učenja, lahko uspešno dopolnimo ustaljene načine ocenjevanja. Samoocenjevanje prepoznamo kot veljaven in zanesljiv instrument za samousmerjevalno oziroma avtonomno učenje in učencem dopustimo, da razmišljajo o svojih strategijah učenja (tujih jezikov) in dosežkih ter jih na podlagi lastnih ugotovitev spreminjajo oziroma izboljšujejo (Boud, 1995).

Zaradi različnih oziroma neenotnih definicij samoocenjevanja zasledimo nasprotujoče si znanstvene rezultate in primerjava le-teh lahko predstavlja problem (Saito, n.p.). Svojevrsna zapletenost, da bi sprejeli splošno definicijo samoocenjevanja, je spodbudila raziskovalce (Bachman, 2000; Haughton in Dickinson, 1988; Oscarson, 1989 v Saito, n.p.), da so definirali pojem glede na namen. Samoocenjevanje so razdelili na dve skupini:

- samoocenjevanje izvedb (ang. performance-oriented self-assessment), ki meri učenčeve izvedbe ob določenem času in
- samoocenjevanje razvoja (ang. development-oriented assessment), ki meri učni proces in s katerim ugotavljamo spremembe ter napredovanje v daljšem obdobju.

Splošno mnenje o samoocenjevanju, ki ga zasledimo v domači in tuji strokovni literaturi, se nanaša na Boudovo (1995) definicijo o samoocenjevanju, namreč da so učenci pri samoocenjevanju udeleženi tako pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje kakor tudi pri dajanju sodb ter ali in koliko so pri svojem delu dosegli te kriterije.

Rolheiser in Ross (1998) definirata samoocenjevanje kot učenčevo sodbo o kvaliteti lastnega dela, ki temelji na dokazih in določenih kriterijih z namenom izboljšanja dosežkov v prihodnje. Samoocenjevanje predstavlja močno orodje zaradi vpliva, ki ga ima na izvedbe učencev, saj spodbuja samoučinkovitost in notranjo motivacijo (Rolheiser in Ross, prav tam).

Klenowski (1995 v Ross, 2006) definira samoocenjevanje kot ocenjevanje ali sodbo o "vrednosti" izvedbe in prepoznavanje lastnih močnih točk ter pomanjkljivosti z namenom izboljšanja učnih dosežkov.

Elwood in Klenowski (2002 v Cassidy, 2007, str. 315) opisujeta samoocenjevanje kot lastno védenje o tem, kako dojemamo, pomnimo, mislimo in delujemo. Tan (2008 v Walser, 2009, str. 300) opredeli samoocenjevanje kot vključevanje učencev, da podajo sodbo o svojem učenju. Učenci s samoocenjevanjem ocenjujejo svoje delo, svoj napredek in tudi izobraževalni program oziroma pouk.

Boud (2000 v Cassidy, 2007) postavlja samoocenjevanje kot ključni element v svojem konceptu trajnostnega ocenjevanja (ang. sustainable assessment). Trajnostno ocenjevanje pomeni ocenjevanje, ki zadosti trenutnim potrebam in pripravi učence na njihove prihodnje učne potrebe.

2. Modeli samoocenjevanja

Standardni model samoocenjevanja, ki ga je razvil Boud (1995), temelji na principu vključevanja učencev v proces ocenjevanja, ki je formativnega značaja. Glavne značilnosti standardnega modela samoocenjevanja so spodbujanje učencev, da sami in s pomočjo drugih virov določijo kriterije, po katerih bodo vrednotili oziroma ocenili svoje izvedbe in ne bodo odvisni izključno od učiteljev ali drugih avtoritet (Boud, 1991, v Taras, 2008, str. 85).

Model Tarasove (2008) dopolnjuje standardnega v tem, da učenec postane pomemben del sumativnega ocenjevalnega procesa. Tudi pri njenem modelu so učenci seznanjeni s kriteriji in standardi, vendar vsebuje model tri pomembne razlike (Taras, 2008, str. 88):

- vključevanje učiteljeve in (priporočeno) vrstniške povratne informacije pred začetkom samoocenjevanja,
- samoocenjevanje se uporablja za sumativno ocenjevanje izvedb,
- učenci niso seznanjeni z učiteljevo oceno, dokler ni končan samoocenjevalni proces in dokler učenci ne predlagajo svoje ocene.

Model Tarasove se opira na Sadlerjev (1989, v Taras, 2008) teoretični okvir formativnega ocenjevanja, ki poudarja povratno informacijo. Pri modelu Tarasove učenci za svoje delo, ki se sumativno oceni, niso vnaprej seznanjeni z učiteljevo oceno, dokler niso ponotranjili in razumeli povratne informacije, saj naj bi dobljena ocena ovirala in vplivala na njihovo presojo. Black in William (1998 v Taras, 2008) pravita, da formativno ocenjevanje, ki se osredotoča na povratno informacijo in predvsem učenčevo razumevanje povratne informacije, podpira učenje.

Model Tarasove ima to dodano prednost, da vključuje sumativno in formativno ocenjevanje, medtem ko se standardni model osredotoča predvsem na formativno ocenjevanje, ki učencu ne dodeli iste “moči” (Taras, 2008, str. 90), kot jo ima učitelj pri dodeljevanju sumativnih ocen.

Rolheiser (1996 v Rolheiser in Ross, 1998) predstavlja teoretični model samoocenjevanja. Samoocenjevanje spodbuja učence, da si zastavijo višje cilje in se bolj potrudijo, da jih dosežejo. Rolheiser (1996, v prav tam) izpelje enostavno enačbo: cilji plus trud je enako dosežek oziroma uspeh. Dosežkom sledi samoocena kot odgovor na vprašanje “Ali sem dosegel cilje?”. Rezultatu samoocene sledi odziv na sodbo. Rolheiser in Ross (1998) poudarjata, da kombinacija ciljev, truda, dosežka, samoocene in samo-odziva pozitivno vpliva na učenčevo samozavest. Samoocenjevanje je sestavljeno iz dejavnikov lastne sodbe in odziva, in če učence naučimo, kako to izboljšati, prispevamo k izboljšanju učenja. Vendar pa se lahko zgodi, da slaba samoocena vodi k negativnemu odnosu do učenja, če osebni cilji in predmetni cilji niso usklajeni oziroma si učenec zastavi nerealne cilje. Taki učenci “privzamejo neučinkovite učne strategije, vložijo malo truda in opravičujejo svoje slabe izvedbe”

(prav tam, str. 4). Pri tem je zelo pomembna učiteljeva vloga, ki nauči učence, kako naj uspešno in učinkovito uporabijo samoocenjevanje.

3. Razvijanje sposobnosti za samoocenjevanje

Razvijanje sposobnosti učencev, da sami ocenijo in sodijo o svojem delu, je pomembna večšina za uspešno delovanje tudi v poklicnem življenju (Stefani, 1994 v Lew in drugi, 2010). Nekateri avtorji trdijo, da je samoocenjevanje sine qua non za uspešno učenje ter predstavlja odločilen instrument za vseživljenjsko učenje (Boud, 1995; Black in William, 1998; Taras, 2001, v Lew in drugi, 2010). Boud (1989, v prav tam) označuje uspešnega učenca kot nekoga, ki ima realen občutek za lastne močne točke in slabosti. Tak učenec zmore uporabiti svoje znanje o lastnih dosežkih za usmerjanje in izboljšanje učenja.

Samoocenjevanje razvija učenčevo avtonomijo in odgovornost za učenje, predvsem za samousmerjevalno učenje (Lew in drugi, 2010). Številni avtorji (Paris and Cunningham, 1996; Paris in Paris, 2001 v Lew in drugi, 2010, str. 136) menijo, da proces samousmerjevalnega učenja usposablja učence, da spremljajo, usmerjajo in vodijo svoja dejanja k zastavljenim ciljem. Učenci s samoocenjevanjem ponotranjijo standarde znanja in presojujejo o svojem napredku ter tako izboljšujejo svoje učenje.

Razvijanje in uporaba kriterijev ter lestvic za samoocenjevanje

Peckham in Sutherland (2000, v Cassidy, 2007, str. 316) med pedagoške prednosti samoocenjevanja vključujeta: učenčevo "lastništvo" nad kriteriji za ocenjevanje, odgovornost za učenje, samomotivacijo, samostojnost pri učenju, spoštovanje lastnih sodb ter kritično refleksijo lastnega dela. McAlpine (2000, v prav tam) k naštetim prednostim samoocenjevanja dodaja še: spodbujanje uspeha, vseživljenjsko učenje in sodelovalni odnos med učiteljem in učencem pri poučevanju in učenju.

Lestvice, s katerimi merimo stopnjo znanja in dosežkov, uporabimo tako za učenje kakor tudi za ocenjevanje (Andrade in Du, 2005, Goodrich Andrade, 2000). Dobro sestavljene lestvice opisujejo vrste napak, ki jih delajo učenci. Prav tako pa vsebujejo informacije, kako naj učenci izvedejo določeno nalogo ter kaj šteje za uspešno opravljeno nalogo (Andrade in Valtcheva, 2009). Lestvice spodbujajo učenje in za učinkovito vključevanje učencev pri samoocenjevanju avtorji (Sandler, 1989, Paris & Paris, 2001, Ross in drugi, 1999, v Andrade in Valtcheva, 2009, str. 14) navajajo tri ključne korake:

- *Jasna pričakovanja.* Pričakovani dosežki so jasno predstavljeni. Z vključitvijo učencev pri oblikovanju lestvic omogočimo, da učenci spoznajo, kaj šteje in kaj pomeni kakovostno opravljeno delo.
- *Samoocenjevanje.* Učenci pripravijo osnutek naloge, spremljajo svoj napredek in primerjajo svoje procesno delo s pričakovanji.

- *Popravljanje*. Najpomembnejši korak predstavlja povratna informacija, ki jo učenci dobijo s samoocenjevanjem in ki jim pomaga pri popravljanju izdelka. Učenci morajo vedeti, da imajo možnost izboljšati svoj izdelek in posledično tudi oceno.

Kriterijske lestvice z opisniki (ang. rubrics) uporabljamo pri pouku kot orodje za poučevanje in ocenjevanje učenčevih dosežkov. Lestvice učencem pomagajo pri učenju in pri razvijanju višjih miselnih procesov (Goodrich Andrade, 2000). Če jih uporabimo znotraj formativnega, na učenca osredinjenega ocenjevanja, lahko z lestvicami pomagamo učencem, da razvijejo “vizijo uspeha” kakor tudi “zanesljive sodbe o kakovosti svojih dosežkov” (Stiggins, 2001, v Andrade in Du, 2005, str. 1).

Stiggins (2001, v prav tam) trdi, da so učenci ključni uporabniki ocenjevanja in da naj bi bili sposobni, tako kot učitelji, razjasniti standarde za kakovostno izvedbo in spremljati povratno informacijo o uspešnosti doseganja teh standardov. Namen uporabe lestvic je predvsem v tem, da učenci dobijo vpogled v kriterije za ocenjevanje, kaj se od njih pri določenih nalogah pričakuje in kaj šteje za dobro opravljeno delo. Hkrati dobijo učenci neformalno povratno informacijo o svojem procesnem delu ter oceno končnega dosežka (Goodrich Andrade, 2000).

Čprav še ni dovolj znanstvenih raziskav, kako učenci lahko koristno uporabijo lestvice, je Andrade (2001, v Andrade in Du, 2005) z raziskavo o vplivu lestvic na učenčevo pisno zmožnost in njegovo razumevanje kakovostnega pisnega sporočanja ugotovila, da je že sama seznanitev učencev z lestvicami vplivala na višje ocene pisnih sestavkov.

Pravilno sestavljene lestvice lahko znatno prispevajo h kakovostnemu pouku. Lestvice morajo spodbujati učenje, morajo biti kratke in razumljive tako za učitelja kot za učenca. Popham (1997, str. 75) pravi, da lestvice niso samo instrument ocenjevanja, ampak so “razsvetljevalci pouka” (ang. instructional illuminators).

4. Samoocenjevanje tujejezikovnih zmožnosti

Raziskovalci ugotavljajo (Cassidy, 2007), da kljub dokazanim prednostim samoocenjevanja za učenje in ocenjevanje, le-to še vedno ni popolnoma vključeno v izobraževalni sistem. Razlogi, zakaj izobraževalne institucije oziroma učitelji ne vključijo samoocenjevanja v izobraževalne programe, so (Cassidy, prav tam):

- učenčeva nenaklonjenost do samoocenjevanja, če se jim zdi, da bodo s tem olajšali delo učiteljem,
- če mislijo, da nimajo potrebne sposobnosti oziroma strokovnega znanja ali
- se jim zdi, da samoocenjevalne aktivnosti učitelj ne nagradi.

Rezultati raziskav o zanesljivosti in veljavnosti samoocenjevanja tujejezikovnih zmožnosti so zelo različni. Kljub različnim rezultatom raziskav zasledimo v strokovni literaturi enotna stališča in predloge, da z urjenjem, podporo in izkušnjami

lahko povečamo točnost samoocenjevanja. Ross (1998) je s svojo meta analizo študij o samoocenjevanju pri drugem oziroma tujem jeziku ugotovil, da samoocenjevanje tipično določa skladno veljavnost (ang. concurrent validity) s kriterijskimi spremenljivkami (ang. criterion variables). Ugotovil je, da učenčeve tujejezikovne zmožnosti vplivajo na točnost samoocenjevanja določene jezikovne zmožnosti.

Najvišja veljavnost samoocenjevanja se je pokazala pri bralnem razumevanju in Ross (prav tam) pripisuje relativno točnost samoocenjevanja izkušnjam učencev z branjem besedil v tujem jeziku. Pri samoocenjevanju slušnega razumevanja so se pojavila večja odstopanja, najverjetneje, kot domneva Ross (prav tam), zaradi pomankljivih izkušenj. Pomembno je poudariti, da sta bralno in slušno razumevanje receptivni zmožnosti, ki od učencev ne zahtevata načrtovanja in uporabe specifičnih strategij, ki so značilne za tvorbenne zmožnosti.

Pri ocenjevanju govornega sporočanja so bili učenci manj izkušeni, da bi znali oceniti svoje govorne zmožnosti. Samoocenjevanje govornega sporočanja je izpostavljeno zunanjim dejavnikom samoocenjevalnega procesa. Govorno sporočanje pogosto ocenjujemo post hoc in holistično in ne gre zanemariti dejstva, da učenci ocenjujejo svoje komunikacijske namene in ne toliko jezikovne pravilnosti oziroma sporočilnega učinka, ki ga ima njihova komunikacija na sogovornika. Ross (prav tam) je v svoji meta analizi tudi ugotovil, da je povprečna korelacija med samoocenjevanjem pisnega sporočanja in kriterijem nižja od samoocenjevanja drugih jezikovnih zmožnosti. Vendar pa Schendel in O'Neill (1999, v Oscarson, 2009, str. 80) kljub nizki korelaciji zagovarjata samoocenjevanje pisnega sporočanja, saj naj bi le-to pri učencih spodbujalo zavedanje in nadzor nad lastno pisno zmožnostjo.

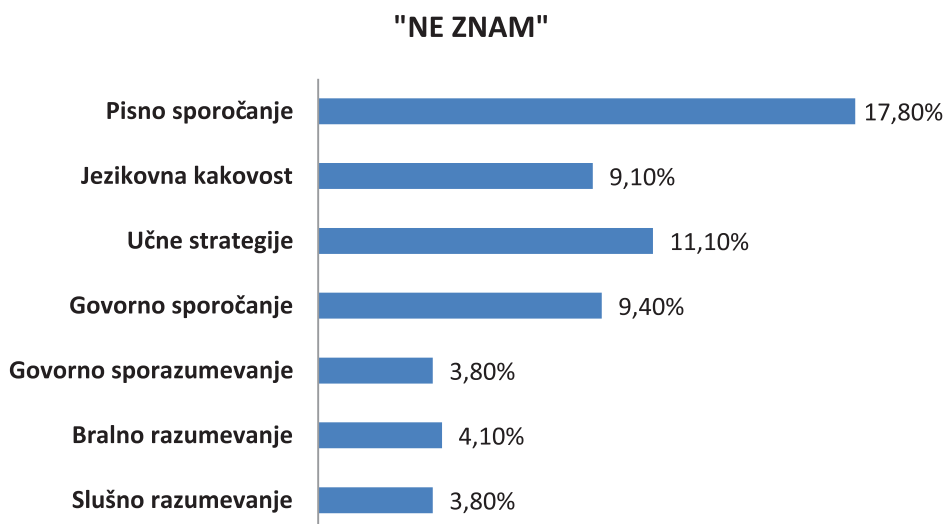
4.1. Raziskava samoocenjevanja pisnega sporočanja pri pouku angleščine

V šolskem letu 2010/2011 smo začeli z uvajanjem samoocenjevanja in vrstniškega ocenjevanja pri angleščini v oddelku prvega letnika gimnazije. Samoocenjevanje in vrstniško ocenjevanje bomo razvijali skozi vsa štiri leta gimnazijskega programa.

Dijaki so na začetku šolskega leta reševali samoocenjevalne lestvice po švicarskem modelu Evropskega jezikovnega listovnika ter ugotavljali, kaj znajo in česa ne. Ugotovili smo, da vsi dijaki pri vseh jezikovnih zmožnostih dosegajo nivo A1 in A2 (šeststopenjska mednarodna samoocenjevalna lestvica A1 do C1 po SEJO, 2001), saj so na vse trditve odgovorili z "znam". Pri samoocenjevalni lestvici za nivo B1 so na posamezne samoocenjevalne trditve odgovorili z "ne znam" (slika 1).

Odgovori dijakov na samoocenjevalne trditve nam dajo vpogled v dijakove jezikovne zmožnosti, ki jim moramo pri pouku posvetiti več pozornosti. Najvišji odstotek negativnih odgovorov se pojavlja pri govornem in pisnem sporočanju ter strategijah in jezikovni kakovosti.

Slika 1: Odgovori dijakov z “ne znam” na samoocenjevalne trditve Na nivoju B1 se odgovor “ne znam” pojavi pri naslednjih kategorijah:



4.2. Samoocenjevanje razpravljalnega eseja

Za samorefleksivno učenje uporabljamo pri pouku kontrolne sezname (ang. check-lists), ki so prirejeni za vsako dejavnost posebej (npr. pisanje razpravljalnega eseja in formalnega pisma).

Iz dijakovih odgovorov na samoocenjevalne trditve v kontrolnih seznamih (tabele 1, 2 in 3) je razvidno, da dijaki kažejo sposobnost prepoznavanja lastnega jezikovnega znanja in kaj morajo izboljšati. Oscarson (2009) v svoji študiji ugotavlja, da je učenčevo samoocenjevanje splošnega jezikovnega znanja s kontrolnimi seznammi dokaj točno.

Tabela 1: Delež dijakovih odgovorov z “DA” v kontrolnem seznamu

Trditve	DA
Moj esej je razdeljen na vsaj tri odstavke.	100%
Uporabil sem vezne besede in fraze, ki povezujejo ideje.	58,62%
Ponavljal sem fraze, besede ali ideje.	89,65%
Uporabil sem primeren register (stopnja formalnosti).	82,75%

Pri ocenjevanju razpravljalnega eseja smo za izhodišče uporabili standardizirane kriterije in točkovnik za ocenjevanje razpravljalnega eseja na maturi ter ga prilagodili standardom za prvi letnik. Tako smo na primer opisnik "Pogosta raba zapletenih jezikovnih struktur" pri kriteriju jezikovna pravilnost nadomestili z opisnikom "Pravilna raba že usvojenih zahtevnejših jezikovnih struktur". Na primerih vzorčnih esejev smo ugotavljali razumevanje in uporabo kriterijev za ocenjevanje. Vzorčne primere so dijaki najprej ocenjevali sami, nato so svoje ocene primerjali z vrstniki v skupini in se dogovorili o skupni oceni. Svoje ocene so primerjali z učiteljevim ocenjevanjem ter komentirali razloge za svoje odločitve. Dijaki so samooceniili svoje razpravljalne eseje po danih kriterijih, nato so reševali kontrolni seznam, kjer so s pomočjo samoocenjevalnih trditev ugotavljali, kaj znajo in česa ne. Ugotavljali so tudi, ali so upoštevali vse elemente, ki so navedeni v samoocenjevalni lestvici.

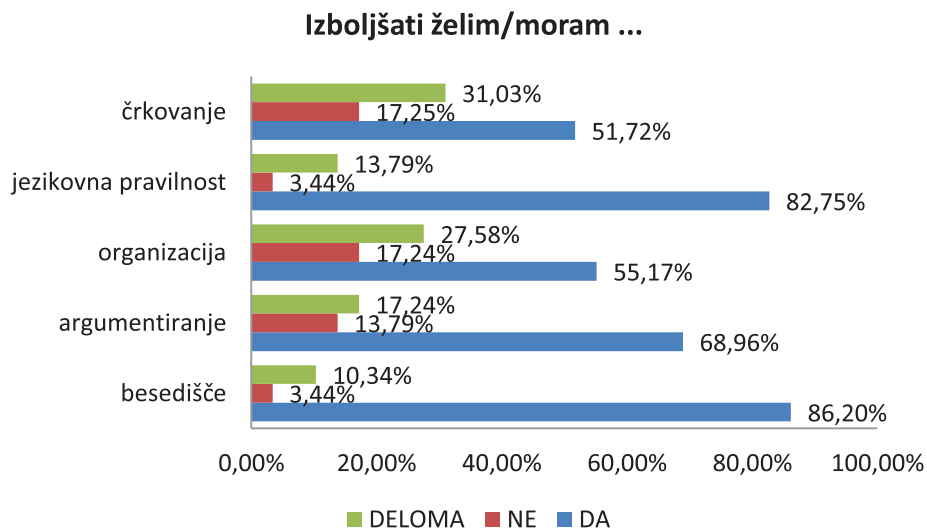
Tabela 2: Delež dijakovih odgovorov z "NE" v kontrolnem seznamu

Trditve	NE
Uporabil sem okrajšave (npr. isn't, don't ipd.)	89,75%
Uporabil sem raznoliko in primerno besedišče.	68,96%
Moj esej je skoraj brez napak.	75,86%
Ponosen sem na svoj esej. Odraža moj najboljši dosežek.	72,41%

Iz tabel 1 in 2 je razvidno, da dijaki pri pisanju razpravljalnega eseja dosledno upoštevajo "tehnična navodila" za pisanje eseja. Vsi dijaki so namreč pri organizaciji razpravljalnega eseja upoštevali pravilo vsaj treh odstavkov. Glede stopnje formalnosti je le 10,25 odstotka dijakov uporabilo okrajšave, več (82,75%) jih meni, da so uporabili primeren formalni register. Na trditev "Uporabil sem raznoliko in primerno besedišče" je z NE odgovorilo 68,96 odstotka dijakov; več (89,65%) jih meni, da so ponavljali fraze, besede in ideje. 75,86 odstotka dijakov se ne strinja s trditvijo, da je njihov esej skoraj brez napak.

Večina dijakov je odgovorila, da morajo izboljšati besedišče (86,2%) ter pravilno rabo slovnčnih struktur (82,75%). Prav ta dva kriterija, besedišče in jezikovna pravilnost, jim predstavljata največ težav pri samoocenjevanju. Domnevamo lahko, da dijaki v prvem letniku še nimajo dovolj izkušenj in jezikovnega znanja, da bi prepoznali napake in ugotovili, ali uporabljajo raznoliko besedišče in pravilno rabo že usvojenih (tudi zahtevnejših) jezikovnih struktur. Pomembno vlogo igrajo tudi načini, kako so oblikovana ter posredovana vprašanja in opisniki. Bachman in Palmer (1989, v Butler in Lee, 2010, str. 7) pravita, da so najučinkovitejši opisniki tisti, ki zahtevajo od učencev, da ocenijo težave, ki so jih zaznali pri različnih jezikovnih nalogah.

Slika 2: Potrebne izboljšave



Pri samoocenjevanju razpravljalnega eseja nas je zanimal delež dijakov, ki si za posamezni kriterij dodelijo določeno število točk.

Tabela 3: Odstotek dijakov, ki so si dodelili določeno število točk za posamezni kriterij

Kriterij	Število točk					Povprečno število točk
	5	4	3	2	1	
Vsebina	9%	36%	45%	6%	3%	3,4
Besedišče	6%	36%	42%	12%	3%	3,3
Jezikovna pravilnost	6%	27%	45%	21%	0%	3,1
Organizacija in vezljivost	15%	54%	18%	12%	0%	3,8
Skupaj 20 možnih točk						13,6

Iz tabele 3 je razvidna tendenca sredinjenja, saj si je več kot 40 odstotkov dijakov prisodilo tri točke (od petih možnih točk) v kategorijah vsebina, besedišče in jezikovna pravilnost. Za jezikovno pravilnost si je 21,21 odstotka dijakov prisodilo samo dve točki. Organizacijo in vezljivost je 54,54 odstotka dijakov ocenilo s štirimi točkami, kar potrjuje visok odstotek odgovorov z “DA” na samoocenjevalne trditve (tabela 1), npr. “Moj esej je razdeljen na vsaj tri odstavke” in “Uporabil sem vezne besede in fraze, ki povezujejo ideje”.

Prav tako lahko povežemo podatke iz grafa 2, iz katerega je razvidna presoja dijakov, da morajo oziroma želijo izboljšati besedišče in jezikovno pravilnost. Povprečje dodeljenih točk (tabela 3) se giblje od 3,1 točke za jezikovno pravilnost, 3,3 točke za besedišče, 3,4 točke za vsebinsko ustreznost, najvišje povprečje pa zasledimo pri organizaciji in vezljivosti s povprečjem 3,8 točke.

4.3. Samoocenjevanje vodenega pisnega sestavka (formalno pismo)

Zelo pogosto si avtorji pri raziskovanju samoocenjevanja (tudi pri samoocenjevanju jezikovnih zmožnosti) zastavljajo vprašanje, ali si učenci prisodijo višjo ali nižjo oceno v primerjavi z na primer učiteljevo oceno. Ugotovili so, da so se učno in jezikovno sposobnejši učenci ocenili slabše, medtem ko so učno in jezikovno šibkejši učenci precenili svoje izvedbe (Blanche in Merino, 1989, Oscarson, 1984, v Oscarson, 2009). Avtorji so mnenja, da se učno in jezikovno boljši učenci zavedajo svojih omejitev pri določeni jezikovni zmožnosti.

V šolskem letu 2011/2012 smo z dijaki omenjenega oddelka ocenjevali vodeni pisni sestavek. Postopek uvajanja samoocenjevanja in vrstniškega ocenjevanja vodenega sestavka poteka postopoma, od ocenjevanja vzorčnih sestavkov do ocenjevanja najprej skupinskih pisnih sestavkov ter nato individualnih sestavkov.

Kriteriji za ocenjevanje formalnega pisma so vsebinska ustreznost, oblika, besedišče in register ter jezikovna pravilnost. Poudarek je bil na razvijanju in upoštevanju danih iztočnic v navodilih, na pravilni obliki formalnega pisma ter na vljudnostnem registru in jezikovni pravilnosti že usvojenih slovničnih struktur. Dijaki so pri šolski uri angleščine napisali formalno pismo na dane iztočnice, nato so izpolnjevali kontrolni seznam za pisanje formalnega pisma ter se samoocenovali. Pri naslednji šolski uri so dijaki ocenili pismo svojega vrstnika.

Primerjali smo učiteljevo oceno, samooceno in vrstniško oceno pisnih izdelkov. Ugotavljali smo, za koliko točk se samoocena razlikuje od učiteljeve in vrstniške ocene. Zanimalo nas je, ali so si dijaki dodelili višje ali nižje število točk od učiteljeve ocene. Primerjali smo tudi odstopanja med samooceno in vrstniško oceno ter med vrstniško oceno in učiteljevo oceno.

Tabela 4: Odstopanja v točkah med samooceno (SO) in učiteljevo oceno

<i>Število točk razlike</i>	<i>0 točk</i>	<i>1 točka</i>	<i>2 točki</i>	<i>3 točke</i>	<i>4 točke</i>	<i>5 točk</i>	<i>6 točk</i>
SO nižja od učiteljeve ocene za		4	4	3	3	1	1
SO višja od učiteljeve ocene za		4	3	1	2		
Skupaj dijakov	5	8	7	4	5	1	1
Delež dijakov v %	16,10	25,80	22,50	12,90	16,10	3,20	3,20

V tabeli 4 je predstavljeno število dijakov, ki odstopajo od učiteljeve ocene za določeno število točk. Ugotavljali smo, ali so si dijaki prisodili več ali manj točk v primerjavi z učiteljevim točkovanjem.

Tabela 5: Odstopanja v točkah med samooceno (SO) in vrstniško oceno (VO)

<i>Število točk razlike</i>	<i>0 točk</i>	<i>1 točka</i>	<i>2 točki</i>	<i>3 točke</i>	<i>4 točke</i>	<i>5 točk</i>	<i>6 točk</i>	<i>7 točk</i>	<i>8 točk</i>	<i>9 točk</i>
SO nižja od VO za		4	6	4	3	3	3			1
SO višja od VO za		1	2							
Skupaj dijakov	4	5	8	4	3	3	3	0	0	1
Delež dijakov v %	12,90	16,10	15,80	12,90	9,60	9,60	9,60	0	0	3,20

V tabeli 5 je predstavljeno število dijakov, ki pri samooceni odstopajo od vrstniške ocene glede na število točk razlike med obema ocenama.

Tabela 6: Odstopanja v točkah med vrstniško oceno (VO) in učiteljevo oceno

<i>Število točk razlike</i>	<i>0 točk</i>	<i>1 točka</i>	<i>2 točki</i>	<i>3 točke</i>	<i>4 točke</i>	<i>5 točk</i>
VO nižja od učiteljeve ocene za		2	2	1		
VO višja od učiteljeve ocene za		3	9	5	2	2
Skupaj dijakov	5	5	11	6	2	2
Delež dijakov v %	16,10	16,10	35,40	19,30	6,40	6,40

V tabeli 6 je predstavljeno število dijakov, ki pri vrstniški oceni odstopajo od učiteljeve ocene glede na število točk razlike med obema ocenama.

Če primerjamo odstopanja v točkah, ugotovimo, da v primerjavi samoocene in učiteljeve ocene 48,3 odstotka dijakov odstopa od učiteljeve ocene samo za eno ali dve točki (tabela 4), 41,9 odstotka dijakov od vrstniške ocene (tabela 5) ter 51,6 odstotka dijakov pri vrstniškem ocenjevanju v primerjavi z učiteljevim (tabela 6). Najvišje odstopanje se pojavi med samooceno in vrstniško oceno. Kar 32,2 odstotka dijakov odstopa za več kot štiri točke. Če za izhodišče merjenja usklajenosti ocenjevanj postavimo sprejemljivo mejo treh točk razlike, dobimo naslednji rezultat: 77,4 odstotka dijakov odstopa pri samoocenjevanju od učiteljeve ocene od 0 do 3 točk, 67,7 odstotka dijakov pa pri samoocenjevanju od vrstniške ocene od 0 do 3 točk ter 87 odstotkov dijakov odstopa pri vrstniški oceni od učiteljeve ocene od 0 do 3

točk. Ugotavljamo tudi, da je povprečna samoocena po posameznih kriterijih nižja od učiteljeve in vrstniške ocene (tabela 7).

Tabela 7: Povprečno število točk po posameznih kriterijih pri samoocenjevanju, učiteljevem ter vrstniškem ocenjevanju

Kriterij	Možnih točk	povprečna samoocena	Povprečna učiteljeva ocena	Povprečna vrstniška ocena
Vsebina	5	3,3	3,7	4,4
Oblika	2	1,9	2	1,8
Besedišče in register	5	3,2	3,4	4,0
Jezikovna pravilnost	5	3,2	3,6	3,9
Skupno število točk	17	11,8	12,8	14,3

Samoocenjevanje vodene sestavka (formalno pismo) v oddelku četrtega letnika

Zastavili smo si naslednje raziskovalno vprašanje: Ali je ujemanje samoocene in učiteljeve ocene bolj usklajeno pri dijakih v četrtem kot v drugem letniku?

Dijaki so napisali formalno pismo med uro angleščine, rešili kontrolni seznam ter se samoocenili.

Tabela 8: Odstopanja v točkah med samooceno in učiteljevo oceno pri ocenjevanju vodene sestavka v oddelku četrtega letnika

Število točk razlike	0 točk	1 točka	2 točki	3 točke
SO nižja od učiteljeve ocene za		6	3	2
SO višja od učiteljeve ocene za		5	2	1
Skupaj dijakov	2	11	5	3
Delež dijakov v %	9,50	52,30	23,80	14,20

V tabeli 8 je predstavljeno število dijakov, ki odstopajo od učiteljeve ocene za določeno število točk. Iz tabele 8 je razvidno, da so odstopanja majhna, kar 52,3 odstotka dijakov odstopa od učiteljeve ocene samo za eno točko. V četrtem letniku se pojavi najvišje odstopanje za 3 točke, v drugem letniku pa 6 točk (tabela 4).

Tudi primerjava povprečnega števila točk (tabela 7 in 9) nam da podoben rezultat: razlike med povprečno samooceno in učiteljevo oceno v četrtem letniku so skoraj zanemarljive, medtem ko so razlike drugega letnika višje, predvsem vrstniška ocena je višja tako od samoocene kakor tudi od učiteljeve ocene.

Tabela 9: Povprečno število točk po posameznih kriterijih pri samoocenjevanju in učiteljevem ocenjevanju v oddelku četrtega letnika.

<i>Kriterij</i>	<i>Možnih točk</i>	<i>Povprečna samoocena</i>	<i>Povprečna učiteljeva ocena</i>
Vsebina	5	4,2	4,3
Oblika	2	2	2
Besedišče in register	5	4,1	4,2
Jezikovna pravilnost	5	4	4
Skupno število točk	17	14,4	14,7

V neformalnem (nestrukturiranem) razgovoru z dijaki četrtega letnika smo iskali razloge za dokaj usklajeno samoocenjevanje z učiteljevim ocenjevanjem. Odgovori dijakov in možni razlogi za bolj točno ujemanje samoocene in učiteljeve ocene v četrtem letniku bi lahko bili naslednji:

- Dijaki imajo s samoocenjevanjem več izkušenj.
- Dijaki razumejo kriterije za ocenjevanje in jih znajo interpretirati kot učitelj.
- Dijaki se samoocenijo na podlagi predhodnih učiteljevih ocen.
- Dijaki dobro poznajo lastna močna in šibka področja pri pisnem sporočanju ter imajo realne predstave o lastnem jezikovnem znanju.

5. Sklep

Pri samoocenjevanju so dijaki zelo kritični do svojih dosežkov, pri vrstniškem ocenjevanju opazimo trend dajanja višjega števila točk (tabele 4, 5, 6). Na podlagi rezultatov raziskave lahko povzamemo, da je samoocenjevanje pod določenimi pogoji zanesljivo, predvsem pri učencih na višji stopnji (tabeli 8 in 9), ki imajo več izkušenj s samorefleksijo in z ocenjevanjem na podlagi kriterijev in opisnikov za ocenjevanje.

Ugotavljamo, da je treba dijake izuriti in usposobiti predvsem v razumevanju danih kriterijev in opisnikov ter jih postopoma navajati na (samo)refleksijo in dajanje vrstniške povratne informacije z namenom izboljšanja lastnih dosežkov.

Butler in Lee (2006, v Butler in Lee, 2010) ugotavljata, da so opisniki, ki se nanašajo neposredno na trenutne cilje neke dejavnosti, bolj točni. Samoocenjevanje je namenjeno temu, da pomagamo učencem razumeti cilje neke dejavnosti, da reflektirajo, kaj so dosegli glede na cilje, in da ugotovijo, kaj morajo še storiti, da cilje dosežejo (Butler in Lee, 2010).

Ujemanje samoocene in učiteljeve ocene je višje, če so bili učenci deležni predhodnega urjenja v samoocenjevanju (Ross in drugi, 1999, Sung in drugi, 2005, v Ross,

2006). Razloge, zakaj pride do neujemanja samoocene in učiteljeve ocene, vidi Ross (2006) predvsem v učenčevi nezmožnosti pravilne uporabe kriterijev za ocenjevanje, pristranskosti samoocenjevanja in nezanesljivosti učiteljevega ocenjevanja. Učenci ne znajo pravilno oceniti svojih izvedb, ker nimajo predstave o tem, kaj pomeni dobra izvedba, ker ne razumejo kriterijev ocenjevanja ali pa imajo premalo deduktivnih veščin, ki so ključne pri samoocenjevanju. Sadler (1989, v Oscarson, 2009, str. 219) in Stefani (1998, v prav tam) poudarjata pomen usklajene interpretacije kriterijev s strani učencev in učitelja.

Bolj so učenci izpostavljeni samoocenjevanju, bolj točno je njihovo samoocenjevanje (Boyd & Cowan, 1985, v Chen, 2005).

Še zmeraj je premalo raziskav, ki bi nam dale dokončno sliko o samoocenjevanju na splošno in predvsem o samoocenjevanju jezikovnih zmožnosti pri pouku tujih jezikov v gimnaziji. Rezultati tujih raziskav, ki se osredotočajo predvsem na korelacijo samoocene in učiteljeve ocene, na ugotavljanje veljavnosti in zanesljivosti samoocenjevanja ter na učenčevo dajanje predobrih ali preslabih samoocen, niso enotni glede uspešnosti ali neuspešnosti samoocenjevanja.

Boud (2000) poudarja vrednost ocenjevanja za učenje. V svojem konceptu trajnostnega ocenjevanja, ki obsega tudi samoocenjevanje, poudarja potrebo po usvajanju ocenjevalnih veščin, ki spodbujajo vseživljenjsko učenje, zato morajo učenci postati tudi vseživljenjski ocenjevalci.

Karmen Goršak

Self-assessment of foreign language skills in secondary school

The article features one of the alternative forms of assessment – self-assessment. Boud (Boud, 1995, p. 12) proposes the defining characteristic of self-assessment in which he points out that students are involved “in identifying standards and/or criteria to apply to their work and making judgments about the extent to which they have met these criteria and standards”. Boud (ibid) asserts that self-assessment means more than students grading their own work; it means involving them in the process of determining what is good work in any given situation. Self-assessment encourages students to take responsibility, particularly when they are actively involved in considering criteria which are meaningful to them. Self-assessment can encourage students to reflect on their learning to consolidate it and move beyond it (ibid, p. 35).

Self-assessment models are compared and contrasted: the standard model developed by Boud (1995) which is set in an essentially formative assessment context and Taras' model (2008) which includes both a formative and summative assessment context. Both models require students to understand the criteria and standards and develop necessary skills such as self-reflection and using criteria to improve their own work. The

most notable difference between Boud's and Taras' model is that Taras' model includes the teacher's and peers' feedback, it includes and integrates both formative and summative assessment and gives students direct access to grade production and negotiation.

Literature on self-assessment generally holds the proposition that practice, support, and experience are the key factors to increase the accuracy of self-assessment (Chen, 2005).

Student participation in grading is a viable method to encourage learner autonomy because the ability to assess one's proficiency with a reasonable degree of accuracy and supplement any deficiency therein is essential preparation for lifelong learning. "The more often students are exposed to self-assessment the more accurate their assessment becomes" (Boyd & Cowan, 1985 in Chen, 2005, p. 3).

Self-assessment processes begin with the setting and negotiation of criteria and standards. Students can either set their own criteria, negotiate them with support of teachers or discuss them with teachers in a context where they are pre-set. Therefore, students should have a relatively clear idea of the criteria. "Knowledge and understanding of criteria is very important as it helps to socialise students to assessment processes" (Taras, 2008, p. 84). Boud (1991, 1995) states that students use the criteria and standards to make, justify and explain judgments of their own work.

Rubrics are tools that can improve student performance as they help define what constitutes good, quality work. Rubrics can guide students through different tasks and show them how and how not to carry them out. Goodrich Andrade (2000, p. 3) claims that the rubrics serve as an instructional tool as well as an evaluative one. Andrade (1997, in Goodrich Andrade, 2000, p. 3) points out several reasons why rubrics are useful. Among others she claims that "they help students become more thoughtful judges of the quality of their own and others' work".

In her research, Goodrich Andrade (2000, p. 4) came to a conclusion that self-assessment supported by a rubric was related to an increase in content learning. Being familiar with the rubrics can enhance students' learning and critical look at their own work and, therefore, they can modify it accordingly. Students develop their ability to critically evaluate their own work when using self-assessment checklists and rubrics.

Research on self-assessment in second language testing reveals variable results. In his meta-analysis, Ross (1998, p. 1) concurs that differential validities for self-assessment compared to teacher assessment depend on "the extent of learners' experience with the language skill self-assessed". Ross (ibid) analysed self-assessment research results in four second language skill areas – reading, speaking, listening and writing. He found out that self-assessment of reading and listening skills provided strong average correlation. He notes that "reading and listening are receptive skills that do not require the speaker to preplan and execute specific production strategies (ibid, p. 7). Further analysis reveals that students are less adept at self-assessing their productive skills – speaking and writing due to the degree of experience with the foreign language.

The purpose of our study was to investigate the discrepancy of self-assessment, teacher assessment and peer-assessment in students' written production. The study included 31 first-year secondary school students. Assessment was integrated into learning and teaching. The students were asked to self-assess their own written production (argumentative essays and formal letters). Feedback was given by the peers and the teacher.

The instruments used in the study were checklists and assessment rubrics. The assessment criteria were explained and modified by the teacher. The assessment criteria for argumentative essay included four elements: content, vocabulary, language, organisation and cohesion with a 5-point scale with descriptors for each criterion. The present study embraced three stages: training, assessing model answers and sharing comments and suggestions. The training was to facilitate students' understanding of assessment criteria and standards. Using the same set of criteria, students self-assessed their works. Both the teacher and peers assessed the same works. On average students rated their essays at 3.14 on a 5-point scale.

In tables 4, 5 and 6 the discrepancies between teacher, self- and peer-assessment of formal letters are shown. A look at the means of the three different forms of assessment shows that self-awarded marks tend to be lower than those given by peers and the teacher. Students undermarked themselves. A large discrepancy between self and peer marks has been noted. Students tend to rate themselves less favourably than they are rated by their peers.

The control group comprised 21 fourth-year secondary school students. We wanted to find out whether higher level students self-assess their works more accurately than lower level students. Scores from self-assessment and teacher assessment have a similar range. The total marks do not differ greatly from the marks which would have been given by the teacher.

There are often small discrepancies (1-2 marks) between the teacher's and students' marks for individual criterion. Significant match between self-assessment and teacher assessment has been noted. The results indicate that mean scores of self- and teacher assessment tend to resemble when students have more practice and experience in assessment and understand the assessment criteria.

All things considered, we should concentrate on the potential benefits of self-assessment, especially, as Boud (2000) purports, on the value it has for learning. Boud (2000) proposes a concept of sustainable assessment (encompassing self-assessment), in which he highlights the acquisition of assessment skills that support lifelong learning. He implies that students must become lifelong assessors in order to become effective lifelong learners.

Additionally, "we should consider the potential of self-assessment as both a valid and reliable supplement to traditional assessment (Saito, n.d)".

LITERATURA

1. Andrade, H.L., Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into practice*, 48, str. 12–19.
2. Andrade, H., Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10, št. 3, str. 1–11.
3. Blue, G.M. (1994). Self-assessment of foreign language skills: does it work? *CLE working papers*, št. 3, str. 18–35.
4. Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. NY: RoutledgeFalmer.
5. Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22, št. 2, str. 151–167.
6. Butler, Y.G., Lee, J. (2010). The effects of self-assessment among young learners of English. *Language Testing*, 27, št. 1, str. 5–31.
7. Cassidy, S. (2007). Assessing “inexperienced” students’ ability to self-assess: exploring links with learning style and academic personal control. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 32, št. 3, str. 313–330.
8. Chen, Y.M. (2005). Self assessment of oral performance in the efl university classroom. Pridobljeno dne 19.04.2011 s svetovnega spleta: http://flcccu.ccu.edu.tw/conference/2005_conference2/download/CIO.pdf.
9. Goodrich Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57, št. 5. Pridobljeno dne 10.07.2011 s svetovnega spleta: <http://www.ascd.org/readingroom/edlead/0002/andrade.html>.
10. Lew, M.D.N., Alwis, W.A.M., Schmidt, H.G. (2010). Accuracy of students’ self-assessment and their beliefs about its utility. *Assessment & evaluation in higher education*. 35, št. 2, str. 135–156.
11. Oscarson, A.D. (2009). Self-assessment of writing in learning english as a foreign language. A study at the upper secondary school level. *Acta universitatis gothoburgensis*. Göteborg, Sweden.
12. Popham, W.J. (1997). What’s wrong – and what’s right – with rubrics. *Educational Leadership*, 55, št. 2, str. 72–75.
13. Rolheiser, C., Ross, A.J. (1998). Student self-evaluation: what research says and what practice shows. Center for development and learning. Pridobljeno dne 16.07.2011 s svetovnega spleta: http://www.cdl.org/resource-library/articles/self_eval.php.
14. Ross, J.A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical assessment research & evaluation*, 11, št. 10. Pridobljeno dne 16.07.2011 s svetovnega spleta: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=11&n=10>.
15. Ross, S. (1998). Self-assessment in second language testing: a meta-analysis and analysis of experiential factors. *Language Testing*, 15, št. 1, str. 1–20.
16. Saito, Y. (2011). The use of self-assessment in second language assessment. Pridobljeno dne 19.04.2011 s svetovnega spleta: <http://www.tc.columbia.edu/academic/tesol/WJFiles/pdf/Saito-Forum.pdf>.
17. Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje (2001). Svet Evrope. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
18. Taras, M. (2008). Issues of power and equity in two models of self-assessment. *Teaching in Higher Education*, 13, št. 1, str. 81–92.
19. Walser, T.M. (2009). An Action Research Study of Student Self-Assessment in Higher Education. *Innov High Educ*, 34, str. 299–306.

Karmen Goršak (1969), profesorica nemščine in angleščine na Gimnaziji Bežigrad v Ljubljani.

Naslov: Gubčeva 4, 9231 Beltinci, Slovenija; Telefon: (+386) 01 534 76 92

E-mail: karmen.gorsak@gimb.org

Učno uspešen, nadarjen ali talentiran? Terminološke vrzeli s področja nadarjenosti

Pregledni znanstveni članek

UDK 159.924:81'37

KLJUČNE BESEDE: nadarjenost, talentiranost, učna uspešnost, terminologija

POVZETEK – V prispevku avtorici podrobneje predstavljata nekatere terminološke vrzeli s področja nadarjenosti. Definicije analizirata glede na pomembnejše tuje strokovnjake ter jih poskušata ustrezno aplicirati v slovenski pojmovni in izobraževalni prostor. Nemalokrat se namreč dogaja, da laična javnost – kot tudi nekateri pedagoški delavci – učno uspešnost, nadarjenost in talentiranost v različnih definicijah venomer ne uporabljajo dosledno. Slednje pa pri razumevanju in uporabi povzroča večje nejasnosti. Ponekod se predpostavlja, da so termini sinonimi, drugod pa, da so nadarjeni, talentirani in učno uspešni učenci različne populacije, čeprav se izrazi prekrivajo in je njihova uporaba izmenljiva. Podrobneje izpostavljata učno uspešnost, saj ugotavljata, da se slednja na šolskem polju najpogosteje porablja kot koherenten del nadarjenosti, čeprav učne uspešnosti z nadarjenostjo ne moremo enačiti.

Review scientific paper

UDC 159.924:81'37

KEYWORDS: giftedness, talent, learning (academic) achievement, terminology

ABSTRACT – This paper presents some terminological gaps in the education of gifted and talented learners. Definitions are analysed with regard to the background of major foreign experts' work striving to apply them to Slovene conceptual and educational field. It happens rather frequently that the lay public, as well as some teachers, fail to use the definitions of academic achievement, talent and giftedness adequately and consistently. In further understanding and professional use, this problem leads to increased confusion. In some environments, it is assumed that the terms are synonymous, whereas elsewhere gifted, talented and academically successful students are considered different populations, although the terms overlap and their use is interchangeable. Academic achievement is discussed in more detail, since we found that in the school field the term is most often used as a coherent part of giftedness, even though academic achievement cannot be equated with giftedness.

1. Učna uspešnost – učno uspešni učenci

Učno uspešni oziroma nadpovprečno sposobni učenci, kot jih imenuje Van Tassel-Baska, (2003) so tisti, ki spadajo med 20 odstotkov populacije vseh učencev, vključujoč nadarjene in talentirane učence. V ameriški zakonodaji spada v skupino nadarjenih otrok 12% tistih učencev, ki so bili identificirani kot nadarjeni na enem izmed področij nadarjenosti (prav tam).

Nekatere raziskave kažejo, da se z učno uspešnostjo pomembno povezujejo posameznikove individualne značilnosti, intelektualne sposobnosti, govorna kompetentnost in osebne značilnosti (Marjanovič-Umek idr., 2007, str. 29). Učna uspešnost na učnem področju je opredeljena z učnimi cilji oziroma standardi znanja, ki so po-

stavljeni kot merilo učenčevih dosežkov pri določeni starosti. Tomori (2002, str. 16) meni, da učna uspešnost ne predstavlja zgolj s številkami izraženi izid posameznikovih prizadevanj, temveč zajema tudi: sposobnost pridobivanja in izkazovanja znanja; razvoj samostojnega razmišljanja, presoje, oblikovanja stališč, iskanja novih rešitev ipd.; razvoj delovnih navad, sistematičnega izpolnjevanja nalog, načrtovanja in organiziranja dela; sodelovalno učenje; razvijanje različnih spretnosti in veščin.

Čeprav so znanstveniki prišli do pomembnih ugotovitev, ki pričajo, da je učna uspešnost do določene mere pod genetskim vplivom, ne smemo le-te obravnavati prek napačnega razumevanja, da je zaradi genetskega vpliva, ki je biološko vgrajen, slednja nespremenljiva (Plomin in Walker, 2003 v Puklek Levpušček, Zupančič, 2009). Učna uspešnost je namreč poleg genetskega vpliva izredno zaznamovana s sistemom izobraževanja in motivacijo učenca, zunanji in notranji dejavniki, ki so močnejši od njenega dednega zapisa. Kljub vlogi dedne zasnove so najpomembnejši dejavniki učne uspešnosti pri učencu psihološki in socialni dejavniki.

Avtorici (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009) ugotavljata, da splošna spoznavna sposobnost oziroma inteligentnost pomembno napoveduje otrokove učne dosežke, poleg inteligentnosti pa na učno uspešnost vplivajo tudi učenčeve osebnostne poteze, ki se izkazujejo kot odprtost, ekstravertnost in v manjši meri nevroticizem. Učna uspešnost je izredno močno povezana tudi z učno motivacijo, ki na učne dosežke oziroma rezultate učenja vpliva prek učnega procesa ter kognitivnih in metakognitivnih procesov, ki v njem sodelujejo (Juriševič, 2009, str. 5).

Učno uspešni učenci imajo po definicijah sodeč eno ali več značilnosti, ki sodijo v polje nadarjenosti. Pri tem izpostavljamo motivacijo, ustvarjalnost, visoko storilnost in visoke dosežke. Tovrstni učenci imajo namreč določene specifične lastnosti in prednosti v razvoju, ki jih od drugih vrstnikov ločujejo.

2. Nadarjenost – nadarjeni učenci

V nadaljevanju predstavljamo ključna vprašanja in odgovore, s katerimi se ukvarja pedagoško-psihološka stroka na področju obravnave nadarjenih učencev ter na katerih temeljijo konceptualizacije teorij o nadarjenosti: Kaj je nadarjenost? Kdo je nadarjen? Katere so značilnosti nadarjenih učencev?

V iskanju odgovorov na zastavljena vprašanja smo v svetovni literaturi naleteli sprva na veliko različic opredelitve pojma nadarjenosti, med katerimi smo zasledili tudi izraze nadpovprečno sposoben, izjemen, talentiran, nadpovprečen, izstopajoč, neobičajno obetaven, genij itd. (Eurydice, 2006; Ferbežer, 2002; Piirto, 2007).

2.1. Konceptualizacija nadarjenosti – kratak zgodovinski pregled

Kaufman in Sternberg (2008) ločujeta štiri različna obdobja v procesu konceptualizacije nadarjenosti, zgodovinski razvoj svetovnih teoretikov in njihovih spoznanj pa v svoji obsežni monografiji prikazuje tudi Piirto (2007). Modeli s pomembnejšimi strokovnjaki, ki so v določenem ciklu prispevali k razvoju nadarjenosti, so naslednji:

Splošni modeli nadarjenosti: zgodnje znanstveno raziskovanje nadarjenosti je temeljilo na splošnejši razlagi nadarjenosti; pojmi “nadarjenost”, “genialnost” in “talentiranost” so bili razumljeni kot sinonimi. V prvem ciklu so bili glavni raziskovalci oziroma strokovnjaki, ki so doprinesli k znanstvenemu razumevanju nadarjenosti, naslednji (Kaufman, Sternberg, 2008; Piirto, 2007): Galton (od leta 1869 dalje; izda prvo knjigo o teoriji genialnosti, ki je pojmovana kot visoka prirojena sposobnost); Spearman, C. (od leta 1904); Binet, A. in Simon, T. (od leta 1916 dalje; Stanford-Binet Intelligence Scale je bil eden prvih testov za ocenjevanje nadarjenosti pri šolskih otrocih); Terman, L. (od leta 1916 dalje; izenači Galtonovo teorijo dednosti nadarjenosti s splošno inteligentnostjo ter izdela kriterije za klasifikacijo nadarjenosti).

Specifični modeli nadarjenosti: pojem nadarjenosti se razvija na številna druga področja človekovih sposobnosti. V tem obdobju je bila izdelana Gardnerjeva teorija Teorije o več vrstah inteligenc. Na izobraževalnem področju so modeli doprinesli pomembne spremembe predvsem na področju akceleracije in drugih obogatitvenih programov. Pomembnejši raziskovalci drugega cikla so naslednji (Colangelo, Davis, 2003; Kaufman, Sternberg, 2008; Piirto, 2007): Thurstone, L. M. (od leta 1938 dalje; s faktorsko analizo dokaže obstoj sedmih mentalnih sposobnosti); Horn, J. L., Cattell, R. B. (od leta 1966 dalje; dokažeta, da splošna inteligentnost združuje dva dejavnika, fluidno in kristalizirano inteligentnost); Stanley, J. C. (od leta 1971 dalje; ugotovi, da nadarjenost ni splošna, temveč področno-specifična); Gardner, H. (od leta 1983 dalje; avtor Teorije o več vrstah inteligenc); Carroll, J. B. (od leta 1993 dalje; avtor Tri-startumskega modela nadarjenosti).

Sistemske modeli nadarjenosti: nadarjenost je razumljena sistemsko (z odnosi med elementi). Najpomembnejša znanstvenika tretjega cikla (v Colangelo, Davis, 2003; Kaufman, Sternberg, 2008; Piirto, 2007): Renzulli, J. S. (od leta 1978 dalje; Trikrožni model nadarjenosti, razlikuje dve različni vrsti nadarjenosti: za šolsko delo in za ustvarjalne produkte); Sternberg, R. J. (od leta 2003 dalje; avtor Triarhičnega modela nadarjenosti, ki je sestavljen iz analitične inteligence, ustvarjalnosti in praktične inteligence).

Sodobni razvojni modeli: znanstveno raziskovanje številnih eminentnih strokovnjakov; razvojni modeli nadarjenost konceptualizirajo veliko širše v primerjavi s predstavljenimi modeli treh ciklov. Vsi namreč vsebujejo elemente zunanjih dejavnikov, za katere predpostavljamo, da v interakciji z notranjimi dejavniki (lahko) vodijo k razvoju nadarjenosti. Najpomembnejši raziskovalci četrtega cikla so (Colangelo, Davis, 2003; Kaufman, Sternberg, 2008; Piirto, 2007): Tannebaum, A. J. (od leta 1986 dalje; nadarjenost je produkt interaktivnega delovanja med spremenljivkami, ki pove-

zujejo potenciale posameznikov in realizacijo njihovih talentov); Feldman, D. H. (od leta 1992 dalje; avtor je izpostavil sedem dimenzij, ki so izrednega pomena za razvoj nadarjenosti); Mönks F. J. (od leta 1992 dalje; Multifaktorski model nadarjenosti); Feldhusen, J. F. (od leta 1998 dalje; razvojni model, ki vključuje genetsko pogojene sposobnosti kot tudi vpliv socio-kulturnih vidikov na realizacijo talentov); Gagné, F. (od leta 2005 dalje; področje razvoja talentov. Izdela DMGT (Differentiated Model of Gifted and Talented) model nadarjenosti, ki poleg kognitivnih elementov vključuje tudi pomembne okoljske in neintelektualne spremenljivke ter poudarja pomen učenja (vaje, treningi, utrjevanja), ki osnovno, prirojeno nadarjenost preoblikujejo v specifičen talent na določenem področju človekove aktivnosti.

2.2. Definicije nadarjenosti: kolikor strokovnjakov, toliko teorij

Prvotne psihološke opredelitve so se pri opredeljevanju nadarjenih opirale na umske sposobnosti, kamor so po izmerjenemu inteligenčnemu kvocientu (IQ) umestili otroke, ki so imeli le-tega višjega od 130, med nadarjene otroke. Pozneje je prišlo do problemov, saj se je takšna opredelitev pokazala za preskromno, zato so mejo znižali na IQ 120, v pojem nadarjenosti pa so vključili poleg splošne tudi druge specifične sposobnosti (Ferbežer, 2002; Marentič Požarnik, 2000, str. 253). Sodobni raziskovalci v Združenih državah Amerike so med letoma 1980 in 1990 preučevali terminologijo in predstavili različne opredelitve le-te na različne načine, vključujoč številne druge lastnosti in ne zgolj intelektualne (Sternberg, Davidson, 1986, 2005). Tudi pri slovenskih avtorjih še vedno ni popolne enotnosti pri terminološkem vprašanju opredelitve nadarjenosti (Ferbežer, 2002).

Novo paradigmo nadarjenosti, ki sega preko ozkega merila, to je visokega inteligenčnega kvocienta, je postavil Feldman (1991 v Piirto, 2007, str. 23), ki ozko intelektualno nadarjenost razširi na številna druga področja. Nadarjenost označi kot razvojni proces, ki se realizira na podlagi številnih domen; splošne, socio-kulturne, specifično predmetne, idiosinkratične (lastne, specifične) in samosvoje.

Witty (1940) pravi, da je nadarjen tisti, katerega učni dosežki in storitve so značilno izstopajoče na kateremkoli dragocenem področju človekove aktivnosti, govori pa tudi o potencialni nadarjenosti oziroma superiornosti. Wittyjevo definicijo navaja tudi Žagar (2001), ki pravi, da so nadarjeni tisti, ki so konsistentno superiorni na kateremkoli področju dejavnosti. V tej definiciji avtor poudarja, da mora oseba nadpovprečne rezultate večkrat ponoviti, da bi jo lahko označili kot nadarjeno. Dve desetletji kasneje sta definicijo ožje usmerila avtorja Sumption in Luecking (1960), ki pravita, da je nadarjen tisti, ki ima razvitejši živčni sistem okarakteriziran s potencialom za reševanje nalog, ki terjajo visoko stopnjo intelektualne domišljije.

Ključno zasnovo k opredelitvi pojma je dodal J. Renzulli (1978), ki trdi, da so za izjemne dosežke na specifičnih področjih aktivnosti nujne nadpovprečne sposobnosti, nadpovprečna ustvarjalnost in nekatere osebne lastnosti, zlasti zavzetost za opravljanje nalog, pogojena s specifično motivacijo. Razmeji nadarjenost in potencialno na-

darjenost, saj identifikacija posameznika, da “je nadarjen”, še ne pomeni trajne lastnosti, prav tako pa ne zagotavlja, da bo posameznik dejansko realiziral svoje sposobnosti.

Kompleksnost definicije nadarjenosti v svetu je prisotna zaradi preozkega koncepta oziroma meril, ki ne vključujejo merske instrumente za merjenje IQ posameznika. Zaradi tega so v Združenih državah Amerike sprejeli različne opredelitve, ki se medsebojno dopolnjujejo in bogatijo (opredelitev; NAGC, JAVIS, OERI, Gagnéjeva opredelitev, Renzullijeva opredelitev itd.).

NAGC – National Association for Gifted children (Nacionalno združenje za nadarjene) navaja, da so nadarjeni tisti, ki dosegajo (oziroma imajo zmožnost) dosega nja izjemne dosežke na enem ali več področjih človekove dejavnosti;

JAVITS definicija iz zakona leta 1988 pa navaja, da so nadarjeni in talentirani tisti, ki dosegajo višje dosežke na intelektualnem, ustvarjalnem, umetniškem, voditeljskem področju ali na specifičnih akademskih področjih, ki zahtevajo prilagojene pristope dejavnosti, ki jih redne šole ne izvajajo;

OERI – US Office of Educational Research namesto izraza nadarjeni uporablja “izjemno talentirani” (What is Giftedness? NAGC – National Association for Gifted children).

Buttriss in Callander (2005) nadarjenost označujeta iz tradicionalnega vidika. Nanašala se je na posameznikove visoke sposobnosti na intelektualnem področju, ki so bili merljivi z različnimi standariziranimi instrumenti. V nadaljevanju omenjata tudi nacionalno DfES definicijo (Department for Education and Skills, prav tam), ki pravi, da so nadarjeni učenci tisti, ki imajo izjemne sposobnosti in dosegajo izjemne dosežke na enem ali več področjih Nacionalnega kurikula v Veliki Britaniji. Področja, ki jih DfES definicija omenja, zajemajo vsa akademska področja.

Miraca Gross (2010) opredeljuje nadarjenega učenca, ki ima določene sposobnosti, kompetence ali potencialne sposobnosti za doseganje nadpovprečnih dosežkov na enem ali več področjih človekove dejavnosti v primerjavi z drugimi vrstniki. Področja so intelektualno, psihomotorično, ustvarjalno in čustveno-socialno. V nadaljevanju avtorica navaja, da “nadarjen” učenec lahko postane “talentiran” s tem, ko izkaže nadpovprečne sposobnosti in dosega izjemne dosežke na enem ali več specifičnih področjih talentiranosti.

Čeprav se zdi interpretacija pojma “nadarjenost” brezmejnna, obstaja nekaj osnovnih opredelitev, na podlagi katerih so nastale tudi naše, sodobnejše opredelitve, ki jih s pridom uporabljamo v slovenskem prostoru. Tu, kot tudi drugod po svetu, je danes najpogosteje uporabljena “Marland definicija” iz leta 1972. Definicija navaja, da so nadarjeni in talentirani otroci tisti, ki jih je identificiralo usposobljeno strokovno osebje, imajo resnično visoke sposobnosti in zmožnosti visokih dosežkov (Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci, 1999). To so otroci z izkazanimi in/ali potencialnimi visokimi dosežki na naslednjih področjih: splošne intelektualne sposobnosti; specifične učne zmožnosti ali sposobnosti (šolske zmožnosti); ustvarjalno ali produktivno mišljenje; voditeljske sposobnosti; umetniške sposobnosti; psihomoto-

rične sposobnosti (Ferbežer, 2002, str. 33; Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci, 1999; Marland, 1972).

Opredelitev termina nadarjenost se je skozi čas spreminjala predvsem pod vplivi preoblikovanih vzgojnih ciljev, saj so se prejšnje opredelitve nadarjenosti usmerjale predvsem na nadpovprečne osebnostne karakteristike ali različne omejitve šolskega okolja (Binet, Simon, 1976; Coleman, Selby, 1983; Ferbežer, 2002; Sumption, Luecking, 1960; Witty, 1940). Pri drugih avtorjih svetovnega ranga pa se še vedno pojavljajo dileme, ali naj bi bila nadarjenost podedovana ali rezultat socializacijskih procesov. Pri opredeljevanju izvora nadarjenosti si tako nasprotujejo teoretiki, kot so empiristi in behavioristi, enostranost obeh nasprotujočih si teorij pa presega tako imenovana dinamična teorija, ki razlaga nadarjenost kot rezultat medsebojnega učinkovanja dednosti, vzgoje in okolja, pri čemer ima odločilno in najpomembnejšo vlogo lastna aktivnost individuuma (Ferbežer, 2002). Pri opredeljevanju nadarjenosti se tudi Strmčnik (1995) opira na samo poreklo nadarjenosti, ki še vedno ni dovolj razjasnjeno. Ferbežer (2002) meni, da je nadarjenost rezultat danih in pridobljenih dejavnikov, z njo pa se medsebojno prepletajo in povezujejo še ustvarjalnost, nadpovprečna inteligentnost in specifične osebnostne kvalitete, Gagné (1985) nadarjenosti ne pojmuje kot lastnost, s katero se človek rodi ali pa ne, ampak poudarja možnost razvijanja nadarjenosti v stimulativnem okolju.

Večina držav EU poimenuje nadarjene kot mlade osebe z velikim potencialom, izjemnimi sposobnostmi; intelektualno napredne otroke, v Sloveniji pa je uradno uporabljen termin nadarjen (posebej nadarjen) in talentiran (Eurydice, 2006; Koncept, 2009). Kot prikazuje mednarodna študija, je v Evropi moč zaznati zelo jasen trend opredeljevanja nadarjenosti, in sicer od strožjih psihometričnih definicij in poudarjanja učenčevih potencialov, merjenih izključno s testi intelektualnih sposobnosti do razvojne paradigme, ki definicijo nadarjenosti razširja ter poleg intelektualnih sposobnosti izpostavlja učenčeve dosežke, ki implicirajo delo, marljivost in znanje kot pogoje uspešnosti (Juriševič, 2011).

3. Talentiranost – talentirani učenci

Izraz se je prvič v kontekstu označitve višjih naravnih sposobnosti pojavil v zgodbah Jezusa v tako imenovani Priliki o talentih.

Znanstvena teorija in literatura s področja nadarjenosti oba izraza ne navaja ločeno, temveč integrirano v skupno znanstveno-strokovno terminologijo. Veliko avtorjev uporablja oba koncepta kot sinonima in ju v kontekstu navaja kot “nadarjeni in talentirani”. Piirto se je ob svojih prvih znanstvenih monografijah (že leta 1994 in 1999) “borila” za terminološko opredelitev obeh pojmov, ki povzročata na znanstvenopedagoškem polju številne preglavice. Predvsem je poudarjala pomen obravnave in identifikacije talentov na podlagi določenih domen, razvoja in znanstvenih dognanj.

Številni izobraževalni programi se uradno pojmujejo z oznako "programi za nadarjene in talentirane" učence/dijake, pri čemer so nadarjeni označeni kot tisti, ki imajo visok inteligenčni kvocient, talentirani pa kot tisti učenci, ki imajo razvite specifične lastnosti (npr. na področju slikanja, plesa, igranja, športa ipd). Vendar Piirto (2007, str. 22) ugotavlja, da posameznikov visok inteligenčni kvocient še ne pomeni, da ima tudi talent na določenem področju.

Ključno terminološka vprašanje in problematika, ki je v svetu še vedno zastavljena, izpostavlja predvsem dejstvo, da na specifičnih predmetnih področjih še vedno ni zakonskih terminoloških opredelitev, ki bi ločila nadarjene in specifično nadarjene – talentirane učence. Nekateri avtorji podajajo opredelitev nadarjenosti v primerjavi s talentiranostjo naslednje: nadarjenost – višja stopnja talentiranosti (nadgradnja); nadarjenost kot nasprotje še nedokončno razvitih talentov (Barnes, 2007; Bates, Munday, 2005; Gagné, 1985; 1991; 2003; 2005 idr.).

Pomembno spoznanje dodaja Feldhusen (2003a v Piirto, 2007, str. 24), ki pravi, da človekove nadarjenosti in talentov ne smemo omejevati zgolj na kognitivne sposobnosti, ki se odražajo na akademskem področju, temveč moramo v sodobnem svetu prepoznati širši sklop človekovih talentov, ki so pomembni za družbeno blaginjo in razvoj na številnih področjih. Piirto (2007) pri tem poudarja, da moramo pri opredeljevanju terminov stopiti izven psiholoških merenj (kot glavnega kriterija oziroma merila) ter postaviti v ospredje definicijo talentiranosti, ki bo izhajala iz tipičnih karakteristik, ki jih imajo le-ti na številnih področjih. V Konceptu (2009) je navedeno, da so talentirani tisti posamezniki, ki imajo visoke sposobnosti na specifičnih področjih (kot športno, glasbeno, umetniško, naravoslovno ipd.).

Feldhusen poleg drugih teoretikov opisuje talentiranost iz celostnega vidika (1992b, 1995, 2003b v Piirto, 2007). V svojem "TIDE" modelu opredeljuje talente kot posameznikove gensko pogojene lastnosti, ki so izkazane v obliki naprednega vedenja, doseganja visokih rezultatov in dosežkov. Poleg slednjih so bistvene komponente za realizacijo specifičnega talenta tudi znanje, veščine in ustvarjalno mišljenje. Feldhusen pravi, da lahko glede na tipične karakteristike ločimo štiri podkategorije talentiranosti: akademska/intelektualna, umetniška, poklicno-tehnična, intrapersonalna/socializacijska (prav tam, str. 31).

Ko uporabljamo izraz nadarjeni in talentirani učenci, je to razsežen izraz, ki vsebuje mnogo širšo skupino kot samo učno nadarjene učence. To so učenci, ki lahko mnogo pridobijo iz individualiziranih učnih strategij, njihove sposobnosti izstopajo na standariziranih merskih instrumentih dosežkov, ki merijo znanje in sposobnosti razmišljanja, so daleč nad razrednim nivojem in imajo sposobnosti pospešenega učenja (Barnes, 2007; Bates, Munday, 2005; Bezić idr., 1999; Hopkinson, 1978; Karnes, Bean, 2005; Porter, 2005; Wallach, Wing, 1969).

Kljub različnim terminološkim in teoretičnim opredelitvam se strokovnjaki znova opirajo na enotno izhodišče pri navajanju nadarjenosti in talentiranosti. Eksplicitno in implicitno poudarjajo razliko med obema, ki se kaže predvsem z zgodnjim razvojem (stopnjo) pojavnosti nadarjenosti, ki je posledica naravnih danosti in ima biološke,

dedne korenine, ter zrelim, popolnoma razvitim, zaključnim pojavom nadarjenosti (Ferbežer, 2002; Gagné, 2003, 2005; Piirto, 2007).

V skladu s Sternbergovo (v Marentič Požarnik, 2000) in Gardnerjevo teorijo o različnih vrstah inteligenc (1995) ostaja velika večina izrednih talentov ločenih od drugih sposobnosti, ki jih učenci izkazujejo. Prav tako so merski instrumenti naravnani k merjenju in odkrivanju splošnih področij nadarjenosti in potemtakem specifična, netradicionalna področja talentiranosti pogosto nimajo ustreznega instrumenta, ki bi tovrstne talente identificirali. Vendar pa tudi na tem področju potekajo premiki, saj poskušajo psihologi razviti merske pripomočke za odkrivanje talentov na specifičnih področjih.

Talentiranost je začel intenzivneje preučevati Gagné (1985; 1991; 2003; 2005), skorajda dvajset let kasneje so mu sledili številni znanstveniki, ki so mnenja, da moramo razlikovati pojma nadarjenost in talentiranost tako pri odkrivanju kot tudi nadaljnjem delu z otroki. Gagné v svojem Modelu razvoja talentov (1991) opisuje talentiranost kot “razvojni produkt interakcije med sposobnostmi, intrapersonalnimi in okoljskimi katalizatorji”. Zasnoval je veliko splošnih področij talentiranosti, kamor uvršča akademsko, tehnično, umetniško, medosebno, športno talentiranost idr.

Po Gagnéju (1991; 2003; 2005) je opredelitev pojma nadarjenost in talentiranost naslednja:

- Nadarjenost: označuje lastnosti, prirojene sposobnosti in naravne danosti, ki jih ima posameznik vsaj na enem določenem področju. Nadarjenost je po njem opredeljena kot sposobnost, ki privede do realizacije talenta.
- Talentiranost: označuje zunanje pogojene, sistematično razvite sposobnosti, imenovane kompetence (znanje in spretnosti) na vsaj enem področju človeške aktivnosti. Predstavljene skupne karakteristike so tudi razlog, da mnogi oba izraza med seboj združujejo in morebiti tudi pomešajo oziroma navajajo kot sinonima. Nadarjenost je namreč najpogosteje povezana s posameznikovo splošno intelektualno sposobnostjo, talentiranost pa zajema specifične sposobnosti, ki segajo na mnogo-tera akademska in druga področja (Barnes, 2007; Bates, Munday, 2005; Bezić idr., 1999; Hopkinson, 1978; Karnes, Bean, 2005; Porter, 2005; Wallach, Wing, 1969).

Poleg Feldhusonove in Gagnéjeve teorije se pojavlja tudi tako imenovana PASS teorija avtorjev Das in Naglieri (2001 v Piirto, 2007, str. 33), ki je kritično naravnana na Weschslerjev in Stanfordov test, ki naj bi bil preozko usmerjen zgolj k merjenju doseganja akademskih dosežkov. Avtorja sta zato izdelala svoj test, imenovan CAS (Cognitive Assesment System), ki je bil povezan z novo teorijo PASS (Planning, Attention, Simultaneous, Successive). Teorija predstavlja kognitivni pristop, ki bo pripomogel k identificiranju učencev, ki izstopajo na kognitivnem in predvsem ustvarjalnem področju (prav tam).

Avtorica Jane Piirto (2007) je ena izmed redkih, ki je na področju talentiranosti v svoji monografiji zajela toliko različnih vidikov in področij, ki pričajo v prid razvoju talentov. Poleg slednjega je izdelala tudi tako imenovano Piramido razvoja Talenta, ki vsebuje naslednje osnovne predpostavke: ustvarjalnost je osnovna domena; zunanji

dejavniki so izrednega pomena pri razvoju talenta; talentiranost je prirojena nagnjenost; ustvarjalnost in talentiranost lahko razvijamo; vsako področje talentiranosti ima svojevrstne zahteve in razvojne značilnosti, ki narekujejo smer in intenziteto razvoja; zakonitosti in zahteve so dobro poznane ekspertom na določenem področju ustvarjanja (npr. trenerjem, glasbenikom ipd.).

Ugotavljamo, da je na področju terminološke opredelitve nadarjenosti v primerjavi s talentiranostjo še veliko vrzeli. Glede na predstavljene teoretične podlage lahko izluščimo, da so nadarjeni učenci tisti, ki dosegajo visoke dosežke na številnih (splošnih) akademskih področjih hkrati, talentirani pa so učenci, ki izstopajo na določenem, specifičnem področju, bodisi na umetniškem, socialnem, športnem ali drugem (Bates, Munday, 2005; Bezić idr., 1999; Gagné 1985; 1991; 2003; 2005).

4. Odnos med nadarjenostjo in učno uspešnostjo učenca

Sklepne ugotovitve izhajajo predvsem iz že zgoraj navedenih primerjav oziroma skupnih značilnosti, ki jih imajo nadarjeni, talentirani in učno uspešni učenci. Podpremo jih lahko z ugotovitvami nekaterih avtorjev (Getzels in Jackson, Torrance, 1970 v Dobnik 1998; 1962; Žagar, 2001), ki so empirično ugotovili, da je skupina nadpovprečno inteligentnih otrok na vseh pokazateljih učne uspešnosti boljša od skupine nadpovprečno ustvarjalnih otrok. Učni uspeh je torej bolj odvisen od inteligentnosti in manj od ustvarjalnosti, pri čemer je nakazana korelacija med nadarjenostjo in učno uspešnostjo učencev. Učenci, ki spadajo v kategorijo inteligentni in ustvarjalni (nadarjeni), so pri vseh šolskih predmetih učno pomembno uspešnejši od drugih, ki v tovrstno skupino učencev ne spadajo (Žagar, 1985).

Učna uspešnost je torej povezana s posameznikovimi visokimi kognitivnimi sposobnostmi, ki se izkazujejo bodisi na učno-storilnostnem ali miselno-spoznavnem področju, ki sta temeljni področji prepoznavanja področij nadarjenosti. V skupino nadpovprečno sposobnih oziroma učno uspešnih učencev spadajo tudi nadarjeni učenci, saj je ena izmed značilnosti učno uspešnih učencev tudi doseganje nadpovprečnih sposobnosti (Marland, 1972) na miselno-spoznavnem ali učno-storilnostnem področju. Z učno uspešnostjo so glede na predstavljena teoretična izhodišča povezani psihološki in socialni dejavniki ter predvsem posameznikove individualne značilnosti; intelektualne sposobnosti; govorna kompetentnost in osebne značilnosti (Marentič Požarnik 2000; Marjanovič-Umek idr., 2007; Puklek Levpušček, Zupančič, 2009; Tomori 2002).

Učno uspešni učenci naj bili s statističnega vidika tisti, ki spadajo v 20 odstotkov celotne populacije učencev (Van Tassel-Baska, Little, 2003), iz pedagoško-psiholoških teorij pa tisti, ki dosegajo visoke učne dosežke in izkazujejo: sposobnost pridobivanja in izkazovanja znanja; razvoj samostojnega razmišljanja, presoje, oblikovanja stališč, iskanja novih rešitev ipd.

Učno uspešni učenci imajo na določenih področjih značilnosti nadarjenih učencev, čeprav učne uspešnosti z nadarjenostjo ne moremo enačiti. Izhajamo namreč iz predpostavke, da ni nujno, da je učno uspešen učenec tudi nadarjen učenec. Prav tako ni vsak nadarjen učenec učno uspešen učenec. Nadarjenost namreč pomeni, da ima učenec prirojene višje sposobnosti, ki se skozi daljše časovno obdobje lahko izkažejo kot izjemne ali pa tudi ne. Medtem ko zelo uspešni učenci vedo, kaj morajo storiti za dobre šolske dosežke, imajo visoke kognitivne sposobnosti in zlahka dosegajo učne cilje (Heacox, 2009, str. 110).

Nadarjen učenec je torej zelo pogosto nadpovprečno sposoben in učno uspešen (čeprav poznamo tudi primere učno neuspešnih učencev!), nadpovprečno sposoben učenec pa ni zmeraj (nujno) tudi nadarjen učenec. Nadarjenost se na primer kaže na področju doseganja visokih učnih dosežkov, manj pa na področju ustvarjalnosti in drugih posameznikovih osebnostnih karakteristik.

Dejstvo je, da so učenci, ki dosegajo visoke rezultate na testih inteligentnosti in testih ustvarjalnosti, sposobni tako konvergentnega kot divergentnega mišljenja. To pomeni, da lahko zadovoljivo osvojijo strukturirane in manj strukturirane učne vsebine, zato ni naključje, da imajo na splošno najboljši učni uspeh v šoli (Dobnik, 1998, str. 16). Učno uspešni učenci so torej tisti učenci, ki pri učenju dosegajo visoke rezultate, kar se kaže v dosežkih, ocenah (testi, splošni učni uspeh ...), ter so pri učenju učinkoviti z vidika vrednotenja znanja. Seveda je znotraj te skupine veliko sposobnih učencev ali nadpovprečno sposobnih, katerih sposobnosti, predvsem umske oziroma intelektualne (ko govorimo o šolskem učenju) in so pomemben dejavnik uspešnosti, ne pa edini. Med učno uspešnimi učenci so pogosto taki, ki imajo čisto povprečne intelektualne sposobnosti (to pomeni, da imajo dobre sposobnosti, ampak ne nadpovprečne, vendar imajo razvite učne navade in strategije, dobro učno motivacijo, torej še vse druge psihološke dejavnike, ki pripomorejo k uspehu), med njimi pa so tudi taki, ki sicer nimajo izrazitih učnih navad, posebno visoke motivacije, ampak dosegajo dobre uspehe v šoli zaradi svojih nadpovprečnih intelektualnih sposobnosti. Torej, v skupini učno uspešnih učencev imamo lahko obe "podskupini" – tako nadpovprečno sposobne kot tudi povprečno sposobne učence.

Na podlagi teoretskih izhodišč sklepamo, da so ključne značilnosti učno uspešnih učencev na nekaterih področjih enake značilnostim, ki jih imajo nadarjeni učenci. Slednje so porazdeljene na področja nadarjenosti, ki so: doseganje visokih rezultatov na splošnem intelektualnem področju; specifične (visoke) šolske zmožnosti in razvito učno-storilnostno področje (široka razgledanost, visoka učna uspešnost, bogato besedišče ipd.); razvito miselno-spoznavno področje (divergentno mišljenje, logično mišljenje, dober spomin, natančnost opazovanja ipd.). Čeprav učno uspešni učenci nimajo vseh lastnosti nadarjenih učencev, zagotovo izstopajo na področju splošne intelektualne nadarjenosti, ki opredeljuje naslednje značilnosti: hitra dojemljivost (dar dojemanja), dobra učljivost (sposobnost za učenje), velika spominska sposobnost in sposobnost za duhovne dosežke na mnogih področjih (Nagel, 1987).

5 . Sklep

S predstavitvijo večplastnega problema, psihološke interdisciplinarne terminološke neenotnosti izrazov učna uspešnost, talentiranost in nadarjenost, smo raznovrstne terminološke izraze umestili tudi v slovenski raziskovalni prostor.

Ugotavljamo, da se terminološke opredelitve visoke učne uspešnosti, nadpovprečnih zmogljivosti in sposobnosti posameznika, ki se izkazujejo v obliki visokih učnih dosežkov, koherentno povezujejo s terminom nadarjenost. Nekateri avtorji našteje termine celo uporabljajo kot sinonim (Parke, 1992; Van Tassel-Baska, Little, 2003; Barnes, 2007). Pri tem pa moramo izpostaviti nekatere pomisleke Ferbežerja, ki pravi (2002, str. 42), da je potrebna ustrezna pojmovna raba obeh izrazov: nadarjenost ter "šolsko hitreje razvijajoči se učenci", kamor uvršča vse posameznike, ki potrebujejo posebno pedagoško pozornost. Ferbežer opozarja na to, da moramo biti še posebej pozorni na različno pojmovno terminologijo nadarjenosti, ki bi lahko zajela celo 20 odstotkov šolske populacije (od prvotne 5%) in s tem privedla do tako imenovane vzgojne atmosfere "radiacije odličnosti" (prav tam).

Spoznanja kažejo na pomanjkljivo definicijo nadarjenosti in predvsem talentiranosti v našem prostoru ter izmenljivo uporabo in interpretacijo pojmov v povezavi z učno uspešnostjo. Slednje bi bilo treba konceptualizirati in prilagoditi našemu okolju, saj je ustrezna definicija nadarjenosti tudi temelj nadaljnje priprave zakonodajnih in programskih izhodišč.

Mojca Kukanja Gabrijelčič, Ph.D., Sonja Čotar Konrad, Ph.D.

A successful, gifted or talented learner? Terminology gaps in the field of giftedness

Learning-successful or above-average students are those who fall within top 20% of the student population, including gifted and talented learners. Some studies show that there are important links between learning performance and individual characteristics, intellectual ability, language competence and personal characteristics (Marjanovič – Umek et al., 2007, p. 29). Academic achievement is defined with learning objectives or standards of knowledge set as a measure of student achievement at a certain age. Despite the role of genetic material, the most important factors in student academic performance are psychological and social factors. Judging by definitions, high achieving students have one or more characteristics belonging to the field of giftedness. We highlight the following ones: motivation, creativity, high productivity and high performance. Those students have some specific characteristics and developmental advantages that distinguish them from their peers.

The authors present some key definitions in the field of giftedness and some experts that have conceptualised it: Feldman, Witty, and Luecking Sumption, J. Renzulli, OERI, Gagné, Marland definition, etc., and point out the most common definition that says gifted and talented children are those identified by professionally qualified staff, have a genuinely high capacity and potential for high high performance. These are children with reported and/or potential high achievements in the following areas: general intellectual ability, specific academic abilities or skills, creative or productive thinking, leadership skills, artistic skills, psychomotor skills (Ferbežer, 2002, p. 33; The concept of detection and work with gifted students, 1999; Marland, 1972). The definition has changed over time, especially under the influence of reformed educational goals, as the previous definitions of giftedness were mainly oriented towards above-average personal characteristics or different restrictions of the school environment (Binet and Simon, 1976; Coleman, Selby, 1983; Ferbežer, 2002; Sumption, Luecking, 1960; Witty, 1940).

Scientific theory and literature in the field of gifted and talented education is not using both terms separately but integrated in a common scientific-technical terminology. We note that many authors use the two concepts as synonymous and state them as “gifted and talented”.

Some authors give the definition of giftedness as compared to talent as the following: giftedness – a higher level of talent (upgrade); giftedness as opposed to still inconclusive development of talents (Barnes, 2007; Bates, Munday, 2005; Gagné 1985, 1991, 2003, 2005 et al.). Despite the different terminological and theoretical definitions dealing with giftedness and talent, experts lean on a common starting point for both. Explicitly and implicitly, they emphasise the difference between the two, which can be seen in the early development (stage) of giftedness which results from natural conditions and has biological, genetic roots, and the mature, fully developed final appearance of talent (Ferbežer, 2002; Gagné, 2003; 2005; Piirto, 2007).

Gagné (1991, 2003, 2005) defines the concept of giftedness and talent in the following way. Giftedness indicates characteristics, innate ability and personal traits of an individual at least at one specific area. According to him, giftedness is defined as the ability leading to the realisation of talent.

Talent indicates externally conditioned, systematically developed abilities called competencies (knowledge and skills) in at least one field of human activity. The presented common characteristics are the reason why many combine the two terms, probably also mix them or use them as synonyms. Giftedness is most commonly associated with an individual's general intellectual ability, whereas talent includes specific skills in many different academic and other areas (Barnes, 2007; Bates, Munday, 2005; Bezić et al., 1999; Hopkinson, 1978; Karnes, Bean, 2005, Porter, 2005; Wallach, Wing, 1969).

In certain areas, learning / academically-successful students have characteristics of gifted students, although learning/academic success cannot be equated with giftedness. We assume that an academically/learning-successful student is not necessarily a gifted student as well. And vice versa, not every gifted student is also learning-successful. Giftedness means that the student has a higher innate ability, which over time can or

cannot prove to be exceptional. On the other hand, very successful students know what they should do for good school performance, have high cognitive ability and easily achieve learning objectives (Heacox, 2009, p. 110).

On the basis of theoretical starting points, we conclude that in some areas the key characteristics of learning-successful pupils are the same as those held by gifted students. These are distributed in the areas of giftedness, for example: achieving high scores in the general intellectual field; specific (secondary) school abilities and developed learning-minded area (broad knowledge, high academic achievement, rich vocabulary, etc.); developed mental-cognitive area (divergent thinking, logical thinking, good memory, accuracy of observation, etc.). Although learning-successful students do not have all the characteristics of gifted students, they certainly stand out in general intellectual giftedness, which is defined by the following characteristics: rapid susceptibility (gift of perception), good learning ability (ability to learn), high memory capacity and the ability to spiritual achievements in many areas (Nagel, 1987).

With the presentation of a multi-layered problem of a psychological interdisciplinary terminological inconsistency of the following expressions: academic (learning) achievement, giftedness and talent, we have also placed the various terminological expressions into Slovene research and school area.

We find that the terminological definition of high academic achievement, above-average performance and abilities of the individual, which are presented in the form of high academic achievement, are coherently related to the term giftedness. Some authors even use the terms listed as a synonym (Parke, 1992; Van Tassel-Baska, Little, 2003; Barnes, 2007). Ferbežar (2002) points out that special attention should be paid to the different conceptual terminology of giftedness, which could cover even 20% of the school population (5% of the original) and thus lead to the so-called educational atmosphere of "radiation of excellence".

The findings indicate an inadequate definition of giftedness, especially of the concept of talent in Slovenia, and an interchangeable use and interpretations of terms in relation to academic achievement. It is necessary to conceptualise and adapt the definitions of giftedness to our environment, because an appropriate definition of giftedness is also the basis for further legislative and programme outputs.

LITERATURA

1. Barnes, S. (2007). Meeting the Needs of Your Most Able Pupils. History. London, New York: Routledge.
2. Bates, J., Munday, S. (2005). Able, Gifted and Talented. London: Continuum International Publishing Group.
3. Bezić, T., Žagar, D., Artač, J., Nagy, M., Purgaj, S. (1999). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci. Pridobljeno dne 10.10.2013 s svetovnega spleta: <http://www.mss.si/fileadmin/mss.gov.si/podrocje/devetletka/program-drugo/Odkrivanje-in-deloz-nadarjenimi-ucenc.pdf>.
4. Betts, G.T. (1981). Autonomous learning and the gifted: A secondary model. Secondary programs for the gifted/talented. Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools Office.

5. Binet, A., Simon, T. (1976). The development of intelligence in the child. The Intellectually gifted. Straton: Grune.
6. Buttriss, J., Callander, A. (2005). Gifted and Talented from A–Z. London: David Fulton Publishers.
7. Colangelo, N., Davis, G.A. (ur.). (2003). Handbook of gifted education, Third edition. Boston, MA: Allyn & Bacon.
8. Coleman, W., Selby, C. (1983). Educating Americans for the 12th Century. Washington: National Science Board Commission o Precollege Education in Mathematics, Science and Technology.
9. Dobnik, B. (1998). Identifikacija nadarjenih učencev. Pedagoška obzorja, 4, str. 5–30.
10. Eurydice (2006). Specific Educational Measure to Promote all Forms of Giftedness at School in Europe. Brussels: Working Document. Pridobljeno dne 06.01.2013 s svetovnega spleta: <http://www.eacea.ec.europa.eu>.
11. Ferbežer, I. (2002). Celovitost nadarjenosti. Nova Gorica: Educa.
12. Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining reexamination of the definitions. Gifted Child Quarterly 29, str. 103–112.
13. Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent. V: Colangelo, N. in Davis, G.A. (ur.). Handbook of gifted education. Boston: Allyn and Bacon, str. 65–80.
14. Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT – based analysis. V: Heller, A.K. et. al. (ur.). International handbook of giftedness and talent. New York: Elsevier, str. 67–79.
15. Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory V: Colangelo, N. in Davis, G.A. (ur.). Handbook of gifted education (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon, str. 60–75.
16. Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. V: R.J. Sternberg, R.J., Davidson, J.E. (ur.). Conceptions of giftedness (2nd ed.). New York: Cambridge University Press, str. 98–119.
17. Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma. Ljubljana: Tangram.
18. George, D. (1997). Nadarjeni otrok kot izziv. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
19. Gross, U.M. (2010). Miraca Gross. In her own write: A lifetime in Gifted Education. Sydney: GERRIC.
20. Heacox, D. (2009). Diferenciacija za uspeh vseh. Predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmognosti. Ljubljana: Rokus Klett.
21. Hopkinson, D. (1978). The Education of Gifted Children. London: The Woburn Press.
22. Juriševič, M. (2009). Sodobni psihološki poudarki pri razumevanju koncepta učne motivacije za uspešno poučevanje. V: Medved, Udovič, V., Cotič, M., Cencič, M. (ur.). Pouk v družbi znanja. Koper: Pedagoška fakulteta, str. 5–11.
23. Juriševič, M. (2011). Nadarjeni učenci v osnovni in srednji šoli. Pridobljeno dne 10.12.2012 s svetovnega spleta: <http://www.belaknjiga2011.si/pdf/resitve%20za%20nadarjene%20ucence.pdf>.
24. Karnes, A.F., Bean, S.M. (ur.). (2005). Methods and Materials for Teaching the Gifted, Second Edition. Waco, Texas: Prufrock Press, Inc.
25. Kaufman, S.B., Sternberg, R.J. (2008). Conceptions of giftedness. V: Pfeiffer, S. (ur.). Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices. New York: Springer, str. 71–92.
26. Koncept Odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ. (1999). Pridobljeno dne 10.12.2012 s svetovnega spleta: <http://www.zrss.si/pdf/SSD-nadarjeni%20koncept.pdf>.
27. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
28. Marjanovič Umek, L., Sočan, G., Bajc, K. (2007). Vpliv psiholoških dejavnikov in izobrazbe staršev na učno uspešnost mladostnikov. Psihološka obzorja, št. 16 (3), str. 27–48.
29. Marland, S. (1972). Education of the Gifted and Talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Comissioner Education. Wachington D.C: U.S. Government Printing Office.

30. NAGC – National Association for gifted children. Supporting the needs of high potential learners. Pridobljeno dne 08.12.2012 s svetovnega spleta: <http://www.nagc.org/>.
31. Nagel, W. (1987). Spodbujanje in odkrivanje nadarjenih otrok. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
32. Parke, B. (1992). Challenging Students in the Regular Classroom. Council for Exceptional Children. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. Reston, VA: Digest.
33. Piirto, J. (2007). Talented Children and Adults. Their development and Education, third edition. Waco, Texas: Prufrock press, Inc.
34. Porter, L. (2005). Gifted Young Children (2nd edition). A guide for Teachers and Parents. New York: Open University Press.
35. Puklek Levpušček, M., Zupančič M. (2009). Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
36. Renzulli, J.S. (1978). What Makes Giftedness? Re-examining a Definition. Phi Delta Kappan 60, str. 180–181. Pridobljeno dne 16.12.2012 s svetovnega spleta: <http://scholar.google.si/scholar?q=Phi+Delta+Kappan&hl=sl&um=1&ie=UTF-8&oi=scholar>.
37. Sternberg, R.J., Davidson, J.E. (1986). Conceptions of Giftedness. New York: Cambridge University Press.
38. Sternberg, R.J., Davidson, J.E. (2005). Conceptions of Giftedness. Second edition. New York: Cambridge University Press.
39. Strmčnik, F. (1995). Skrb za razvoj nadarjenih učencev. Vzgoja in izobraževanje, 33, št. 2, str. 13–17.
40. Sumption, M., Luecking, E. (1960). Education of the Gifted. New York: Roland Press.
41. Tomori, M. (2002). Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebnostni razvoj. V: Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ur.). Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki – posledice – preprečevanje. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 16–18.
42. Van Tassel-Baska, J., Little A.C. (2003). Content-Based Curriculum for High Ability Learners. Texas: Prufrock Press, Inc.
43. Žagar, D. (2001). Kdo so nadarjeni učenci. Vzgoja in izobraževanje, 32 (2), str. 4–7.
44. Wallach, M.A., Wing, C.W. (1969). The Talented Student. A Validation for the Creativity-Intelligence Distinction. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
45. Witty, P. (1940). Intelligence: It's nature and nurture. The thirtiyninth yearbook of the National Society for the Study of the Education, part 2. Bloomington: Public school Publishing, str. 401–409.

Dr. Mojca Kukanja Gabrijelčič (1980), predavateljica na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

Naslov: Hrvatinova ulica 17, 6280 Ankaran, Slovenija; Telefon: (+386) 05 652 83 10

E-mail: mojca.k.gabrijelcic@pef.upr.si

Dr. Sonja Čotar Konrad (1979), predavateljica na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

Naslov: Vrtojbenska 41, 5290 Šempeter pri Gorici, Slovenija; Telefon: (+386) 05 663 12 60

E-mail: sonja.cotarkonrad@pef.upr.si

Dr. Karmen Erjavec

Raba Facebooka in študijski uspeh slovenskih študentov

Izvirni znanstveni članek

UDK 37:004.738.5

KLJUČNE BESEDE: internet, Facebook, študij, študenti, študijski uspeh, motivi

POVZETEK – Ker obstoječe študije o rabi Facebooka (FB) med študenti zanemarjajo analizo odnosa med rabo FB in študijskim uspehom izven anglo-ameriškega konteksta, skuša članek zapolniti to raziskovalno vrzel. Ključni cilji študije so bili preveriti, ali obstajajo razlike v študijskem uspehu med uporabniki in neuporabniki FB, ter proučiti vpliv rabe FB na študijski uspeh. Izvedena je bila anketa med 209 študenti Univerze v Ljubljani. 67,5 odstotka študentov je poročalo, da uporabljajo FB vsak dan, in to za vzdrževanje stikov in zabavo, minimalno pa za študijske namene. Uporabniki FB imajo nižje študijske ocene in poročajo o manjšem številu ur študija na teden kot neuporabniki. Večina uporabnikov FB je poročala, da raba FB ne vpliva na njihov študijski uspeh, saj ga ne uporabljajo dovolj pogosto ali dolgo, da bi lahko nastal učinek. Večina študentov, ki je poročala, da raba FB negativno vpliva na njihov študijski uspeh, je poudarila pomanjkanja časa za študij. Študenti, ki so poročali, da raba FB pozitivno vpliva, so poudarili uporabnost FB za študijsko delo.

Original scientific paper

UDC 37:004.738.5

KEYWORDS: Internet, Facebook, study, university students, academic achievement, motives

ABSTRACT – Since existing studies on the use of Facebook (FB) among students neglect the analysis of the relationship between FB use and academic achievement in a non Anglo-American context, this article tries to fulfill this research gap. The main purposes of this study were to examine whether there are differences in the academic achievement of university students who are FB users and non-users, and analyse the effect of using FB on academic achievement. Data was collected via a survey that included 209 students of the University of Ljubljana. 67.5% of the students reported that they used FB at least once a day. Students mainly used FB for maintaining contact and for entertainment, but the least for studying purposes. FB users reported that they had lower grades and spent fewer hours per week studying on average compared to FB non-users. The majority of FB users reported that FB did not affect their academic achievement, because they did not use it frequently or long enough for such an effect to occur. The majority of FB users who reported that FB had a negative impact on their academic achievement emphasised the lack of time for studying. Those who reported that FB had a positive impact pointed out the usefulness of FB as a networking tool for studying purposes.

1. Uvod

Facebook (FB) je socialno spletno omrežje, ki je med študenti najpogosteje uporabljeno (Educause, 2006; Golder idr., 2007). Ellison in kolegi (2007) poročajo, da 90 odstotkov dodiplomskih študentov v ZDA uporablja FB. Prav tako je FB postal najbolj priljubljeno spletno socialno omrežje britanskih študentov (Madge idr., 2009).

Nedavna avstralska raziskava (Wise idr., 2011) je pokazala, da skoraj vsi avstralski študenti uporabljajo FB. Kaj pa slovenskih študenti? O tem nimamo raziskav. Rezultati slovenske raziskave *Socialna omrežja 2011* (2011) so pokazali, da po uporabi spletnih socialnih omrežij izrazito izstopajo šolajoči.

Zagovorniki FB (npr. Munoz in Towner, 2009) menijo, da lahko raba FB pozitivno vpliva na študij. Na primer, študenti lahko uporabljajo FB za skupinsko študijsko delo, profesorji za komunikacijo s študenti in objavo informacij o predmetu. Na drugi strani kritiki izražajo pomisleke o pozitivnih učinkih rabe FB na študij (npr. Kirschner in Karpinski, 2010). Na primer, študenti na FB objavljajo fotografije, ki lahko ogrozijo njihove zaposlitvene možnosti. Drugi očitek je, da študentom zaradi rabe FB primanjkuje časa za študij. Toda tako predlogi kot pomisleki ne temeljijo na empiričnih podatkih.

V metaanalizi rabe FB med študenti je Khe Foon Hew (2011) ugotovil, da je večina študij vključevala anglo-ameriške študente in zaključil, da bi se morale prihodnje raziskave osredotočiti na študente drugih držav, da bi bolje razumeli, ali in kako različna družbeno-kulturna in geografska okolja vplivajo na rabo FB med študenti. Pregled obstoječe dosegljive literature kaže, da obstaja raziskovalna vrzel na področju empiričnega raziskovanja rabe FB in njegovega vpliva na študijski uspeh izven anglo-ameriškega konteksta. Zato je namen te študije predstaviti pregled obstoječih ugotovitev na področju rabe FB za študijske namene ter v empirični raziskavi preveriti, ali obstajajo razlike v študijskem uspehu med uporabniki in neuporabniki FB, ter proučiti vpliv rabe FB na študijski uspeh. Ugotovitve raziskave lahko prispevajo k boljšemu razumevanju rabe FB med študenti. Še posebej lahko pomagajo univerzitetnim profesorjem, da bolje razumejo, kako študenti uporabljajo FB in kako lahko rabo FB vključijo v študijski proces.

2. Teoretično ogrodje

FB je spletno socialno omrežje, ki uporabnikom omogoča širjenje idej, dejavnosti, dogodkov in interesov znotraj svojih individualnih omrežij brez konvencionalnih omejitev materialnih resursov, bližine in časovne omejitve (Bambina, 2007).

2.1. Motivi za rabo Facebooka

Obstoječe študije navajajo devet motivov rabe FB med študenti. Prvi motiv je vzdrževanje obstoječih odnosov (npr. Bosch, 2009; Lewis in West, 2009; Pempek idr., 2009), drugi spoznavanje novih ljudi (npr. Sheldon, 2008a; Urista idr., 2009), tretji zabava (Lewis in West, 2009; Pempek idr., 2009; Sheldon, 2008a), četrti dvig priljubljenosti, tj. tekmovanje v številu prijateljev na FB (Urista idr., 2009), peti preganjanje dolgčasa (npr. Joinson, 2008; Pempek idr., 2009; Sheldon, 2008a) in šesti izražanje in samopredstavitev (Joinson, 2008; Pempek idr., 2009). Sedmi motiv je

pomoč pri študiju (Bosch, 2009; Pempek idr., 2009). Bosch (2009) je ugotovil, da študenti uporabljajo FB, da s pomočjo prijateljev najdejo odgovore na vprašanja, povezana s predmetom, s sošolci izmenjajo informacije o študijskih projektih, zapiske predavanj in druga študijska gradiva ter obvestijo predavatelje o temah, ki bi jih radi na predavanjih bolje spoznali. Ker se profesorji bolje pripravijo na predavanja, so predavanja kakovostnejša. Osmi motiv je uporaba FB za upravljanje, na primer oblikovanje in arhiviranje fotografij ter kontaktnih informacij (Young in Quan-Haase, 2009). Deveti motiv je študentska aktivnost, na primer študenti uporabljajo FB za pridobivanje informacij o študentskih volitvah (Bosch, 2009).

Študenti večinoma uporabljajo FB za socialne interakcije, predvsem za vzdrževanje obstoječih odnosov. Interakcija predvsem vključuje ljudi, s katerimi imajo že vzpostavljene medosebne odnose (npr. Bosch, 2009; Ophus in Abbitt, 2009; Pempek idr., 2009).

Interakcija na FB je minimalno povezana s študijem. Selwyn (2009) je ugotovil, da je bilo le 4 odstotke od skupno 68.169 objav na FB povezanih s študijem in da ni statistično značilnih razlik v rabi FB za študij po spolu, letniku študija in študijskim uspehom. Da študenti minimalno uporabljajo FB za študij, so potrdile tudi druge študije (npr. Kolek in Saunders, 2008; Madge idr., 2009; Mazer idr., 2009).

2.2. Prijateljstvo na Facebooku

Rezultati raziskav kažejo, da imajo študenti med 150 in 350 prijateljev na FB (npr. Christofides idr., 2009, Lewis in West, 2009; Muike idr., 2009). Večina ima od 200 do 350 prijateljev (ibid.). FB ima pomembno vlogo pri vzpostavljanju in ohranjanju socialnega stika. FB z objavo osebnih podatkov študentom omogoča, da prepoznajo tiste posameznike, ki jim lahko pomagajo pri študiju (Ellison idr., 2007). Ross in kolegi (2009) so ugotovili, da ne obstaja povezava med ekstravertiranostjo in številom prijateljev na FB, obstaja pa povezava med številom prijateljev in spolom, saj imajo študentke bistveno več prijateljev (Pempek idr., 2009). Sramežljivost je negativno povezana s številom prijateljev (Orr idr., 2009). Študenti, ki so zaskrbljeni glede svoje medosebne komunikacije, imajo manj prijateljev (Sheldon, 2008b). Študenti, ki objavljajo referenčne podatke, na primer kraj rojstva, začasno bivališče in študijski program, imajo v glavnem več prijateljev kot tisti, ki jih ne objavijo (Lampe idr., 2007).

2.3. Količina in vrsta informacij na Facebooku

Na FB študenti razkrijejo bistveno več osebnih informacij kot prek drugih informacijskih in komunikacijskih tehnologij (Christofides idr., 2009). Pri tem v glavnem objavljajo točne podatke, saj menijo, da je nesmiselno ponarejati podatke, ker bi to znanci takoj ugotovili (Young in Quan-Haase, 2009). Študenti najpogosteje objavljajo osebne podatke, kot so rojstni dan (96%), e-naslov (85%), rojstni kraj (85%) in zakonski status (81%), redko pa telefonsko številko (24%) in naslov bivanja (4%) (Christofides idr., 2009).

Večina s študijem povezane rabe FB je vezana na predmet, katedro in oddelek ter deluje predvsem na administrativni ravni, na primer objava seznama predavanj, študijskih pravil, komentarjev predavanj in študijskih nalog (Selwyn, 2009). Na FB manjka objava pedagoškega vidika študijskega procesa, na primer refleksija študijske snovi in komentarji določenih predmetnih tem (ibid.).

2.5. Vpliv

2.5.1. Vpliv samopredstavitve profesorjev na Facebooku na njihovo verodostojnost

Mazer in kolegi (2009) so proučevali učinke samopredstavitve profesorice na FB, ki jih študenti niso poznali, na njihovo verodostojnost. Raziskava je pokazala, da so študenti pripisali profesoricom, ki so imele objavljenih več informacij o sebi (fotografije iz različnih socialnih okolij s prijatelji in družino, informacije o najljubših knjigah in filmih, zakonskem statusu in članstvu v skupinah ter komentarji na zidu), višjo verodostojnost kot tistim profesoricom, ki so imeli objavljenih manj informacij (fotografija profesorice in informacija o njenem položaju na univerzi).

2.5.2. Vpliv rabe Facebooka na študij

Kirschner in Karpinski (2010) sta anketirala študente na Univerzi Midwestern v ZDA in ugotovila, da so imeli uporabniki FB znatno nižje ocene v primerjavi z neuporabniki. Uporabniki so poročali tudi o manjšem številu študija ur na teden (1–5 ur) kot neuporabniki (11–15 ur). Ugotovila sta tudi, da raba FB, študijske ocene in ure študija niso odvisne od tega, ali študent obiskuje dodiplomski ali podiplomski študij. Prav tako niso odvisne od študijskega programa.

3. Metoda

Podatki so bili zbrani na vzorcu 209 študentov Univerze v Ljubljani, in sicer Fakultete za družbene vede (N=53), Pedagoške fakultete (N=52), Fakultete za elektrotehniko (N=52) in Veterinarske fakultete (N=52). 83 (39,7%) anketirancev je bilo moškega in 126 ženskega spola (60,3%). Anketiranci so bili redni študenti, in sicer prve stopnje (N=109, 52,2%) in druge stopnje (N=100, 47,8%). Povprečna starost je bila 23,06 (SD=3,72).

Anketa je bila oblikovana po vzoru raziskave Kirschnerja in Karpinskega (2010) iz štirih sklopov zaprtih vprašanj, na primer da/ne in Likertova lestvica, in enega odprtega vprašanja. V prvem sklopu smo anketirance prosili, da podajo demografske informacije, na primer starost, spol, fakulteta. V drugem sklopu smo študente pozvali, da posredujejo študijske informacije, na primer o povprečni oceni, urah, namenjenih študiju na teden, in obšolskih dejavnostih. Tretji sklop je spraševal o času, namenjenemu rabi interneta. Četrty sklop je bil osredotočen na rabo FB, na primer minute, na-

menjene rabi FB na dan, in motivi za rabo FB. Peti sklop se je osredotočal na podatke, povezane s študentskim dojemanjem vpliva rabe FB na študijski uspeh. O dojemanju tega vpliva so študenti odgovarjali na vprašanje brez vnaprej danega odgovora. Bili so vprašani, ali menijo, da FB vpliva na njihov študijski uspeh in kako.

Udeleženci raziskave so bili izbrani na podlagi obiska raziskovalcev na posameznih predavanjih, na katerih smo jih prosili, da prostovoljno sodelujejo v raziskavi v zimskem semestru 2012/2013. Vzorčenje se je začelo kot priročno in se razvilo v snežno kepo, saj so nam predavatelji priporočili druge predavatelje, pri katerih smo izvedli anketo. Študenti so anketo reševali od 20 do 30 minut.

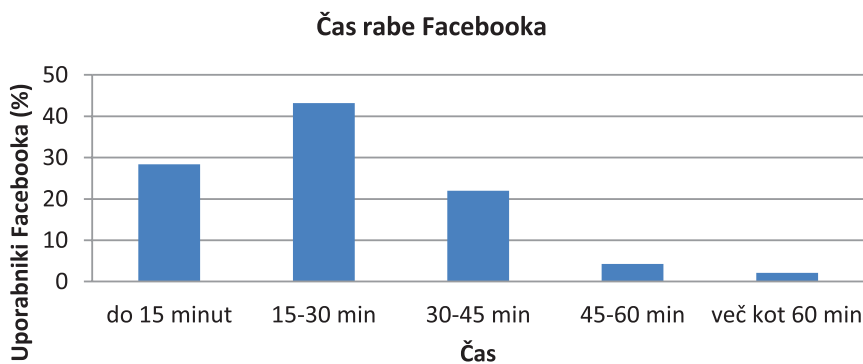
Analiza podatkov je bila kvantitativna in kvalitativna. Kvantitativni podatki, na primer srednje vrednosti, standardni odkloni, frekvence, so bili analizirani s programom SPSS. Poleg osnovnih deskriptivnih analiz smo izvedli multivariantno analizo variance (MANOVA), ki je bila uporabljena za analizo povezanosti med rabo FB in študijskim uspehom. Odprti odgovori so bili analizirani z uporabo kvalitativne analize podatkov, ki vključuje dva ključna postopka: redukcijo podatkov in identifikacijo vzorca ter oblikovanje analitičnih ugotovitev. Različni raziskovalci smo podatke odprtega odgovora vsebinsko reducirali na teme in identificirali vsebinske vzorce.

4. Rezultati

4.1 Raba Facebooka

Vsi študenti so poročali, da uporabljajo internet, najpogosteje (90,1%, N=190) eno do dve uri na dan. Večina je trdila, da internet uporablja za študijske namene (90,8%) in za razvedrilo (100%).

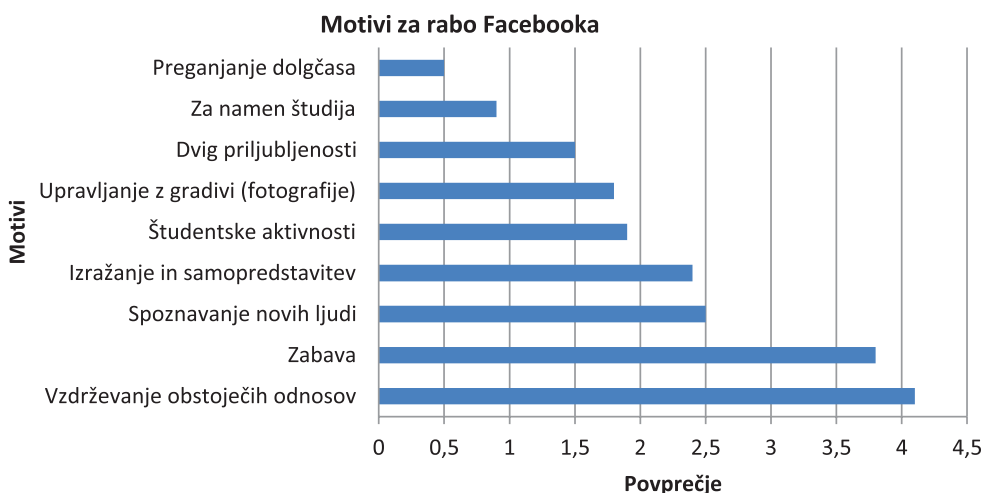
Slika 1: Čas rabe FB (N=141)



Večina anketirancev je poročala (67,5%, N=141), da uporablja FB vsak dan, 32,5 odstotka (N=68) pa, da ga ne uporablja. Na podlagi tega lahko sklepamo, da študenti uporabljajo FB redno, to je vsak dan, ali pa ga sploh ne uporabljajo. Kot kaže slika 1, je med uporabniki FB največ tistih, ki ga uporabljajo od 15 do 30 minut na dan (43,2%, N=61), sledijo tisti, ki ga uporabljajo do 15 minut (28,4%, N=40), od 30 do 45 minut (22,0%, N=31), od 45 do 60 min (4,3%, N=6) in več kot 60 minut (2,1%, N=3).

40,4 odstotka (N=57) uporabnikov FB je trdila, da več kot 16 ur na teden izvaja plačano delo, druga najpogostejša kategorija pa so bili tisti, ki ne izvajajo plačanega dela (17,7%, N=25). 85,1 odstotka (N=120) uporabnikov FB je poročala, da nameni obšolskim dejavnostim do 5 ur na teden. 77,9 odstotka (N=53) neuporabnikov FB pa, da več kot 16 ur na teden izvaja plačano delo, in 17,6 odstotka (N=12), da izvaja obšolske dejavnosti, ki jim večina (88,2%) nameni eno uro na teden.

Slika 2: Povprečja pomembnosti motivov za rabo Facebooka (N=141)



Slika 2 kaže povprečja ocen posameznih motivov za rabo FB na lestvici od 1 do 5. Študenti predvsem uporabljajo FB za vzdrževanje stikov (4,1) in zabavo (3,8). Neprimerno manj pomembni motivi so spoznavanje novih ljudi (2,5), samopredstavitev (2,4), študentske aktivnosti (1,9), upravljanje z gradivi (1,8), kot je oblikovanje in arhiviranje fotografij, in dvig priljubljenosti (1,5). Študenti minimalno uporabljajo FB za študijske namene, saj je bila srednja vrednost sklicevanj na študij 0,9. Na zadnjem mestu je bilo preganjanje dolgčasa (0,5).

4.2. Povezava med rabo Facebooka ter študijskim uspehom in urami študija

Ključen namen raziskave je bil ugotoviti, kakšna je povezava med študijskim uspehom in rabo FB. Najprej smo opredelili odvisne spremenljivke, to je *študijske ocene* in *ure študija* na teden. Spremenljivko *študijski uspeh*, merjeno kot povprečna ocena študenta, smo razvrstili v naslednjih pet kategorij: 1=do 5,9; 2=6–6,49; 3=6,5–7,49; 4=7,5–9,49; 5=9,5–10,0. Spremenljivko *ure študija* na teden smo razvrstili v naslednjih pet kategorij: 1=manj kot 1 ura, 2=1–5 ur, 3=6–10 ur, 4=11–15 ur in 5=16 ur in več. Trifaktorska MANOVA ($\alpha=0,01$) je bila izvedena z odvisnima spremenljivkama *študijski uspeh* in *ure študija* na teden. Spremenljivke so vključevale *rabo interneta* (da/ne), *študentski status* (prva stopnja in druga stopnja) in fakulteta (FDV, PF, EF, VF). Multivariantni učinek je bil statistično značilen za rabo FB ($\Lambda=0,773$, $F=32,12$, $df=2,2$, $P=0,001$) in *študentski status* ($\Lambda=0,876$, $F=8,4$, $df=2,2$, $P=0,001$). Izvedli smo tudi univariantno analizo ANOVA. Raba FB za *študijsko oceno* ($F=13,4$, $df=1,8$, $P=0,001$) in za *ure študija* na teden ($F=56,4$, $df=1,2$, $P=0,001$) je statistično značilna. Za *študentski status* je bil statistično značilen *študijski uspeh* ($F=14,9$, $df=1,3$, $P=0,001$).

ANOVA za *rabo FB* je pokazala statistično značilne razlike med skupinami študentov: uporabniki FB imajo nižjo srednjo vrednost študijskih ocen ($M=3,5$, $SE=0,04$) kot neuporabniki FB ($M=3,9$, $SE=0,03$). Uporabniki FB so poročali, da v povprečju študirajo manj ur ($M=1,4$, $SE=0,02$) kot neuporabniki FB ($M=2,7$, $SE=0,07$). Skupine uporabnikov FB se statistično značilno razlikujejo glede na čas študija. Uporabniki FB so študirali v povprečju od 1 do 5 ur na teden, neuporabniki od 11 do 15 ur na teden. ANOVA za *študentski status* kaže statistično značilne razlike glede na *študijski uspeh* med študenti prve in druge stopnje. Študenti druge stopnje imajo višjo srednjo vrednost študijskih ocen ($M=4,6$, $SE=0,09$) kot študenti prve stopnje ($M=3,1$, $SE=0,06$). V multivariantnem in univariatnem modelu dvojne in trojne interakcije niso bile statistično značilne. Univariatni model je pokazal, da odnos med *rabo FB* in *študijskem uspehom* in *uram študija* ni odvisen od tega, ali je študent prve ali druge stopnje. Odnos med *Rabo FB* in *študijskim uspehom* in *urami študija* na teden ni odvisen od fakultete in spola.

Analiza kvalitativnih podatkov je pokazala, da večina uporabnikov FB (75,2%, $N=106$) trdi, da FB ne vpliva na njihov učni uspeh, preostali (24,8%, $N=35$) pa so poročali, da FB vpliva na njihov učni uspeh. Med tistimi študenti, ki so poročali, da FB vpliva, je 74,3 odstotka ($N=26$) menilo, da negativno vpliva, in 25,7 odstotka ($N=9$), da pozitivno vpliva.

Analiza vsebine odgovorov anketirancev, ki so menili, da FB ne vpliva na njihov študijski uspeh, je pokazala, podobne odgovore. Večina anketirancev je poročala, da ga ne uporablja dovolj pogosto ali dolgo, da bi lahko vplival na njihov učni uspeh. Tipičen odgovor je bil: "Vsak dan nekaj minut ne more škoditi". Večina je tudi poudarila, da je študij njihova prednostna naloga. Tipični zapis je bil naslednji: "Raba FB ne vpliva na mene, ker ga uporabljam za odmor med študijem, ki je najpomembnejši".

Ta primer tudi jasno kaže, da večina uporabnikov FB dojema rabo FB kot nasprotje študiju, kot prostočasno dejavnost, da se odpočije od študija.

Anketiranci, ki so menili, da raba FB negativno vpliva na njihov študijski uspeh, so najpogosteje (74,3%, N=26) zapisali, da jim zaradi rabe FB primanjkuje časa za študij. Tipični odgovor je bil naslednji: "Opažam, da mi v izpitnem obdobju primanjkuje časa za študij, ker me FB preveč okupira". Pet anketirancev je tudi zapisalo, da raba FB škoduje njihovem študijskemu uspehu tako, da so postali bolj raztreseni. Tipični odgovor je bil: "Opažam, da sem zaradi FB bolj raztresena in se težje skoncentriram".

Tisti, ki so poročali o pozitivnem učinku, so najpogosteje menili (25,7%, N=9), da je FB uporabno orodje za mreženje, oblikovanje študijskih skupin in iskanje podpore pri drugih študentih. Tipični odgovor: "Vpliv je dober, ker si lahko s sošolci izmenjam informacije o nalogi, ki jo moram narediti".

5. Diskusija in sklep

Študija je imela dva ključna cilja: preveriti, ali obstajajo razlike v študijskem uspehu med uporabniki in neuporabniki FB, in proučiti vpliv rabe FB na študijski uspeh. V zvezi z razlikami rabe FB in študijskim uspehom je analiza razkrila tri ključne ugotovitve. Prvič, uporabniki in neuporabniki FB se statistično značilno razlikujejo med seboj. Uporabniki FB imajo nižje študijske ocene in študirajo manj ur na teden kot neuporabniki. Drugič, ugotovljene so statistično značilne razlike v študijskem uspehu med študenti prve in druge stopnje. Študenti druge stopnje imajo višjo srednjo vrednost študijskih ocen kot študenti prve stopnje. Tretjič, odnos med rabo FB, študijskim uspehom in urami študija je neodvisen od študentskega statusa, vpisa na fakulteto in spola.

Pri uresničitvi drugega cilja smo ugotovili, da vsi študenti podobno uporabljajo internet. Največ študentov uporablja internet med eno do dve uri na dan. 67,5 odstotka anketirancev je trdilo, da uporablja FB vsaj enkrat na dan, najpogosteje od 15 do 30 min na dan. Več neuporabnikov FB nameni več časa plačanemu delu kot uporabnikov FB in več uporabnikov FB izvaja obšolske dejavnosti. Te ugotovitve kažejo, da so nekateri posamezniki bolj nagnjeni k uporabi FB kot drugi. Na primer, uporabniki FB so bolj vključeni v obšolske dejavnosti, kar nakazuje na večjo socialno ekstraverziranost, zato lahko predvidevamo, da ti posamezniki uporabljajo FB za vzdrževanje in širjenje svoje socialne mreže ter si z njo pomagajo organizirati obšolske dejavnosti. Ker je več neuporabnikov FB delalo več ur na teden plačanega dela kot uporabnikov FB, lahko sklepamo, da so neuporabniki preveč zaposleni, da bi imeli čas za vzdrževanje svojega profila. To je tema, ki bi jo bilo treba v prihodnje še raziskati. Študenti predvsem uporabljajo FB za vzdrževanje stikov (4,1) in zabavo (3,8) ter minimalno za študijske namene (0,9). Podobno so ugotovile tudi druge študije. Na primer, Kolek

in Saunders (2008) sta ugotovila, da študenti minimalno uporabljajo FB za študijske namene, saj je bila srednja vrednost sklicevanj na študij 0,4.

Večina uporabnikov FB poroča, da raba FB ne vpliva na njihov študijski uspeh, saj ga ne uporabljajo dovolj pogosto ali dolgo, da bi lahko nastal učinek. Večina tistih, ki je poročala, da raba FB negativno vpliva na njihov študijski uspeh, je poudarila pomanjkanja časa za študij. Tisti, ki so poročali, da pozitivno vpliva, so poudarili uporabnost FB za študijsko delo.

Ključna ugotovitev te raziskave je, da obstaja statistično značilen negativen odnos med rabo FB in študijskim uspehom. Uporabniki FB imajo nižje ocene in poročajo o manjšem številu ur študija na teden kot neuporabniki FB. Odgovori nekaterih uporabnikov nakazujejo, da nekateri študenti uporabljajo FB na račun študija ali drugih dejavnosti, povezanih s študijem, vendar pa ne moremo trditi, da obstaja neposredna vzročna povezava. Torej, FB ne moremo neposredno okriviti za slabši uspeh študentov, saj zato nimamo dovolj trdnih dokazov.

Primerjava z obstoječimi raziskavami (npr. Kirschner in Karpinski, 2010; Leis in West, 2009; Pempek idr., 2009) kaže, da študenti v Sloveniji bistveno ne odstopajo od anglo-ameriških študentov. To si lahko razlagamo s procesom globalizacije, ki je v razvitem svetu bolj ali manj poenotila potrošniške navade in življenjske stile študentov (Miles, 2000).

Raziskava ima tudi številne omejitve, ki odpirajo možnosti za nadaljnjo delo. Ena od ključnih izhaja iz vzorca, ki je sestavljen iz populacije študentov na razmeroma veliki javni univerzi v Ljubljani. Zato rezultati ne moremo posplošiti na študente drugih slovenskih univerz, ki imajo morda drugačne demografske značilnosti.

Karmen Erjavec, Ph.D.

Use of Facebook and academic achievement by Slovene students

Facebook is essentially an online social networking site which is generally considered the leading social networking site by university students. The advocates of Facebook have suggested that Facebook can positively affect a college student's life. On the other hand, critics voice their concerns about the possible negative effects of Facebook use. Such suggestions and criticism are often made not based on empirical findings.

Previous findings (e.g. Bosch, 2009; Lewis in West, 2009; Pempek et al., 2009) have found that students spend mostly between 10 to 60 minutes on Facebook every day with the primary purpose of keeping in touch with people. Students use Facebook to mainly maintain links with known people rather than create new contacts. Facebook friends were generally peers of a similar age. Very few education-related activities on Facebook were found in past research studies. Most of the study-related use of Facebook reported in past research tended to center upon course- or department related administrative

matters, instead of the pedagogy aspects of studying. Most research studies to date on Facebook have focused on Anglo-American students (Foon Hew, 2011). According to Khe Foon Hew (2011), future research should also be conducted with students from different countries in order to better understand whether and how different sociocultural and geographical contexts may influence the use of Facebook compared to the Anglo-American focus of many research to date. Since the existing studies on the use of Facebook among students neglect the analysis of the relationship between Facebook use and academic achievement in a non Anglo-American contexts, this article tries to fulfill this research gap.

The main purposes of this study were to examine whether there are differences in the academic achievement of university students who are Facebook users and non-users and examine the effect of using Facebook on academic achievement. This study helps educators better understand how and why students use this social networking site.

Data was collected from 209 students at the University of Ljubljana (Faculty of Social Sciences, Faculty of Education, Faculty of Electrical Engineering and Veterinary Faculty). The survey was based on the study of Kirschner and Karpinski (2010) and was developed on the basis of five sections of questions. In the first section, the respondents were asked to provide demographic information, such as age, gender and faculty. In the second section, the respondents were asked to provide studying information, such as their average grade, hours spent studying and extra-curricular activities. The third section was focused on the use of the Internet; for example: hours spent on the Internet. The fourth section was focused on the use of Facebook; for example, hours of Facebook use and motives. Finally, the fifth section was focused on the information related to students' perceptions of the effect of Facebook use on their own academic achievement. The students were asked whether they believed that Facebook influenced their academic achievement and how. There was a quantitative and qualitative analysis of data. The quantitative data, such as standard deviations, frequencies and percentages, were analysed using SPSS. In addition to the basic descriptive analysis, we performed a multivariate analysis of variance (MANOVA), which was used to analyse the relationship between Facebook use and academic achievement.

All the students reported that they spent using the Internet between one and two hours per day. 67.5% of the students claimed to use Facebook at least once a day, usually 15 to 30 minutes per day. Most students use Facebook regularly, i.e. every day, or do not use it at all. Students mainly use Facebook to maintain the existing relationship (4.1) and entertain themselves (3.8), to meet new people (2.5), to express or present oneself (2.4), for student activism (1.9), as a task management tool (1.8), to make oneself more popular (1.5), for studying (0.9) and to pass time (0.5). The scarcity of study-related Facebook use results is supported by other studies. For example, the mean number of references to learning was only 0.4 (Kolek and Saunders, 2008).

The survey results show that Facebook users and non-users are significantly different from each other. Facebook users have a lower mean of academic achievement and, on average, spend fewer hours per week studying than Facebook non-users. The relati-

onship between Facebook use and academic achievement and the hours spent studying is sustained regardless of student status, faculty and gender.

More Facebook non-users spend 16 or more hours per week in paid work as Facebook users, and more Facebook users reported being involved in extra-curricular activities. It can be assumed that these individuals use Facebook to maintain and expand their social networks, and with help organise extra-curricular activities. More Facebook non-users reported working more hours per week in paid work as Facebook users. It can be concluded that non-users are perhaps too busy to engage in and maintain their Facebook profile.

Results also indicate that Facebook use does not suggest any cause for moral panic. Most students reported that they did not encounter any trouble in using Facebook. Namely, the majority of Facebook users reported that Facebook did not affect their academic achievement, because they did not use it frequently enough for such an effect to occur. The majority of FB users who reported that FB had a negative impact on their academic achievement emphasised the lack of time for studying. Those who reported that Facebook did have a positive effect pointed out the usefulness of FB as a networking tool for studying purposes.

A key finding of this study is that the data shows a statistically significant relationship between Facebook use and academic achievement. Facebook users reported a lower mean of grades and, on average, fewer hours per week spent studying than FB non-users. The current study is not implicating Facebook as the root of any evil, or that if students use Facebook, their academic achievement may suffer.

Our study also shows that Facebook is a tool to avoid studying, instead of actually doing school work. Hence, students tend to purposefully demarcate boundaries to keep these two aspects separate.

The comparison of our findings with the findings of the existing research (eg. Kirchner and Karpinski, 2010; Lewis and West, 2009; Pempek et al., 2009) shows that students in Slovenia do not differ substantially from Anglo-American students. This can be explained by the globalisation processes that more or less unify consumer behavior and lifestyles in the developed world.

The study also has several limitations that provide opportunities for further work. Many limitations exist in the current study beginning with the sample being drawn from a population of students at a large public University of Ljubljana. The results may not apply to the students of other Slovene universities. Future studies should be longitudinal in nature. A longitudinal study can provide researchers with the opportunity to examine whether participants' perceptions of Facebook undergo any changes. Future research should also be focused on university teachers in order to better understand their effect on the learning process.

LITERATURA

1. Bambina, A. (2007). *Online social support*. Youngstown, NY: Cambria Press.
2. Bosch, T.E. (2009). Using online social networking for teaching and learning. *Communicatio*, 35, št. 2, str. 185–200.
3. Christofides, E., Muise, A., Desmarais, S. (2009). Information disclosure and control on Facebook. *CyberPsychology & Behavior*, 12, št. 3, str. 341–345.
4. Educause (2006). Things you should know about Facebook. Educause Learning Initiative. Pridobljeno dne 30.12.2012 s svetovnega spleta: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7017.pdf>.
5. Ellison, N.B., Steinfield, C., Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "Friends". *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, št. 4, str. 1143–1168.
6. Foon Hew, K. (2011) Students' and teachers' use of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 27, št. 2, str. 662–276.
7. Golder, S.A., Wilkinson, D., Huberman, B.A. (2007). Rhythms of social interaction. V: Steinfield, C., Pentland, B.T., Ackerman, M., Contractor N. (ur.) *Communities and technologies 2007*. London: Springer-Verlag, str. 41–66.
8. Joinson, A.N. (2008). "Looking at", "Looking up" or "Keeping up with" people V: Proceedings of the 26th Annual SIGCHI Conference. New York: ACM, str. 1027–1036.
9. Kirschner, P.A., Karpinski, A.C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26, št. 6, str. 1237–1245.
10. Kolek, E.A., Saunders, D. (2008). Online disclosure. *NASPA Journal*, 45, št. 1, str. 1–25.
11. Lampe, C., Ellison, N., Steinfield, C. (2007). A familiar Face(book). V: Proceedings of the 26th Annual SIGCHI Conference. New York: ACM, str. 435–444.
12. Lewis, J., West, A. (2009). "Friending": London-based undergraduates' experience of Facebook. *New Media & Society*, 11, št. 7, str. 1209–1229.
13. Madge, C., Meek, J., Wellens, J., Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university. *Learning, Media & Technology*, 34, št. 2, str. 141–155.
14. Mazer, J.P., Murphy, R.E., Simonds, C.J. (2009). The effects of teacher self-disclosure via Facebook on teacher credibility. *Learning, Media and Technology*, 34, št. 2, str. 175–183.
15. Miles, S. (2000). *Youth lifestyles in a changing world*. Buckingham: Open University Press.
16. Muise, A., Christofides, E., Desmarais, S. (2009). More information than you ever wanted. *CyberPsychology & Behavior*, 12, št. 4, str. 441–444.
17. Munoz, C., Towner, T. (2009). Opening Facebook. V: Gibson, I. (ur.) *Proceedings of SITTE conference*. Chesapeake: AACE, str. 2623–2627.
18. Ophus, J.D., ABBITT, J.T. (2009). Exploring the potential perceptions of social networking systems in university courses. *Journal of Online Learning and Teaching*, 5, št. 4, str. 639–648.
19. Orr, E.S., Sisic, M., Ross, C., Simmering, M.G., Arseneault, J.M., Orr, R.R. (2009). The influence of shyness on the use of Facebook in an undergraduate sample. *CyberPsychology & Behavior*, 12, št. 3, str. 337–340.
20. Pempek, T.A., Yermolayeva, Y.A., Calvert, S. (2009). College students' social networking experiences on facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, št. 3, str. 227–238.
21. Ross, C., Orr, E.S., Sisic, M., Orr, M.J. (2009). Personality and motivations associated with Facebook use. *Computers in Human Behavior*, 25, št. 2, str. 578–586.
22. Selwyn, N. (2009). Faceworking. *Learning, Media and Technology*, 34, št. 2, str. 157–174.
23. Sheldon, P. (2008a). Student favourite: Facebook and motives for its use. *Southwestern Mass Communication Journal*, 23, št. 2, str. 39–53.
24. Sheldon, P. (2008b). The relationship between unwillingness-to-communicate and students' Facebook use. *Journal of Media Psychology*, 20, št. 2, str. 67–75.
25. Socialna omrežja 2011 (2011). Pridobljeno dne 30.01.2013 s svetovnega spleta: http://www.ris.org/db/13/12076/RIS%20poro%C4%8Dila/Socialna_omrezja_2011/?p1=276&p2=285&p3=1318.

26. Urista, M.A., Dong, Q., Day, K.D. (2009). Explaining why young adults use MySpace and Facebook through uses and gratifications theory. *Human Communication*, 12, št. 2, str. 215–229
27. West, A., Lewis, J., Currie, P. (2009). Students' Facebook "Friends". *Journal of Youth Studies*, 12, št. 6, str. 615–627.
28. Wise, L.Z., Skues, J., Williams, B. (2011). Facebook in higher education promotes social but not academic engagement. V: *Changing demands, changing directions*. Pridobljeno dne 30.12.2012 s svetovnega spleta: <http://www.ascilite.org.au/conferences/hobart11/downloads/papers/Wise-full.pdf>.
29. Young, A.L., Quan-Haase, A. (2009). Information revelation and internet privacy concerns on social network sites: A case study of Facebook. V: *Proceedings of the fourth international conference CT*. NY: ACM, str. 265–274.

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

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

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

Točka kontrole in osredotočenost študentov razrednega pouka

Izvirni znanstveni članek

UDK 373.3-057.875

KLJUČNE BESEDE: lokus kontrole, pedagoško znanje vsebine, didaktika matematike, narativna metodologija, tematska analiza

POVZETEK – V prispevku podajamo rezultate longitudinalne empirične raziskave, kjer je bila uporabljena kombinacija kvalitativne narativne in kvantitativne metodologije pedagoškega raziskovanja ($N=104$). Rezultati kažejo, da je skozi različne oblike izobraževanja bodočih učiteljev razrednega pouka možno premakniti lokus kontrole in osredotočenost pri značilno velikem deležu populacije. Statistično značilno več študentov je po letu dni vzroke za šolsko situacijo, ki so jo organizirali in vodili, iskalo v sebi. Podobno je statistično značilno več študentov preusmerilo pozornost iz splošno pedagoških na specialno didaktične vidike nastopa. Dodatno navajamo teme, ki so nastale kot rezultat tematske analize refleksij študentov po nastopu, ter poiščemo povezave med temami, lokusom kontrole in osredotočenostjo.

Original scientific paper

UDC 373.3-057.875

KEYWORDS: locus of control, content pedagogical knowledge, mathematics education, narrative methodology, thematic analysis

ABSTRACT – This paper presents the results of longitudinal empirical research, which was designed as combination of qualitative narrative and quantitative methodology ($N=104$), are presented. The research has indicated that the locus of control and focus of pre-service primary teachers can be changed through various forms of their education. After a year, significantly more students searched the causes of school situation, which they had organised and managed, inside themselves. Similarly, significantly more students shifted the attention from the general pedagogical aspects to the subject-related didactical aspects of their teaching performance. In addition, themes that have emerged during thematic analysis of students' reflections are presented and connections between those themes, and the locus of control and focus are discussed.

1. Uvod

Danes vemo, da se učenci učijo le takrat, ko so v proces osmišljanja matematike aktivno vključeni. Do razumevanja pride prej skozi postopek reševanja problemov kot pa skozi neposredno poučevanje (Hiebert idr., 1996). Verjamemo, da lahko večino, če ne vseh, matematičnih pojmov in postopkov poučujemo skozi reševanje problemov. Reševanje problemov torej ni le cilj učenja matematike, ampak tudi glavni način za to. Ta vizija je daleč od tega, da bi bila realizirana v slovenskih šolah.

Problemski pouk je neločljivo povezan s premikom težišča pouka iz učitelja na učenca, ki mora biti zato aktiven in prevzeti (delno) odgovornost za proces učenja. Diametralno nasprotje predstavlja pouk, osredotočen na učitelja, katerega značilnost je, da igra učitelj pri pouku bolj aktivno vlogo kot učenci, ki so običajno relativno

pasivni soudeleženci učnega procesa. Pouk, ki je osredotočen na učenca, ne pomeni, da učenci izbirajo, kaj se želijo učiti, učitelji pa jim nato to omogočajo, kot je vse prevečkrat napak razumljeno. Učitelj aktivno konstruira in omogoča učne situacije, ki vodijo do novega znanja, pri čemer pa je posebej pozoren na to, da so v teh situacijah učenci v osrednji vlogi. Učitelj je torej še vedno tisti, ki odloča in posledično tudi sprejema (vsaj delno) odgovornost ter kontrolo nad učno situacijo.

Ker si torej učitelj in učenec v današnji šoli delita odgovornost, je postalo zanimivo vprašanje, komu učitelji pripisujejo vzroke za (ne)učinkovito poučevanje. Teorija atribucije (Weiner, 1986) je področje socialne psihologije, znotraj katere se iščejo razlogi za kognitivne procese, v okviru katerih posamezniki sprejemajo pojasnjevalne sklepe glede na vzroke dogodkov. Pojasnjevalni sklepi so večkrat povezani z vzrokom, ki ga posameznik vidi kot bistvenega za odločitev, ki jo sprejme. Po Weinerjevi teoriji atribucije je lahko točka kontrole (lokus kontrole), od koder vplivamo na situacijo, izven osebe ali znotraj nje. Vzroki za nastalo situacijo pa so dodatno lahko stalni ali spremenljivi ter obvladljivi ali neobvladljivi. V primeru zunanjega, stalnega, neobvladljivega vzroka oseba običajno obupa nad problemom ter preide v stanje tako imenovane naučene brezpomočnosti. Osebe z visoko stopnjo notranjega lokusa kontrole bolje kontrolirajo svoje vedenje in z večjo verjetnostjo vplivajo na vedenje drugih kot tisti, katerih lokus kontrole je zunanji.

Poskušajmo aplicirati teorijo na izobraževalno situacijo, kjer je oseba, ki sprejema pojasnjevalne sklepe, učenec ali učitelj. Na področju matematike je pojav naučene brezpomočnosti pri učencih (“jaz nisem za matematiko”) široko razširjen. Tudi učitelj lahko vzroke za učno situacijo pripisujejo sebi ali drugim udeležencem učnega procesa (običajno učencem), vzroki so lahko stalni (generacije so vedno slabše) ali spremenljivi (danes so imeli slab dan) in obvladljivi (po spremembi učne metode bo bolje) ali neobvladljivi (karkoli naredim, se nič ne izboljša).

Rose in Medway (1981) sta našla zmerno pozitivno korelacijo med učitelji z notranjim lokusom kontrole in učnimi dosežki njihovih učencev, kar sta razlagala s tem, da takšni učitelji vzpostavijo kontrolirano učno okolje in s tem učence usmerjajo v naloge, skozi katere se aktivno učijo. Učitelji z notranjim lokusom kontrole so manj nagnjeni k stresu, imajo manj disciplinskih težav v razredu ter boljše odnose z nadrejenimi, sodelavci in starši (Parkay in dr., 1988). Zdi se tudi, da so učitelji z zunanjim lokusom kontrole bistveno bolj nagnjeni k občutku izgorelosti (McIntyre, 1984).

Drug vidik raziskovanja se nanaša na osredotočenost na pedagoške oziroma predmetno specifične (v našem primeru matematične) vidike učne situacije. Menimo, da je v zgodnjem poučevanju pedagogika tako prevladujoča, da zaradi tega včasih zasenči samo stroko. V literaturi zasledimo podobno ugotovitev za nemški šolski sistem (Wittmann, 2003), kjer je v zadnjem času zaznati močan premik k osredotočenosti na matematiko (Wittmann, 2012). Višje kot gremo po izobraževalni vertikali, bolj se ta pojav izgublja oziroma prevesi v drugo (prav tako nezaželeno) skrajnost. Ta osredotočenost je lahko problematična, če učitelj ne reflektira vsebine, ki jo je poučeval, oziroma na predmetno specifične metode, ki jih je pri tem uporabljal. S tem

se zmanjšuje možnost izboljševanja na tem področju. Nekatere raziskave kažejo, da je lahko pretirana navezava na splošno pedagoška načela pri pouku matematike celo nevarna. DeBock (2007) s sodelavci je na primer zaznal negativen vpliv napotka o risanju skice na področju proporcionalnosti.

V prvem delu prispevka bomo poskušali ugotoviti, ali je točka kontrole bodočih učiteljev razrednega pouka pretežno zunanja ali notranja. Dodatno pa si bomo ogledali osredotočenost, in sicer, ali so bodoči učitelji razrednega pouka pretežno osredotočeni na pedagoške ali na matematične vidike nastopa, ki so ga opravili. Drugi del prispevka bo usmerjen v teme, ki smo jih zaznali kot ključne v refleksijah študentov. Zaznane ključne teme bomo primerjali z lokusom kontrole in osredotočenostjo študenta.

2. Metodologija

V raziskavi smo uporabili kombinacijo kvalitativne (natančneje narativno in znotraj nje tematsko analizo) ter kvantitativne metodologije. Skozi uporabo narativne metodologije in osredotočanje na izkušnje je udeležencem omogočeno, da povedo zgodbe z lastnimi besedami in dodajo svoj osebni pomen. Lieblich, Tuval-Mashiach in Zilber, (1998, str. 2) opredeljujejo narativno raziskavo kot "vsako raziskavo, pri kateri je analizirano narativno gradivo". V literaturi najdemo različne načine uporabe narativne metodologije. Pri naši raziskavi smo se odločili za narativno in tematsko analizo.

Zajeli smo 104 študente 3. in 4. letnika programa Razrednega pouka Pedagoške fakultete v Mariboru, od tega je bilo le 6 fantov. Študenti se na fakulteti s pisanjem urnih priprav srečujejo v sklopu nastopov, ki jih opravljajo pri predmetnih didaktikah. Po opravljenem nastopu običajno nastop vodeno reflektirajo in nato svoja spoznanja tudi zapišejo. Te refleksije so bogat vir podatkov o izkušnjah, ki so si jih študenti zavestili pri praktičnem usposabljanju. Na področju didaktike matematike študenti refleksijo skupaj s pripravo oddajo v spletni učilnici. Ti zapisi so bili vir podatkov za našo raziskavo.

Bazo podatkov sestavljajo pari priprav. Pri vsakem študentu sta bili upoštevani dve refleksiji: ena, ki jo je napisal v zimskem semestru 3. letnika, in ena, ki jo je napisal kot študent letnega semestra 4. letnika. Predpostavimo lahko, da gre v prvem primeru za refleksijo študenta, ki se pričinja seznanjati z načeli didaktike matematike, in v drugem primeru za refleksijo, ki jo zapiše študent, ki je skorajda na koncu svoje izobraževalne poti. Do tako ugodne časovne razporeditve je prišlo po naključju v šolskih letih 2009/2010 in 2010/2011.

V prvem delu obdelave podatkov smo ob uporabi narativne analize, izhajajoč iz zapisov, ki so jih podali študenti po nastopu, določili lokus kontrole in osredotočenost študenta na matematične oziroma pedagoške vidike. Refleksije študentov smo nato

analizirali s tematsko analizo, pri čemer so se oblikovale ključne teme. Tako pridobljene podatke smo v nadaljevanju kvantificirali, kar nam je omogočilo uporabo deskriptivne in inferenčne statistike. Zaradi narave kvalitativnih raziskav sami rezultati študije niso primerni za kakršnokoli posploševanje.

Zapisi smo, da je točka kontrole zunaj študenta, če je večino vzrokov za dogodke na nastopu pripisoval dejavnikom, na katere neposredno ni mogel vplivati. Običajno je šlo za učence, razrednega učitelja in podobno. Urška (psevdonim) je na primer zapisala: *“Čez vso uro sva morali učence kar velikokrat opozoriti, saj so bili ves čas nemirni. Na začetku pouka so lepo sodelovali, kasneje so bili vse bolj nemirni, niso bili več tako zbrani in niso mogli več zdržati pri miru. Mogoče pa je bila krivda za nemir v razredu učiteljčina. Lahko, da učiteljica prej učencev ni navajala na dvigovanje rok.”* Refleksije, ki smo jim pripisali notranji lokus kontrole, so vsebovale zapise, ki so nakazovali spremembe, na katere lahko vpliva avtorica, na primer Mojca: *“Če bi uro še enkrat izvajala, bi bila bolj pozorna na to, kakšna vprašanja bi jim postavljala, še več bi hodili k tabli, najpomembneje pa, da bi ustvarila situacijo, v kateri bi učenci sami ponazarjali račune s pomočjo link kock.”*

Pri osredotočenosti na matematični vidik je bilo težišče refleksije na matematičnih ciljih oziroma na konkretni matematični vsebini, ki se je poučevala. Omenjeni so bili metodični postopki, pogosta vprašanja, kognitivni konflikti v povezavi s konkretno matematično snovjo, kot na primer: Metka: *“Pri eni nalogi sva naredili napako: na prosojnici sva imeli napisan recept, kjer je bila narobe zapisana količina (2/8 kg moke), vendar tega prej sploh nisva opazili. Težava se je pojavila potem, ko sva učence vprašali, koliko predstavlja 2/8 kilograma moke dekagramov. To napako sva hitro popravili; rekli sva, da je prišlo do pomote in nalogo zastavili drugače: koliko je 3/4 kilograma moke dekagramov. In učenka je nato račun brez težav rešila.”* Pri osredotočenosti na pedagoški vidik iz zapisa običajno ni bilo mogoče določiti matematične vsebine izvedene ure, kot na primer pri zapisu Anje: *“V razredu sem se sicer počutila varno. V začetku sem imela občutek, da imam nadzor nad situacijo. Da lahko brez težav predvidevam, kakšni bodo odzivi učencev in njihovi odgovori na zastavljena vprašanja. Da bodo znali rešiti zastavljene probleme, ki sva jim jih pripravili. Potem se je nekje na sredini ta občutek varnosti zgubil. Učencev ni bilo več možno kontrolirati. Postali so nedisciplinirani, hoteli so kljubovati mojim/najinim navodilom. Njihova učiteljica sicer ni posegla vmes, kar se mi po eni strani ni zdelo dobro, ker ima ona vseeno ustvarjeno neko avtoriteto v razredu in bi učenci njo ubogali. Po drugi strani pa sem srečna, da je stvari pustila tako, kot so bile, saj sem le tako lahko dobila pravičen vpogled, kako zgleda realna situacija v razredu.”*

Vsaka refleksija je običajno vsebovala elemente obeh pojavnih oblik, to je lokus je bil deloma zunanji in notranji, pojavljali so se matematični in pedagoški vidiki. Vse tri avtorice so refleksijo prebrale in na podlagi svojih izkušenj izbrale eno izmed možnosti. V primeru razhajanj se je koda določila s kompromisom skozi diskusijo.

V nadaljevanju smo izvedli tematsko analizo po šestih fazah (Braun in Clarku, 2006). V prvi fazi smo se seznanili s podatki tako, da smo prebrali vse urne priprave

za učno uro matematike in samoanalize študentov ter sproti zapisovali opažanja. Glede na prebrano smo v drugi fazi podatke razvrstili v smiselne skupine – kode, ki so nas zanimale za nadaljnjo analizo. Pri tretji fazi smo vse kode razvrstili v širše teme. V četrti fazi smo najprej pregledali vse širše kategorije, ki smo jih potem razvrstili v manjše. V peti fazi smo poimenovali in ustvarili definicije za vsako temo. V zadnji, šesti fazi, smo napisali poročilo s pomočjo vseh priprav in samoanaliz.

Napredek študentov in razlike med skupinami študentov v zaznavanju določene teme glede na točko kontrole in osredotočenost smo ugotavljali s pomočjo statističnih metod. V prvem primeru smo uporabili Wilcoxonov test predznačenih rangov, v drugem pa χ^2 -test. Analize so bile izvedene z uporabo statističnega paketa SPSS 17.

3. Rezultati in interpretacija

Najprej bomo navedli podatke o tem, ali je točka kontrole pri študentih zunaj njih ali v njih, vzporedno pa navajamo podatke o osredotočenosti na didaktični oziroma matematični vidik. Zanimalo nas je tudi, ali je med izobraževanjem pri študentih prišlo do sprememb v lokusu kontrole in osredotočenosti na matematične cilje. Tabela 1 prikazuje rezultate refleksije, ki so jo študenti napisali v 3. letniku, v primerjavi s tisto, ki so jo pisali v 4. letniku. Odstotki se nanašajo na število študentov, kjer je prevladoval opisan vidik.

Tabela 1: Točka kontrole, osredotočenost študentov in teme refleksij

	3. letnik	4. letnik	
Lokus–znotraj	23%	49%	$Z=-3,311, P=0,001$
Osredotočenost–matematična	26%	41%	$Z=-2,100, P=0,036$
Uspešna ura	56%	62%	$Z=-0,832, P=0,405$
Uvodna motivacija	54%	57%	$Z=-0,480, P=0,631$
Navodila	51%	34%	$Z=-2,380, P=0,017$
Predznanje	46%	23%	$Z=-3,429, P=0,001$
Časovno planiranje	37%	30%	$Z=-1,121, P=0,262$
Doseženi cilji	34%	49%	$Z=-2,287, P=0,022$
Disciplina	19%	21%	$Z=-0,333, P=0,739$
Aktivni učenci	18%	17%	$Z=-0,192, Z=0,847$
Organizacija učilnice	16%	20%	$Z=-0,962, P=0,336$
Slaba tabelska slika	15%	15%	$Z=-0,210, P=0,835$

Ugotavljamo, da žal tudi ob zaključku svojega izobraževanja približno polovica bodočih učiteljev vzroke za dogajanje pri pouku iščejo izven sebe. Podobno so v večinskem deležu osredotočeni na splošno didaktične vidike (motivacija, disciplina, estetski vidik pripomočkov). Tretjina študentov matematičnih ciljev sploh ne reflektira. Kljub nespodbudnim rezultatom pa na obeh področjih ugotavljamo statistično značilen napredek.

Po tematski analizi zapisov študentov so se oblikovale naslednje teme: uspešna ura, uvodna motivacija, navodila, predznanje, časovno planiranje, doseženi cilji, disciplina, aktivni učenci, organizacija učilnice, tabelska slika. Teme navajamo v tabeli 1 po vrstnem redu pojavljanja v refleksijah, zapisanih v 3. letniku.

Večina študentov je uro označila kot uspešno. Posebej bi izpostavili disonanco med njihovim mnenjem o uspešnosti ure in zaznavanjem tega, da so bili doseženi učni cilji. Zdi se, da so študenti z uro zadovoljni, čeprav se zavedajo da ciljev niso dosegli. Situacija se sicer do 4. letnika omili, ker se statistično značilno ($Z=-2,287$, $P=0,022$) dvigne zavedanje pomembnosti doseganja ciljev.

Znotraj teme, ki smo jo poimenovali "motivacija", je približno polovica študentov izpostavljala neučinkovitost uvodne motivacije, ki je k cilju usmerjeno dejanje učencev zadržala le za nekaj časa. V jedrnem delu ure je vpliv uvodne motivacije, ki so ji študenti namenili mnogo časa in energije, izzvenel. Nastali so disciplinski problemi, običajno se ura tudi ni časovno izšla.

Zdi se, da se študenti zavedajo pomembnosti dobrih navodil, kajti tema se je pojavljala v mnogih refleksijah. Lina težave pri podajanju navodil opisuje takole: *"Pri dajanju navodil nisva bili vedno temeljiti, saj se je izkazalo, da nekateri niso vedeli, kaj morajo delati, drugi pa so si izmislili svoja pravila. Zdi se mi, da je nam, "starejšim", težko povedati navodila na enostaven način, saj zelo radi dolgovezimo. Zato sva morali z Anito, na primer, pri zadnji nalogi, ko so sestavljali sestavljanko, iti do vsake mize in jim posebej razložiti navodila."* Če so na začetku študenti imeli velike težave z dobrim dajanjem navodil (51%), se kasneje težava statistično značilno ($Z=-2,380$, $P=0,017$) omili (34%).

Druga tema, kjer se zdi, da so se študenti med šolanjem najbolj ujeli, je predvidevanje predznanja učencev. V 3. letniku jih je skoraj polovica (46%) omenjala težave, vezane na ta vidik, do konca 4. letnika pa se je to razpolovilo (23%), kar je statistično značilno ($Z=-3,429$, $P=0,001$) izboljšanje. Študenti so se te problematike večkrat zavedli šele takrat, ko so učencem poskušali v fazi ponavljanja in utrjevanja individualno pomagati. Večkrat omenjajo tudi grafomotorične značilnosti (niso bili sposobni simbolnega zapisa, pripomočki so bili premajhni,...). Neupoštevanje predznanja se je torej prepletalo z zaznavanjem splošno psiholoških razvojno pogojenih značilnosti, kot je na primer grafomotorika. Nika je na primer napisala: *"Mislim, da nisva najbolj upoštevali, da gre za sedemletne učence, in sva vse skupaj poskušali narediti hitro, pri tem pa včasih nisva bili pozorni, ali učenci zmorejo prepisovati snov s table v zvezke. Šele ob opozorilu učiteljice sva vse skupaj malo upočasnili"*.

Čeprav smo napredek pričakovali tudi pri časovnem planiranju, pa se je naša hipoteza izkazala kot napačna. Tjaša je slabo časovno predvidevala: *“Za slab element nastopa označujem dejstvo, da zaključnega dela priprave pri pouku nisem realizirala in sem bila zato primorana uro podaljšati v odmor. Najverjetneje je omenjena pomanjkljivost posledica tega, da je bil uvodni del daljši, kot sem načrtovala. Povzame lahko, da sta oba izpostavljena elementa nekako posledica slabega časovnega planiranja.”* S časovnim planiranjem imajo težave študenti tako na začetku njihovega aktivnega udejstvovanja kot učitelji (37%) kot tudi takrat, ko so tik pred diplomo (30%).

Podobno velja za izdelavo tabelske slike, katere pomembnosti se študenti premalo zavedajo. Maja je o svoji tabelski sliki zapisala: *“Naredili smo tabelsko sliko za tiste, ki si najbolj zapomnijo vidne reči, da bi bilo znanje še trdnejše. Tabelska slika je zelo pomembna, saj je vidna opora med uro in učenjem, saj si prek nje v spomin priključimo celotno uro. Zaradi tega mora biti pregledna in jasna. Moja je bila prenatrpana.”* Uporaba table je pri matematiki morda bolj intenzivna kot pri drugih predmetih, zato bodoči učitelji zaznavajo, da pri izdelavi tabelske slike kljub predpripravi niso najbolj učinkoviti. V povezavi z uporabo table so tudi zaznane slabosti pri postavitvi miz, kot ugotavlja Mojca: *“Ob pogovoru s profesorico sva ugotovili, da organizacija miz ni bila najboljša, saj so bili trije učenci s hrbti obrnjeni proti tabli in so se morali obračati. Zdaj veva, da je organizacija miz zelo pomembna za dobro počutje in sodelovanje učencev.”*

Disciplinske težave je omenjala približno petina študentov. Marko o nediscipliniranosti pove: *“Po končani igri Vojna pa se je videl padec koncentracije in učenci so postali zelo nedisciplinirani. Na tem mestu pridejo v ospredje naše izkušnje, ki pa jih praktično nimamo. Težko je, ko ne veš, kako reagirati, da bi te vsi poslušali in sedeli na svojih mestih, saj ne veš, ali naj vpiješ, ali grdo pogledaš, ali počakaš.”* Večjih razlik med 3. in 4. letniki ni zaznali.

Študenti so včasih zaznali premalo aktivno vlogo učencev. Saša je zapisala: *“Kot negativno točko svojega nastopa bi izpostavila trenutke, ko sva napovedali primer in sva kar nekoga povabili pred tablo. Morali bi jim pustiti kakšno minuto, da poskusijo primer rešiti sami. To sem storila komaj pri zadnjem primeru.”* Aktivno sodelovanje učencev oziroma pomanjkanje le-tega pri pouku je zaznano le v 18 oziroma v 17 odstotkih konec izobraževanja. Podatek je zaskrbljujoč, kajti naše izkušnje kažejo, da je pouk tudi na nastopih pretežno proceduralno obarvan in je aktivnost učencev omejena na odgovore na nižje taksonomska vprašanja (pri pisnem algoritmu učenja učenci na primer odgovarjajo le na vprašanja v povezavi s poštevanke).

V tabeli 2 navajamo povezavo med točko kontrole in osredotočenostjo ter pojavljanje tem glede na točko kontrole in glede na vidik osredotočanja. Povezavo smo ugotavljali le za 4. letnike, ker smo predpostavili, da so bližje svoji učiteljski karieri in da je točka kontrole in osredotočenost bolj stabilna. Navajamo le tiste rezultate, kjer se je pokazal vsaj trend statistične značilnosti.

Tabela 2: Povezave med točko kontrole, osredotočenostjo in zaznavo teme

		Točka kontrole				
		Zunaj		Znotraj		
		<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	
Osredotočenost– matematična	NE	35	34,7%	24	23,8%	$\chi^2=3,489$ P=0,062
	DA	17	16,8%	25	24,8%	
Aktivne vloge učenca	NE	48	47,5%	36	35,6%	$\chi^2=6,396$ P=0,011
	DA	4	4,0%	13	12,9%	
Časovnega planiranja	NE	32	31,7%	38	37,6%	$\chi^2=3,041$ P=0,081
	DA	20	19,8%	11	10,9%	
		Osredotočenost				
		Matematični vidik		Pedagoški vidik		
		<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	
Pomembnost tabelske slike	NE	32	30,8%	56	53,8%	$\chi^2=3,841$ P=0,050
	DA	10	9,6%	6	5,8%	
Uspešna ura po mnenju študenta	NE	21	20,2%	19	18,3%	$\chi^2=3,963$ P=0,047
	DA	21	20,2%	43	41,3%	

Pri študentih, ki imajo točko kontrole izven sebe, se kaže statistično značilen trend ($\chi^2=3,489$, $P=0,062$) manjše osredotočenosti na matematične cilje na račun pedagoških vidikov pouka. Ti študenti tudi statistično značilno manjkrat ($\chi^2=6,396$, $P=0,011$) zaznavajo premalo aktivno vlogo učenca pri pouku in kažejo statistično značilen trend manjše refleksije na problematiko časovnega planiranja ure ($\chi^2=3,041$, $P=0,081$). Za razliko od teh študentov pa študenti, ki so bolj osredotočeni na matematični vidik ure, statistično značilno ($\chi^2=3,841$, $P=0,050$) večkrat zaznajo pomembnost tabelske slike. Tisti, ki so osredotočeni na pedagoške vidike ure, pa so statistično značilno ($\chi^2=3,963$, $P=0,047$) večkrat zapisali, da menijo, da je bila ura uspešna.

Študenti so se v 3. in 4. letniku pri vseh predmetnih didaktikah izrazito ukvarjali z vsebinami, ki so se navezovale na praktično usposabljanje. Rezultati so vidni na področju lokusa kontrole in osredotočenosti na predmetno specifično. Pehkonen (2006) opisuje rezultate na tem področju s terminom "sprememba učitelja" (ang. teacher change), s čimer označuje spremembo v študentovih prepričanjih in dojemanih učenja in poučevanja matematike. Obstajajo različni intervencijski programi, ki poskušajo izzvati spremembo le teh, vsi programi pa temeljijo na zmožnosti kritičnega reflektiranja. Refleksivno izkustvo priporočamo kot način, s katerim lahko učitelj začetnik vrednoti svoje načine učenja na podlagi načinov učenja izkušenih kolegov. Model refleksivnega izkustva vključuje poučevanje pod nadzorom eksperta (Schon, 1996), bistveni element pa je konstruktivna refleksija, ki jo mora realizirati učitelj

začetnik sam. Čeprav ima metoda nekatere pomanjkljivosti (Boud and Walker, 1998), spodbuja profesionalni razvoj študentov in učiteljev začetnikov, kar se je pokazalo tudi pri naših rezultatih.

Ugotavljamo, da je študentom dodatno leto, ki je vključevalo predavanja, vaje in praktično usposabljanje na večini tematskih področij, koristilo. Samo na dveh področjih so se zaznane težave okrepile, kar razlagamo s tem, da so študenti na podlagi pridobljenih izkušenj tem področjem (disciplinske težave in organiziranost učilnice) pričeli posvečati več pozornosti. Teme bi lahko razdelili na tri področja: v prvo področje sodijo teme, kjer študentom pomaga pridobljeno znanje (motivacija, navodila, predznanje, ciljna usmerjenost), v drugo področje teme, kjer so potrebne spretnosti (časovno planiranje, organizacija učilnice, aktivni učenci), v tretjem področju je tema, ki zadeva odnos (uspešna ura po mnenju študenta). Na prvem področju je bil dosežen mnogo večji napredek kot na drugem, kar je tudi smiselno, saj si bodo spretnosti pridobivali kot aktivni učitelji. Tretje področje predstavlja nevrvalgično točko. Študenti v 4. letniku v še večjem deležu menijo, da je bila ura uspešna. Zdi se, da je ena izmed večjih razlik med slovenskimi in finskimi študenti razrednega pouka njihova prepričanost o usposobljenosti za opravljanje poklica. Slovenski študenti v večjem deležu menijo, da z diplomo pridobijo vse kompetence za učiteljevanje, medtem ko finski diplomanti večkrat izpostavljajo nujno naknadnega (vseživljenskega) izobraževanja. (Lutovac in Kaasila, 2010).

Težave, ki jih je študentom povzročila pretirana angažiranost z uvodno motivacijo, kažejo na to, da bodoči učitelji še niso uzavestili, da je motivacija proces vzbujanja in *vzdrževanja* k danemu cilju usmerjenega ravnanja (Schunk, 1990). Metodični napotki verjetno preveč poudarjajo pomen uvodne motivacije in s tem zavedejo študenta, ki je prepričan, da je v uvodu z motivacijo "opravil" in mu v nadaljevanju ure ni treba skrbeti za njo. Upoštevanje predznanja je v centru vseh kognitivnih teorij učenja, za razliko od dajanja navodil, ki bolj poudarjajo vedenjske teorije. Za študenta brez izkušenj je seveda eno in drugo izjemno zahtevna naloga. Kaže, da praktično usposabljanje in druge dejavnosti na fakulteti to nevrvalgično točko uspešno omilijo. Časovno planiranje ure za razliko od prejšnjih tem ostaja problematično. Časovno planiranje je v večji meri spretnost kot znanje in je zato za izboljšanje te spretnosti treba mnogo več izkušenj, kot jih lahko kadrovske šole znotraj praktičnega usposabljanja ponudijo.

Študenti, ki imajo točko kontrole izven sebe, so mnogo bolj senzibilni za pedagoški vidik dogajanja v učilnici, kajti v njem vidijo vzroke za pouk. Ker iščejo vzroke za (ne)učinkovito poučevanje v učencih, so bolj dovzetni za zaznavanje disciplinskih, motivacijskih in drugih težav. Kot bistven element vidimo njihovo prepričanje o tem, da je bila ura uspešno izpeljana. Refleksije teh študentov so zato že v osnovi, ali na deskriptivnem, ali pa kvečjemu na komparativnem nivoju (Jay in Johnson, 2002), ker slabosti sploh ne zaznavajo. Manjkraj zaznavajo neaktivno vlogo učenca pri izvajanju matematične dejavnosti. Slabega časovnega planiranja ne reflektirajo, ker so preobremenjeni z drugimi vidiki, in ga ne zaznavajo kot posebej pomembnega. Po njihovem

mnenju ure niso izpeljali do konca, ker so bili na primer učenci nemirni ali pa jih razredna učiteljica ni navadila sistematičnega dela.

Za razliko od teh študentov pa študenti, ki so bolj osredotočeni na matematični vidik ure, statistično večkrat zaznajo pomembnost tabelske slike. Za pouk matematike je tabla izrazito pomemben pripomoček. Zapisovanje poteka rešitve problema na tablo je socialna norma, ki pomaga pri razvoju pozitivnih socio-matematičnih norm. McClain in Cobb (2001) sta ugotovila, da zapisovanje rešitve na tablo pri prvošolcih razvija argumentiranje.

4. Sklep

Premik mesta kontrole v notranjost študenta, bodočega učitelja, je razveseljujoč. Če se učitelj zaveda, da je pretežno on tisti, ki nadzoruje pouk, in da je od njega odvisna priprava učinkovitih učnih situacij, bo po eni strani angažirano in motivirano pristopil k načrtovanju pedagoškega dela, po drugi strani pa bo prevzel odgovornost za morebitne neuspehe. Valjenje krivde na učence oziroma njihove starše namreč ne vodi k spremembam. Če se učitelj dodatno zaveda, da je v centru njegovega pouka matematike matematika kot znanost vzorcev in reda, ter se ne pusti zмести s splošnimi vidiki, ampak se zaveda, da je ena izmed njegovih najpomembnejših nalog poučevati matematiko, potem v razredu takega učitelja zagotovo vlada pozitivno matematično učno okolje. Znotraj tega okolja se ceni razprava, ki vključuje argumentiranje, razvijanje lastnih strategij, primerjanje elegantnosti rešitev, sklepanje in druge pozitivne socio-matematične norme, ki so potreben pogoj za to, da učenci znajo matematiko.

Na Pedagoški fakulteti v Mariboru uspešno sodelujemo s finskimi didaktiki matematike. Na osnovi tega sodelovanja smo razvili nekatere načine profesionalnega razvoja bodočih učiteljev, ki razvijajo matematično identiteto študenta. Razen refleksivnih izkušenj (mikropouk, hospitacije učiteljev, nastopi, razvojni portofoliji, ...), ki so tradicionalno del izobraževanja učiteljev, vključujemo tudi biblioterapijo, delo z matematično sposobnejšimi učenci in delo s starši. Študenti v okviru tega zapisujejo svoje matematične avtobiografije, vodijo krožek na šoli in izvajajo intervjuje s starši. Menimo, da se tudi skozi rezultate tega prispevka kažejo prvi pozitivni učinki.

Alenka Lipovec, Ph.D., Manja Podgoršek, Darja Antolin

Locus of control and focus of pre-service primary teachers

The problem method of teaching is inseparably connected with changing the very centre of lessons from teacher to learner, who therefore has to be active and (partially) take responsibility for the process of learning. As the teacher and the learners at current

school share responsibility, the question is to whom the teachers attribute the reasons of (in)effective teaching to make it interesting. Attribution theory (Weiner, 1986) is an area of social psychology within which reasons for cognitive processes are being looked for and within those processes individuals make explanatory resolutions according to the reasons of events. According to Weiner's attribution theory the point of control (locus of control) from where we affect the situation can be inside or outside the person. It is well-known that persons with high degree of internal locus of control can better control their behaviour and with higher probability affect the behaviour of other than the persons whose locus of control is external. Rose and Medway (1981) found a moderate positive correlation between teachers with internal locus of control and learning achievements of their learners. Teachers with internal locus of control are less likely to be under stress, they have fewer problems with discipline in the classroom and better relationships with superiors, co-workers and parents (Parkay et al., 1988). It also seems that teachers with external locus of control are more likely to feel burnout (McIntyre, 1984). The other perspective of researching refers to focus on pedagogical or subject specific (in our case mathematical) aspects of teaching performance. The quality of teaching mathematics strongly depends on content knowledge of teachers. The problems of competent professional knowledge needed for teaching mathematics in the case of primary school teachers were in many researches perceived as neuralgic point (Ball and Bass, 2000).

Pre-service students of the 3rd and 4th year (N=104) of Primary Education study programme of the Faculty of Education in Maribor participated in the research. After the teaching performance, they usually do a guided reflection of the teaching performance and then they write down their findings in the form of reflection. These reflections are a rich source of data of experience that the students became aware of at practical training. The database is composed of pairs of lesson plans and we considered two reflections of each student: one which was written by the student in the winter semester in the third year and one which he wrote as a student in the summer semester of his fourth year. With the use of narrative analysis, each reflection was first determined predominant form of locus of control and focus on mathematical or pedagogical aspect. All three authors read the reflection and on the basis of their experience chose one of the options. In the case of discrepancy, the code was determined by a compromise with discussion.

Parallel with determining the point of control and focus the thematic analysis according to six phases (Braun and Clark, 2006) was carried out. Unfortunately, we found that at the end of their education about half of prospective teachers looked for the causes of happenings in the classroom outside themselves. Similarly, the majority focused on general didactic aspects (motivation, discipline, aesthetic aspect of the accessories). A third of students did not even reflect on the mathematical objectives. Despite the discouraging results in both areas, we found a statistically significant improvement. In the 4th year, students ascribed the causes of events to themselves and thus assumed responsibility for the happenings in the classroom. Beside pedagogical aspects, they were also increasingly focusing on subject specific aspects.

After the thematic analysis of records of students, the following topics were formed: successful lesson, introductory motivation, instructions, prior knowledge, time planning, achieved objectives, discipline, active learners, classroom organisation, and blackboard layout. Most students evaluated the lesson as successful. We are specifically setting out a discrepancy between their opinion on the lesson success and the perception of achieving lesson objectives. It seems that students are satisfied with the lesson, even though they are aware that the objectives were not achieved. The situation moderates by the 4th year, because the awareness of the importance of achieving the objectives statistically significantly ($Z = -2.287$, $P = 0.022$) increases. It seems that students are aware of the importance of good instructions, because this theme occurred in many reflections. If the students had big problems with giving instructions (51%) at the beginning, later the problem statistically significantly ($Z = -2.380$, $P = 0.017$) alleviates (34%). The second theme, where it seems that the students have the most similar viewpoints during their education, predicts the prior knowledge of learners. In the third year, almost half (46%) mentioned the problems related to this aspect, but this halved (23%) until the end of the fourth year, which was statistically significant ($Z = -3.429$, $P = 0.001$) improvement. By the fourth year, students gain some practical experience, as well as get acquainted with curricula through and through, so this problem occurs only in just under a quarter of students. Time planning is a problem for students not only at the beginning of their active participation as teachers (37%) but also shortly before their graduation (30%). A similar proportion of students perceived the lack of the learners' active role. Active participation of students or lack of it during lessons is only detected in 18% or in 17% at the end of education. This fact is alarming because our experience shows that lessons are mainly procedural, even at the teaching performances, and that the activity of students is limited to the answers to questions of lower taxonomic level.

We were interested in the connection between the point of control and focus as well as the occurrence of themes according to the point of control and the aspect of focus. The connection was established only for the fourth year students. In students who have the point of control outside themselves, there is a statistically significant tendency ($\chi^2 = 3.489$, $P = 0.062$) of smaller focus on mathematical objectives at the expense of the pedagogical aspects of teaching is seen. These students also significantly less often ($\chi^2 = 6.396$, $P = 0.011$) perceive lack of an active role of the learner in the classroom and show a statistically significant trend of fewer reflections on the problem of lesson time planning ($\chi^2 = 3.041$, $P = 0.081$). In contrast to these students, students who are more focused on the mathematical aspect of the lesson statistically significantly ($\chi^2 = 3.841$, $P = 0.050$) more often perceive the importance of blackboard layout. Those who focus on the pedagogical aspects of the lesson, however, statistically significantly ($\chi^2 = 3.963$, $P = 0.047$) more often wrote that they believe the lesson was successful.

Students, who have the point of control outside themselves are much more sensitive to the educational aspect of what is happening in the classroom because they see the reasons for lesson in it. As an essential element, we see their belief that the time lesson was successfully carried out. They less likely to detect the learner's inactive role in performing the mathematical activity. They do not reflect on poor time planning because

they are too burdened with other aspects and they do not see it as particularly important. In contrast to these students, students who are more focused on the mathematical aspect of the lesson statistically more often perceive the importance of blackboard layout.

The Faculty of Education in Maribor has been cooperating with the Finnish didacts of mathematics education. Based on this collaboration, we have developed some of the ways of professional development of future teachers which develop mathematical identity of a student. Except reflective experience (microteaching, classroom observations of teachers, teaching performances, development portfolio, etc.), which are part of most teacher education, we include bibliotherapy, working with mathematically more gifted and working with parents. Within this, students write their mathematical autobiographies, have a mathematical club at the school and interview the parents. We believe that the results of this paper show the first positive effects.

LITERATURA

1. Boud, D., Walker, D. (1998). Promoting Reflection in Professional Courses: The Challenge of Context. *Studies in Higher Education* 23(2). str. 191–206.
2. Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, str. 77–101.
3. De Bock, D., Van Dooren, W., Janssens, D., Verschaffel, L. (2007). *The illusion of linearity: From analysis to improvement*. New York: Springer.
4. Hiebert, J., Carpenter, T.P., Fennema, E., Fuson, K., Human, P., Murray, H., Olivier, A., Wearne, D. (1996). Problem solving as a basis for reform in curriculum and instruction: The case of mathematics. *Educational Researcher*, 25, str. 12–21.
5. Jay, J.K., Johnson, K.L. (2001). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, str. 73–85.
6. Lipovec, A., Antolin, D., Lutovac, S. (2010). Reflection in pre-service teachers' autobiographies. V: Janík, Tomáš (ur.), Knecht, Petr (ur.). *New pathways in the professional development of teachers*. Wien; Berlin: Lit, str. 222–227.
7. Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., Zilber, T. (1998). *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*. Volume 47. Thousand Oaks: Sage.
8. Lutovac, S., Kaasila, R. (2010). Promoting Finnish and Slovenian pre-service teachers' mathematical identity work. Presented at Annual Symposium of Finnish Educational research (Kasvatustieteen päivät), November 25th and 26th, Rovaniemi, Finland.
9. McClain, K., Cobb, P. (2001). An Analysis of Development of Sociomathematical Norms in One First-Grade Classroom. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(3), str. 236–266.
10. McIntyre, T.C. (1984). The relationship between locus of control and teacher burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 54(2), str. 235–238.
11. Pehkonen, E. (2006). What Do We Know about Teacher Change in Mathematics? In L. Häggblom, L. Burman and A-S. Røj-Lindberg (Eds.), *Kunskapens och lärandets villkor. Festskrift tillägnad professor Ole Björkqvist*. Abo Akademi, Pedagogiska fakulteten: Vasa, str. 77–87.
12. Parkay, F.W., Greenwood, G., Olejnik, S., Proller, N. (1988). A study of the relationships among teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research & Development in Education*, 21(4), str. 13–22.
13. Rose, J.S., Medway, F.J. (1981). Teacher locus of control, teacher behaviour, and student behaviour as determinants of student achievement. *Journal of Educational Research*, 6, str. 375–381.

14. Schon, D.D. (1996). Education the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Josey-Bass.
15. Schunk, D.H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, str. 71–86.
16. Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag.
17. Wittmann, E.C. (2003). Was ist Mathematik und welche pädagogische Bedeutung hat das wohlverstandene Fach auch für den Mathematikunterricht der Grundschule. V Monika Baum in Hans Wielpütz, (Ur.), *Mathematik in der Grundschule*. Seelze: Kallmeyer, str. 18–47.
18. Wittmann, E.C. (2012). Teaching and Learning Mathematics along Fundamental Mathematical Ideas from Kindergarten to the Matura. Predavanje na konferenci Učenje in poučevanje matematike, Maribor, 23.–24.8.2012. Pridobljeno dne 05.10.2012 iz svetovnega spleta: <http://www.zrss.si/kupm2012/default.asp?lnk=gradiva>.

Dr. Alenka Lipovec (1968), izredna profesorica za didaktiko matematike na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Makedonska ulica 32a, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 041 744 364

E-mail: alenka.lipovec@uni-mb.si

Manja Podgoršek (1992), študentka Pedagoške fakultete Maribor.

Naslov: Kasaze 110, 3301 Petrovče, Slovenija; Telefon: (+386) 031 224 056

E-mail: podgorsek.manja@gmail.com

Darja Antolin (1984), asistentka za področje didaktike matematike na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Kobilje 195, 9227 Kobilje, Slovenija; Telefon: (+386) 031 515 232

E-mail: darja.antolin@uni-mb.si

The new curriculum as part of high quality European education

Strokovni članek

UDK 37.016"71"

KLJUČNE BESEDE: znanje, izobraževanje, kvaliteta izobraževanja, kurikulum

POVZETEK – Sodobne družbene spremembe so pogojene z razvojem znanosti, tehnike in tehnologije. Potrjujejo se na vseh pomembnih področjih življenja in dela, še posebej na področju znanja in izobraževanja. Vse to inicira tudi številne reforme izobraževanja in kurikulumov. Reformska gibanja vnašajo številne spremembe v strukturi kurikuluma pa tudi v dojemanju njegovega pomena. Proces kreiranja kurikuluma premika akcent s teoretičnega modeliranja na nivo praktične uporabe, poleg tega pa pomembno razširja kontekst na družbeno skupnost, šolo, razred in družino. Avtorici se v prispevku poglobljata v nove strukture kurikuluma v okviru koncepta evropske kvalitete izobraževanja. Posebej izpostavljata, da je kurikularni koncept zasnovan tako, da je ustrezno definiran tudi izhod izobraževanja v okviru operativnih ciljev, ki vključujejo znanje, razumevanje, oblikovanje stališč in vrednot, ki jih morajo usvojiti učenci na vsakokratnem nivoju izobraževanja. Avtorici razmišljata tudi o razmerju med nacionalnim šolskim kurikulumom in predvideno novo strukturo. Posebej poudarjata koncept izobraževanja, ki je ciljno orientiran, in odpirata prostor za široko avtonomijo učiteljev in šol.

Professional paper

UDC 37.016"71"

KEYWORDS: knowledge, education, quality, school, curriculum

ABSTRACT – Contemporary changes in the society caused by the development of science and technology are manifested in all important areas of life and work, and especially in the areas of knowledge and education. Hence, there is the reform of education and the curriculum. The reform movement of the structure of the new curriculum has made important changes, especially in understanding the importance of the curriculum. The process of creating a curriculum shifts emphasis from theoretical modelling towards practice and context – which means social community, school, class, family. This paper considers a new structure of the curriculum in the European concept of high quality education. The crucial step in the transition of the curriculum concept of education based on outcomes is defining the outcome of education in terms of knowledge, skills, attitudes and values that students should possess after completing a certain level of education. The paper discusses the theoretical concept of the curriculum reform, the relationship between the national and school curricula and the new structure of the school curriculum. The aim of this paper is to present the concept of education directed to outcomes of education.

1. Introduction

In general, quality is considered to be the most important phenomenon of our time, with constant trend of its improvement. It is a new philosophy of life. The time we live in, as seen from an aspect of education, is more and more characterised by an increasing need of better knowledge. This implies the need for more effective models

of education that would enable an individual towards more rational ways of acquiring high quality knowledge that will be demonstrated during one's life.

In terms of the quality of education, there are many settings some of which are more or less precise, though all are created in different contexts. But there are only a few systematic studies on this issue. In the context of education, its normative meaning added, the very term of quality becomes ever more important. When speaking about the notion of quality, it is used in the sense of achieving success in learning from two aspects: one is to evaluate, and the second is the position of the pupil with respect to the applied scale from good to poor. In order to determine the quality of a school, such as "low", "medium" or "exceptional", a certain value is more or less estimated and the place of a particular school in relation to other schools is identified. Therefore, when dealing with the quality of the education system, it is necessary to analyse all segments of the educational process.

The quality of education can be viewed from various aspects: pedagogical, didactic-methodical, social, cybernetic, psychological and others. "The EU countries adopted in 2001 the strategic objectives and components of the quality of education for the purpose of training personnel in the field." (Knežević, Kovač Cerović, 2004, p. 53). The first objective is related towards improving the quality and effectiveness of the education system and training in the EU, in light of the new demands set by the "knowledge society" and by a changed model of learning and teaching, as well as the creation of new concepts and structure of the curriculum, which would certainly contribute to the development of a better education system. The other two goals were related to professional development, social coherence, and opening up the education system to the outside world. "The Member States of the European Union, and generally speaking developed countries, devote much attention to education as a means of development of human resources and of strengthening social cohesion, and thus of own coherence that with development of globalization is becoming increasingly important" (Baranović, 2007, p. 9). All this is important for the improvement of education and the development of the curriculum.

2. The term and the understanding of the curriculum and the teaching plan and programme

The original meaning of the term "curriculum" comes from the Latin word (*curriculum*) which literally means "running track", suggesting the orientation of a directed movement, of the defined goal. In short, the curriculum means "a course or plan of learning" (Akker, 2003, p. 9). This term has been introduced into the educational process with the advent of specifying the content that is transferred to students is in a particular time and in a particular order.

In its most basic sense of the term, the curriculum is still present in the Anglo-Saxon speaking countries. In Europe in the late 16th and early 17th century, at the time of Komenski and Ratke, the Latin term was replaced by the Greek term *program*, which marks the goal, purpose, idea, plan, or “schedule that will be done” (Vujaklija, 1988, p. 56). “In the context of school system, the concept of programme is being associated with the organisation of educational work and is the document that determines what is taught and why, and how and with what. It defines the teaching objectives and tasks according to the subjects and grades for one sort or type of a school” (Klemenović, 2009, p. 12). This *schedule that will be worked with* performs an emphasised operative function with the term curriculum. Instead of plan and programme, the term curriculum in the European pedagogy denotes the overall course of education.

In mid-20th century Germany, a movement was started concerning the essence of education and teaching, based on the curricular turn, thus signalling the grand comeback of the term curriculum to Europe. “The theorists of this movement clearly indicated the need to distinguish the concept of curriculum from the traditionally conceived teaching programme (as the prescribed content of learning). They criticise traditional programmes that are widely engaged in the abstract formulations, while the last, very delicate and responsible planning stage is given over to teachers” (Klemenović, 2009, p. 12). Supporters of this movement suggest that the vague formulations are replaced with clear teaching tasks that can be easily understood and lead to the realisation of specific learning objectives.

This means that a curriculum can be defined in a more comprehensive way than the plan and programme. “The curriculum involves extensive planning, organisation and checking of process of work and actions regarding the appropriate detailed objectives, the elements of content, as well as of control (evaluation) of achievement of the globally set objectives, and also regarding assumptions of the process’ conduct” (Jurić, 2007, p. 217). Essentially, the plan and programme constitute the fundamental basis of the curriculum.

In the 1990s, the situation of education has radically changed: both the term and way of understanding the teaching programme began spreading in almost all education systems. In Europe, the development of education has influenced the emergence of modern pedagogical concepts such as the curriculum, leading towards a better educational theory and practice.

The basic components of the curriculum according to the contemporary understanding are:

- approximate assumptions about students and society;
- goals and objectives;
- the selected content, topics, sequences or fields;
- ways of transferring knowledge and methodical features of the learning environment; and
- evaluation.

These components are mutually dependent and connected so that changes in any dimension cause changes in all other dimensions. “In fact, the curriculum can be characterised as a kind of a technical plan for achieving pre-defined and measurable objectives the components of which are crucial: the theoretical background (educational, psychological and philosophical) on which plan and programme are based, with the choice and sequence of content, offer of certain textbooks and different materials (curricular package), as well as the necessary conditions for the planning, execution and evaluation of results. The basis of the theoretical model of curriculum set in this way contains specific rules regulating educational activity, and also the assumption of the universality of the theory and its applicability to all contexts (in the narrow and broad sense)” (Klemenović, 2009, p. 13). Thus, the curriculum has several components: theoretical, normative, practical.

In the context of this paper, the term “modern” refers to the period of the last two decades, therefore the end of the last century and the transition to the new millennium. In this period, the crisis of education has been redefined, since it is clear that education cannot meet the challenges of rapid scientific-technological, social and cultural changes, as well as the needs of modern society, if the programmes are not constantly adapted and changed according to the new time. At the national and international level, education has been reviewed (UNESCO, OECD, Council of Europe) in terms of research and the redefinition of the goals, objectives, content, organisation and evaluation of teaching at all levels of education. In these organisations, the education was given the status of irreplaceable good in the continuous process of improving knowledge and skills, and of personal development. Thus, the modern curriculum is becoming one of the most important means for ensuring high quality and equal education.

The reform movement has brought about important changes in the understanding and importance of the curriculum. The process of creating a curriculum shifts the emphasis from theoretical modelling to practice and context – social community, school, class and family. This shift of emphasis can be interpreted as a consequence of understanding that educational outcomes are the result of interaction between teachers and students, as well as between children and educational institutions, and the result of the external elements affecting the organisation of the institution. “Therefore, the question of particular importance is whether the official programme/curriculum is designed to allow or prevent meeting all the mentioned activities of an educational institution that are significant, i.e. how much care there is for professionals in creating a consistent educational concept that is achievable in specific conditions ensuring complied action of factors of a hidden programme/curriculum” (Klemenović, 2009, p. 14). Due to the above mentioned reasons, today the curriculum is not strictly defined or finished, but developed through joint efforts of practitioners. The development of a curriculum means translating educational tasks, the basic ideas and principles into practice. Based on their testing in practice, analyses and discussion, the new goals and objectives are being confirmed, rejected or rebuilt, i.e. a curriculum is further coordinated. “The programme being conceived in this way represents a process determined by the principles of treating children (in interaction), learning strategies and

teaching. It emphasises approaches, procedures and methods of work with children, which does not mean that the programme content is completely ignored” (Miljak, 1996, p. 59). The aforementioned stands in the appropriate interdependence.

The process determined by the principles of working with children and the strategies of learning and teaching is built and developed in joint action of practitioners. The curriculum, meaning “the road that one takes in order to achieve certain results,” includes four levels:

- National framework;
- School that accepts the text adapting it to its conditions (school curriculum);
- Tutor/teacher who accepts it interpreting it in its own way (implicit pedagogy);
- Tutor’s/teacher’s implementation in practice.

The proposed change of the classical plans and programmes and the transition to a curriculum is characterised by:

- a shift of focus on the educational process from the content to the goals and outcomes of education;
- orientation to the quality of outcome and the process of education;
- the development of the system of evaluation and self-evaluation in education;
- the establishment of educational content in the field of education;
- orientation to the student and the processes of learning;
- a stimulating and developmentally oriented educational environment.

These changes include: the autonomy and development of school, professional autonomy and responsibilities of teachers, and ongoing social support, commitment to the efficiency and quality of the education system. “Innovations in educational goals influence more dynamic changes in school programmes. Although the pace and character of these changes are different, there are a number of trends of innovation in this field that are common to most countries. These refer to: the introduction of a general, informational, language-mathematical, multicultural etc. education; granting schools more autonomy in creating programmes etc. The complex of changes involving values (qualities) of education for democracy, and the education of individual liberty are especially included” (Vlahović, 2000, p. 17). However, the most important aspect of the changes is aimed at shifting the focus on educational content to outcomes of education.

Summarising the essential understanding of the curriculum, it should be noted: “the curriculum is actually a stream of constant changes that recognise the continuous value by upgrading them with new achievements in all the sciences, giving everyone the opportunity to reach the desired goals, tasks and ways of development with one’s own steps. This is, of course, not given over to a spontaneous event, but the effort is made to create a structure and content, organisation and pedagogical methods, expert protagonists and objective evaluation criteria that will ensure the process of objective-

ly possible achievements for all the participants, regardless of their natural differences and social opportunities for advancement.” (Previšić, 2007, p. 34). We believe that this is an important basis for the production and implementation of a specific curriculum.

3. The curriculum in high quality elementary education

The curriculum is a central point in the debate on the quality of elementary education. When considered in relation to the quality of the curriculum, which is itself in character “true chameleon”, then it faces particularly difficult conceptual problems. The method of defining, planning, implementing and evaluating a curriculum has a substantial impact on the provision of quality in education. The main objective is to analyse the best way to compose a curriculum, its implementation and evaluation in order to provide high quality education in schools.

Among the pedagogical expert circles, the term curriculum denotes programmes, policy papers, or just parts of the school programme related to teaching. In addition, the same term denotes a wide range of educational activities that go beyond teaching. However, there are two general approaches to the concept of curriculum: one is a more traditional defining the curriculum as the teaching plan and programme and the other is more open involving the philosophy of education, educational goals, tasks, resources and conditions in which it is realised. It is believed that there are significant differences between the prescribed (the recommended curriculum), and the one that is achieved in practice.

All pedagogical discussions on the curriculum refer to its main components and concepts. “The outcomes of education – the results of educational practice, which can be systematically monitored, evaluated and objectively determined, define the knowledge, skills, attitudes and values that each student should develop within a certain level of education” (School Program, 2003, p. 64). The term as is outcome is associated with the notions of the educational area and the educational cycles. The educational areas are related teaching subjects linked in one area in order to ensure a meaningful connection and interaction of teaching content, a vertical and horizontal coherence of the programme, which allows students to build a system of concepts and skills. Regarding the curriculum, the unavoidable terms are the goals of education and thematic units. “Thematic units and related content are grouped into a meaningful whole. Topics may be different in general and can come from different domains. Topics are dealt with according to defined goals and outcomes representing a basis for the model of integrated learning. The goals of education are expected and intended outcomes of education, which are the basis for planning and implementing the educational process and the definition of its effects. The most important concept in the new curriculum is to shift the focus from the content to goals and outcomes of education, which are clearly defined for each level of education” (Školski program, 2003, p. 64). By focusing on outcomes of education, greater efficiency at all levels of education is achieved.

The focus on outcomes of education, linking subjects in a field, as well as creating space for the autonomy and development of schools and teachers is a process which encourages all the factors in education to perform their work more efficiently.

The concept of the new curriculum in high quality elementary education requires modernisation and restructuring of the plans and programmes. However, that alone is not enough. Deeper changes are needed to affect the character and system of education. From education based on plan and programme, there is a change in education aimed at outcomes. Thus, the achieved results of education ought to enable the implementation of certain objectives.

The concept of the new curriculum – education focused on outcomes

The basic step in the transition of the curricular concept of education based on outcomes means defining outcomes of education in knowledge, skills, attitudes and values that students should possess after completing a certain level of education. The outcomes of education must be defined to allow objective monitoring and evaluation of the functioning of the education system, which would enable a modern and efficient mechanism to ensure the quality of education. “The outcomes (results, achieved effects) of education determine the knowledge, skills, attitudes and values that each student should develop within the compulsory and general secondary education, as the realisation of the set goals of education, for active participation in social life, successful meeting of one’s own needs and interests, the development of one’s own personality and potential, as well as the contribution to the development of society and culture” (Quality Education for All, 2004, p. 51). It should be noted that “pre-defined goals are the basis for conceiving, planning, organisation and implementation of an entire educational process, and defined outcomes provide “control”, evaluation, determining of the actual results (and their compatibility with the intended and expected results)” (Skolski program, 2003, p. 47). Therefore, everything is interconnected and interdependent.

The need for a definition of outcomes of education also includes the need for set principles on which the education system is grounded as a whole, the principles underlying the educational process, as well as the general objectives of education. The principles, objectives and outcomes of education, mutually interdependent and connected, emerge from one other, and should be separately stated and explained. “In particular, we emphasise that also the general, special and individual goals of education are categorical problem of pedagogy. This understanding is based on the conclusion that the objectives must be incorporated into the very process of education and become its constituent component” (Branković, 2009, p. 81). The logical connection should be clearly visible from the formulation of individual principles, goals and outcomes, from the principal orientation to specific results of education that we want to accomplish. It is reasonable to fear that by regulating education only through the outcomes, the education would become mastered by the spirit of excessive pragmatism. The focus on outcomes of education does not mean ignoring the function and

importance of the content of education, the conditions of the educational process and its characteristics. It is the conditional elements that cease to be end in themselves, but serve to satisfy the defined outcomes.

The principles, objectives and outcomes of education are necessary to comply with: the developmental and educational needs of students as well as their interests. Therefore, it is possible that the objectives and outcomes are defined in the way that education promotes and encourages the physical, intellectual, emotional, social, moral and aesthetic development of a child. Moreover, the goals and outcomes should be directed to specific knowledge, skills, attitudes and values that are essential for students regarding the challenges of everyday life.

The concept of the new curriculum structure

The concept of the new curriculum opens up a specific area of performing work which includes the initiative and creativity of teachers and schools in creating educational and school work. The structure of the curriculum in the new concept is defined at two levels: the national (central) and the school (local) level. This means that the work in school is regulated at two levels: national level (central) and school level.

Table 1: National curriculum framework and school curriculum (Školski program, 2003, p. 47)

<i>National Curriculum Framework</i>	<i>School Curriculum</i>
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> general objectives and outcomes of education; <input type="checkbox"/> objectives and outcomes of education for specific levels and cycles of education; <input type="checkbox"/> educational areas with objectives and outcomes; <input type="checkbox"/> subjects (or topics) constituting parts of individual educational areas, with objectives and outcomes specific for individual classes, cycles and levels; <input type="checkbox"/> basic subjects; <input type="checkbox"/> subjects (or topics) that are compulsory for specific classes, cycles and levels of education; <input type="checkbox"/> elective subjects (or topics) for specific classes, cycles and levels of education; <input type="checkbox"/> minimum (compulsory) and maximum (in the form of recommendation in order to determine the approximate upper limit, but not limited to the school) number of lessons for each cycle of elementary and secondary education on an annual basis; <input type="checkbox"/> approximate number of lessons for specific educational areas and subjects (or topics). 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> all content, processes, and activities aimed at the implementation of the National Curriculum Framework; <input type="checkbox"/> subjects (or topics) formed by the school in order to meet specific educational needs and interests of the local community; <input type="checkbox"/> all content, processes, and activities aimed at achieving the goals and outcomes for subjects (or topics) in the list drawn up by the school; <input type="checkbox"/> total number of lessons for each subject (or topic); <input type="checkbox"/> total number of lessons for each class, which must not be less than the minimum prescribed in the National Curriculum Framework.

The National Curriculum Framework of elementary quality education is the basis for drawing up a school curriculum. Schools and teachers (as well as parents and others participating in schooling) are given the opportunity, right and responsibility to conceive, create and implement educational work, starting from the prescribed notions at the national level and in accordance with their own needs: of students, parents, and the local environment where possible. “This means that the specific needs and capabilities must be pre-determined in order to represent the starting point for the creation of work, on the one hand, and reach a clear idea at the school level what is the direction the school is able to grow (which segments of the educational work could be successfully implemented) during the period of, for instance, 3 to 6 years” (Školski program, 2003, p. 47). This shows that the age of students is essential for the school work, along with other segments.

What is compulsory, or necessary for all schools (students, teachers), and how can a school choose and “build” its own specificity (its “identity card”)?

Table 2: Compulsory for all schools and school chooses (Školski program, 2003, p. 49)

<i>Compulsory for all schools</i>	<i>School chooses</i>
<ul style="list-style-type: none"> □ objectives and outcomes (general and specific according to educational areas, educational cycles, classes and subjects); □ minimum annual number of lessons for each cycle in the class; □ basic subjects (but without specific, predetermined teaching lessons – topic for specific lessons); □ compulsory subjects in specific cycles and classes (but without specific, predetermined teaching lessons – topic for specific lessons). 	<ul style="list-style-type: none"> □ organisation and realisation of teaching content through subjects or integrative topics (or combined); □ specific teaching contents (material processed in one teaching lesson) from all subjects and educational areas – National Curriculum Framework will only offer different topics to choose from; □ ways of using open space up to 100% of lessons fund (what and how will be done in those 10, 20, 30% of free space); □ didactic-methodical concepts – strategies and working methods, teaching methods and educational practices; □ organisations of teaching and educational work, especially in the second and third cycle, with possibility of overcoming limitations of the class-subject-lesson system...

School and local teams of tutors/teachers play a significant role in producing and planning a school curriculum. A school team consists of groups of tutors, teachers and professors of all classes in the school. The local team is formed in cooperation with several schools of the same, similar or different type, which do not necessarily belong to the same community.

Possible tasks of school and local teams are:

- the assessment of validity of the content of teaching subjects in relation to the extent to which students really adopt them, and the quality of the acquired knowledge;
- joint production of criteria for the assessment of students;
- the production of various tests and other instruments for the assessment of outcomes, i.e. for evaluating students' achievements.

Teams participate in the initiation and development of various projects of the school, and of the school's development plans.

With the new concept and a modern curriculum structure in high quality elementary education, teachers have jurisdiction which is in the very nature of the professional role they play and to which they belong: they become the creators of the educational process rather than the implementers of the prescribed and defined content. Teachers are no longer just the "suppliers" of information and facts to their disciples, which are being defined in the teaching plan and programme, but persons who in accordance with their competence and psychological-pedagogical competencies, and in collaboration with students, parents, support staff, and the school management, can create the entire educational process and take on responsibility for its outcomes.

The preparation for drawing up a school curriculum and its final production is a very important part for a successful implementation of the school curriculum, which includes the aforementioned teams of experts and tutors/teachers. A precisely designed and planned school curriculum is the way towards high quality education in an individual elementary school.

4. Conclusion

Contemporary social changes require the modernisation of educational work in general and particularly in schools. To this end, the teaching plans and programmes are being improved, as well as their implementation and evaluation. In the education being directed to goals and outcomes, the realisation of teaching plans and programmes ceases to be the major task and goal of education in schools. Instead, it becomes its instrument, and an individual school takes on a significant part of responsibility for ensuring the quality of the educational process and its outcomes.

The notion of curriculum includes the following: the autonomy and development of schools, the transfer of focus on the educational process from content to the objectives and outcome of education, with emphasis on the quality and development of systems of evaluation and self-evaluation in education, the professional autonomy and responsibility of teachers, the establishment of educational facilities in the areas of education, focusing on students and learning processes, and a dynamic, quality and

stimulating, developmentally based educational environment, as well as continuous social support and care for efficiency of the quality of the education system.

Dr. Gordana Budimir Ninković, dr. Vlasta Sučević

Novi kurikulum kot del kvalitetnega evropskega izobraževanja

Predmet tega prispevka je upoštevanje nove strukture kurikula v evropskem konceptu kakovostnega izobraževanja. Glavni korak v prehodnem kurikularnem konceptu izobraževanja temelji na rezultatih, kar pomeni, da so cilj izobraževanja znanje, spretnosti, stališča in vrednote, ki naj bi jih učenci osvojili ob zaključku določene stopnje izobraževanja. Ta dokument obravnava teoretični koncept kurikularne preнове, odnos med nacionalnim in šolskim kurikulumom ter novo strukturo šolskega učnega načrta. Namen tega prispevka je predstaviti koncept k rezultatom usmerjenega izobraževanja.

Glede na to, da živimo v času družbeno-ekonomskih, političnih, kulturnih in izobraževalnih sprememb, nemirov in kriz, se vse to neizogibno kaže tudi na pomembnih področjih življenja in dela, zlasti na področju znanja in izobraževanja. Sodobne družbene spremembe z razvojem znanosti in tehnologije se kažejo na vseh pomembnih področjih življenja in dela. Zato je nujna tudi reforma izobraževanja in učnih načrtov.

Novi kurikulum prinaša pomembne spremembe, zlasti pri razumevanju pomena učnega načrta. Proces ustvarjanja kurikula premakne poudarek s teoretičnega modeliranja na načrtovanje prakse in okoliščin – družbene skupnosti, šole, razreda, družine. Reforma spreminja tradicionalni učni načrt v kurikulum in premakne težišče izobraževalnega procesa z vsebine na cilje in rezultate izobraževanja, razvija ocenjevanje in samoocenjevanje v izobraževanju ter na izobraževalnih področjih vzpostavi izobraževalne programe.

Ker je znanje povsod prisotno in pomembno za vse, ga je treba usmeriti k sodobnim trendom, saj postaja vse pomembnejši dejavnik razvoja posameznika in družbe. Tako je nujno spremeniti izobraževanje, šolske programe – učne načrte, cilje, naloge, rezultate, kompetence ... Pridobivanje in uporaba znanja sta pogoj za reševanje mnogih individualnih in družbenih problemov.

Mnoge večšine so se precej spremenile, tako da je v vsakdanjem življenju tehnično znanje postalo nujno, drugo pa je manj pomembno. Zato je cilj izobraževanja in vzgoje v prihodnosti pokritje potreb, namer, želja in idealov družbe in časa. Seveda to zahteva spremembe in reforme: prehod s klasičnih učnih načrtov in programov na kurikulum, kjer se težišče izobraževalnega procesa premakne od vsebine na cilje in rezultate izobraževanja ter razvoj ocenjevanja in samoocenjevanja.

Struktura novega učnega načrta je osredotočena na oblikovanje sodobnega, preglednega, prilagodljivega, učinkovitega in kakovostnega izobraževanja. Razlogi za nov, kakovostnejši kurikulum so povezani tudi z zadovoljevanjem potreb, interesov, ciljev in vrednot študentov, učiteljev/profesorjev in šole nasploh. Pomembno je zlasti zanimanje

šol za inovacije na področju poučevanja, za individualne in institucionalne spremembe, pa tudi za spremembo pogojev življenja in dela v šoli. Da bi vse to dosegli, je potrebna motivacija za razvoj šole, razvoj organizacije pouka in pedagoških sposobnosti v skladu s splošnimi notranjimi in zunanji pogoji na šoli.

Zato je šolski kurikulum vse bolj povezan s tem, kar predstavlja "dobro šolo". To je razvojni kurikulum, v katerem je uspešna in kakovostna šola globalni cilj. Sodobna šola temelji tudi na kritiki tradicionalne šole in se osredotoča na doseganje avtonomije, izboljšanje organizacije in oblik sodelovanja med šolo in družbo, šolo in državo, šolo in starši. Novi kurikulum odraža celoto soodvisne dinamike in učinkov šole, družbe in države.

Izhajajoč iz dejstva, da je v novem konceptu kurikula bistvena usmerjenost izobraževanja k ciljem in rezultatom izobraževanja, je jasno, da je potrebna posodobitev in prestrukturiranje sedanjih učnih načrtov. Zato je pomembna dejavnost šolskih in lokalnih timov učiteljev. Glede na to, da kurikulum pomeni skupno delo/sodelovanje, je za kakovostno izobraževanje pomembno usklajeno delovanje članov tima.

Pri skupinskem delu pridejo do izraza najpomembnejše ravni kurikulumuma. To so v resnici njegovi sestavni deli, deli, ki tvorijo skladno celoto. Ko gre za področje osnovnega izobraževanja, so to: nacionalni okvir, šolski kurikulum (učni načrt, program dela itd.), učitelj in učiteljevo izvajanje učnega načrta.

Izvajanje kurikula, tj. določeno vzgojno-izobraževalno delo (pedagoško in nepedagoško): oblike, metode in pripomočki ..., bi moralo biti popolnoma prilagojeno ciljem in nalogam osnovnošolskega izobraževanja in delovnim razmeram v šoli in širši skupnosti. Hkrati je zelo pomembno, da se spoštuje in krepi učenčeva osebnost (njegove sposobnosti, motivacija, predznanje ...) in njegov razvoj odgovornosti za kakovostno učenje in pridobivanje znanja, spretnosti, navad ter splošni razvoj (psiho-fizični, intelektualni, moralni, delovni, estetski, ekološki ...).

V bistvu je novi kurikulum osnovnošolskega izobraževanja s svojo strukturo in izvajanjem sestavni del evropskega koncepta postopne reforme in razvoja šolstva na splošno. Osnovnošolsko izobraževanje se v tem konceptu priznava kot nepogrešljiva osnova za razvoj izobraževanja tudi na višjih ravneh (sekundarni, terciarni). Tu lahko pridobijo znanje, spretnosti in navade za vse pomembne vrste izobraževanja, pa tudi za življenje, delo in obnašanje v skladu z demokratičnimi in človeškimi zahtevami sodobne družbe (človeštva) kot celote in vseh njenih skupnosti (narodov, narodnosti ...) in njihove kulture.

Na področju izobraževanja, usmerjenega v cilje in rezultate, izvajanje učnih načrtov preneha biti glavna naloga in cilj izobraževanja v šoli in postaja njegov instrument, določena šola pa prevzema večji del odgovornosti za zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa in njegovih rezultatov.

Učitelj ni več le "dobavitelj" informacij in dejstev svojim učencem, kot je določeno v učnem načrtu, ampak človek, ki v skladu s svojim strokovnim znanjem in pedagoško-psihološkimi sposobnostmi, vendar v sodelovanju z učenci, s starši, s strokovnimi sodelavci in z vodstvom šole pomaga oblikovati celoten izobraževalni proces in prevzema odgovornost za svoje rezultate.

Priprava na izdelavo šolskega kurikula in njegova končna vsebina je zelo pomembna za kasnejše uspešno izvajanje učnega načrta, ki vključuje skupino strokovnih sodelavcev in učiteljev. Natančno zasnovani in načrtovani šolski kurikulum je pogoj za kakovostno izobraževanje na določeni osnovni šoli.

Samostojnost in razvoj šol, prenos središča izobraževalnega procesa z vsebine na cilje in rezultate izobraževanja, s poudarkom na kakovosti, razvijanju evalvacije in samoevalvacije v izobraževanju, strokovna avtonomija in odgovornost učiteljev, vzpostavitve izobraževalnih programov na področju izobraževanja s poudarkom na študentu in procesu učenja, dinamično, kakovostno in spodbudno, razvojno usmerjeno izobraževalno okolje, stalna družbena podpora in skrb za učinkovitost in kakovost izobraževalnega sistema, vse to vključuje pojem kurikulum.

REFERENCES

1. Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: an introduction. in: Akker, J., Kuiper W., Hameyer U. (eds). Curriculum landscape and trends. Dordrecht: Kluwer academic publishers.
2. Baranović, B. (2007). Europska iskustva i nacionalni kurikulum za Obvezno obrazovanje u Hrvatskoj. Zagreb, Metodika 18, vol. 8, pp. 294–305.
3. Branković, D. (2009). Ciljevi, kompetencije i ishodi obrazovanja, Obrazovanje i usavršavanje nastavnika: ciljevi i zadaci vaspitno-obrazovnog rada. Užice: Učiteljski fakultet.
4. Jurić, V. (2007). Kurikulum suvremene škole. in: Previšić (ed.) Kurikulum teorije- metodologija- sadržaj- struktura. Zagreb: Školska knjiga, pp. 253–307.
5. Klemenović, J. (2009). Savremeni predškolski programi. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, Vršac: visoka škola za obrazovanje vaspitača.
6. Knežević, G., Kovač Cerović, T. i sar. (2004). Kvalitetno obrazovanje za sve: izazovi reformi obrazovanja u Srbiji, Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta R Srbije.
7. Miljak, A. (1996). Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: model izvor. Velika Gorica: Persona.
8. Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. in: Previšić (ed.) Kurikulum teorije- metodologija- struktura. Zagreb: Školska knjiga, pp. 15–34.
9. Škole i kvalitet. (1998). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Zrenjanin: Tehnički fakultet Mihajlo Pupin.
10. Školski program: koncepcija, strategija, implementacija. (2003). Komisija za razvoj školskog programa. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
11. Vlahović, B., Vujsić-Živković, N. (2005). Nastavnik: izazovi profesionalizacije. Beograd: Eduka.
12. Withey, S. (1976). Quality of Life As An Educational Outcome. New Jersey: Educational Testing Service.

Gordana Budimir Ninković, Ph.D. (1955), Faculty of education in Jagodina.

Address: Crnovrška R2/14, 35000 Jagodina, Serbia; Telephone: (+381) 064 411 17 25

E-mail: budimirninkovic@yahoo.com

Vlasta Sučević, Ph.D. (1972), School for higher professional education for pre-school teachers in Kruševac.

Address: Veselina Masleše 132, 21000 Novi Sad, Serbia; Telephone: (+381) 062 158 25 20

E-mail: vlastasucevic@sbb.rs

Efficiency of blended learning in basics of statistics teaching

Strokovni članek

UDK 37.091.33

KLJUČNE BESEDE: kombinirano izobraževanje, e-izobraževanje, osnove statistične obdelave podatkov

POVZETEK – Kombinirano učenje je kombinacija računalniško podprtega izobraževanja in klasične oblike izobraževanja. Avtorja poročata o učinkovitosti kombiniranega učenja pri pouku osnov statistične obdelave podatkov na Pedagoški fakulteti Trnavske univerze. Analizirata rezultate eksperimenta na vzorcu 112 študentov. Analiza je pokazala, da moderna oblika pouka predstavlja učinkovito alternativo klasični obliki pouka in omogoča zmanjšanje števila kontaktnih ur. Kljub zmanjšanju kontaktnih ur pa študenti uspešno opravijo zaključno preverjanje. Rezultati študije kažejo, da med ravnijo znanja rednih in izrednih študentov ni bistvenih razlik.

Professional paper

UDC 37.091.33

KEYWORDS: blended learning, e-learning, basics of statistics teaching

ABSTRACT – Blended learning presents a combination of computer-mediated and face-to-face instruction. The paper deals with the efficiency of blended learning in basics of statistics teaching at the Faculty of Education, the Trnava University. The authors analysed the results of an experiment made on a sample of 112 students. The analysis shows that this modern method of teaching presents an effective alternative to the classical way of teaching, which enables a decrease in the number of contact hours with a teacher without any negative impact on the ability of students to pass the final test. Moreover, it is believed that the findings of the study show that there is no significant gap between the level of knowledge of full-time and part-time students.

1. Introduction

The importance of modern information and communication technologies in education has rapidly grown in recent years. Universities over the world try to utilise their advantages to make the teaching process more efficient. A large amount of different LMSs are used to manage and control learning activities of students. These LMSs contain a lot of e-learning courses that are usually prepared by teams of specialists. By Hanzel (Hanzel, 2004), e-learning occurs very frequently in problem-solving in education and presents a new approach to the realisation of education that is based on application of software products. According to Klenovčan (2004), nowadays we can observe a huge development of teaching methods that are supported by computers and different net products. These methods present a possibility how to stop the decrease of the level of education.

A well-prepared e-learning course is totally different from a classical textbook. A lot of scientific papers dealing with instructions for authors of e-learning courses have been published. A summarising study concerning this issue was published by Clark and Mayer (2003).

By Repolusk, Zmazek, and Hvala, interactivity is one of the key features and the main advantage of e-learning materials as compared to the printed learning materials (Repolusk et al., 2010). In her summarising study about teaching mathematics using ICT, Žilková underlines the need for the creation of an interactive environment and the utilisation of dynamic activities in mathematics teaching (Žilková, 2009). Hošková states that thanks to multimedia it is possible to eliminate or at least significantly suppress barriers which students tend to have when it comes to mathematics studies (Hošková, 2010).

The Trnava University has been successfully using LMS EKPTM since 2003 (Horváth, Mišút, 2005). The authors of this paper have prepared nine e-learning courses in the fields of mathematics: Graph Algorithms (Tarry's, Tremaux', Edmonds and Johnson's), Logic, Sets, Binary Relations, Descriptive Statistics, Statistical Hypothesis Testing, Discrete Mathematics, Arithmetics and Whole, Rational and Real Numbers. The following part of the paper deals with the courses Descriptive Statistics and Statistical Hypothesis Testing.

2. Basics of statistics teaching

Modern technologies have significantly changed the way of basics of statistics teaching, since they enable to operate a large amount of data in a very short time. There is professional statistical software which has a lot of functions and offers a large number of possibilities to operate user's data. Unfortunately, the majority of our students do not have professional statistical software installed in their computers. However, they have Excel in their computers and they usually know how to work with it. Excel can make some calculations, which took a long time in past because of complicated formulas, in few seconds. That is why we can save a lot of time in education.

The Faculty of Education, Trnava University, prepares students who will work as teachers at nursery, primary and secondary schools or as educators in social institutions. In this paper, we focus on students of Social Pedagogy. These students also have to learn how to design experiments, collect data from these experiments, operate and analyse them in an efficient way. In many cases, these experiments are part of their bachelor theses and dissertations. These students do not have to understand the theoretical principles of statistical methods in details. They need to know how to choose the most appropriate method to operate their data from experiments and to test their hypothesis. The problems they usually need to solve are described by Híc and Pokor-

ny (Híc, Pokorný, 2009). It is important to note that our students are not specialists neither at the field of ICT nor operating computers. They are ordinary users.

As our experience with the utilisation of modern technologies into teaching of mathematical subjects has been positive, we decided to design two e-learning courses that would cover the subject Basics of Statistics. The first of them, Descriptive Statistics, consists of five modules that focus on basic terms from the field of descriptive statistics, different possibilities how to present information in forms of tables and graphs, location parameters and measures of variability, correlation, regression, correlation coefficient and regression line. Moreover, the students can check their knowledge in the autotest, which is part of the course. (Híc, Pokorný, 2008) The second of them, Statistical Hypothesis Testing, consists of 11 modules that focus on binomial and normal distribution, basic terms from statistical hypothesis testing, D'Agostino's normality test, F-test and t-test, the Mann-Whitney U test for assessing whether two samples of observations come from the same distribution, the Kolmogorov–Smirnov test, t-test for related samples, computing confidence intervals and tests for discrete variables (Híc, Pokorný, 2009). The majority of our students appreciate 37 videos, which are integrated in the courses and show how to operate the data in Excel. The courses are available for our students in our LMS, but they are also available for other users in the off-line version. Twelve Excel files that allow students to make the calculations from the courses are very a important part of the courses. The students appreciate especially the fact that the files are really simply operated (it is usually sufficient to put data in cells, insert and delete rows). These files were not contained in the original version of the courses. They are new and they were used for the first time in the teaching process in this academic year.

3. Efficiency of blended learning

The subject Basics of Statistics had been taught at our faculty also before we designed the e-learning courses Descriptive Statistics and Statistical Hypothesis Testing. It was taught in the classical way of teaching. The students had 36 contact hours with a teacher and used Excel to process data.

In the 2011/2012 academic year, we made an experiment focused on efficiency of blended learning in basics of statistics teaching. The experiment was based on a combination of the classical way of teaching and the aforementioned e-learning courses. In the experiment, we significantly decreased the number of contact hours with a teacher from 36 to 12. We wanted to know whether the significant reduction of contact hours would have a negative impact on the level of knowledge of our students and their ability to pass the final exam.

In the 2011/2012 academic year, the final test had two different parts. The first part of the test focused on the theoretical knowledge of basics of statistics and the

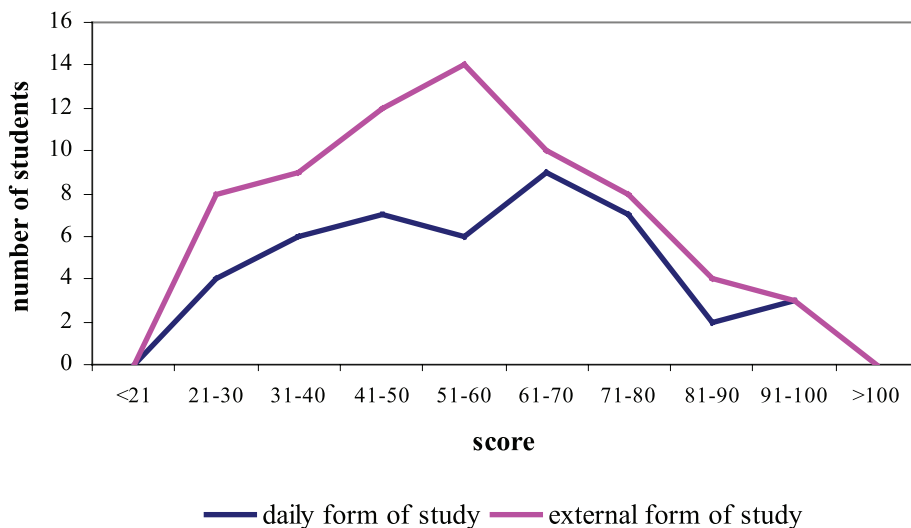
second part of the test focused on the ability of students to process data in Excel efficiently. In previous years, the final test was different and was oriented more towards processing data.

The experiment was made on a sample of 44 full-time students and 68 part-time students of the study programme Social Pedagogy. The full-time students had one contact hour a week, while the part-time students had two lessons with a teacher and each lesson lasted for six hours. At the end of the term, the students took the final test. The first positive result was that all 112 students were able to pass the final test. It is therefore clear that the significant reduction of contact hours had no negative impact on ability of our students to pass the final exam.

At Slovak universities, we can often observe the gap between the level of knowledge of full-time students and the level of knowledge of part-time students. This gap can be observed especially if the students do not have well-prepared study materials. That is why in our experiment we also compared the group of full-time students to the group of part-time students.

Firstly, we will focus on the results of the theoretical part of the final exam. The average score of the group of full-time students was 60.97% and the average score of the group of part-time students was 58.93%. The results are depicted in Figure 1.

Figure 1. The results of the theoretical part of the final test

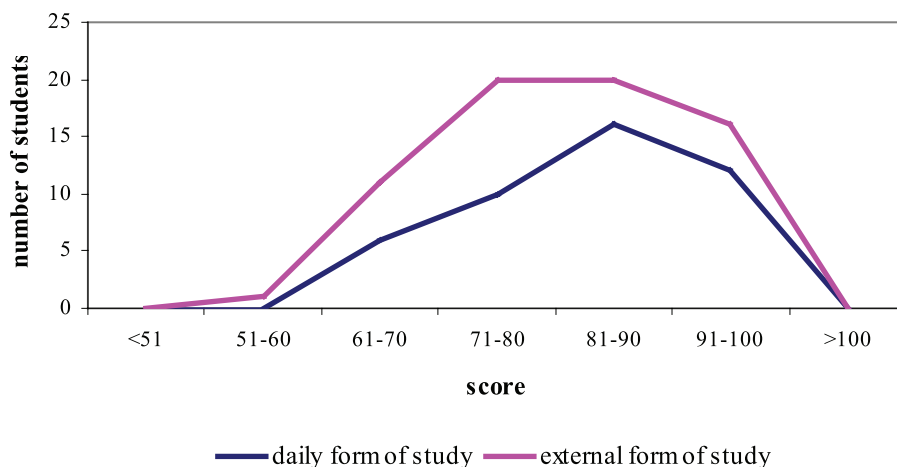


Since we wanted to determine whether the data sets from the final test were well-modelled by a normal distribution or not, we used D'Agostino's normality test. The value of the test statistic Y for the group of full-time students is 0.38 and for the part-time group 0.47. Both values belong to the interval of critical values, meaning that we

accept the null hypothesis in both cases. Using the F-test, we compared the variability of the data sets. We tested the null hypothesis “There is no significant difference between the variation of results of full-time and part-time students in the final test.” The value of the test statistic F is 1.01 and the critical value is 1.70, meaning that we accept the null hypothesis. Finally, using the t-test we tested the null hypothesis “There is no significant difference between the average score of full-time and part-time students in the final test.” Since the probability of Type I error is 59.21%, we accept the null hypothesis. Moreover, the value of Cohen’s d is about 0.10, which means that the difference is small.

Secondly, we will focus on the results of the second part of the final exam which focused on the ability of students to process data in Excel efficiently. The average score of the group of full-time students was 83.75% and the average score of the group of part-time students was 82.56%. The results are depicted in Figure 2.

Figure 2. The results of the second part of the final test



Since we wanted to determine whether the data sets from the final test were well-modelled by a normal distribution or not, we used D’Agostino’s normality test. The value of the test statistic Y for the group of full-time students is -0.06 and for the part-time group 0.62 . Both values belong to the interval of critical values, so in both cases we accept the null hypothesis. Using the F-test, we compared the variability of the data sets. We tested the null hypothesis “There is no significant difference between the variation of results of full-time and part-time students in the final test.” The value of the test statistic F is 1.09 and the critical value is 1.70, so we accept the null hypothesis. Finally, using the t-test we tested the null hypothesis “There is no significant difference between the average score of full-time and part-time students in the final test.” Since the probability of Type I error is 51.77%, we accept the null

hypothesis. Moreover, the value of Cohen's d is about 0.13, which means that the difference is small.

4. Conclusion

From the results of the final test, it follows that blended learning of the subject Basics of Statistics at our faculty presents an efficient alternative to the classical way of teaching, which enables a significant decrease in the number of contact hours with a teacher without any negative impact on the level of knowledge of our students and their ability to pass the final exam. This modern method of teaching is suitable especially for part-time students, whose number of contact hours is reduced in all subjects and thus they have to rely on well-prepared study materials. Moreover, the analysis of the results showed that there is no gap between the level of knowledge of full-time and part-time students.

The results of the experiment correspond to similar experiments made in previous years in teaching different mathematical subjects at our faculty. As for teaching Basics of Statistics, it corresponds to similar experiments made in the 2008/2009 and 2009/2010 academic years (Híc, Pokorný, 2009 and Pokorný, 2011). However, experiments in these years focused only on processing data in Excel and students have old versions of courses without simple-operated Excel files, what caused that some students had problems with passing the final test.

The findings reveal that it is worth investing time and money in the preparation of e-learning courses. However, it has to be said that the preparation is quite a difficult process that demands co-operation of specialists in different areas. Therefore, it is useful if two or more universities can co-operate, such as we co-operate with the Matej Bel University in Banská Bystrica in solving KEGA projects by the Slovak ministry of education.

Dr. Pavel Híc, dr. Milan Pokorný

Učinkovitost kombiniranega učenja pri poučevanju osnov statistike

Pomen sodobnih informacijskih in komunikacijskih tehnologij v izobraževanju se je v zadnjih letih močno povečal. Univerze po vsem svetu poskušajo izkoristiti njihove prednosti, da bi učni proces postal bolj učinkovit. Veliko število sistemov za upravljanje poučevanja/učenja (LMS) se uporablja za upravljanje in preverjanje učnih dejavnosti študentov. Ti sistemi za upravljanje poučevanja/učenja vsebujejo veliko predmetov v okviru e-učenja, ki jih običajno pripravijo skupine strokovnjakov.

Kombinirano učenje predstavlja kombinacijo računalniško posredovanega in frontalnega pouka. Članek se ukvarja z učinkovitostjo kombiniranega učenja pri poučevanju osnov statistike na Pedagoški fakulteti Univerze v Trnavi.

Univerza v Trnavi uspešno uporablja sistem upravljanja poučevanja/učenja že od leta 2003. Avtorji članka so pripravili devet predmetov v okviru e-učenja na področju matematike. Članek obravnava predmeta Opisna statistika in Testiranje statističnih hipotez.

Sodobne tehnologije so precej spremenile način poučevanja osnov statistike, saj omogočajo, da je velika količina podatkov obdelana v zelo kratkem času. Na voljo je programska oprema za profesionalno obdelavo statističnih podatkov, ki ima veliko funkcij in ponuja ogromno možnosti za obdelavo uporabnikovih podatkov. Na žalost večina študentov v svojih računalnikih nima vgrajene programske opreme za profesionalno obdelavo statističnih podatkov. Vendar pa imajo Excel v svojih računalnikih in običajno vedo, kako ga uporabljati. Excel lahko izvede nekatere izračune v nekaj sekundah, za kar bi v preteklosti potrebovali dolgo časa zaradi zahtevnih formul. Na ta način lahko s izobraževanju prihranimo veliko časa.

V članku se osredotočamo na študente socialne pedagogike, ki se morajo naučiti, kako oblikovati poskuse, zbirati podatke na podlagi teh poskusov ter jih obdelati in analizirati na učinkovit način. Ti poskusi so v mnogih primerih del njihove diplomske naloge. Tem študentom ni treba podrobno razumeti teoretičnih načel statističnih metod. Vedeti morajo, kako izbrati najprimernejšo metodo za obdelavo podatkov poskusov in potrditi ali ovreči svoje hipoteze.

Ker smo imeli pozitivno izkušnjo z uporabo sodobnih tehnologij pri poučevanju matematičnih predmetov, smo se odločili, da oblikujemo dva predmeta v okviru e-učenja, ki bosta obsegala snov predmeta Osnove statistike. Večina naših študentov ceni 37 video posnetkov, ki so vključeni v predmete in kažejo, kako obdelati podatke v Excelu. Dvanajst Excelovih datotek, ki študentom omogočajo, da izvedejo izračune v okviru predmetov, so zelo pomemben del teh predmetov. Študenti zlasti cenijo dejstvo, da je z datotekami relativno preprosto upravljati (običajno je dovolj, če vnesete podatke v polja, ali vstavite in izbrišete vrstice).

Predmet Osnove statistike smo na naši šoli poučevali še preden smo oblikovali predmeta Opisna statistika in Testiranje statističnih hipotez v okviru e-učenja. Poučevali smo ga na klasičen način. Študenti so imeli 36 kontaktnih ur z učiteljem, pri čemer so za obdelavo podatkov uporabljali Excel. V študijskem letu 2011/2012 smo izvedli poskus s poudarkom na učinkovitosti kombiniranega učenja pri poučevanju osnov statistike. Poskus je temeljil na kombinaciji klasičnega načina poučevanja in predhodno omenjenih predmetov v okviru e-učenja. Pri poskusu smo precej zmanjšali število kontaktnih ur z učiteljem, in sicer s 36 na 12. Želeli smo vedeti, ali precejšnje zmanjšanje števila kontaktnih ur negativno vpliva na raven znanja naših študentov in njihovo sposobnost, da opravijo zaključni izpit. Zaključni izpit je bil sestavljen iz dveh različnih delov. V prvem delu izpita je bil poudarek na teoretičnem znanju osnov statistike, v drugem delu izpita pa je bil poudarek na sposobnosti študentov, da učinkovito obdelajo podatke v Excelu.

Pri poskusu je sodelovalo 44 rednih in 68 izrednih študentov študijskega programa Socialna pedagogika. Redni študenti so imeli eno kontaktno uro na teden, medtem ko so imeli izredni študenti dve srečanja z učiteljem, pri čemer je vsako srečanje trajalo šest ur. Na koncu semestra so študenti opravili zaključni izpit. Prvi pozitivni rezultat je bilo dejstvo, da je vseh 112 študentov uspešno opravilo zaključni izpit. Torej, izkazalo se je, da precejšnje zmanjšanje števila kontaktnih ur nima negativnega vpliva na sposobnost študentov, da uspešno opravijo zaključni izpit.

Na slovaških univerzah lahko pogosto opazimo razkorak med ravno znanja rednih študentov in ravno znanja izrednih študentov. Ta razkorak je predvsem opazen, če študenti nimajo dobro pripravljenih študijskih gradiv. Zato smo v našem poskusu tudi primerjali skupino rednih študentov in skupino izrednih študentov. Z uporabo t-testa smo dokazali, da med rezultati rednih in izrednih študentov pri zaključnem izpitu ni pomembnih razlik.

Na podlagi rezultatov zaključnega izpita smo ugotovili, da kombinirano učenje pri predmetu Osnove statistike na naši fakulteti predstavlja učinkovito alternativo klasičnemu načinu poučevanja, ki omogoča precej manjše število kontaktnih ur z učiteljem brez negativnega vpliva na raven znanja naših študentov in njihovo sposobnost, da uspešno opravijo zaključni izpit. Ta sodobna metoda poučevanja ustreza zlasti izrednim študentom, saj je njihovo število kontaktnih ur manjše pri vseh predmetih, zaradi česar se morajo zanašati na dobro pripravljena študijska gradiva. Nadalje je analiza rezultatov pokazala, da med ravno znanja rednih in izrednih študentov ni razkoraka.

Ugotovitve kažejo na dejstvo, da je vredno vlagati čas in denar v pripravo predmetov v okviru e-učenja. Vendar pa je treba reči, da je priprava zelo težak proces, ki zahteva sodelovanje strokovnjakov iz različnih področij. Zato je koristno, če dve ali več univerz lahko vzpostavijo sodelovanje.

REFERENCES

1. Clark, R.C., Mayer, R.E. (2003). E-learning and the Science of Instruction. Pfeiffer.
2. Hanzel, P. (2004). Možnosti elektronickej podpory vzdelávania v príprave učiteľov pre 1. stupeň ZŠ. Zborník Cesty (k) poznávaní v matematice primární školy. Olomouc: UP, pp. 107–112.
3. Híc, P., Pokorný, M. (2009) Experience with e-learning Courses in the Basics of Statistics Teaching. Sborník příspěvků z konference a soutěže eLearning 2009. Hradec Králové: Gaudeamus UHK, pp. 151–156.
4. Híc, P., Pokorný, M. (2008). Opisná štatistika. Trnava: PdF TU.
5. Híc, P., Pokorný, M. (2009). Statistical Hypothesis Testing in Excel. Aplimat – Journal of Applied Mathematics, Volume II, No. 1, pp. 241–244.
6. Híc, P., Pokorný, M. (2009). Testovanie štatistických hypotéz. Trnava: PdF TU.
7. Horváth, R., Mišút, M. (2005). The New Improvements of e-learning System at Trnava University. ICETA 2005 – 4th International Conference on Emerging Telecommunications Technologies and Applications. Košice, pp. 157–160.
8. Hošková, Š. (2010). Inovation of Educational Process of Mathematics of Military Officers. Procedia Social and Behavioral Sciences, Volume 2, Issue 2, 2010, pp. 4961–4965.

9. Klenovčan, P. (2004). Příprava budúcich učiteľov 1. stupňa ZŠ s podporou Internetu. Zborník Cesty (k) poznávaní v matematice primárni školy. Olomouc: UP, pp. 139–141.
10. Pokorný, M. (2011). E-learningové kurzy ako efektívny nástroj vo vyučovaní matematických predmetov na PdF TU. Praha: powerprint.
11. Repolusk, S., Zmazek, B., Hvala, B. (2010): Interactivity of e-learning Materials in the Mathematics Classroom. *Didactica Slovenica – Pedagoška Obzorja*, 25, No. 3–4, pp. 110–129.
12. Žilková, K. (2009) Školská matematika v prostredí IKT. Bratislava: Pedagogická fakulta UK.

Pavel Hic, Ph.D. (1948), Trnava university, Faculty of education, Slovakia.

Address: Vajanského 14, 91701 Trnava, Slovakia; Telephone: (+421) 0905 571 155

E-mail: phic@truni.sk

Milan Pokorný, Ph.D. (1974), Trnava university, Faculty of education, Slovakia.

Address: Vajanského 13, 91701 Trnava, Slovakia; Telephone: (+421) 0944 254 563

E-mail: mpokorny@truni.sk

NAVODILA AVTORJEM

Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, znanstvena revija za didaktiko in metodike, objavlja članke, ki so razvrščeni v naslednje kategorije: izvirni znanstveni članek, pregledni znanstveni članek in strokovni članek.

Kategorijo članka predlaga avtor, končno presojo pa na osnovi strokovnih recenzij opravi uredništvo oziroma odgovorni urednik. Članki, ki so objavljeni, so recenzirani.

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

1. Članke v tiskani obliki z vašimi podatki in povzetkom v skladu z navodili pošiljajte na naslov: Uredništvo revije Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Na Loko 2, p.p. 124, SI-8000 Novo mesto, Slovenija. Članke sprejemamo tudi po elektronski pošti na elektronski naslov uredništva. Prejetega gradiva ne vračamo.
2. Članek s povzetkom priložite na ustreznem podatkovnem mediju (disketi, kompaktnem disku CD/DVD). Ime datoteke članka naj bo priimek avtorja ali naslov članka – kar naj bo tudi jasno označeno tudi na poslanem podatkovnem mediju. Članek naj bo napisan z urejevalnikom besedil Microsoft Word. V primeru, da nam članek posredujete izključno v elektronski obliki, nam morate poslati material posredovati tudi v PDF obliki.
3. Znanstveni članki lahko obsegajo do 30.000 znakov.
4. Vsak članek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, leto rojstva, domači naslov, številko telefona, naslov članka, akademski in strokovni naslov, naslov ustanove, kjer je zaposlen in elektronski naslov. V primeru, da je avtorjev več, se na list napiše zahtevane podatke za vsakega avtorja posebej. Vodilni avtor mora biti med avtorji napisan na prvem mestu.
5. Znanstveni in strokovni članki morajo imeti povzetek v slovenskem (do 1.200 znakov s presledki) in v angleškem jeziku. Povzetek in ključne besede naj bodo napisani na začetku članka. Priložiti je treba tudi razširjeni povzetek (7.000 znakov s presledki) v angleškem jeziku.
6. Tabele in slike naj bodo vključene v besedilu smiselno, kamor sodijo. Slike naj bodo tudi priložene kot samostojne datoteke v ustreznem slikovnem (jpeg, tif), oziroma vektorskem (cdr, eps) zapisu v ločljivosti vsaj 300 pik na palec (oziroma v obliki, ki bo primerna za ustrezno nadaljnjo tehnično pripravo ali dodelavo za tisk). Na slikovno gradivo, ki ne zadošča minimalnim zahtevam, posebej ne opozarjamo in ga v končni tehnični pripravi zaradi neustreznosti izpustimo.
7. Seznam literature uredite po abecednem redu avtorjev in sicer:
 - Za knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Novak, H. (1990). Projektno učno delo. Ljubljana: DZS.
 - Za članke v revijah: priimek in ime avtorja, leto objave, naslov revije, letnik, številka, strani. Primer: Strmčnik, F. (1997). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. Pedagoška obzorja, 12, št. 5, str. 3.
 - Za članke v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto objave, naslov članka, podatki o knjigi ali zborniku, strani. Primer: Razdevšek Pučko, C. (1993). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V: Tancer, M. (ur.). Stoletnica rojstva Gustava Šilaha. Maribor: Pedagoška fakulteta, str. 234-247.
8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Kroflič, 1997, str. 15). Če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Kroflič, 1997).
9. V primeru spletnih referenc je obvezno navajanje točne (in ne osnovne) spletne strani skupaj z imenom dokumenta ter datumom povzema informacije. Primer: Brcar, P. (2003). Kako poskrbeti za zdravje šolarjev. Inštitut za varovanje zdravja RS. Pridobljeno dne 20.08.2008 s svetovnega spleta: <http://www.sigov.si/ivz/vsebine/zdravje.pdf>.

Za vsa dodatna pojasnila ter informacije glede priprave in objave člankov, za katere menite, da niso zajeta v navodilih, se obrnite na glavnega in odgovornega urednika. Za splošnejše informacije ter tehnično pomoč pri pripravi članka pa se lahko obrnete na uredništvo oziroma na naš elektronski naslov urednistvo@pedagogika-obzorja.si.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, a scientific journal for the didactics and methodology, publishes papers that are classified into the following categories: original scientific papers, review papers and professional papers.

The category of the paper is proposed by the author, whereas the final assessment is based on peer reviewed and made by the Editor-in-Chief. The published papers are reviewed.

In the preparation of scientific paper, please observe the following instructions:

1. Papers in printed form with your details and the abstract in accordance with the instructions should be sent to the Editorial Board of Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Na Loko 2, p.p. 124, SI-8000 Novo mesto, Slovenia. We also accept papers sent to our email address. The material received will not be returned.
2. The paper and the abstract should be submitted on the relevant data media (diskettes, compact disk CD/DVD). The file name should include the surname of the author or the title of the paper – which should also be clearly marked on the data media. The paper should be written with Microsoft Word text editor. If the paper is sent only in electronic form (not in printed form as well), it should also be sent in PDF format.
3. Scientific papers may include up to 30,000 characters.
4. Each paper should have a cover page on a separate sheet, containing the author's name and surname, year of birth, home address, telephone number, title, academic and professional title, the address of the institution where the author works and the email address. If there are several authors, the form should include the required information for each author separately. The primary author must be written in the first place.
5. Scientific and professional papers should have an abstract in Slovene (up to 1,200 characters with spaces) and English. The abstract and key words should be written at the beginning of the paper. There should also be an extended abstract (7,000 characters with spaces) in English.
6. Tables and figures should be included in the text where they belong. As separate files, images should also be attached in the corresponding image (jpeg, tif) or vector (cdr, eps) format with the resolution of at least 300 dots per inch (or in a form appropriate for further technical preparation or print processing). Images that do not meet the minimum requirements shall be omitted in the final technical preparation of the Journal.
7. The list of references should be arranged in the alphabetical order of authors as follows:
 - For books: the author's surname and name, year of publication, title, place, publisher. For example: Novak, H. (1990). Projektno učno delo. Ljubljana: DZS.
 - For articles in journals: the author's surname and name, year of publication, title of the journal, volume, number, pages. For example: Strmčnik, F. (1997). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. Pedagoška obzorja, 12, No. 5, p. 3.
 - For articles in journals: the author's surname and name, year of publication, title, information about the book or the journal, pages. For example: Razdevšek Pučko, C. (1993). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V: Tancer, M. (Ed.). Stoletnica rojstva Gustava Šilaha. Maribor: Pedagoška fakulteta, pp. 234-247.
8. The inclusion of references in the text: If it is an exact reference, the surname, the year of publication and the page should be written in brackets (Kroflič, 1997, p. 15). If it is a general reference, the page is omitted (Kroflič, 1997).
9. In the case of online references, it is compulsory to state the exact (rather than basic) website together with the title of the document and the date of extracted information. For example: Brcar, P. (2003). How do the health of schoolchildren. Institute of Public Health. Retrieved on 20 August 2008 from <http://www.sigov.si/ivz/vsebine/zdravje.pdf>.

For any further clarification and information regarding the preparation and publication of papers that are not included in these instructions, please contact the Editor-in-Chief. For any information and technical assistance in preparing the paper, please contact the Editorial Board or submit your questions to the email address editorial.office@didactica-slovenica.si.