

A large, thick teal line starts from the left edge, curves upwards and to the right, then loops back down and to the left, crossing itself and ending at the bottom edge. It frames the central text.

DIDACTICA  
SLOVENICA  
*pedagoška obzorja*

2017 letnik 32

3-4

## DIDACTICA SLOVENICA – PEDAGOŠKA OBZORJA

### **Izdajatelji** *Published by*

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

### **Glavni in odgovorni urednik** *Editor-at-large*

- Dr. Marjan Blažič

### **Uredniški odbor** *Editorial board*

- Dr. José Manuel Bautista Vallejo, Huelva, Španija
- Dr. Marija Javornik Krečič, Maribor, Slovenija
- Dr. Ljupčo Kevereski, Bitola, Makedonija
- Dr. Milan Matijević, Zagreb, Hrvaška
- Dr. Nikola Mijanović, Nikšić, Črna gora
- Dr. Cveta Razdevšek Pučko, Ljubljana, Slovenija
- Dr. Jasmina Starc, Novo mesto, Slovenija
- Dr. Boško Vlahović, Beograd, Srbija
- Dr. Janez Vogrinc, Ljubljana, Slovenija

### **Lektor** *Proofread by*

- Peter Štefančič

### **Prevodi** *Translated by*

- Katja Krobe in Ensitra, Brigita Vogrinec s.p.

### **Naslov uredništva in uprave** *Editorial office and administration*

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

### **Spletna stran revije** *Website of the journal*

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

### **Elektronski naslov** *E-mail*

- [info@pedagoska-obzorja.si](mailto:info@pedagoska-obzorja.si), [editorial.office@didactica-slovenica.si](mailto: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*

- Elsevier Bibliographic Databases (SCOPUS)
- 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)
- 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*

- 350

### **Tisk** *Printed by*

- Tiskarna Cicero, Begunje, d.o.o.

**Copyright** © Pedagoška obzorja podjetje za pedagoški inženiring d.o.o.

Vsebina Contents

- Dr. Maja Hmelak*                      3 **Nekateri vidiki starševskih pričakovanj glede vzgojiteljevega dela v vrtcih**  
Some aspects of parents' expectations regarding the work of preschool teachers
- Dr. Oksana Chekan*                      20 **Didaktični model oblikovanja profesionalne kompetence bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok s pomočjo računalniške tehnologije**  
Didactic model of formation of professional competence of future teachers of preschool children by means of computer technology
- Dr. Ada Holcar Brunauer,  
dr. Tomi Deutsch,  
dr. Franc Cankar*                      30 **Povezanost filozofije izobraževanja in kakovosti poučevanja ter učenja**  
Interconnection of education philosophies and the quality of teaching and learning
- Dr. Zoran Stanković,  
dr. Marjan Blažič*                      46 **Mesto in vloga multimedijev v polifaktorskem modelu pouka**  
Position and role of multimedia in a multi-factor model of teaching
- Urška Topolovec,  
dr. Samo Fošnarič*                      61 **Vključevanje interaktivne table v pouk elementarnega naravoslovja**  
Integration of the interactive whiteboard into elementary natural science lessons
- Dr. Erna Žgur,  
Diana Batista*                      77 **Vpliv hipoterapije na bralne in motorične sposobnosti**  
Hippotherapy – effects on reading and motor abilities

- Mag. Polona Jančič,  
dr. Vlasta Hus*      92    **Učitelji in konstruktivistični pristop pri pouku družbe**  
Teachers and the constructivist approach in social studies class
- Dr. Mojca Kukanja  
Gabrijelčič*      106    **Validacija lestvice odkrivanja nadarjenih učencev pri zgodovini**  
Validation of the scale for identifying gifted students in history lessons
- Vladimir Momčilović,  
dr. Zoran Momčilović*      122    **Vrednotne orientacije bodočih učiteljev o predmetu šport**  
Value orientations of future teachers towards physical education
- Dr. Rudi Kotnik*      132    **Možnosti in dileme uvajanja v temeljne pojme Husserlove fenomenologije**  
Possibilities and dilemmas of introducing basic concepts of husserl's phenomenology
- Dr. Ana Arzenšek*      145    **Pričakovanja učiteljev do mednarodnih seminarjev usposabljanja ob delu**  
Teachers' expectations of international in-service training

Dr. Maja Hmelak

# Nekateri vidiki starševskih pričakovanj glede vzgojiteljevega dela v vrtcih

Znanstveni članek

UDK 373.2+173.5

**KLJUČNE BESEDE:** otrok, pričakovanja, starši, vrtec, vzgojitelj

**POVZETEK** – Pričakovanja staršev do vzgojiteljev in dela v vrtcih so se delno spremenila zaradi sprememb družbenih razmer ter potreb družine in otrok. Odločitev za otroka je danes veliko bolj premišljena in načrtna dejavnost, pa tudi otroštvo je postalo veliko bolj nadzorovano in načrtovano. Sem sodi tudi skrbna izbira vrtca. Zato se je spremenilo tudi vzgojiteljevo delo v vrtcu, tako z otrokom kot z njegovimi straši. Avtorica v članku predstavlja rezultate raziskave, v kateri sta preučevali pričakovanja staršev predšolskih otrok do vzgojiteljevega dela, pa tudi njihovega odnosa do otrok in staršev. Vzorec raziskave predstavljajo starši, ki imajo svoje predšolske otroke vključene v vrtece na Štajerskem. Rezultati, ki smo jih pridobili z raziskavo, so spodbudni, saj kažejo na velika pričakovanja staršev, pa tudi določene spremembe. Razlike v pričakovanjih namreč niso toliko odvisne od izobrazbe staršev, ampak predvsem od otrokove starosti.

Scientific paper

UDC 373.2+173.5

**KEYWORDS:** child, expectations, parents, preschool, preschool teacher

**ABSTRACT** – Parents' expectations regarding preschool teachers and their work have partially changed due to changes in social conditions and the needs of families and children. Today, the decision to have a child is carefully thought out, while the process itself is thoroughly planned. This reflects in carefully planned and controlled childhood, which also includes a thoughtful selection of a preschool. Therefore, the work requirements of preschool teachers regarding both children and their parents have changed. The article presents the results of a research which examined the expectations of preschool children's parents regarding the work of preschool teachers, as well as preschool teachers' attitude towards preschool children and their parents. The sample represents parents whose children are enrolled in various preschools in the Styria region. The results indicate high expectations of parents, as well as certain changes in their expectations, which primarily depend on the child's age, and in a lesser extent on the parents' education.

## 1 Uvod

Prišlo je do sprememb v vlogah in oblikah družine, ki jih pogojujejo (tudi) družbene razmere. Pojavila se je pluralizacija družinskih oblik, novo očetovstvo, materinski tip vzgoje, otrokocentrizem. Danes je v družini v ospredju otrok. Otroštvo je postalo veliko bolj nadzorovano in starši zanj ustvarjajo razne projekte, ki ga varujejo pred nevarnostmi, na primer fizičnimi, seksualnimi in moralnimi (Švab, 2001). Starši posvečajo otroku velik pomen in se zanj tudi odločijo veliko bolj premišljeno. Predvsem takrat, ko so prepričani, da bodo otroku lahko nudili največ; tako v psihičnem kot fizičnem in nenazadnje materialnem smislu. Vzgoja v večini družin se je zato

delno (ali povsem) spremenila in večina danes otrok ne vzgajajo več v avtoritarnem stilu, temveč v demokratičnem ali permisivnem stilu.

Vlada prepričanje, da je za otroka potrebno vse najboljše iz več vidikov (Kuhar in Ule, 2003). Na splošno so se spremenile družinske vrednote, ki težijo k postmaterialističnim (Švab, 2001). Zaradi spremenjenega družinskega načina življenja in starih staršev, ki so vse dlje v službi in ne morejo nuditi varstva svojim vnukom, skoraj vsaka družina že potrebuje vrtec. Institucionalna vzgoja v ospredje postavlja otroka in družino, ki se jima prilagaja glede na potrebe. Vzgojitelj postavlja cilje, vodi otroke, jih usmerja na tak način, da se pri tem prilagodi otroškim interesom, individualnim značilnostim otroka, interesom staršev (Vonta, 2009). Vedno večjo pozornost pa vzgojitelj namenja tudi staršem. Ti postajajo vedno aktivnejši pri sodelovanju z vzgojitelji v vrtcih. To se pozna tako pri vedno številnejših načinih sodelovanja, prav tako se odraža v (vedno višjih) pričakovanjih, ki jih gojijo do vzgojitelja, ki skrbi za njihovega otroka.

Najustrezneje je, kadar so vzgojitelji in starši drug z drugim v sodelovalnem, konstruktivnem odnosu, kjer je v ospredju skrb za zdravje, varnost in predvsem razvoj otroka. M. Pšunder (2002) sodelovanje s starši ocenjuje tudi kot vzgojiteljeva dolžnost. M. Primožič (2000) pa na drugi strani kot dolžnost, pravico in odgovornost staršev, da sodelujejo z vzgojiteljem.

Sodelovanje mora biti predvsem vzajemno. Bolj kot starši in vzgojitelj sodelujejo, bolj vzgojitelj pozna pričakovanja staršev in jih lahko po potrebi upošteva. So pa pričakovanja staršev do vzgojiteljev zelo različna. In ravno zaradi sprememb v družinskem življenju ter opažanja spremenjenih potreb in pričakovanj staršev do vzgojiteljev v vrtcih nas je zanimalo, kako pa se te spremembe odražajo v pričakovanih staršev, ki jih ti gojijo do vzgojiteljevega dela v vrtcu.

Starši se v vzgojno delo vrtca vključujejo iz več razlogov. V prvi vrsti je to vzgojiteljeva dolžnost, da sodeluje s starši, na drugi strani pa je tudi dolžnost, pravica in odgovornost staršev, da sodelujejo pri vzgoji svojega otroka v vrtcu. Zato je pomembno, da vzgojitelji ponudijo staršem informacije o otroku, pa tudi vpogled v vzgojni proces, če je to potrebno. V. Žiber (2005) vidi sodelovanje s starši kot tesno medsebojno povezanost in kot večdimenzionalen zapleten proces, ki temelji na obojestranski pripravljenosti za sodelovanje. Pri sodelovanju s starši je pomembno, na kakšen način vzgojitelj podaja informacije staršem. Najbolj priporočljiva so jaz-sporočila, ki so usmerjena na dejanje in vzgojitelju omogočajo tudi podati negativna čustva. Zaupanje je temelj dobrih odnosov med starši in vzgojitelji. K. Zalar (2005) ob tem poudarja, da k dobri komunikaciji doprinese tudi občutek staršev, da vzgojitelj dobro pozna njihovega otroka in staršem ponudi vpogled v otrokov razvoj in napredek. J. Čujež in I. Virant (2005) dodajata še občutek staršev, da je otrok v vrtcu na varnem, sprejet med sovrstniki in vzgojitelji, da si vzgojitelji vzamejo čas tudi za njihovega otroka. Pomembno je, da so potrebe v trikotniku vzgojitelj-otrok-starši vsestransko zadovoljene. M. Pšunder (2002) dodaja, da je sodelovanje s starši odvisno od pričakovanih staršev, specifičnih pričakovanj, odnosov z vzgojitelji, kompetenc staršev. D.

Logar (2012) iz pedagoške prakse tako predstavlja več vrst sodelovanja s starši in vključevanja staršev v vrtec. Vzgojitelj sodeluje s starši na individualnih pogovorih "na vratih" ob prihodu in odhodu otroka iz vrtca. Na roditeljskih sestankih vzgojitelj splošno informira starše, popoldanske delavnice predstavljajo neformalno obliko druženja in sodelovanja s starši. Starši se lahko vključijo tudi v svet staršev, kjer predstavnik zastopa posamezen oddelek in se zavzema za uresničevanje starševskih interesov.

Ravno preko različnih oblik sodelovanja s starši se najbolj eksplicitno odražajo pričakovanja staršev do vzgojiteljev. Pričakovanja staršev do vzgojiteljev so zelo različna. Starši se sami odločijo, kje bo otrok obiskoval vrtec oziroma predšolsko vzgojo, koliko ur bo preživel v taki oskrbi, izberejo program, ki se jim zdi ustrezen. Ključna dejavnika sta v večini primerov lokacija vrtca in cena (Wise, 2002). S. Antič, A. Trnavčevič in J. Jerman (2011) v svoji znanstveni monografiji podajajo rezultate raziskave o zadovoljstvu staršev z vrtcem, ki se nanaša na kakovost vrtca. Ugotovili so, da starši v prvi vrsti kot najvišji vidik kakovosti ocenjujejo varnost, spoštovanje otroka in načine spodbujanja otrokovih sposobnosti. Prav tako so jim pomembne poglobljeno informiranje o otroku, obveščanje o spremembah, element sprejetosti otroka in element reševanja konfliktov med otroci ter odzivnost vzgojitelja. M. Primožič (2000) ob tem poudarja, da sta v zadnjem desetletju ključnega pomena za pričakovanja staršev v vrtcu upoštevanje družine in potrebe družine. Ob tem navaja ugotovitve Strojina iz leta 1992, ki je razdelil pričakovanja staršev v dve skupini. V prvo skupino je umestil vsa tista, ki so na površju zavesti, kot so informacije o hranjenju, spanju, pridnosti, programu. V drugo skupino pa pričakovanja staršev v ozadju, ki jim pripisuje še večji pomen. V to skupino pa spadajo vprašanja o sprejemanju njihovega otroka, o čustvenem odnosu vzgojiteljice do otroka, kako vzgojiteljica vidi otroka v svojih očeh.

Pričakovanja staršev do vzgojiteljev so vezana predvsem s kakovostjo vrtca, saj starši kakovost vrtca ocenjujejo glede na to, kako vrtec oziroma tam zaposleni vzgojitelji uspejo zadovoljiti njihova pričakovanja in potrebe družine ter otroka. Kakovost lahko gledamo z vidika otrok, z vidika staršev, z vidika širše skupnosti, z vidika izvajalcev predšolske vzgoje, z vidika kakovosti vzgojiteljev, z vidika programa (Vonta, 2009). V Sloveniji se kakovost vrtca meri s sodelovanjem vrtca s starši. Starši so v končni fazi tudi ciljna skupina, ki ocenjuje vrtec. Na začetku vključitve otroka v vrtec starše zanima predvsem, koliko je otrok spal, ali je jokal ipd. Ko otrok že utečeno obiskuje vrtec, pa starše začne zanimati tudi programski vidik vrtca in dejavnosti ter socialna interakcija otroka (Antič, Trnavčevič in Jerman, 2011). Posamezni kazalci so med seboj tesno povezani in kažejo na razvoj otrokove kompetentnosti. Ločimo strukturne kazalce, kot so število otrok v oddelku, razmerje med otroki in odraslimi, izobrazba in usposobljenost strokovnih delavcev. Drugi so procesni kazalci, med katere štejemo socialne interakcije otrok in interakcije z vzgojiteljem, rabo govora v različnih govornih položajih, otrokovo počutje in vključenost, vzgojiteljeva odzivnost na otroke in občutljivost. Tretji kazalci zajemajo vidik sodelovanja s starši (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2008). Za zagotavljanje kakovosti vrtca je ključnega

pomena tudi samoevalvacija vrtca, ki služi za notranje ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc, 2005; povzeto po MacBeath, 2005). Spremenljivke, ki so pomembne pri ugotavljanju kakovosti, so vrsta programa, velikost oddelka, razmerje odrasli–otroci, stopnja izobrazbe strokovnih delavcev, strokovne službe, organizacija in vodenje, vključenost vrtca v skupnost, dobro počutje, vključenost otrok, pozitivne socialne interakcije, socialna občutljivost in odzivnost strokovnih delavcev, raba govora in komunikacija, vzgojni slogi, sodelovanje med zaposlenimi, sodelovanje s starši, spodbujanje otrokovih spoznavnih dejavnosti, govorna kompetentnost (Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc, 2005). Ob tem je pomembno, da je v skupini tudi manjše število otrok, saj se jim vzgojitelj tako veliko lažje posveti in jih spozna. Na to je že leta 1990 opozorila tudi K. Špoljar (1990), ki v tem vidi tudi ustrezen način za vzpostavljanje kakovostne vzgoje vseh otrok in vsakega posamezno, pa tudi kakovostnejše vzpostavljanje sodelovanja s starši teh otrok.

## 2 Cilj raziskave

Cilj empirične raziskave je bil ugotoviti nekatere vidiki pričakovanj staršev glede vzgojiteljevega dela v vrtcih. Osredotočili smo se na pričakovanja staršev o pokritosti kurikula in vzgojiteljevega dela.

Pri omenjenih vidikih nas je zanimal obstoj razlik glede na starost predšolskega otroka (od 1 do 6 let) in doseženo stopnjo izobrazbe anketirancev (od I. do VIII. stopnje).

## 3 Metodologija

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

*Vzorec* v raziskavi so predstavljali starši, ki imajo otroke stare 1–6 let. Anketiranje smo izvedli na vzorcu 100 staršev, ki imajo svoje otroke vključene v vrtce na Štajerskem. V raziskavo je bilo vključenih največ staršev, katerih otroci so stari 3–4 leta (40,3 %). Starše smo povprašali tudi po stopnji izobrazbe, pri čemer jih ima največ doseženo IV. in V. stopnjo izobrazbe (51,2 %).

*Zbiranje podatkov* je potekalo s pomočjo anketnega vprašalnika. Ta je vseboval vprašanja o pričakovanjih staršev glede dela vzgojiteljev in kako se njihova pričakovanja kasneje kažejo pri delu vzgojiteljev. Vprašanja so bila zaprtega tipa.

*Obdelava podatkov* je potekala s pomočjo programa SPSS. Vse dobljene podatke smo prikazali s tabelami. Podatkom pri vprašanih zaprtega tipa smo določili absolutne (f) in odstotne (f%) frekvence. Odvisne zveze med temi spremenljivkami smo

analizirali s  $\chi^2$ -preizkusom. Pri analizi razlik o pričakovanjih staršev o pokritosti kurikula in vzgojiteljevega dela smo glede na starost otrok in izobrazbo anketirancev izvedli enofaktorsko analizo variance.

## 4 Rezultati in interpretacija

Najprej nas je zanimalo, ali anketiranci, torej starši, ocenjujejo, da so se njihova pričakovanja do dela v vrtcih in samih vzgojiteljev spremenila. V nadaljevanju pa smo nato pogledali, katera so področja vzgojiteljevega dela, kjer se kažejo spremembe v pričakovanjih staršev.

Tabela 1: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) odgovorov anketirancev na vprašanje o spremembi pričakovanj staršev do vzgojiteljev.

Pričakovanja		Starost otroka			Stopnja izobrazbe				Skupaj
		1–2 leti	3–4 leta	5–6 let	I., II., III.	IV., V.	VI., VII.	VII/2, VIII.	
So se spremenila	f	15	22	25	0	27	27	8	62
	f%	24,2	35,5	40,3	0,0	43,5	43,5	12,9	29,4
Delno so se spremenila	f	25	43	43	2	60	45	4	111
	f%	22,5	38,7	38,7	1,8	54,1	40,5	3,6	52,6
Niso se spremenila	f	6	20	85	0	21	16	1	38
	f%	15,8	52,6	40,3	0,0	55,3	42,1	6,2	18,0
Skupaj	f	62	111	38	2	108	88	1	211
	f%	29,4	52,6	18,0	0,9	51,2	41,7	7,7	100,0
		$\chi^2 = 3,195$ g = 4; p = 0,526			$\chi^2 = 9,532$ g = 6; p = 0,146				

Na podlagi  $\chi^2$ -preizkusa ugotavljamo, da ničelno hipotezo pri pričakovanjih staršev do vzgojiteljev obdržimo. Statistično značilne razlike anketirancev ne obstajajo tako glede na starost otroka kot tudi ne glede na kraj bivanja in stopnjo izobrazbe anketirancev.

Več kot polovica (52,6%) anketiranih meni, da so se pričakovanja staršev do vzgojiteljev delno spremenila, kar 29,4 odstotka pa, da so se spremenila. Ugotavljamo, da večina staršev zaznava več ali pa vsaj del sprememb, kar je zagotovo tudi posledica spremenjenega načina življenja in pogleda na vzgojo in izobraževanje predšolskih otrok v zadnjih letih. Bolj kot v prejšnjih letih od vzgojitelja pričakujejo, da zelo dobro pozna otroka, njegovo delovanje, čustvovanje, razmišljanje, pa tudi

strahove, stiske in dileme. Ob tem je vedno večji poudarek še na intenzivnejšem sodelovanju z družino. Kot lahko vidimo iz zaznav strokovnih delavcev v vrtcih izpred nekaj let, je M. Primožič (2000) že pred nekaj leti zaznavala precejšnje spremembe. Poudarila je, da je v zadnjem desetletju opaziti predvsem porast pričakovanj staršev do vrtca glede upoštevanja družine in prilagajanja potrebam družine.

Ker nas je zanimalo, na katerih področjih starši pričakujejo največ, smo v nadaljevanju anketirance spraševali o pričakovanjih na področjih dela iz uradnega kurikula, prav tako pa smo se osredotočili še na področje prikritega kurikula in komunikacije ter drugih socialnih veščin strokovnih delavcev vrtca.

Tabela 2: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) odgovorov anketirancev o pričakovanju pokritosti kurikularnega področja v vrtcu.

Kurikularno področje		Ne pričakujem (1)	Včasih pričakujem (2)	Niti ne pričakujem niti pričakujem (3)	Pogosto pričakujem (4)	Vedno pričakujem (5)	Skupaj	Povprečna ocena trditve
		f						
Gibanje	f	1	5	6	83	116	211	4,45
	f%	0,5	2,4	2,8	39,3	55,0	100,0	
Jezik	f	1	5	18	89	98	211	4,31
	f%	0,5	2,4	8,5	42,2	46,4	100,0	
Narava	f%	0	5	19	104	83	211	4,25
	f%	0,0	2,4	9,0	49,3	39,3	100,0	
Družba	f	0	8	24	98	81	211	4,19
	f%	0,0	3,8	11,4	46,4	38,4	100,0	
Umetnost	f	3	18	48	91	51	211	3,80
	f%	1,4	8,5	22,7	43,1	24,2	100,0	
Matematika	f	8	25	49	94	35	211	3,58
	f%	3,8	11,8	23,2	44,5	16,6	100,0	

Kot lahko razberemo iz tabele, anketirani starši v vrtcu v največji meri pričakujejo pokritost področja *Gibanje* (4,45) iz *Kurikula*. Vedno ga pričakuje kar 55 odstotkov anketiranih staršev. Ugotovljamo, da se starši vedno bolj zavedajo pomembnosti gibanja, saj ga današnjim otrokom, ki večino časa preživijo pred televizijo ali računalnikom, zelo primanjkuje. T. Štemberger (2004) ob tem opozarja, da se pomanjkanje gibanja odraža predvsem na otrokovem zdravju in psihosomatskem statusu ter da morajo tako starši kot vzgojitelji spodbujati gibanje otrok.

Povprečne ocene trditvev prav tako kažejo, da starši v večji meri pričakujejo tudi pokritost kurikularnih področij *Jezik* (4,31), *Narava* (4,25) in *Družba* (4,19). Presenetilo pa nas je, da starši v najmanjši meri pričakujejo pokritost kurikularnega področja

*Matematika* (3,58). Pričakovali smo večjo pokritost, saj so zgodnje izkušnje z matematiko pomembne za otrokov razvoj.

V vsakem primeru pa so rezultati spodbudni, saj se vse ocene gibljejo nad 3,5. Nagibajo se k oceni 4, kar pomeni "pogosto pričakujem". Torej vsem področjem dajejo precej veliko težo. Ni sicer statistično značilnih razlik, kar smo že ugotavljali. A to ocenjujemo kot pozitivno, saj bi nas bolj skrbelo, če bi se starši osredotočili le na eno področje in bi zagovarjali pokritost le določenih dejavnosti.

*Tabela 3:* Izidi enofaktorske analize variance v pričakovanju pokritosti kurikularnih področij glede na starost otrok.

Kurikularno področje	Starost otroka	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
		$n$	$\bar{x}$	$s$	$F$	$P$	$F$	$P$
Gibanje	1–2 leti	46	4,5217	0,58648	0,597	0,552	0,225	0,798
	3–4 leta	85	4,4471	0,71557				
	5–6 let	80	4,4375	0,77694				
	Skupaj	211	4,4597	0,71183				
Jezik	1–2 leti	46	4,4348	0,68806	0,243	0,785	0,845	0,431
	3–4 leta	85	4,3176	0,78999				
	5–6 let	211	4,2500	0,78756				
	Skupaj	80	4,3175	0,76757				
Umetnost	1–2 leti	46	3,9783	0,90650	0,979	0,377	1,041	0,355
	3–4 leta	85	3,7647	0,92127				
	5–6 let	211	3,7375	1,00308				
	Skupaj	80	3,8009	0,95029				
Družba	1–2 leti	46	4,3043	0,81294	0,938	0,393	1,092	0,337
	3–4 leta	85	4,2235	0,74604				
	5–6 let	80	4,1000	0,80505				
	Skupaj	211	4,1943	0,78386				
Narava	1–2 leti	46	4,4783	0,58648	0,263	0,769	3,178	0,044
	3–4 leta	85	4,2353	0,70114				
	5–6 let	80	4,1500	0,78111				
	Skupaj	211	4,2559	0,71773				
Matematika	1–2 leti	46	3,8043	0,93380	0,688	0,504	1,472	0,232
	3–4 leta	85	3,5529	0,99410				
	5–6 let	80	3,4875	1,09074				
	Skupaj	211	3,5829	1,02190				

Ocenjujemo, da je pomembno, da zna vzgojitelj vsa kurikularna področja pokriti in izvajati dejavnosti za vsa področja. Za celosten razvoj otroka so pomembna vsa področja, na kar opozarjajo tudi R. Elke, H. Butcher in M. Lee (2009), ki ocenjujejo, da otroci v vrtcu napredujejo hitreje in uspešneje v primerjavi s tistimi, ki vrtca ne obiskujejo. Napredek je viden predvsem v otrokovem razvoju socialnih interakcijah, intelektualnem razvoju, koncentraciji, postanejo samostojnejši.

Preizkusi homogenosti varianc nam kažejo, da so predpostavke v pokritosti pričakovanja kurikularnih področij *Gibanje, Jezik, Umetnost, Družba* in *Matematika* upravičene. Splošni t-preizkus nam je pokazal, da ni statistično značilnih razlik med povprečji v pričakovanju pokritosti med temi kurikularnimi področji.

Izid splošnega t-preizkusa razlik v pričakovanju pokritosti kurikularnega področja Narava je pokazal statistično značilno razliko glede na starost otrok (0,044). Zanimivo je, da največ staršev, ki ima otroke stare 1–2 let, pričakuje pokritost kurikularnega področja Narava. Predpostavljamo, da se staršem zdi pomembno, da otrok v starosti 1–2 let spozna naravo z vsemi svojimi čutili, saj mu je vse okrog njega zanimivo.

Pri pregledu aritmetičnih sredin ugotavljamo, da je pri vseh kurikularnih področjih najvišje pričakovanje v starosti otrok 1–2 let. To se izključuje z vprašanjem, kjer so starši odgovarjali na vprašanje o poznavanje *Kurikula*, in se je izkazalo, da ga ravno najmanj poznajo starši otrok, ki so stari 1–2 let. Zato predpostavljamo, da so starši odgovarjali predvsem glede na to, koliko se jim posamezna področja zdijo pomembna.

Iz preizkusov homogenosti varianc vidimo, da so predpostavke v vseh kurikularnih področjih upravičene. Preizkus razlik aritmetičnih sredin pa pokaže, da ne obstajajo statistično značilne razlike glede na stopnjo izobrazbe anketiranih. V vseh primerih ničelno hipotezo zavržemo.

V pričakovanju pokritosti kurikularnega področja *Jezik* najbolj izstopajo starši s I., II. in III. stopnjo izobrazbe, in sicer temu področju pripisujejo najmanj poudarka. Jezik se jim ne zdi tako pomemben kot druga kurikularna področja. Kurikularnemu področju *Gibanje* pa pripisujejo največji pomen starši s VII./2 in VIII. stopnjo izobrazbe (4,6154). Predpostavljamo, da so ti starši v največji meri zavedajo pomena gibanja za zdravje in celostni razvoj svojih otrok.

Pri pregledu aritmetičnih sredin še ugotavljamo, da na splošno starši z višjo stopnjo izobrazbe pripisujejo vsem kurikularnim področjem višji pomen v primerjavi s starši z nižjo stopnjo izobrazbe. Prav tako velja obratno; manj izobraženi starši pripisujejo manjši pomen pokritosti kurikularnih področij. Na podlagi teh izsledkov moramo zato še posebno pozornost nameniti manj izobraženim staršem ter jim približati pomen dela in življenja v vrtcu za vsestranski razvoj njihovega otroka na način, da ga bodo sprejeli in vsaj delno uresničevali tudi v okviru družinskega življenja.

Tabela 4: Izid enofaktorske analize variance v pričakovanju pokritosti kurikularnih področij glede na stopnjo izobrazbe anketiranih

Kurikularno področje	Stopnja izobrazbe	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
		$n$	$\bar{x}$	$s$	$F$	$P$	$F$	$P$
Gibanje	I., II., III.	2	4,0000	1,41421	1,687	0,171	0,984	0,401
	IV., V.	108	4,3981	0,76047				
	VI., VII.	88	4,5227	0,66050				
	VII./2, VIII.	13	4,6154	0,50637				
	Skupaj	211	4,4597	0,71183				
Jezik	I., II., III.	2	3,5000	0,70711	2,054	0,107	1,875	0,135
	IV., V.	108	4,2500	0,86603				
	VI., VII.	88	4,3750	0,63086				
	VII./2, VIII.	13	4,6154	0,65044				
	Skupaj	211	4,3175	0,76757				
Umetnost	I., II., III.	2	3,5000	2,12132	1,407	0,242	0,147	0,932
	IV., V.	108	3,8056	0,97116				
	VI., VII.	88	3,7841	0,91537				
	VII./2, VIII.	13	3,9231	0,95407				
	Skupaj	211	3,8009	0,95029				
Družba	I., II., III.	2	4,0000	1,41421	0,825	0,481	1,606	0,189
	IV., V.	108	4,1019	0,84211				
	VI., VII.	88	4,2614	0,71910				
	VII./2, VIII.	13	4,5385	0,51887				
	Skupaj	211	4,1943	0,78386				
Narava	I., II., III.	2	3,5000	0,70711	0,346	0,792	1,115	0,344
	IV., V.	108	4,2407	0,75962				
	VI., VII.	88	4,2614	0,68639				
	VII./2, VIII.	13	4,4615	0,51887				
	Skupaj	211	4,2559	0,71773				
Matematika	I., II., III.	2	2,5000	0,70711	0,801	0,494	0,798	0,496
	IV., V.	108	3,5833	1,06011				
	VI., VII.	88	3,5909	0,96652				
	VII./2, VIII.	13	3,6923	1,10940				
	Skupaj	211	3,5829	1,02190				

*Prikaz in interpretacija pridobljenih podatkov o pričakovanjih staršev do vzgojiteljev*

Staršev smo ponudili številne trditve, ki smo jih kasneje pri obdelavi podatkov zaradi ustrežnejše in bolj kakovostne interpretacije združili v štiri glavne skupine, za katere ocenjujemo, da so pomembne pri vidiku sodelovanja in pričakovanj staršev. In sicer so to: interakcija z otrokom, prikriti kurikulum, interakcija s starši, kurikulum.

Nekaj primerov trditve v posamezni kategoriji:

*Interakcija z otrokom*

- Da otroka vedno potolaži, kadar je žalosten.
- Da poskrbi, da otroka v skupino sprejmejo drugi otroci.
- Da se z otrokom igra po njegovi izbiri.
- Da rešuje konflikte med otroki.
- Da spodbuja interakcije z drugimi otroki.
- Da spodbuja otrokove individualne sposobnosti.

*Prikriti kurikulum*

- Da otroku pomaga pri oblačenju jakne, bunde.
- Da otroku zaveže vezalke.
- Da otroka hrani.
- Da pospravi za otrokom po prehranjevanju.
- Da pozna otrokove prehranjevalne navade.
- Da otroku pomaga pri umivanju.
- Da otroka preobleče, kadar se polula.
- Da otroka preobleče, kadar se umaže pri hranjenju.
- Da otroku pripravi rojstnodnevno praznovanje.
- Da pospravi igrače, s katerimi se je otrok igral.
- Da otroka uspava.
- Da ve, česa otrok ne mara, in to tudi dosledno upošteva.
- Da pozna otrokove strahove.
- Da pozna otrokove navade.
- Da pozna otrokovo počutje.
- Da otroka pestuje.
- Da skrbi za igrače, ki jih otrok prinese v vrtec od doma.

*Interakcija s starši*

- Da starše poglobljeno informira o otroku.
- Da starše obvešča o spremembah v vrtcu.
- Da z otrokom pripravi voščilnico za starše, darilce za materinski dan ...

*Kurikul*

- Da pri dejavnostih vključuje vsa področja iz kurikula.
- Pričakovanje pokritosti kurikularnih področij: gibanje, jezik, umetnost, družba, narava, matematika.

*Tabela 5:* Izid enofaktorske analize variance pričakovanj staršev do vzgojiteljev glede na starost otroka, ki ga imajo vključenega v vrtec

<i>Pričakovanja</i>	<i>Starost otroka</i>	<i>Numerus</i>	<i>Aritmetična sredina</i>	<i>Standardni odklon</i>	<i>Preizkus homogenosti varianc</i>		<i>Preizkus razlik aritmetičnih sredin</i>	
		<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Interakcija z otrokom	1–2 leti	46	24,3478	3,09995	4,825	0,009	3,680	0,027
	3–4 leta	85	22,9294	3,90905				
	5–6 let	80	22,2125	5,09826				
	Skupaj	211	22,9668	4,31099				
Prikriti kurikul	1–2 leti	46	57,8913	12,55429	0,294	0,746	23,592	0,000
	3–4 leta	85	46,9529	11,44543				
	5–6 let	80	42,7125	12,29716				
	Skupaj	211	47,7299	13,24811				
Interakcija s starši	1–2 leti	46	12,7174	1,89342	4,382	0,014	1,405	0,248
	3–4 leta	85	12,2471	2,24089				
	5–6 let	80	12,0000	2,59015				
	Skupaj	211	12,2559	2,31782				
Kurikul	1–2 leti	46	3,9348	1,21842	0,28	0,973	1,405	0,248
	3–4 leta	85	3,8471	1,19030				
	5–6 let	80	3,8000	1,14073				
	Skupaj	211	3,8483	1,17341				
Drugo	1–2 leti	46	0,3043	1,00818	4,941	0,008	0,191	0,826
	3–4 leta	85	0,2824	1,03062				
	5–6 let	80	0,5625	1,50815				
	Skupaj	211	0,3934	1,23124				

Če pogledamo t-preizkus, ugotovimo, da obstajajo statistično značilne razlike med povprečji pri pričakovanjih za interakcije z otrokom ( $P = 0,027$ ) in pričakovanju izvajanja prikritega kurikula ( $P = 0,000$ ). Starši, ki imajo otroka, starega 1–2 leti, pričakujejo več interakcij kot tisti, ki imajo otroka starega 5–6 let. Izid smo pričakovali, saj je bilo med ponujenimi trditvami veliko takšnih, ki so pomembne predvsem

za starše najmlajših otrok, ki se v vrtec šele vključujejo. Pri otrocih, starih 1–2 leti, je še posebej pomembno, da jih vzgojitelj potolaži, kadar so žalostni, da poskrbi, da ga sprejmejo drugi otroci v skupino, da se tudi kdaj igra z njim po njegovi želji in rešuje konflikte, povezane z igračami. Starejši otroci pa potrebujejo že več interakcij z vrstniki, bolj se zavzemajo za svoje vrstnike.

*Tabela 6:* Izid enofaktorske analize variance pričakovanj staršev do vzgojiteljev glede na stopnjo izobrazbe anketirancev

Kurikularno področje	Stopnja izobrazbe	Numerus	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
		<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Interakcija z otrokom	I., II., III.	2	28,0000	2,82843	1,927	0,126	1,039	0,376
	IV., V.	108	22,9537	0,45712				
	VI., VII.	88	22,7841	0,41348				
	VII./2, VIII.	13	23,5385	0,85196				
	Skupaj	211	22,9668	0,29678				
Prikriti Kurikul	I., II., III.	2	59,0000	1,41421	4,244	0,006	0,999	0,395
	IV., V.	108	48,6296	14,45043				
	VI., VII.	88	46,2955	11,32808				
	VII./2, VIII.	13	48,2308	15,33598				
	Skupaj	211	47,7299	13,24811				
Interakcija s starši	I., II., III.	2	15,0000	0,0000	1,545	0,204	1,069	0,363
	IV., V.	108	12,3241	2,43736				
	VI., VII.	88	12,1250	2,19096				
	VII./2, VIII.	13	12,1538	2,19265				
	Skupaj	211	12,2559	2,31782				
Kurikul	I., II., III.	2	4,0000	1,41421	2,930	0,035	1,452	0,229
	IV., V.	108	3,7222	1,26663				
	VI., VII.	88	3,9205	1,04190				
	VII./2, VIII.	13	4,3846	1,12090				
	Skupaj	211	3,8483	1,17341				
Drugo	I., II., III.	2	0,0000	0,00000	0,325	0,807	0,068	0,977
	IV., V.	108	0,3981	1,21471				
	VI., VII.	88	0,3977	1,25524				
	VII./2, VIII.	13	0,3846	1,38675				
	Skupaj	211	0,3934	1,23124				

Prav tako obstaja statistično značilna razlika v pričakovanju prikritega kurikula. Izid rezultatov ocenjujemo kot pričakovan, saj starši, ki imajo otroke stare 1–2 leti, pričakujejo več na področju prikritega kurikula. Kar je logično zaradi potreb otroka, saj mlajši, kot je otrok, več neposrednega stika z vzgojiteljem potrebuje. Vzgojitelj mu pomaga pri oblačenju, hranjenju, umivanju, pospravljanju, saj vsega ne zmora sam. Zato ni presenetljivo, da so pričakovanja staršev, ki imajo mlajše otroke, tudi večja.

Pod drugo, kjer se ni pokazala statistično značilna razlika, so anketirani navedli, da od vzgojiteljev pričakujejo še: da jih pokličejo na mobilni telefon ali v službo ob (morebitnih) zdravstvenih spremembah otroka; da za komunikacijo s starši uporabljajo sodobne komunikacijske poti; da poslušajo želje staršev; da imajo vzgojitelji otroka v sebi in se radi smejejo; da otroka vedno pohvalijo pri njegovem ustvarjanju; da otroku povedo, kaj je prav in kaj ne.

Preizkusi aritmetičnih sredin nam kažejo, da v vseh petih predpostavkah glede na stopnjo izobrazbe ni statistično značilnih razlik. Kljub temu, da ne obstajajo statistično značilne razlike, pa razlike dejanske so. Ugotavljamo, da največ interakcij z otrokom (28,000) in interakcij s starši (59,000) pričakujejo starši otrok s I. in II. stopnjo izobrazbe. Kar pomeni, da se tem staršem zdi pomembno, da vzgojitelj otroka vedno, kadar je žalosten, potolaži; da poskrbi, da ga v skupino sprejmejo drugi otroci; da se igra z otrokom po njegovi izbiri; da rešuje konflikte med otroki; da spodbuja interakcije z drugimi otroki in da spodbuja individualne sposobnosti. Prav tako največ staršev z najnižjo izobrazbo pričakuje največ izvajanja prikritega kurikula, kar smo tudi pričakovali. Pokritost Kurikula pa v največji meri (4,3846) pričakujejo najbolj izobraženi starši.

## **5 Sklep**

Pričakovanja staršev do vzgojiteljev so se vsaj delno spremenila zaradi sprememb družbenih razmer in potreb družine ter otrok. Rezultati, ki smo jih pridobili z raziskavo, so spodbudni, saj kažejo na velika pričakovanja staršev, pa tudi določene spremembe. Razlike v pričakovanju niso toliko odvisne od izobrazbe staršev, pač pa predvsem od starosti otroka. Pričakovanja staršev mlajših otrok se v določenih primerih razlikujejo od drugih, določena pa so si enaka. Kar je razumljivo in pričakovano. Potrebe mlajšega otroka se v določenih segmentih razlikujejo, kar pomeni, da se z leti spreminjajo tudi pričakovanja staršev glede njihovih otrok in seveda tudi samega sodelovanja z vzgojitelji v vrtcih. Medtem ko je staršem mlajših otrok pomembnejše to, kar uvrščamo pod prikriti kurikulum (nega, higiena, prehrana, počitek) in samo interakcijo z otroki v skupini, pa se starši starejših otrok že bolj osredotočajo na vsebine vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu (torej, področje kurikula). In zato nekoliko več in višja pričakovanja od vzgojiteljev na tem področju.

Seveda pa bi bilo zanimivo pogledati še z vidika vzgojiteljev, česar sedaj nismo raziskovali. Smiselno bi bilo izvesti še raziskavo o pričakovanjih vzgojiteljev ter izsledke obeh nato med seboj primerjati.

*Maja Hmelak, PhD*

### **Some aspects of parents' expectations regarding the work of preschool teachers**

*Parents' expectations regarding preschool teachers and their work have partially changed due to changes in social conditions and the needs of families and children.*

*Family has undergone various changes in the postmodern era. Pluralism of family forms emerged, which includes changes in family formations, as well as changes in the proportions of different family types. Moreover, pluralism can be observed in lifestyles; the increasing deformatisation of relationships, growing number of divorces and reproduction which is not closely tied to marriage. LAT-phase appears, meaning that parents and children live both together and apart at the same time. This results in the prolongation of youth and delayed parenthood. The increasing number of reorganised families is closely tied to divorce rates. In terms of marital changes, a remarkable rise of informal marriages can be noted, which is known as deformatisation of relationships (Švab, 2001). Statistical data from the Statistical Office of Republic of Slovenia are the most suggestive of the mentioned changes. Statistics indicate that the number of families is increasing; however, these are small families, and the most common type of family is a married couple with children. In almost half of single parent families, the parent is over 50 years old, while one quarter of families are without children or children do not live with their parents. The average family in Slovenia has three or four members, while the largest family had, in the time of the last census in 2005, 11 children. Key changes occur in the gender and age structure of family life, as family members acquire new family roles. The postmodern family is characterised by the emergence of new fatherhood, marking a change in the role of the father. Father used to be the main authoritarian figure; now he is actively involved in family life, meaning that he is engaged in childcare and various family activities. The father's role during pregnancy is noticeably more active, as he accompanies his partner to gynaecological examinations and reads appropriate literature (Švab, 2001).*

*In order for individuals to be autonomous, to avoid an enormous responsibility, and to evade serious obligation, the decision to have a child is carefully thought out (Kuhar & Ule, 2003). Childhood is increasingly controlled, as parents want to protect their children from harm, may it be physical, sexual or ethical. Children are often seen as a measure of their parents' success, and parents raise them with this in mind. Consequently, children want to meet their parents' expectations; however, when they cannot fulfil them, they are faced with negative feelings.*

*The phenomenon of child-centricity is reflected in the fact that children are in the centre of all family events. Protective childhood is characterised by intensification of child care. Even though parents see children as individuals, they increase their control over them (Švab, 2001). Protective childhood poses a problem especially when children are enrolled in preschool, because preschool teachers do not take care of one child, but of a group of children.*

*Different understandings of children, changes in family structure and changes in parents' expectations contribute to the transformation of preschool teachers' work requirements. Preschool teachers today have a different perspective on children, as their work is based on approaches that differ from those used in the past (Primožič, 2003).*

*Parents engage in preschool's educational activities due to various reasons. Preschool teachers have a duty to cooperate with parents (Pšunder, 2000). However, it is parents' duty, right and responsibility to be involved in preschool's educational activities (Primožič, 2000). Preschool teachers provide parents with valuable information about their children and enable them to be a part of the educational process (Pšunder, 2000). V. Žiber (2005) sees preschool teachers' cooperation with parents as a close relationship between the two parties and as a complex multi-dimensional process based on mutual willingness to cooperate. When working with parents, it is important how preschool teachers deliver information. Zalar (2005) emphasises that when parents feel that preschool teachers know their child well and offer them an insight into the child's development, the cooperation between the two parties will be satisfactory. J. Čujež and I. Virant (2005) believe that factors such as parents' feeling of the child being safe in preschool, accepted both by peers and preschool teachers, as well as that preschool teachers devote enough time to every child, also have an impact on cooperation between parents and preschool teachers. It is important that the needs of preschool teachers, parents and children are satisfied, as this enhances the quality of cooperation between all parties. M. Pšunder (2002) points out that the cooperation between preschool teachers and parents depends on parents' expectations, specific expectations, relationship with preschool teachers, including their competence.*

*The pressure on the effectiveness of parent-preschool teacher cooperation has increased. D. Logar (2012) describes various types of cooperation between parents and preschool teachers derived from practice. Preschool teachers talk to parents individually when they bring their children to preschool, and when they come to collect them. Parent-teacher meetings are used to inform parents of what is happening in preschool, while afternoon workshops provide a chance for informal socialising between parents and preschool teachers. Parents may also take part in parents' council as representatives of individual preschool departments and advocate for the implementation of parental interests.*

*Parents' expectations towards the work of preschool teachers vary. Parents are the ones who decide which preschool their child will attend, how many hours he or she will spend there, and which programme they deem appropriate. The key factors, in most cases, are the location of preschool and costs (Wise, 2002). Parents expect that pre-*

*schools will promote interaction between children as well as that preschool teachers will guide children with suggestions and ideas, as they believe that children learn a great deal in this way. In their scientific monograph, S. Antič, A. Trnavčević and J. Jerman (2001) present the results of a survey examining parents' satisfaction with the preschool's quality. The results indicate that parents rated safety, respect for children, and how preschool teachers promote children's abilities as the highest aspects of quality. Of importance is also providing in-depth information about children, informing them of any changes regarding children, acceptance of children, resolving conflicts between children, and preschool teacher's responsiveness. M. Primožič (2000) notes that in the last decade, preschool teachers report that parents expect family as such and its specific needs to be taken into account. Strojín (1992, in: Primožič, 2000) divided parents' expectations in two groups. Expectations that are on the surface of consciousness, such as information on feeding, sleeping, obedience of children and information about the preschool programme, are placed in the first group. Those expectations which are of great importance, but are not in the foreground, belong in the second group; how well a child is received in a group of peers, the emotional relationship of a preschool teacher to the child and the preschool teacher's perspective of the child.*

*Based on the results we obtained while conducting our own research on parents' expectations regarding preschool teachers' work, we can confirm that certain changes have occurred in the expectations of parents. In particular, the research shows that parents have high expectations in all areas of work in preschool. Expectations primarily depend on the child's age rather than on parents' education, which is understandable and expected. Parents whose children are between one and two years old expect more interaction in all areas of work in preschool, as they are experiencing the system of preschool education for the first time, in comparison with those parents who have children aged between five and six, and are already familiar with the preschool educational system. We were not surprised by the outcome, since the arguments we mentioned in this group of questions were particularly important for the youngest children. It is especially important for children aged between one and two to be soothed by preschool teachers, to be accepted by their peers, to play with their preschool teachers from time to time, and to have conflicts regarding toys sharing resolved by preschool teachers. Older children need more interaction with their peers and are also more committed to them. Parents with children aged between one and two also have higher expectations when it comes to hidden curriculum; they expect that preschool teachers will help their child with feeding, washing, cleaning and getting dressed, as they cannot perform those activities on their own. The needs of younger children differ from the needs of older children; consequently, as children get older, parents' expectations regarding their children's abilities and cooperation with preschool teachers change. While the parents of younger children focus on what is described as hidden curriculum (childcare, hygiene, nutrition, rest) and the interaction among children, the parents of older children place more importance on the content of preschool educational programme; therefore, their expectations regarding the work of preschool teachers are higher. We were not surprised by the fact that covering the curriculum to the greatest extent is expected by the most educated parents.*

## LITERATURA

1. Antič, S., Trnavčević, A., Jerman, J. (2011). *Sodoben vrtec – zadovoljni starši*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
2. Čujež, J., Virant, I. (2005). *Komunikacijski trikotnik: vzgojitelj-otrok-starši*. V B. Vrbovšek (Ur.), *Prikriti kurikulum v kurikulumu – rutina ali izziv v vrtcu*. Ljubljana: Supra, str. 168–170.
3. Diković, M., Tatković, S., Legović, M. (2016). *Stjecanje i razvijanje kompetencija odgojitelja u inicijalnom obrazovanju*. V N. Tatković, M. Radetić-Paić, I. Blažević (ur.), *Kompetencijski pristup kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Medulin-Pula: DV Medulin, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, str. 155–172.
4. Elke, R., Butcher, H., Lee, M. (2009). *Whose Childhood is it?: The Roles of Children, Adults and Policy Makers*. Pridobljeno dne 6.2.2014 s svetovnega spleta: [http://books.google.si/books?id=b9kTgJczlOEC&printsec=frontcover&dq=the+role+of+child&hl=sl&sa=X&ei=7Zv3UsnWEoG8ygOi3YLIAQ&redir\\_esc=y#v=onepage&q=the%20role%20of%20child&f=false](http://books.google.si/books?id=b9kTgJczlOEC&printsec=frontcover&dq=the+role+of+child&hl=sl&sa=X&ei=7Zv3UsnWEoG8ygOi3YLIAQ&redir_esc=y#v=onepage&q=the%20role%20of%20child&f=false).
5. Kuhar, M., Ule, M. (2003). *Mladi, družina, starševstvo. Spremembe življenjskih potekov v pozni moderni*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
6. Logar, D. (2012). *Delovni odnos med vzgojiteljem in starši*. V Željcnov Senčar, M. (Ur.), *Sodelovanje med vrtcem in starši "Družinami"*. Ljubljana: MiB, str. 35–42.
7. Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Bajc, K. (2005). *Pogled v vrtec*. Ljubljana: Državni izpitni center.
8. Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
9. Primožič, M. (2000). *Vrtec v vlogi dopolnjevanja družinske vzgoje skozi čas*. V Bezenšek, J. (Ur.), *Družina, otrok, vrtec*. Slovenske Konjice: Vrtec, str. 34–38.
10. Pšunder, M. (2002). *Kaj vzgojitelj more in mora*. V Bezenšek, J. (Ur.), *Družina, otrok, vrtec*. Slovenske Konjice: Vrtec, str. 34–38.
11. Špoljar, K. (1990). *Kvaliteta odgoja u predškolskoj ustanovi i obrazovanje odgajatelja*. V Blažič, M. (Ur.), *Vzgojitelj kreator predšolske vzgoje*. Novo mesto: Društvo pedagoških delavcev Dolenjske, str. 48–51.
12. Švab, A. (2001). *Družina: od modernosti k postmodernosti*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
13. Vonta, T. (2009). *Razvoj pedagoških idej v organizirani predšolski vzgoji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
14. Zalar, K. (2005). *Interakcije, komunikacija in socialno učenje v vrtcu*. V Vrbovšek, B. (Ur.), *Prikriti kurikulum v kurikulumu – rutina ali izziv v vrtcu*. Ljubljana: Supra, str. 164–167.
15. Žiber, V. (2005). *Osebnostne prvine komunikacije*. V Vrbovšek, B. (Ur.), *Prikriti kurikulum v kurikulumu – rutina ali izziv v vrtcu*. Ljubljana: Supra, str. 156–158.
16. Wise, S. (2002). *Parent's Expectations, Values and Choice of Child Care. Connections to Culture. Family Matters*, 61, 48-55. Pridobljeno dne 6.2.2014 s svetovnega spleta: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.lib.ukm.si/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=bbc501cd-56ad-405c-ad95-562dad40f074%40sessionmgr4002&vid=1&hid=4114>.

# Didactic model of formation of professional competence of future teachers of preschool children by means of computer technology

Strokovni članek

UDK 373.2:378:004

**KLJUČNE BESEDE:** vzgojitelj predšolskih otrok, profesionalne kompetence, računalniška tehnologija

**POVZETEK** – Članek predstavlja didaktični model oblikovanja profesionalne kompetence bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok s pomočjo računalniške tehnologije. Model zajema tri faze: kognitivno in obogatitveno fazo, fazo produktivne aktivnosti ter ustvarjalno in informativno fazo. Cilj prve faze je bila opredelitev znanja študentov o funkcijah računalnika in o delu z njim med lastnimi in učnimi dejavnostmi. Cilj druge faze produktivne aktivnosti je bil opremiti bodoče vzgojitelje s spretnostmi in sposobnostmi za samostojno delo s profesionalnimi računalniškimi programi. Cilj tretje – ustvarjalne in informativne – faze je bil študente čimbolj vključiti v aktivno, samostojno, ustvarjalno računalniško in informativno dejavnostjo pod pogoji predšolske institucije in med pedagoško prakso v predšolski instituciji. Prišli smo do ugotovitve, da so gradiva posebnega predmeta “Metodologija učenja predšolskih otrok računalniške pismenosti”, ki so usmerjena v seznanjanje študentov z različnimi možnostmi rabe računalniške tehnologije v sodobnem pedagoškem procesu predšolske institucije, učinkovito vplivala na pripravljenost študentov.

Professional paper

UDC 373.2:378:004

**KEYWORDS:** teacher of preschool children, professional competence, computer technology

**ABSTRACT** – The article presents a didactic model of the formation of professional competence of future teachers of preschool children by means of computer technology. The model embraces three stages: cognitive and enriching stage, productive activity stage, creative and informational stage. The aim of the first stage was determining students' knowledge about the functions of and working with a computer during their own and learning activities. The aim of the second productive activity stage was to equip future nursery teachers with skills and abilities to work independently with professional computer programs. The aim of the third – creative and informational stage was to immerse students maximally into an active, independent, creative computer and informational activity under the conditions of a preschool institution and during pedagogical practice in a preschool institution. The conclusion has been reached that the materials of the special course “Methodology of Teaching Preschool Children Computer Literacy”, which are directed toward students' awareness of various possibilities of computer technology use in the modern preschool institution's pedagogical process, have effectively influenced students' preparation.

## 1 Introduction

Computer technology confidently occupies its niche in the educational process of a preschool educational institution. The formation of future nursery teachers' professional competence that is oriented toward social and personalized inquires of students, multilevel integration, and profiling, results in the necessity of taking into

account new factors that are included in the methodical training context of future specialists in the system of higher professional education in the application area of means and methods of computer science in education, specifically:

- organizational and methodological support of professional activity (educational standard, curricula, training programmes, etc.);
- scientific and technological support, software and hardware means of informatization;
- special preparation of teachers in the field of computer science;
- equipping future specialists with computer technology.

The application of computer technology in teaching was investigated in the works of V. Bezpalko (2002), L. Burkov, A. Davydenko (2003), M. Zhaldak, V. Laptyev, A. Maron, Ye. Kuznetsov, I. Rumyantsev, Yu. Mashbyts, A. Yershov, Ya. Vagramenko and others. At the same time, the preparation level of future preschool education specialists does not yet meet society's modern requirements and does not provide students with the knowledge and skills that are necessary for future professional activities of teaching preschoolers computer literacy.

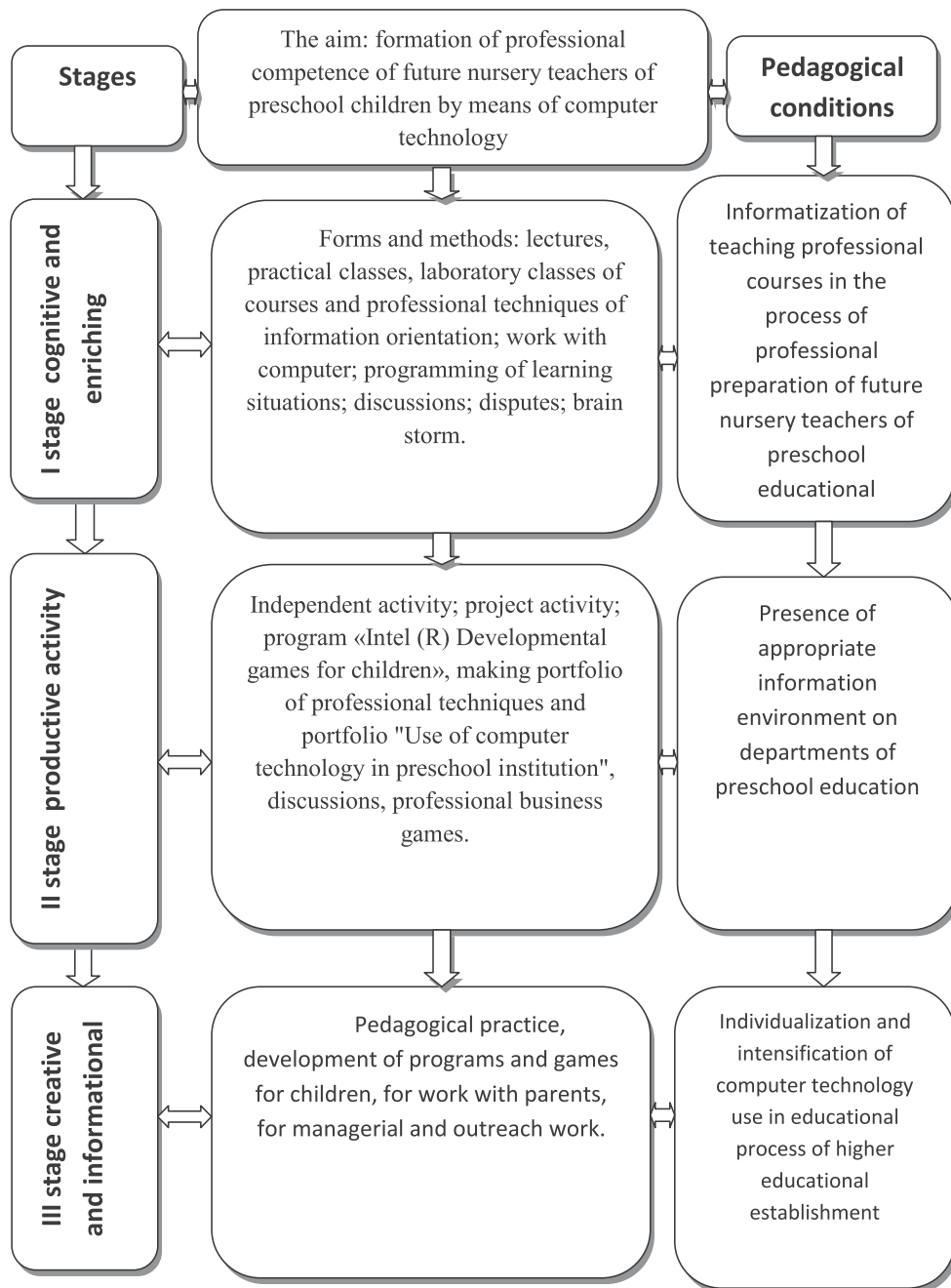
*The aim* of this investigation is to move the traditional concept of the informational activity of a preschool educational institution into the area of the issue of computer and informational accompaniment to this process. In this regard, according to the theoretical basis of experimental research, the didactic model of the formation of professional competence of future nursery teachers of preschool children by means of computer technology has been developed (Figure 1). The model embraces three stages: cognitive and enriching, productive activity, creative and informational.

## **2 Presentation of the main research material with a full explanation of obtained research results**

The primary goal of preparing future teachers of preschool children to use computer technology in their professional activity is to equip students with the methodology of selecting and applying computer technology in their future professional activity to achieve educationally significant and well-grounded (educationally expedient) results in the context of ensuring availability, quality improvement and increase in efficiency of the educational process (Mardarova, 2012).

It was envisaged that nursery teachers have to know and be able to: use computer technology to support their own study and the study of their pupils (for example, be able to use word processors, databases, multimedia encyclopaedias, the Internet, e-mail, etc.), create their own educational software, publish it on the web, etc. (Panchenko, 2012).

Figure 1. Didactic model of the formation of professional competence of future teachers of preschool children by means of computer technology



Effective training provided for teaching future nursery teachers (Lyashenko, 2012):

- to understand the principles which are the basis of specific computer technology;
- to know the main components of modern computer equipment;
- to be able to use the main functions of the operating system it uses;
- to evaluate software and hardware with the purpose of using it in the educational process at a preschool educational institution;
- to use diverse periphery equipment;
- to learn simulation and modelling systems' building principles;
- to learn about the software for teaching material that is developed for preschool children;
- to be able to find the needed information on the Internet, and to save and use it;
- to use computer technology to connect with parents, colleagues and others;
- to use multimedia for preparing educational lessons at a preschool educational institution;
- to be able to detect which software is necessary for preparing one's own educational materials for further professional activity;
- to know the classification of software designed for use in the educational process of a preschool institution;
- to be able to evaluate objectively the advantages and disadvantages of using computer technology in working with children;
- to identify and evaluate computer means that are accessible to parents and children;
- to identify software that is used in the educational process of a preschool institution;
- to develop lessons using different computer technologies for teaching (method of individual training, personality-oriented training, etc.);
- to be able to use computer technology for working with parents.

The aim of the first stage was to determine students' knowledge about the functions of and working with a computer during their own and educational activities, and familiarize them with the methodology of using a computer in their future professional activity. In this stage the first pedagogical condition was implemented, that is the informatization of teaching professional courses in the process of the professional preparation of future teachers of preschool children by means of computer technology.

First of all, students attended the courses "Fundamentals of Computer Science", "Modern Information Technology in Education", "New Information Technology and Modern Technical Training Means". The material of these courses created a solid foundation for further work. The professional techniques "Preschool Linguistic Didactics", "Methodology of Introducing Environment to Children", "Methodology of

Introducing Ukrainian Ethnology to Children in Preschool Educational Institution”, “Innovative Pedagogical Technology in Preschool Education”, and the special course “Methodology of Teaching Preschool Children Computer Literacy” developed by me at a preschool educational institution (according to the Basic Component of Preschool Education) were involved directly in the experiment.

The syllabus of the special course provided three modules:

- The first module “Modern Computer Technology in Educational Process of Preschool Educational Institution” was focused on the disclosure and characteristics of modern computer technology available to preschool children, together with its computer presentation.
- The second module was “Methodology of Working with Computer Technology in Preschool Educational Institution”. The content of this module disclosed the methodology of working with a computer with senior preschoolers: introducing the computer to children, computer literacy-developing games, syllabuses of speech development, introducing the environment to children, introducing Ukrainian ethnology to children, teaching literacy, etc.
- The third module: “Computer Technology in Working with Parents and in Managerial Activity”. Its content equipped future nursery teachers with techniques for working with senior preschoolers’ parents by means of computer technology, and using computer technology in the managerial activity of the head and educationalist of a preschool institution.

I will illustrate an example of a fragment of a lesson with students according to the first module “Modern Computer Technology in Educational Process of Preschool Educational Institution” of the developed special course “Methodology of Teaching Preschool Children Computer Literacy”.

*Topic: Organization and methodology of using modern training computer technology.*

Aim: to determine and expand students’ knowledge about organizational, technical and methodological aspects of using modern training computer technology; to deepen their knowledge about the modern tendencies of upbringing and teaching preschool children.

Students attended the lecture according to the syllabus. After the lecture, students were given the task to make a lesson plan for senior preschoolers about their familiarization with computers and to analyse the lesson. This was needed to create a general information lessons bank using computer technology on a similar topic for further use and exchange.

The aim of the productive activity stage was to equip future nursery teachers with the skills and abilities for independent work with professional computer programs. Students worked with the following computer programs: OpenOffice.org, Software Editor, raster graphics editors (Paint, Corel Photo Paint) and editors for animation (Adobe Flash, Ammo, Animation Works Interactive, Microsoft Office Picture Manager, ACDSsee), Microsoft PowerPoint, Microsoft Publisher, Microsoft Office Ou-

tlook, Microsoft Office Access, the “Live Sound” computer program, the “Professor Higgins” program, the training and methodology complex “Way Ahead”, the computer speech therapy program “Games for Tigger” and “World beyond the Window” – a computer program for training senior preschoolers with developmental disabilities.

It was suggested that the projects “Developmental Games for Teaching Senior Preschoolers Literacy” and “Visiting Ukrainian Fairy Tales” be developed.

In this stage, students worked with the second module of the special course “Methodology of Working with Computer Technology in Preschool Educational Institution”. I will give an example of a lesson fragment.

*Topic: Developmental games for children.*

**Aim:** to teach future nursery teachers to select computer games for senior preschoolers, to analyse their content, and to develop lesson plans using computer games.

Students became acquainted with the classification of online computer games for preschoolers and with their examples during the lecture. An online game is a game that uses a continuous connection with the Internet. It was further distinguished by groups of online games for senior preschoolers: colouring games, arcade games, developmental games and online jigsaw puzzle games.

**Task:** Students were suggested to choose the group of developmental computer games for senior preschoolers with the help of the Internet and to perform an analysis.

**Materials:** modems, laptops, speakers.

**Execution procedure:** The task execution procedure was suggested.

To find websites with online developmental games for senior preschoolers in search engines. For example, the website: <http://koloboksad.jimdo.com/комп-ютер-у-дитсадку-і-вдома/> (websites may vary).

To choose an online developmental computer game for senior preschoolers (the game may be in 3D format).

To perform an analysis of the online developmental computer game according to the following criteria:

- aim of the online computer game;
- tasks of the online developmental game;
- procedure of the online computer game;
- positive and negative aspects of the online game’s content.

Students were taught to conduct virtual excursions. The didactic tasks of such a virtual excursion were divided into the following subsections: preparation of a virtual excursion, conducting of the excursion, summarizing the results of the excursion.

The preparatory stage of the lesson provided: preparation of technical accompaniment to the lesson; rationale of the pedagogical motivation of the lesson; preparation of children for the lesson.

For the purpose of generalizing conceptions about variations of virtual 3D excursions, students were given the tasks to create a bank of virtual 3D sightseeing excursions of the Transcarpathian region for senior preschoolers and to perform an analysis. Students created a general information bank of virtual 3D sightseeing excursions of the Transcarpathian region with the help of computer technology for further use and exchange.

Students made a portfolio of professional techniques and a portfolio on the topic “Use of Computer Technology in Preschool Institution”.

In this stage, the following pedagogical condition was realized – presence of an appropriate information environment at departments of preschool education. At departments of preschool education at a higher educational establishment a computer and information environments were created first of all, specifically: a computer class with 20 Hewlett-Packard computers, computer programs for preschool children and for students, and multimedia boards.

The identified pedagogical condition provides the creation of an information environment in a preschool educational institution. Conditions during computer lessons are very important for supporting a steady level of efficiency and for protecting children’s health. Lessons are held only in the presence of an educator or teacher. A computer and gaming complex has been created, which consisted of a computer room and a relaxation room.

Computers were combined into a local network equipped with DVD-ROM drives and sound cards. All of the equipment met the requirements of the state sanitary rules and norms “Organization and Equipment of Computer Rooms in Educational Institutions and Schedule of Children’s Work with Personal Computers”.

I will describe concrete examples of independent work in this stage.

Making the portfolio “Use of Computer Technology in Preschool Institution”.

Aim: to analyse the theoretical basis of the informatization process of education in a preschool educational institution and to identify problems with computer technology from the aspect of methodology.

The content of the portfolio:

- Theoretical basis of the informatization process of education in a preschool educational institution;
- Lesson system development using computer technology.
- A child and a computer. For or against?
- What is harmful to children’s health when working with a computer?
- Benefits of a computer.
- Problems with computer technology from the aspect of methodology.

The aim of the third – creative and informational stage was to involve students maximally into an active, independent, creative computer and information activity under the conditions of a preschool educational institution, and during pedagogical

practice in a preschool educational institution. Students were working with the third module of the special course “Computer Technology in Working with Parents and in Managerial Activity of Preschool Educational Institution”.

Moreover, students attended the informative course “Organization and Governance of Educational Process of Preschool Educational Institution”.

The following pedagogical condition was implemented in the third stage – individualization and intensification of computer technology use in the educational process of a higher educational establishment.

Results of the experiment in individualizing training in the process of forming the professional competence of future teachers of preschool children by means of computer technology have generated the following positive changes in students’ independent activity:

- students took the teacher’s opinion into account and could perform their professional competence self-assessment adequately, which enabled them to identify the content of learning computer technology independently and reasonably sufficiently;
- students constantly analysed the influence of the results of final assessment, which gave them the opportunity to choose ways of intensifying classroom and independent work;
- students’ educational needs increased significantly as a result of the realization of efficient achievement of educational goals;
- their interest in learning and aspiration to implement educational functions under the conditions of a dynamic development of information and communication technologies increased;
- the need arose to create their own projects for computer models, which would implement the educational tasks of the preschool institution;
- the regularity of the training activity increased, and it was initiated not only by the administrative requirements but mostly by the personal aspirations of students that were following individual plans;
- the teacher’s work often acquired an individual-oriented character that took into account the peculiarities of each student and established appropriate conditions for the development of creative approaches to the development of projects for the educational process in a preschool institution;
- during the lecture, the teacher shifted focus from the content component to the informatics component, and analysed fragments and examples of computer technology use for creating projects for teaching preschool children;
- during the practice, students studied the peculiarities of parent groups’ involvement and managerial activity to solve creative assignments about computer technology use in a preschool educational institution.

Implementation of intensified independent work with computer technology permitted students to spend more time not on reproducing information but on searching, selecting and creatively processing it.

I will describe the content of the work under the third stage.

Students were taught to independently make lesson plans and master classes about working with a computer in a preschool educational institution according to the appropriate scheme.

In the third stage, students were taught to organize work with parents. They were suggested to: organize a parent group in one of the social networks; create a parents' page on the preschool institution's website; cover an online broadcast of events that are happening at the preschool institution. Future nursery teachers were given the task to organize work with parents during pedagogical practice.

### **3 Conclusion**

It can be concluded that the materials of the special course "Methodology of Teaching Preschool Children Computer Literacy", which are directed toward students' awareness of various opportunities of computer technology use in the pedagogical process of a modern preschool educational institution, have effectively influenced students' preparation. This was also facilitated by using computer technology within the courses "Preschool Linguistic Didactics", "Methodology of Introducing Environment to Children", "Methodology of Introducing Ukrainian Ethnology to Children in Preschool Educational Institution" and "Innovative Pedagogical Technology in Preschool Education".

During the process of pedagogical practice and in the preschool educational institution, students mastered the skills for increasing the level of professional competence by means of computer technology, developing didactic material for parents and children (presentations, publications, projects, master classes, training and educational classes, developmental computer games, 3D excursions, virtual trips), organizing and consulting parents and the preschool teaching staff, etc.

### **REFERENCES**

1. Bospalko, V.P. (2002). *Obrazovanie i obuchenie s ispolzovaniem kompyuterov (pedagogika tretyego tysyacheletiya)* Education and Teaching Using Computers (Pedagogy of the Third Millennium). Moscow: MPSI.
2. Bieliienka, H.V. (2011). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti suchasnoho vykhovatelya doshkilnoho navchalnoho zakladu. Formation of Professional Competence of a Modern Teacher at a Preschool Educational Institution*. Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University.
3. Bohush, A.M., Lysenko N.V. (1994). *Ukrainske narodnavstvo v doshkilnomu zakladi. Ukrainian Ethnology in a Preschool Institution*. Kyiv: Vyscha shkola.

4. Cabinet of Ministers of Ukraine (2011). Bazovyi komponent doshkiloi osvity Ukrainy. Basic Component of Preschool Education of Ukraine. Website of Verkhovna Rada of Ukraine (electronic resource). Available at: [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/v\\_5-2736-12](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/v_5-2736-12).
5. Davydenko, A.A. (2003). Mozhlyvosti EOM shchodo tvorchosti. Computer's Capabilities for Creativity. Academic Commentaries of Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences, Vol. 51, No. 1, pp. 219.
6. Dzyubenko, A.A. (2000). Novyye informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii. New Information Technology in Education. Moscow.
7. Filatov, O.K. (1997). Informatizatsiya sovremennykh informatsionnykh tekhnologiy obucheniya v vysshykh shkole. Informatization of Modern Teaching of Information Technology in Higher Education. Rostov-on-Don: Mirazh.
8. Gbdrahmanova, R.M., Shirshova, S.A. (2009). Ispolzovaniye kompyuternykh prezentatsiy v korrektsionno-logopedicheskoy rabote DOU. Use of Computer Presentations in Remedial and Speech Therapy Work of a Preschool Educational Institution. Samara.
9. Gershunskiy, B.S. (1987). Kompyuterizatsiya v sfere obrazovaniya: problemy i perspektivy. Computerization in the Field of Education: Problems and Prospects. Moscow: Pedagogika.
10. Liashenko, S., Zinchenko, Z. (2013). Intehratsiia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnologii u osvittii protses. Integration of Information and Communication Technologies into the Educational Process. Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu. Preschool Institution Educationalist. No. 7, pp. 16–30.
11. Mardarova, I.K. (2012). Pighotovka maibutnykh vykhovateliv do vykorystannia kompiuternykh tekhnolohii v orhanizatsii piznavalnoi diialnosti starshykh doshkilnykiv. [Preparation of Future Nursery Teachers for Using of Computer Technology in Organizing Senior Preschoolers' Educational Activity] (PhD Thesis), Odesa.
12. Panchenko, A. (2012). Modernizatsiia osvitnoho protsesu u DNZ v umovakh informatyzatsii osvity. Modernization of the Educational Process in a Preschool Educational Institution under the Conditions of the Informatization of Education. Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu. Preschool Institution Educationalist. No. 1, pp. 7–11.
13. Smirnova-Tribul'skaya, E.L. (2007). Osnovy formirovaniya informaticheskikh kompetentnostey uchiteley v oblasti distantsionnogo obucheniya. Basis of Forming Teachers' Informatics Competence in the Field of Distance Learning. Kherson: Ailant.

# **Povezanost filozofije izobraževanja in kakovosti poučevanja ter učenja**

*Znanstveni članek*

*UDK 37:1+37.091.3*

*KLJUČNE BESEDE:* program mednarodne in slovenske osnovne šole, filozofija izobraževanja, poučevanje, učenje, učno okolje

*POVZETEK* – V prispevku predstavljamo dva izobraževalna programa z različnima filozofijama. Raziskovalno vprašanje je, ali in kako ter zakaj različni filozofiji izobraževanja vplivata na znanje učencev, na drugačen način poučevanja in na razvoj kompetenc. Primerjava učnih dosežkov med učenci obeh programov kaže, da v znanju učencev, izmerjenim z običajnimi testi znanja, ni značilnih razlik. Razlike se kažejo v načinu poučevanja in posledično v doseganju kakovostnega znanja in razvoju kompetenc. Odločilnega pomena pri udejanjanju filozofije v obeh programih je podpora dejavnikov učnega okolja. Njihov vpliv je večji, če so dosledno izpeljani in delujejo povezano kot celota.

*Scientific paper*

*UDC 37:1+37.091.3*

*KEYWORDS:* the international and the slovenian primary school programmes, education philosophy, teaching, learning, learning environment

*ABSTRACT* – The article presents two education programmes based on different educational philosophies. The research question looks at differences between the two education philosophies, and aims to find out how and why they influence teaching methods, students' knowledge and their competences development. The comparison of learning outcomes between the students of the two programmes shows no significant differences in their knowledge, measured with the simple tests. The differences are evident in the methods of teaching, and consequently in the quality of students' knowledge acquisition and their competences development. In both programmes, factors of the learning environment play the most important role in putting the programme philosophy to practice. If there is a consistent and interconnected implementation of the learning environment factors, their impact is much stronger.

## **1 Uvod**

Družbeni razvoj zahteva dinamične mlade ljudi, ki so sposobni ustvarjati ideje, jih razvijati in udejanjati, se odzivati na spremenjene okoliščine in se učiti na napaakah. Hkrati svet učenja mladih postaja vse bolj kompleksen in drugačen od tradicionalnega šolskega učenja. To izhodišče nas pripelje do vprašanja filozofije izobraževanja, ki predstavlja eno od najpomembnejših komponent vsakega izobraževalnega sistema (Dewey, 1916; Snauwaert, 2012), saj osmišlja odločitve in akcije ter vpliva na vse sestavine izobraževalnega procesa. Filozofija izobraževanja v veliki meri določa učiteljevo razmišljanje in ravnanje (Lloyd Yero, 2010; Snauwaert, 2012; Biesta, 2014a). To vpliva na njegova prepričanja, ki oblikujejo njegovo poklicno prakso in usmerjajo odločitve ter ravnanje in interakcije z učenci. Če to povežemo z ugotovi-

tvami raziskav (Darling-Hammond, Haselkorn in Bouw, 2009; Hightower in drugi, 2011), ki kažejo, da je eden od najpomembnejših dejavnikov učenja v šolah kakovost poučevanja, potem hitro ugotovimo, da se ni dovolj ukvarjali le z vprašanji, kaj morajo učitelji delati, pač pa tudi s tem, kaj zares počnejo in zakaj je tako.

V prispevku primerjamo dva izobraževalna programa z dvema različnim filozofijama in odgovarjamo na vprašanje, ali in kako je prevladujoča filozofija programov povezana s poučevanjem in kakšne učinke daje. Gre za program mednarodne osnovne šole in program slovenske osnovne šole.

V slovenski osnovni šoli, ki je večje posodobitve doživela ob osamosvojitvi države pred dvajsetimi leti, prevladuje kurikulum s predpisanimi predmeti, številom ur in vsebin. Zanj je značilno sorazmerno veliko število obveznih in izbirnih predmetov. Pristopi poučevanja so še dokaj tradicionalni, pri čemer prevladujejo transmisijski prijemi, h katerim še dodatno spodbujajo eksterna preverjanja znanja in tako še stopnjujejo zahtevo po doseganju relativno visokega znanja. Za program je značilna šibka sistemska vključenost kroskurikularnih tem in kompetenc, še vedno pa so uveljavljene tudi dokaj poenostavljene kvantitativne oblike ocenjevanja znanja, ki zahtevajo predvsem prepoznavanje in priklic "bazičnih" podatkov, dobro memoriranje, učenje odgovorov na (konvergentna) vprašanja ter uporabo podatkov v izoliranih, neživljenjskih situacijah (Marentič-Požarnik, 2004). Čeprav je bilo zadnja leta veliko naporov vloženih v posodabljanje poučevanja in učenja, omenjene značilnosti v slovenskih šolah še prevladujejo.

Mednarodna osnovna šola deluje v Sloveniji od devetdesetih let prejšnjega stoletja dalje. Pouk poteka po dveh programih: *Primary Years Programme* (1.–5. razred) in *Middle Years Programme* (6.–8. razred). Temeljne značilnosti osemletne mednarodne šole predstavlja uravnotežen in jedrni kurikulum, na učenca osredinjen pouk ter formativno spremljanje in ocenjevanje znanja. Program temelji na pretežno konstruktivistični teoriji znanja, ki v izobraževanje vnaša spremenjeno miselno paradigmo in odnos do učenja (Crotty, 2002). V programu niso pomembni le visoki akademski dosežki in dobro znanje, ampak prevladujejo globlji pristopi k učenju (Nicolson in Hannah, 2010). Poleg metod, s pomočjo katerih učenci razvijajo procesno, kritično in ustvarjalno pridobivanje novih znanj in spretnosti, so prisotne tudi kompleksne kvalitativne oblike vrednotenja znanja, ki od učencev zahtevajo uporabo znanja in spretnosti za reševanje resničnih, življenjskih problemov ter samostojno presojo o tem, kako bodo svoje znanje učinkovito uporabili v novih problemskih situacijah.

Raziskovalno vprašanje, ki ga zastavljamo, je, ali in kako različna filozofija izobraževalnih programov in izpeljava le-te vpliva na drugačen način poučevanja in zakaj je tako. Cilji raziskave so ugotoviti:

- ali med programoma mednarodne in slovenske osnovne šole obstojijo razlike v doseženem znanju učencev;
- ali med programoma mednarodne in slovenske osnovne šole obstojijo razlike v načinu poučevanja;

- ali med programoma mednarodne in slovenske osnovne šole obstojijo razlike v obsegu in načinu spodbujanja razvoja kompetenc pri učencih;
- kako učenci mednarodnega programa ocenjujejo pridobljeno znanje in kompetence z vidika nadaljnjega izobraževanja ter uporabnosti v vsakdanjem življenju in ugotovitve primerjati s podatki, zbranimi v slovenskem programu na šoli.

## 2 Metode

Pri prvem cilju smo znanje učencev preverjali s pisnimi testi znanja za več predmetnih področij. Teste znanja, ki so bili pripravljene na osnovi predhodno opravljene primerjalne analize učnih načrtov, so reševali učenci 2., 5. in 8. razreda v mednarodnem in učenci 3., 6. in 9. razreda v slovenskem programu na šoli.

Pri drugem cilju smo preverjali, v katerih komponentah se poučevanje v mednarodnem programu loči od poučevanja v slovenskem programu na šoli. Za ta namen smo posneli pet ur pouka v mednarodnem in pet ur v slovenskem programu pri več predmetih in na različnih starostnih stopnjah. Posnete ure je nato ocenjevalo devet strokovnjakov, ki so s pomočjo 3-stopenjske ordinalne lestvice z vrednostmi 1 – ne, 2 – da, v manjši meri in 3 – da, v večji meri, preverjali prisotnost dveh načinov poučevanja: poučevanje kot oblikovanje in poučevanje kot osebna rast (Vermunt, 1993; Šteh, 1998; Edwards Leis, 2010). Za ta namen sta bili oblikovani dve spremenljivki, ki smo jih poimenovali “*oblikovanje*” (sestavljena iz 7 indikatorjev, Cronbachov alfa je 0,889) in “*osebna rast*” (sestavljena iz 10 indikatorjev, Cronbachov alfa je 0,924).

Pri tretjem cilju smo preverili, kakšnih spodbud so deležni učenci glede razvoja kompetenc. Za ta namen smo v učnih načrtih obeh programov izbrali po en daljši tematski sklop pri družboslovju v 3. oziroma 4. razredu ter pri družboslovju in naravoslovju v 6. oziroma 7. razredu. Hkrati smo spremljali delo učencev obeh programov na šoli. Svetovalci Zavoda RS za šolstvo so v pogovorih z učenci in s pregledom njihovih zapisov sistematično preverjali vključenost različnih didaktičnih oblik dela in učnih izdelkov, pripravljenih v okviru izbranega tematskega sklopa. Hkrati s pregledom izdelkov so svetovalci zbrali tudi podatke o zanimivosti in vplivu takega dela na pridobljeno znanje in veščine učencev.

S četrtem ciljem smo preverili, kako učenci v mednarodnem in slovenskem programu ocenjujejo pridobljeno znanje in kompetence z vidika nadaljnjega izobraževanja ter uporabnosti v vsakdanjem življenju. To smo opravili za anketiranjem učencev ob koncu šolskega leta 2015/2016. Anketiranih je bilo 46 učencev 6., 7. in 8. razreda mednarodnega in 54 učencev 7., 8. in 9. razreda slovenskega programa. Učenci so posamezne trditve ocenjevali s pomočjo petstopenjske ordinalne lestvice z vrednostmi od 1 do 5.

### 3 Rezultati

Pri prvem cilju prikazujemo primerjavo v znanju učencev obeh programov. Rezultati (tabela 1) kažejo, da so učenci mednarodnega programa dosegli večje povprečno število točk pri matematiki, družbi in naravoslovju v drugem triletju ter pri družboslovju in tehniki s tehnologijo v tretjem triletju. Njihovi slovenski vrstniki pa so bili boljši v matematiki in spoznavanju okolja v prvem triletju in v matematiki ter naravoslovju v tretjem triletju.

Tabela 1: Rezultati testov znanja glede na program

<i>Predmeti po triletjih (število možnih točk)</i>	<i>Mednarodni program (n)</i>	<i>Slovenski program (n)</i>	<i>T (sig.)</i>
Matematika in spoznavanje okolja – 1. triletje (42)	32,00 (6)	34,18 (17)	-1,068 (0,297)
Matematika – 2. triletje (44)	29,71 (7)	23,64 (22)	-1,549 (0,133)
Matematika – 3. triletje (41)	22,42 (12)	26,19 (21)	-1,437 (0,161)
Družba – 2. triletje (30)	22,75 (8)	22,13 (24)	0,351 (0,728)
Družboslovje – 3. triletje (24)	13,23 (13)	12,00 (22)	0,983 (0,333)
Naravoslovje – 2. triletje (28)	20,56 (8)	18,50 (23)	1,204 (0,238)
Naravoslovje – 3. triletje (37)	15,85 (13)	17,83 (20)	-1,054 (0,300)
Tehnika in tehnologija – 3. triletje (18)	10,38 (13)	8,83 (21)	1,782 (0,084)

Kljub različnemu številu doseženih točk na posameznih predmetnih področjih pa razlike v povprečjih niso statistično značilne. To je predvsem posledica majhnih vzorcev oziroma števila primerjanih enot. Statistično značilne razlike se sicer nakazujejo pri tehniki in tehnologiji v 3. triletju. Čeprav ugotovljene razlike v poprečnem številu doseženih točk na testih znanja med učenci obeh programov niso bile statistično značilne, je pri posameznih predmetnih področjih v obeh programih vendarle mogoče ugotoviti nekoliko večja odstopanja pri nekaterih nalogah.

Pri drugem cilju je prikazana primerjalna analiza za oba izpostavljeni načina poučevanja; za “*poučevanje kot oblikovanje*” in za “*poučevanje kot osebna rast*”. Rezultati (tabela 2) kažejo, da je v splošnem v mednarodnem programu izraziteje prisotno “*poučevanje kot osebna rast*”, v slovenskem programu pa je izrazite-

je prisotno “*poučevanje kot oblikovanje*”. Poučevanje kot osebna rast je sicer v manjši meri prisotno tudi v slovenskem programu, poučevanje kot oblikovanje pa v manjši meri v mednarodnem programu.

Tabela 2: Način poučevanja glede na program

Obdobje: predmet	Oblikovanje			Osebna rast		
	Mednarodni program (n)	Slovenski program (n)	T (sig.)	Mednarodni program (n)	Slovenski program (n)	T (sig.)
1. triletje: matematika	1,86 (9)	2,38 (9)	-2,889 (0,011)	2,62 (9)	1,80 (9)	3,855 (0,001)
2. triletje: matematika	1,51 (9)	2,40 (9)	-5,452 (0,000)	2,68 (9)	2,29 (9)	1,992 (0,064)
2. triletje: naravoslovje	1,24 (9)	2,63 (9)	-11,707 (0,000)	2,91 (9)	1,81 (9)	7,678 (0,000)
3. triletje: matematika	2,63 (9)	2,78 (9)	-1,150 (0,267)	1,99 (9)	1,91 (9)	0,344 (0,735)
3. triletje: naravoslovje	1,90 (9)	2,17 (9)	-1,231 (0,236)	2,70 (9)	1,76 (9)	4,987 (0,000)
Skupaj	1,83 (45)	2,47 (45)	-6,134 (0,000)	2,58 (45)	1,91 (45)	6,663 (0,000)

“*Poučevanje kot oblikovanje*” ni izrazito prisotno pri naravoslovju v 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju (v nadaljevanju VIO), pri matematiki v 2. VIO pa je poleg “*poučevanja kot oblikovanja*” prisotno tudi “*poučevanje kot osebna rast*”. V mednarodnem programu pa v štirih primerih prevladuje “*poučevanje kot osebna rast*”, le pri matematiki je v 3. VIO izrazito prisotno “*poučevanje kot oblikovanje*”. Poučevanje pri matematiki v 3. VIO je torej bolj podobno pouku v slovenskem programu kot preostalemu pouku v mednarodnem programu.

Primerjava obeh načinov poučevanja z rezultati, pridobljeni s testiranjem znanja učencev v slovenskem in v mednarodnem programu, kaže, da je znanje, preverjeno s testi znanja, bolj učinkovito mogoče pridobiti s pomočjo “*poučevanja kot oblikovanja*”, ki je v večji meri prisotno v slovenskem programu (tabeli 1 in 2). Kljub temu pa je povezanost doseženega uspeha s “*poučevanjem kot oblikovanjem*” v primerjavi s “*poučevanjem kot osebno rastjo*” dokazana precej šibko. V neskladju s to ugotovitvijo so rezultati, ki smo jih dobili pri naravoslovju in matematiki v 2. VIO. Tu so se pri merjenju znanja bolje odrezali učenci mednarodnega programa.

Preverjanje tretjega cilja je pokazalo, da so učenci obeh programov pri vseh izbranih vsebinskih sklopih pripravili različne izdelke in uporabili različne pristope. Kljub temu pa primerjalna analiza tematskih sklopov kaže naslednje:

- Vsebinska sklopa *Ljudje v družbi in Ljudje v prostoru* (3. in 4. r) sta v obeh programih podobna. Obravnavata človeka v času in prostoru. V obeh programih je poudarjeno delo z viri, raziskovanje, sodelovanje in razmišljanje o lastnem delu. Pouk v slovenskem oddelku vključuje vrsto različnih aktivnosti in je osredotočen na raznolike učne vsebine. V mednarodnem oddelku pa pouk s pomočjo sistematičnih aktivnosti poudarja poglobljanje in razumevanja krovne učne vsebine.
- Vsebinska sklopa *Kamnine in prst* ter *Celica*, ki so ju obravnavali učenci obeh programov v 6. razredu, sta vsebinsko povsem primerljiva. Pristop k obravnavi dejavnosti učencev pa je različen. Čeprav bistvene razlike v doseženem vsebinskem znanju pri učenci obeh programov nismo zaznali, je razvijanje kompetentnosti v mednarodnem programu osmišljeno bolj celostno. Pouk je voden tako, da učenci poglobljajo razumevanje spoznanega in sistematično razvijajo komunikacijske ter raziskovalne veščine.
- Tematski sklop *Stare kulture* so učenci slovenskega programa obravnavali pri zgodovini in geografiji (7. r), učenci mednarodnega programa pa pri Social Sciences (6. r). V obeh programih so učenci pripravili različne izdelke, kljub temu pa je pouk v mednarodnem oddelku bolj raznovrsten; učenci so bolj samoiniciativni, več sodelujejo, učiteljica pa je s poudarjenimi raziskovalnimi prijemi spodbujala njihovo samostojno delo in kreativnost. Pouk je sistematičen v obeh programih, vendar sistematika v slovenskem temelji na sistematiki vsebine, v mednarodnem pa na sistematiki razvoja veščin.

Odgovori učencev se statistično značilno ločijo tudi pri vprašanju glede vpliva izdelave izdelkov na njihovo pridobljeno znanje in razvite veščine (tabela 3).

Tabela 3: Ocena vpliva na znanje in veščine glede na program

<i>Ocena vpliva na znanje in veščine.</i>	<i>Slovenski program</i>	<i>Mednarodni program</i>	<i>Skupaj</i>
Večina učencev je mnenja, da se niso naučili ničesar.	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Večina učencev je mnenja, da so pridobili znanje o obravnavani temi.	12 (31,6%)	3 (7,5%)	15 (19,2%)
Večina učencev je mnenja, da so pridobili veščine, s pomočjo katerih lahko uporabijo znanje.	0 (0,0%)	6 (15,0%)	6 (7,7%)
Večina učencev je mnenja, da so pridobili tako znanje o obravnavani temi kot veščine, s pomočjo katerih lahko uporabijo znanje.	26 (68,4%)	31 (77,5%)	57 (73,1%)
Skupaj	38 (100,0%)	40 (100,0%)	78 (100,0%)
$\chi^2$ (sig.)	11,795 (0,003)		

Tretjina učencev slovenske šole meni, da so ob izdelavi izdelka pridobili tudi znanje o obravnavani temi, medtem ko skoraj 80 odstotkov učencev mednarodnega programa pravi, da so ob tem pridobili tako znanje o obravnavani temi kot tudi veščine, povezane z uporabo znanja.

Preverjanje četrtega cilja je pokazalo, do so učenci v mednarodnem programu svojo šolo in izobraževanje ocenili precej bolj pozitivno kot učenci v slovenskem programu (tabela 4).

Tabela 4: Stališča učencev do šole in izobraževanja (učenci)

Stališča učencev	Program		T-test	
	Mednarodni (n)	Slovenski (n)	T	Sig.
Kar se naučim v šoli, mi pride prav tudi zunaj šole (npr. pri hobijih).	3,43 (46)	3,07 (54)	2,028	0,045
V šoli me učijo, kako se znati pri reševanju raznih težav, s katerimi se srečujemo zunaj šole.	3,35 (46)	2,67 (54)	3,844	0,000
V šoli od mene pričakujejo, da sem čim bolj samostojen/samostojna.	3,91 (45)	3,63 (54)	1,594	0,114
V šoli me učijo koristne stvari, ki mi bodo v življenju prišle prav.	3,65 (43)	3,28 (54)	1,758	0,082
V šoli me učijo, kako uporabiti znanje, ki se ga učimo pri predmetih.	3,77 (44)	3,19 (54)	3,059	0,003
V šoli se učimo na pamet podatke, ki jih nikoli ne bom potreboval/a.	3,14 (44)	4,06 (54)	-3,919	0,000

Razlike so ali statistično značilne ali na meji statistične značilnosti. Učenci mednarodnega programa ocenjujejo, da so v šoli pridobili bolj uporabno znanje, višja je tudi ocena pridobljenih kompetenc. Učenci slovenskega programa pa menijo, da v šoli predvsem memorirajo podatke, ki jih ne bodo nikoli potrebovali.

## 4 Razprava

Ugotovljene razlike v poprečnem številu doseženih točk na testih znanja med učenci obeh programov niso statistično značilne. Razlogov za tako stanje je več. Najprej je to posledica majhnih vzorcev oziroma števila primerjanih enot. Gre pa tudi za različno starost učencev in ponekod za časovno različno obravnavo vsebin. Ključno pa je, da smo doseženo znanje merili s klasičnimi testi znanja, podobnimi testom, ki jih učenci slovenskih šol rešujejo pri nacionalnem preverjanju znanja. Kljub temu pa je pri vseh predmetnih področjih v obeh programih mogoče ugotoviti nekoliko večja

odstopanja pri nekaterih nalogah oziroma določenih vsebinskih sklopih. Razlike se kažejo v sposobnosti poznavanja in razumevanja, analiziranja, obvladovanja procesnih znanj, izražene pa so tudi razlike v povezovanju in uporabi znanja. Podobno sliko kaže raziskava, ki sta jo opravila Tan in Bibby (2011). Ugotovitve so pokazale, da so učenci, ki so obiskovali program mednarodne šole, dosegli v primerjavi z učenci drugih šol na globalni ravni boljše rezultate na vseh štirih preverjanih področjih: matematična pismenost, branje, pripovedno in razlagalno pisanje (*narrative and expository writing*).

Znanje torej ni neka objektivna, izmerljiva danost, zapisana v učnih načrtih, ki jo učitelj prenaša učencem, ampak rezultat osebne in socialne konstrukcije, pri čemer je kakovost procesa izredno pomembna za kakovost rezultata (Patrikainen, 1999; Marentič-Požarnik, 2011). Koristi takega učenja je mogoče odkriti šele, ko vrednotenje zajema tudi uporabo znanja in meri kakovost razmišljanja (Darling-Hammond, 2010). Tega pa testi niso merili. Zato je velik del razlogov za tako stanje treba iskati v povezanosti poučevanja in učenja ter učenčevih dosežkov.

To potrjujejo ugotovitve, ki smo jih preverili pri drugem cilju. Primerjalna analiza poučevanja v obeh programih kaže, da v mednarodnem programu na splošno prevladuje poučevanje kot osebna rast, v slovenskem programu pa je izraziteje prisotno poučevanje kot oblikovanje. Pri prvem načinu je poudarjeno spodbujanje in pomoč učencem pri osebni rasti. Drugi način poučevanja je osredotočen na oblikovanje učenca po določenem modelu. Učiteljevi prijemi so osredotočeni zlasti na prenašanje znanja, pri čemer je poudarjena uporaba specifičnih metodičnih postopkov. To ne velja za matematiko. Poučevanje v obeh programih temelji na strogo matematičnem, s pravili povezanem, kontekstu.

Očitno je, da se pri učiteljih, ki učijo v obeh programih, vzdržujejo različna pojmovanja, povezana s poučevanjem. Čeprav kognitivno konstruktivistični model poučevanja in učenja sodi med tako imenovane splošno sprejete "privzete teorije" (*espoused theories*), gre v pojmovanju učiteljev za paradigmatške razlike tako v pojmovanju narave učenja, učiteljeve vloge in uporabe različnih učnih metod. V mednarodni šoli učno okolje bolje prepozna učenca kot udeležence in spodbuja njihovo aktivno udeležbo ter poudarja razvoj in razumevanje njihove lastne dejavnosti. Učitelji v slovenskem programu pa še pojmujejo in udeležujejo poučevanje kot prenos gotovih znanj (Marentič-Požarnik, 2008, 2011).

Čeprav je kontekste, v katerih poteka poučevanje in učenje, težko primerjati, pa je vendarle treba poudariti vlogo socialnega, kulturnega in izobraževalnega konteksta, v katerem poteka in se razvija poučevanje in učenje (Setnikar-Cankar in drugi, 2015). Če namreč lahko pride do spremembe poučevalnih prijemov in do napredka le znotraj šole (Darling-Hammond, 2010), je vprašanje, kaj je tisto, kar učitelje obeh programov poleg usvojenih pojmovanj o poučevanju še usmerja, da dosledno uveljavljajo programske usmeritve. Menimo, da gre za vpliv učnega okolja, ki združuje različne oblike in dejavnosti, ki potekajo v kontekstu (Istance in Dumont, 2010; Cankar in drugi, 2011; De Corte, 2012). V mednarodni šoli součinkujejo naslednji povezani dejavniki:

- sistematično izobraževanje učiteljev v tujini;

IBO organizira delavnice, konference in spletne seminarje, ki se jih učitelji redno udeležujejo (vsak se udeleži ene izmed oblik izobraževanja vsaj enkrat v dveh letih). Ob vsaki zunanji evalvaciji šole predloži vodstvo za vsakega učitelja seznam izobraževanj, ki se jih je udeležil.

- odprti kurikulum, ki daje učiteljem več avtonomije in zahteva več odgovornosti ter strokovnega usklajevanja pri izpeljavi;

Učni načrti v mednarodni šoli so kompetenčno in procesno zasnovani. V njih so zapisani le splošni učni cilji in kriteriji za ocenjevanje, učne teme ter vsebine pa izbira učitelj sam na podlagi zanimanja učencev, aktualne problematike in profesionalne presoje.

- redno dvomesečno izobraževanje vseh učiteljev v šoli, povezano s konkretnim poukom;

Še posebej lahko izpostavimo znotrajšolsko izobraževanje, ko celoten tim učiteljev mednarodne šole enkrat na dva meseca obravnava skupen in konkreten učni sklop (denimo Človek in okolje). Cilj tega je, da se učitelji različnih predmetov skupaj pogovorijo, kako bodo obravnavali tematski sklop. Kaže, da omogoča tak timski pristop, ki presega ozko predmetno in ločeno obravnavo vsebin, večji preboj glede kakovosti poučevanja in učenja ter zagotavlja bolj trajno udejanjanje filozofije programa. Pogoj je seveda nekoliko bolj odprt kurikulum, ki zahteva pripravo “šolskega” kurikula.

- tedenske ravnateljeve hospitacije in pogovori z učitelji o kakovosti poučevanja;

Ravnatelj mednarodne šole skupaj s koordinatorjem redno opravlja hospitacije, katerih namen je pomagati učiteljem, da bi bili pri poučevanju čim uspešnejši. Hospitacije so nenapovedane in le nekajminutne, učitelji pa so seznanjeni s področjem (npr. učenje z raziskovanjem), ki ga ravnatelj in koordinator v določenem obdobju pri pouku še posebej spremljata. Med hospitacijo eden izmed učencev dobi vprašalnik, ki vsebuje vprašanja, ki se nanašajo na učenje in poučevanje. Po hospitaciji sledi pogovor o dobrih straneh in kaj naj bi pri poučevanju učitelj še izboljšal.

- redne evalvacije, ki jih vsaka tri leta opravijo zunanji evalvatorji;

Učiteljevo delo redno nadzorujejo in evalvirajo strokovni timi v okviru IBO organizacije. Šole, ki izvajajo program, pred vsakim obiskom zunanjih evalvatorjev, ki v štirih dneh, ki jih preživijo na šoli, opravijo razgovore z učitelji, starši, učenci in vodstvenim kadrom ter opazujejo pouk, pošljejo vzorec učenčevih izdelkov na ogled strokovnjakom (t.i. monitoring), ki preverijo in ocenijo, ali se učitelji ravna po uradnih smernicah programa. Strokovni tim nato napiše obsežno poročilo, ki vsebuje tudi potrebna priporočila za boljše delo. Tak nadzor zagotavlja, da je ocenjevanje na šolah pravilno razumljeno, sprejeto in izpeljano pod enakimi pogoji.

Nasprotje temu je slovenska šola. Zanj so značilni z vsebinami preobremenjeni učni načrti (Plut-Pregelj, 2004; Marentič-Požarnik, 2011), izobraževanje v šoli večinoma poteka znotraj šolskih predmetnih aktivov, skupne obravnave tematskih sklopov skorajda ni. Zunanje preverjanje znanja še dodatno pritiska na učitelje, da dosle-

dno realizirajo zahteve učnih načrtov (Marentič-Požarnik, 2011). Za kaj več zmanjka časa. Sistem zagotavljanja povratnih informacij o doseženem znanju učencev na nacionalnem preverjanju znanja je dobro razvit in apliciran, vendar sam zase ni dovolj. Ravnatelji šole, ki so sicer pedagoški vodje, se utapljujejo v administriranju, procesi samoevalvacije v šolah so v povojih, zunanje evalvacije ni.

Povezanost in celostni vpliv vseh elementov učnega okolja v mednarodni šoli očitno daje boljše rezultate in ustvarja večjo dodano vrednost kot pa posamezni dobri, a očitno manj povezani dejavniki učnega okolja v slovenski šoli. Filozofija izobraževanja daje smer, učinkovito in celovito povezano učno okolje pa je odgovorno za zagon in podpira učitelje pri vztrajnem udejanjanju filozofije. To pa tudi pomeni, da samo formalno oblikovanje novih struktur, ki naj bi omogočale spreminjanje šolske prakse, ne zadošča. Te nove strukture je treba tudi implementirati (Istance in Dumont, 2010) in preverjati njihovo udejanjanje. Gre za vidik doslednosti, ki je v obeh programih izpeljan različno. Tu naletimo na problem organizacije, ki ima veliko moč, da ohranja samo sebe in preprečuje spremembe, kar nakazuje na to, da je treba pri razvoju in posodabljanju šolske prakse resno pozornost nameniti tudi organizaciji šole.

Ni presenetljivo, da primerjava obeh načinov poučevanja z rezultati, pridobljenimi s testiranjem znanja učencev v slovenskem in v mednarodnem programu, kaže, da je znanje, preverjeno s testi znanja, bolj učinkovito mogoče pridobiti s pomočjo "poučevanja kot oblikovanja", ki je v večji meri prisotno v slovenskem programu. Pri tem gre za vprašanje, kaj je kakovostno znanje in kako ga razvijati, ter opozarja na zadrego, ki jo prinaša merjenje znanja s pomočjo običajnih testov. Hkrati dokazuje, da način poučevanja, uveljavljen v mednarodnem programu, presega pridobivanje znanja na tradicionalni šolski način in v večji meri pripomore k razvoju učenčevih kompetenc. Ne nazadnje pa vpliva tudi na znanje učencev mednarodne šole, saj so njihovi dosežki v matematiki in branju, preverjeni na *International School's Assessment* (ISA) značilno višji kot dosežki učencev drugih šol v *Programme for International Student Assessment* (PISA) (Tan in Bibby, 2011).

Očitno je, da se učitelji v mednarodnem programu v primerjavi z učitelji slovenske šole v večji meri zavedajo, da je naše življenje povezano s svetom in svet z našim življenjem. Poučevanje povezujejo z učenčevo stvarnostjo in usposabljujejo učence za logično povezovanje razdrobljenega znanja, ki ga dajejo šolski predmeti. Pri tem ima slovenska šola še težave. Poleg nedoseganja znanja na višjih taksonomskih ravneh (Vehovec, 2015) tudi podatki PISE 2012 kažejo, da je povprečni dosežek slovenskih 15-letnikov pri reševanju problemsko zasnovanih nalog nižji od povprečja držav OECD (Štraus, 2014).

Normalno je, da se različna pojmovanja in prijemi učiteljev odražajo tudi na učencih. Kljub temu, da učenci obeh programov pri pouku pripravljajo različne izdelke in uporabljajo različne pristope, analiza opazovanja v obeh programih kaže, da je v mednarodnem programu razvijanje kompetentnosti učencev osmišljeno bolj celostno. Zato ni presenetljivo, da je pouk, povezan z izdelavo različnih izdelkov, v večji meri motiviral učence mednarodnega programa kot njihove vrstnike v slovenskem

programu. Delo se jim je zdelo bolj zanimivo, hkrati pa je jasno izraženo tudi njihovo zavedanje glede pridobljenega znanja in veččin z vidika uporabnosti.

## 5 Sklep

Kljub korektni metodološki izpeljavi študije je dejstvo, da ima študija določene omejitve. Podatki so bili zbrani le na enem, sicer edinem IBO programu v Sloveniji, ki se izvaja na eni osnovni šoli hkrati ob slovenskem osnovnošolskem programu. Ugotovitev zato ne moremo posploševati. Dobljene razlike pa kljub temu zbujejo pozornost in odpirajo nekaj vprašanj.

Rezultati, doseženi na testiranju znanja, bolj malo prispevajo k razpravam o kakovosti izobraževanja (Biesta, 2014, 2015; Birrell, 2014). Na osnovi rezultatov, doseženih na testih znanja, ne moremo trditi, da je neka šola dobra ali ni. Dosežki učencev kažejo le to, da obvladajo tista znanja, ki se merijo s testi. To je le ena od nujnih sestavin “dobre šole”, ki je sicer preveč kompleksen pojem, da bi ga lahko ustrezno opredelili zgolj s pomočjo doseženih rezultatov na testih znanja.

Podobno je pri poučevanju. Ugotovitve povedo, da obstojijo razlike v poučevanju in učenju med dvema programoma v eni šoli in da je poučevanje v mednarodnem programu drugačno. To je še posebej zanimivo zato, ker sta oba programa oziroma šoli nameščeni v isti stavbi. Učitelji v mednarodnem programu so po nacionalnosti Slovenci in so doštudirali v Sloveniji, za poučevanje pa so se v skladu z zahtevami programa sistematično usposabljali v tujini. Ker učitelji obeh programov vsakodnevno sodelujejo in izmenjujejo izkušnje, so razlike v poučevanju in učenju še toliko bolj zanimive.

Analiza in primerjava dejavnikov učnega okolja pa vendarle opozarja, da le-ti povezani součinkujejo bolje. Ustvarjajo mehak pritisk na šolo, osmišljajo odločitve in akcije učiteljev ter vplivajo na to, da šola bolj dosledno udejanja svojo filozofijo. Raziskovalno pozornost je zato treba usmeriti na vprašanje, ali in kako vplivajo na doseganje kakovostnega znanja dejavniki učnega okolja. Gre za vpliv posameznih dejavnikov učnega okolja kot za njihovo povezanost in součinkovanje ter dosledno uveljavljanje.

*Ada Holcar Brunauer, PhD, Tomi Deutsch, PhD, Franc Cankar, PhD*

### **Interconnection of education philosophies and the quality of teaching and learning**

*The paper compares the performance of an international (IBO) and a Slovenian primary school programme, using the Slovenian school implementing two programmes side by side as the case study.*

*Slovenia's independence and international recognition brought an increase in the number of foreign diplomatic, business, press and other representatives in Ljubljana. Along with other professionals and their families, they remained in Slovenia for longer periods of time. This gave rise, naturally, to the issue of the education of their children, for some of whom it was necessary to provide preschool and school programmes in the English language. To this end, an international primary school (IBO) was established in 1993. Pupils have been able to continue their education in one of the grammar schools (known as "gimnazija"), with the process being completed by an international baccalaureate examination. The schools have acquired official international authorisation for all programmes, giving the opportunity to follow similar programmes in other countries. This paper outlines the features of the primary school which runs two programmes: the international primary school programme (Primary Years Programme, Years 1 to 5, and Middle Years Programme, Years 6 to 8) and the Slovenian primary school programme (Years 1 to 9).*

*The basic characteristic of the eight-year international primary school is that the two programmes are integrated. High academic achievements are not the only important aspect of the programmes; above all, there is an emphasis on understanding general concepts, and the development of interdisciplinary skills and abilities. Pupils learn to acquire information and knowledge with the help of a variety of sources, and to use that information and knowledge in a real-life context. The emphasis is also on international and intercultural understanding, joint responsibility, sensitivity towards one's fellow human beings and the environment, as well as on active participation in the local community and beyond. Teaching approaches focus on methods of work that encourage the methodical, critical and creative acquisition of new knowledge and skills. A research- and problem-based method of learning is pointed out, with pupils being encouraged to actively formulate new knowledge and teachers guiding their development.*

*The nine-year Slovenian primary school is organisationally divided into three cycles of three years. A centralised curriculum (prescribed subjects, number of hours and components) is implemented, alongside a guided programme containing a comparatively large number of compulsory and optional subjects. The external examination of knowledge, which is conducted on two occasions, additionally intensifies the need to achieve a relatively high level of knowledge. The programme is characterised by the weak systemic integration of cross-curricular topics and skills, although schools have, in recent years, developed numerous instances of good practice in this area. The teaching approaches remain traditional with transmission approaches that are emerging from more modern teaching methods.*

*The purpose of the study was to examine a number of selected factors defining the effectiveness of schooling and education process in the international school. There are statistically significant differences between the two sets of pupils' views on the quality of lessons, on the teaching staff and relations with their peers, with both groups identifying a lack of contact and cooperation with pupils from the other programme. There are also several more noticeable differences in the level of knowledge between the two*

groups, although these differences could not be established as statistically significant. A comparative analysis of teaching showed that in the international programme a greater emphasis is given to teaching that encourages personal growth, while in the Slovenian programme teaching is defined as ‘formation’.

In the comparative study, we looked at a number of factors that define the effectiveness of schooling and education process in the international and Slovenian primary school programmes. The objectives of the study were as follows:

- to find out whether there are any differences between the knowledge attained by students attending the international and those attending the Slovenian primary school programme;
- to find out whether there are any differences between the teaching methods used by the two programmes;
- to find out whether there are any differences in the competence instruction and the ways students’ competence development is encouraged;
- to find out how the international school programme learners evaluate their own knowledge and competences gained, and how the findings about the international school programme compare to the data collected in the Slovenian programme.

For the first and fourth objective, we collected the opinions of pupils in the international programme regarding their lessons, and compared them with the opinions of pupils in the Slovenian programme; we used questionnaires in English and Slovenian language (March 2011). We surveyed pupils from Years 5, 6, 7 and 8 of the international programme and pupils from Years 6, 7, 8 and 9 of the Slovenian programme. The pupils ranged their opinions on five-point scales.

For the second objective, we tested the knowledge of pupils from both programmes across three age-groups; we used written tests in Slovenian and English language (May 2011). The tests were taken by pupils from Years 2, 5 and 8 of the international programme and from Years 3, 6, 8 and 9 of the Slovenian programme. The tests were prepared on the basis of the comparative analysis of syllabuses of the two programmes.

The third objective was tested by means of the indirect observation of lessons. The observation tools were predicated on the theoretical assumption that a teacher’s conduct, and therefore everyday decision-making in teaching situations, is to a large extent determined by subjective perceptions. Two areas were identified: teaching as “formation” and teaching as the encouragement of “personal growth”. In April 2013, ten hours of lessons were recorded (five hours in each programme). Nine experts assessed the recordings on three-point scales.

The data collected were statistically processed. The arithmetical means were calculated and the appropriate *t*-tests conducted to allow us to examine the differences in the averages between the two programmes. In constructing the variables, the indicators were checked using the Cronbach’s alpha measure of consistency.

*For the first objective, we present a comparison in the levels of knowledge of pupils from the two programmes. The results show that pupils from the international programme attained a higher average number of marks in mathematics, society and natural sciences in the second three-year period, as well as in social sciences and technical studies and technology in the third three-year period. Their Slovenian peers were better in mathematics and environmental studies in the first three-year period and in mathematics and natural sciences in the third three-year period. Despite the differences in the marks attained in individual subject areas, the differences in the averages were not statistically significant; this is chiefly the result of the small samples or the number of units compared. Statistical differences do otherwise appear in technical studies and technology in the third three-year period. Although it is difficult for us to say that the pupils from the two programmes differ in terms of the way they completed the tasks, differences did nevertheless appear in their knowledge and understanding, and in their ability to analyse and to apply procedural knowledge; there were also differences in the way they integrated and used their knowledge. While test results may be one of the necessary components of judging learning and teaching in school, the concept of quality school is too complex to be defined merely on the basis of test results.*

*The same applies for teaching. The research findings show that there are differences in teaching and learning approaches between the two programmes within one school. The fact that the two programmes take place in the same building makes the distinction from a research perspective more interesting. The international programme teachers are Slovenians who studied and graduated in Slovenia and who, in accordance with the international school demands, completed the necessary professional development programme abroad. As teachers of both programmes co-operate and exchange experience on daily basis, the differences in teaching and learning provide some valuable insights. A comparative analysis of teaching in the two programmes shows that the concept of teaching as the encouragement of personal growth generally predominates in the international programme, while in the Slovenian programme a greater emphasis is on the concept of teaching as formation. Teaching as the encouragement of personal growth is less evident in the Slovenian programme and teaching as formation is less evident in the international programme. The findings show that teaching as formation, which is more characteristic of the Slovenian primary school, can be more effective for gaining academic knowledge. On the other hand, we can conclude that teaching as the encouragement of personal growth provides greater stimulus to the development of skills, rather than merely the acquisition of "traditional" academic knowledge. The results are not so unambiguous as to allow us to state with certainty that one teaching method is better than the other.*

*The learning environment factors proved to be the key to successfully putting the philosophy of the two programmes to practice. The philosophy or approach of the international school is based on the development of a child's natural inquisitiveness and is linked to the process of investigation. It is supplemented by the process of understanding concepts, on the basis of which pupils acquire interdisciplinary knowledge, deepen their understanding and develop the ability to think critically. Teachers tend to have greater*

*involvement in decision-making and this makes their actions more meaningful, as well as driving the whole school towards more consistent implementation of its philosophy.*

*In view of these findings, more research is needed to further study the questions concerning the learning environment factors and the importance of consistent and interconnected implementation of these factors.*

## LITERATURA

1. Biesta, G.J.J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Interventions: Education, Philosophy, and Culture. Amazon.
2. Biesta, G.J.J. (2014a). Is philosophy of education a historical mistake? Connecting philosophy and education differently. *Theory and Research in Education*, 12(1), str. 65–76.
3. Biesta, G.J.J. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), str. 75–87.
4. Cankar, F., Deutsch, T., Setnikar-Cankar, S., Barle-Lakota, A. (2011). Correlation between regional development and primary school pupil's academic achievement in Slovenia. *Pedagoška obzorja – Didactica Slovenica*, 26(3), str. 115–132.
5. Crotty, T. (2002). *Constructivist Theory Unites Distance Learning and Teacher Education*. Pridobljeno dne 20.11.2016. Dostopno na naslovu: <http://edie.cprost.sfu.ca/it/constructivist-learning>.
6. Darling-Hammond, L., Haselkorn, D., Bouw, J. (2009). Reforming teacher: Are we missing the boat? *Education Week*, 28(27), str. 30–36.
7. Darling-Hammond, L. (2010). Restoring Our Schools. *The Nation*, 290(23), str. 14–20.
8. Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Text-Book Series in Education. New York: The Macmillan Company.
9. De Corte, E. (2012). Constructive, self-regulated, situated and collaborative (CSSC) learning: An approach for the acquisition of adaptive competence. *Journal of Education*, 192 (2/3), str. 33–47.
10. Edwards-Leis, C.E. (2010). *Mental models of teaching, learning, and assessment: A longitudinal study*. (PhD thesis). James Cook University. Available eprints.jcu.edu.au/15182/1/01Thesis\_front.pdf.
11. Hightower, A.M., Delgado, R.C., Lloyd, S.C., Wittenstein, R., Sellers, K., Swanson, C. (2011). *Improving Student Learning By Supporting Quality Teaching*. Editorial Projects in Education: Bethesda.
12. *IB Learner Profile Booklet*. (2006). International Baccalaureate Organization. Peterson House: United Kingdom.
13. Istance, D., Dumont, H. (2010). *The Nature of Learning, Using Research to Inspire Practice*: OECD.
14. Lloyd Yero, J. (2010). *Teaching in Mind: How teacher Thinking Shapes Education*: Amazon.
15. Marentič-Požarnik, B. (2004). Konstruktivizem – kajipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? V Marentič-Požarnik, B. (ur). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, str. 41–62. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
16. Marentič-Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika*, 59(4), str. 28–51.
17. Marentič-Požarnik, B. (2011). Kaj je kakovostno znanje in kako do njega? O potrebi in možnostih zblizevanja dveh paradigem. *Sodobna pedagogika*, 28(2), str. 28–50.
18. Nicolson, M., Hannah, L. (2010). *History of the Middle Years Programme: International Baccalaureate*. Cardiff: Wales.
19. Patrikainen, R. (1999). *Conception of man, conception of knowledge, and conception of learning in primary teacher's pedagogical thinking*. Paper on 9th Biennial ISATT Conference: Dublin.

20. Plut-Pregelj, L. (2004). Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete: Ljubljana.
21. Setnikar-Cankar, S., Cankar, F., Deutsch, T., Petkovšek, A. (2015). The impact of social and economic factors on the academic performance of youth in Slovenia. *Lex localis – Journal of Local Self Government*, 13(3), str. 661–679.
22. Snauwaert, D.T. (2012). The Importance of Philosophy for Education in a Democratic Society. In *Factis Pax*, 6(2), str. 73–84.
23. Šteh, B. (1998). Sovplivanje pojmovanja znanja in učenja pri učiteljih in učencih. (Magistrska naloga). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
24. Štraus, M. (2014). Rezultati PISA 2012: Slovenski 15-letniki pod poprečjem OECD v finančni pismenosti in pri reševanju problemsko zasnovanih nalog. Eurydice.
25. Tan, L., Bibby, Y. (2011). Performance Comparison Between IB School Students and Non-IB School Students on the International Schools' Assessment (ISA) and on the Social and Emotional Wellbeing Questionnaire: Research Report. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
26. Vehovec, M. (ur). (2015). Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2012/2013, 2013/2014. Ljubljana: DK.
27. Vermunt, J.D.H.M. (1993). Constructive Learning in Higher Education. In J. K. Koppen & W. Webler (Eds.). *Strategies for Increasing Access and Performance in Higher Education* (str. 143–156). Amsterdam: Thesis Publishers.

---

*Dr. Ada Holcar Brunauer (1973), Zavod Republike Slovenije za šolstvo Ljubljana.*

*Naslov: Zaprice 10a, 1240 Kamnik, Slovenija; Telefon: (+386) 031 292 920*

*E-mail: ada.holcar-brunauer@zrss.si.*

*Dr. Tomi Deutsch (1979), Zavod Republike Slovenije za šolstvo Maribor.*

*Naslov: Tezenska ulica 23, 2204 Miklavž na Dravskem polju, Slovenija; Telefon: (+386) 041 892 355*

*E-mail: tomi.deutsch@zrss.si.*

*Dr. Franc Cankar (1949), Zavod Republike Slovenije za šolstvo Ljubljana.*

*Naslov: Erbežnikova 30, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon: (+386) 031 390 900*

*E-mail: cankar.aco@gmail.com.*

# Mesto in vloga multimedijev v polifaktorskem modelu pouka

Znanstveni članek

UDK 37.02+004.032.6

**KLJUČNE BESEDE:** multimedij, inovativan didaktika, polifaktorski modeli, učne strategije

**POVZETEK** – V svetu hitrih sprememb je eden od ključnih ciljev in nalog usposobiti učence za ustvarjalno razmišljanje. Sodobna inovativna didaktika podpira take pristope pri pouku in učenju, ki spodbujajo učence na razmišljanje. Bistvenega pomena za razumevanje in uvajanje inovacij v učni proces z namenom modernizacije in razvijanja učnega procesa so temeljni teoretični koncepti dejavnikov pouka. S tega vidika v članku razpravljamo o položaju in posledicah vpliva multimedijev na elementarne didaktične dejavnike učnega procesa. Na osnovi kvalitativne analize predstavljamo proces transformacije didaktične triade v polifaktorsko strukturo, ki se kaže kot direktna refleksija multimedijskega pristopa in uporaba njenih strategij v procesu učenja in poučevanja.

Scientific paper

UDC 37.02+004.032.6

**KEYWORDS:** multimedia, innovative didactics, multi-factor models, strategies

**ABSTRACT** – In a world of rapid change, one of the key tasks of modern schools is teaching students to think creatively. Modern innovative didactics supports approaches to teaching and learning that encourage students to think. Basic theoretical concepts are essential for understanding and introducing innovation into the teaching process with the aim of modernising and advancing the learning process. In this context, this article discusses the core of the situation and the “consequences” of the impact of multimedia on the basic didactic factors of the teaching process. By means of a qualitative analysis, it presents the process of transforming the didactic triangle into a polygon, within the framework of multi-factor models of teaching; in the conclusion, this process is constituted as a direct reflection of the multimedia approach and the use of its strategies in the process of teaching and learning.

## 1 Uvod

Zbog ekonomičnosti prenošenja velike količine informacija, konvencionalna nastava u učionici se i dalje često koristi, iako je ovaj metod nastave najneefikasniji i ne podržava samostalnost učenika i interakciju između učenika i nastavnika (Tinio, 2003; Griffiths, Oates i Lockyer, 2007). Veću pažnju naučnici su pridali proučavanju medija u drugoj polovini XX veka, dok se multimedij detaljnije proučava od pojave kompjutera i multimedijskih obrazovnih podrški u informatičkom kontekstu, uglavnom u posljednje dve decenije prošlog veka. Razvojem tehnike i nastavne tehnologije uvode se različiti mediji. Danas postoji bezbroj načina samoizražavanja učenika putem medija i isto tako mnogo različitih puteva sticanja znanja. Da li će biti reči o mediju ili multimeditiju zavisi od više činilaca, ali su primarni nastavni cilj i stilovi učenja učenika, jer se time određuje da li nam treba u procesu učenja jedno ili više

čulnih svojstva. Pri tom svakako treba obratiti pažnju na segmente i načela adekvatnog odabira i upotrebe multi/medija za potrebe nastave, u kome nijedan medij neće potiskivati druge prisutne, već će se međusobno dopunjavati i biti u funkciji ostvarivanja postavljenih ciljeva i zadataka nastave.

## 2 Operacionalna definisanost pojmova

Termin multimedija nije nov, ali je njegovo značenje bitno izmenjeno poslednjih godina. Dostojno se pod multimedijalnom primenom podrazumevalo korišćenje više nosilaca informacija (tekst, slika, zvuk, televizija, video, računar i dr.). Međutim, u rečniku, u potpunosti posvećenom multimedijima, Herrelier definiše taj termin u novijem značenju kao *skup tehnika baratanja podacima poput zvuka, slika, fotografija i video-sekvenci*.

Pojmove koji čine kontekst multimedija u nastavi definisaćemo kroz određenje temeljnih pojmova: multi, medij, multimedij i multimedija, odnosno kroz termine informatičkog značenja koji su sastavni deo multimedijalne didaktike.

Terminološko određenje reči multimedij utemeljenje nalazi u latinskom poreklu. Izvedena je od dve reči: *multi* i *medij*. *Multi* (lat. *multus*) znači mnogi. Kao prvi deo složenice, ova reč pokazuje da onoga što je označeno drugim delom ima mnogo ili da se javlja u više oblika. *Multimedijalan*, *-lna*, *-lno* danas ima značenje: “*koji kombinuje tekst, grafiku, film, video i muziku tako da deluje kao celina*” (Klajn i Šipka, 2006. str. 799). Identičan slučaj je i sa prefiksom *hiper-* koji u kombinaciji sa rečju *medij* gradi složenice: *hipermedij*, *hipermedijalan*, *-lna*, *-lno*. *Hiper-* (grč. *Hyper*) ima značenje iznad, gore, preko. Kao prvi deo složene reči označava nešto više, veće, jače; nad-, pre-, preko- (Klajn i Šipka, 2006. str. 1404).

Kao i u slučaju reči *media*, u većem delu sveta postoji istovetna reč za multimedij. U engleskom, nemačkom, francuskom, italijanskom i španskom postoji ista reč – *multimedia*. Multimedij u nastavi čine dva ili više medija koji se istovremeno koriste u poučavanju i učenju. Nebrojene su mogućnosti kombinovanja medija. Mediji se u multimedijским kombinacijama međusobno dopunjuju i pružaju informacije učenicima i učiteljima. Reč *multimedija* označava: “1. programsku opremu (software) koja je napravljena tako da na različite izlazne uređaje može istovremeno poslati različite vrste podataka (npr. tekst, grafiku, kompjutersku animaciju, televiziju i zvuk); 2. kompjuterski način prikazivanja informacija spajanjem audio i video sastavnica” (Kiš, 2002, str. 637). Nadalje, u informatičkom smislu, multimedija je naziv za multimedijски software koji se nalazi na kompaktnom disku (CD-u, DVD-u) ili je dostupan korisnicima na internetu. “Multimedija predstavlja jedan koncept koji predstavlja povezanost tehničke i softverskih dimenzija. Multimedija predstavlja jednu sveobuhvatnu medijsku interakciju” (Nadrljanski, 2000, str. 14).

Sam proces učenja temelji se na traženju, saznavanju, prepoznavanju, selekciji, primeni informacija i interakciji sa već postojećim. Proces učenja razlikuje se od učenika do učenika i primeren je njihovim individualnim razvojnim mogućnostima. Zato neki učenici uče brže, drugi sporije, različiti su stilovi učenja, nivoi usvajanja informacija, sposobnosti primene saznanja u istim, sličnim ili različitim problemskim situacijama i sl. Od teorija i modela koji proučavaju kognitivne mogućnosti učenja multimedijima relevantne su: *teorija komunikacija, teorija informacija, kognitivna teorija multimedijiskog učenja, teorija kognitivnog opterećenja, teorija višestruke inteligencije, strukturalizam berlinske škole, integrisani model razumevanja teksta i slike i strukturni model nastave*. Sve navedene teorije odnose se na kognitivne mogućnosti učenja, uslove u kojima učenici i nastavnici uče, kao i na rezultate koje različiti multimediji ostvaruju kod učenika pri transferu informacija.

Didaktičko-metodički modeli nastave predstavljaju jedan segment, komponentu većeg i šireg sistema u nastavi, što je višeznačajan pojam za brojne postupke u nastavi s obzirom na njene osnovne faktore: nastavnika, učenika, nastavni sadržaj, opremu (npr. sistem matičnih i specijalizovanih učionica, didaktički sistemi nastave). Takvim sistemima reguliše se celokupna organizacija nastave i njena metodika izvođenja. Prema Pedagoškom leksikonu (1996, str. 113), *didaktički modeli* nastave su savremena sintagma kojom se ukazuje na nužnost pluralističkog koncipiranja nastavnog procesa u njegovoj makro i mikro strukturi, s obzirom na brojne i raznovrsne činioce, sadržaje, tehniku, tehnologiju, strukturne komponente, sisteme, metode, mesto izvođenja, brojčanu formaciju učenika, i to njihovom integracijom u raznovrsnim kombinacijama.

Sve komponente časa (cilj, nastavni sadržaj, način organizacije) u međusobnom dejstvu čine *didaktički sistem*, sjedinjeno se ispoljavaju na času, određujući sadržinsku, metodičku i organizacionu stranu delatnosti nastavnika i učenika. Dijalektički odnos i jedinstvo između metodičkih modela nastave, kojima se određuje i struktura rada u nastavi, i obrazovnog računarskog softvera, kao integrativnog segmenta kompjuterskog učenja, razvio se u okvirima diferencijalne interpretacije varijabilnosti odnosa između tri bitna faktora nastave: nastavnik, učenik i nastavni sadržaj koji čine okosnicu tzv. "*didaktičkog trougla*" odnosno "*didaktičke triade*".

### 3 Teorijska orijentacija

Ova tematika, kao retko koja u nauci, poseduje odliku "viševekovne aktuelnosti". Naime, ona se javlja kao rezultat kontinuiranih nezadrživih promena u društvu koje se automatski reflektuju na polje nauke i obrazovanja. Tokom razvoja pedagogije i njenih disciplina didaktičari su postavljali i prva pitanja vezana za didaktičke sisteme. Primarni problem je bio pronaći dinamični sistem koji bi objedinio sve relevantne aspekte nastavnog procesa. U opserviranju relacija među didaktičkim elementima stvoren je sistem koji povezuje komplikovane odnose unutar elemenata. Herbart

među prvima koristi didaktički trougao, koji se dva veka ranije našao u delu *Didaktika magna* Komenskog. Didaktički trougao odslikava jednostavnu šemu obrazovnog sistema kojim su počele sveobuhvatne reforme na polju školstva, i koje nisu završene ni do današnjeg dana (Laanpere et al., 2007).

U samom procesu obrazovanja neretko se u literaturi ukazivalo na, uslovno rečeno, povremene poremećene komunikacije u odnosima na relaciji: nastavnik – nastavni sadržaj – učenik. U tome se i ogleda veliki značaj i potreba pravilnog razumevanja didaktičkog trougla, uključujući i njegove transformacije. Vremenom se odvojio od tradicionalne pedagogije i prebacio na didaktičko-metodičko polje, i postao važan segment jednog načina provere kvaliteta rada, nastavnog procesa.

Funkcionalna primena didaktičkog sistema predstavlja problematiku koja neposredno zadire u polje nastavne strategije, strukture nastavnog procesa, organizacione osnove nastave. Primena i menjanje sistema u nastavi, sastavni su deo procesa koji se često naziva *dinamiziranje nastave* (oživljavanje, intenziviranje u nastavi i sl.). Dogmatsko zadržavanje samo na jednom sistemu, koji najbolje prezentuje primer neprevaziđene dominacije “tradicionalne – frontalne nastave”, samo je dokaz nepoznavanja i nedovoljne proučenosti didaktičkih sistema. Da bi se iz navedenog sistema izdvojili njegovi elementi, neophodno je uviđanje veza i odnosa između samih faktora nastave. Dakle, didaktički sistem kao sistem veza (didaktički kontakt) između tri subsistema: učitelj (tutor, predavač, profesor), učenik (student, đak) i nastavni sadržaj (znanje) jeste osnov interakcije didaktičkih elemenata i njegov prirodni prostor (Kohanova, 2006). Uloga svakog elementa je jasna i nedvosmislena: *nastavnik*, kao stručno osposobljeno lice, obrazuje i vaspitava, realizuje postavljene ciljeve i zadatke nastave; *učenik* usvaja znanja, razvija sposobnosti i stiče vaspitne vrednosti; nastavni *sadržaj* određen je nastavnim programima za svaki pojedini uzrast učenika (Blažič et al., 2003, str. 84).

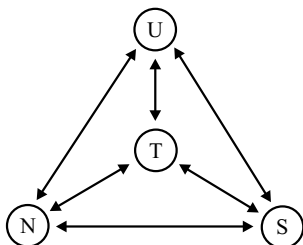
Na osnovu odnosa unutar didaktičkog trougla, didaktički sistemi mogu biti: *direktni* ili neposredni, u kome preovladava poučavanje, sa dominantnom ulogom i neposrednošću nastavnika u svim fazama nastavnog rada, i posredničkom ulogom između učenika i nastavnog sadržaja, i *indirektni* ili posredni sistem, koji sadrži naglašena obeležja samostalnog rada učenika, i najčešće se realizuje u okvirima grupnog ili individualnog rada. *Interpersonalni odnos* je takođe zastupljen i predstavlja aktivan proces komunikacije koji zavisi od nastavnika i njegovih kapaciteta, kao i od sposobnosti učenika, a sve u funkciji lakše i kvalitetnije realizacije postavljenih zahteva nastave. U novijem periodu, ekspanzijom savremene obrazovne tehnologije, razvio se i tzv. *programirani didaktički sistem* u kome je ostvaren direktan odnos i nastavnika i učenika prema nastavnim sadržajima. Oni imaju ulogu posrednika između ova dva aktivna subjekta nastave. Nastavnik donosi unapred pripremljen i didaktički oblikovan sadržaj (npr. obrazovni računarski softver koji preuzima funkciju poučavanja), pomoću koga učenici samostalno uče, bez direktne pomoći i intervencija nastavnika. Ovakav vid organizacije nastave obezbeđuje racionalan, samostalan rad učenika uz stalnu povratnu informaciju o rezultatima njegovog rada. Najznačajnija crta ovog

sistema jeste individualizovan tempo usvajanja sadržaja uz povećanu motivaciju i stimulans za dalje učenje.

Didaktičar Poljak prikazuje didaktičku triadu kao tradicionalni didaktički trougao, u kome nastavnik (N) ima posredničku ulogu između učenika (U) i nastavnog sadržaja (S). Učenici su s nastavnikom u direktnom odnosu, a sa sadržajima u indirektnom odnosu, što znači da posredstvom učiteljevog poučavanja usvajaju sadržaje. Analizirajući najbitnije elemente nastave Poljak (1984, str. 95) se nadalje izjašnjava za *didaktički četvorougao*, i u tom kontekstu govori: "... priklanjamo se onim pedagogima koji se u sadašnjem trenutku razvoja obrazovne tehnologije opredeljuju za umerenije i realnije rešenje, i to u smislu transformacije didaktičkog trougla u didaktički četvorougao."

Za razliku od Poljaka koji novi element (tehniku) postavlja kao poseban, evropska didaktika nadograđuje didaktičku triadu u kojoj je takođe vidljiv odnos osnovnih činilaca nastave: učenika (U), nastavnika (N), sadržaja (S), ali u njega implementira četvrti segment – tehniku (T) u koju je ugrađena obrazovna funkcija. Nju ne širi na polje četvorougla jer mu pripisuje ulogu elementa koji ujedinjuje postojeće elemente, i uslovljava i određuje njihove uloge i odnose, što slikovito prerasta u *didaktičku piramidu*.

Slika 1: Didaktička piramida – odnos osnovnih činilaca nastave



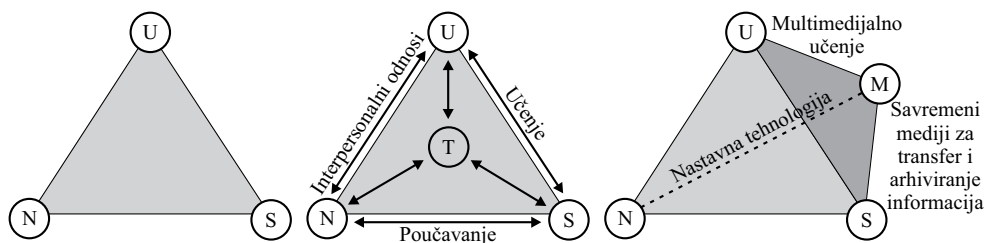
#### 4 Kvalitativna analiza sa diskusijom

*Mesto multi/medija u polifaktorskom modelu nastave* ogleda se, pre svega, u ulozu koju oni imaju u *transformaciji didaktičke triade*, koja podrazumeva strukturnu i sistemsku promenu u aktivnim didaktičkim elementima. Kako su bazična tri elementa gotovo nezamenljiva, to se pre svega odnosi na izmene u rasporedu, značaju, uticaju, zameni prevaziđenih i implementaciji savremenijih elemenata nastavnog procesa.

Najsvežiji primer promena poslednjih decenija je svakako uslovljava ekspanzija multi/medija (M), koja je izazvala pravu pometnju u sferi obrazovanja. Najsavreme-

niji mediji (pojavom računara, Internet mreže i vrtoglavi razvojem IKT), doveli su do razvoja novih modela multimedijiskog učenja.

Slika 2: Uticaj multi/medija na transformaciju didaktičke triade



To se svakako reflektuje i na sva naučna i nastavna polja (prirodna, društveno-humanistička, filološka, tehničko-tehnološka), koja zbog svojih specifičnosti, pre svega interdisciplinarnosti, obiluju raznovrsnim metodama i tehnologijom, koje se neminovno granaju i stvaraju *didaktički mnogougao*. Multimedij je deo didaktičko-metodičkog polja, pa, shodno tome, nastavnik samostalno vrši odabir metoda i tehnika koji omogućavaju njihovu primenu. Takođe, može ih efikasno koristiti u svim etapama učenja (obnavljanje gradiva, uvođenje u problematiku, prezentovanje sadržaja, uvežbavanje, sistematizacija, proveravanje).

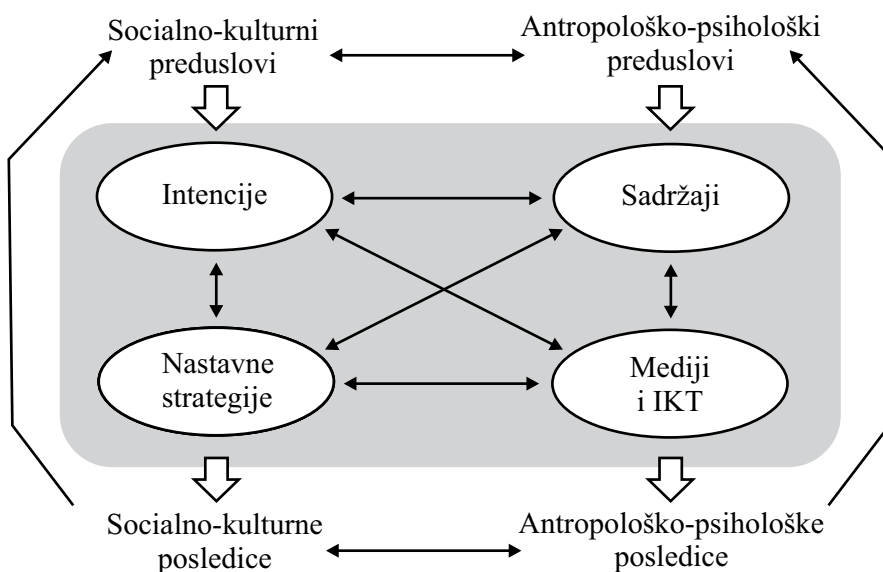
Poljak pominje da neki didaktičari diferencijacijom pojedinih faktora predlažu didaktički mnogougao, tj. polifaktorski model nastave, ali se zbog osnovnog razumevanja zadržava na globalnom prikazivanju didaktičkog četvorougla. To se u narednom periodu i dogodilo jer je daljim istraživanjima došlo do ugrađivanja i drugih elemenata nastave (uz postojeće), što je prouzrokovalo formiranje didaktičkih mnogouglova, koje teoretičari individualno tumače kroz različite polifaktorske modele nastave.

Na primer, nemački didaktičari, prvenstveno Hajman (utemeljivač berlinske didaktičke škole) i Petersen, ne priklanjaju se didaktičkom trouglu i 60-ih godina XX veka, već šire sagledavaju elemente (prema Kron, 2000, str. 144). Analizom polifaktorskih modela predstavljaju *strukturni model nastave* koji sačinjavaju: intencije (namere – cilj), sadržaj, metode, kao i mediji u komunikaciji, na koje utiču socijalno-kulturni i antropološko-psihološki preduslovi i posledice koje proističu iz uticaja nastavne – obrazovne sfere.

Sa današnjeg stanovišta, bezmalo šest decenija kasnije, mišljenja smo da je sazrelo vreme da se dva elementa osavremene (u unutrašnjem kosturu): uz pojam mediji uvrstili smo i pojam IKT, koji, pored postojećih veza, najefikasnije rezultate postiže u korelaciji sa *nastavnim strategijama*, u čiji domen spadaju i metode, kao nekadašnji

strukturni element. U tom smislu, današnju (modifikovanu) šemu bismo mogli predstaviti na sledeći način:

Slika 3: Modifikovana šema berlinskog strukturnog modela nastave



Odabir medija za potrebe nastavnog procesa nužno je uskladiti sa sadržajima, namerama, metodama i strategijama, kao što i svaki drugi element treba uskladiti sa ostalima, što znači da moraju biti u interaktivnom odnosu, a nivo i granice njihove *interpedentnosti* direktno uslovljavaju i sam kvalitet nastave. U međusobnim odnosima i delovanjima dolazi do promena, tj. socijalno-kulturnih i antropološko-psiholoških posledica. U savremenim polifaktorskim modelima nastave mediji su ravnopravni strukturni elementi s drugim elementima nastave. Osim interaktivnog prisutan je i komplementaran odnos, zavise jedni od drugih, i utiču na izbor i kreiranje nastavnih i multimedijjskih strategija.

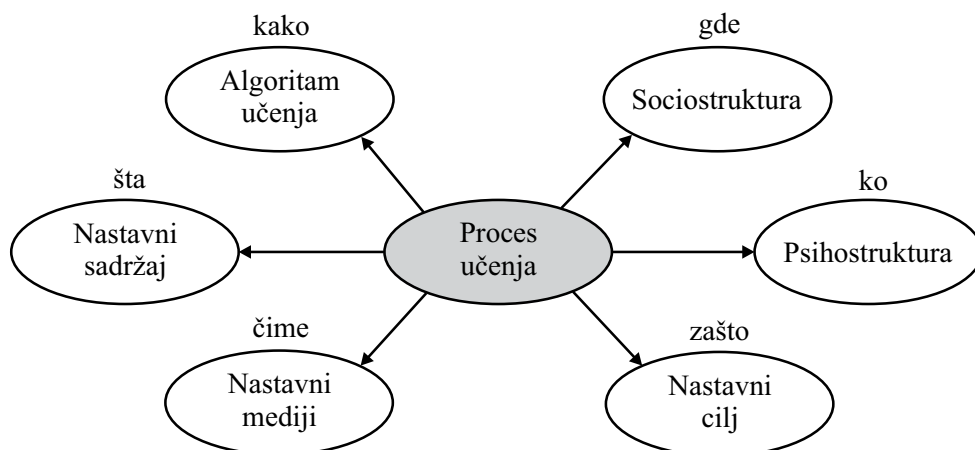
Po uzoru na *berlinski model*, čije je elemente preimenovao i drugačije razvrstao, Frank je osmislio *kibernetički model elemenata poučavanja*. Sa kibernetičkog staništa i opšte teorije sistema, nastava je svojevrsan slučaj (vrsta) procesa upravljanja, odnosno i kibernetički sistem, jer zadovoljava sledeće kriterijume:

- Nastava je dinamički, komunikacijski sistem u kome nastavnik kao upravljački subjekt prenosi nastavne sadržaje (informacije) učeniku – objektu upravljanja, koji vremenom postaje subjekt upravljanja;

- Nastava je ekvipotencionalan sistem jer u njoj postoje relativne dimenzije sistema: učenik je podsistem koji prima, prerađuje, zadržava i prenosi informacije (upravljani podsistem), nastavnik je podsistem koji priprema i prenosi informacije (upravljački podsistem), nastavni sadržaji čine podsistem iz koga su uzete informacije, a nastavna sredstva podsistem za prenos informacija.

Dimenzije pedagoškog prostora po Franku opisuju proces učenja kao polifaktorski model. Nastavni proces je sastavljen od sledećih odrednica: algoritam učenja (odgovara na pitanje Kako?), nastavni cilj (Zašto?), sociostruktura (Gde?), psihostruktura (Ko?), nastavni medij (Čime?) i nastavni sadržaj (Šta?). U kibernetičkoj didaktičkoj teoriji glavna pitanja su kako i čime dostići nastavne ciljeve. Za razliku od berlinskog modela, sociostruktura i psihostruktura su ravnopravni elementi ostalih odrednica, dok umesto metoda Frank akcenat stavlja na algoritam učenja.

Slika 4: Dimenzije pedagoškog prostora po Franku (prema Blažič, 2007, str. 52)



Na kraju, pomenuli bismo i polifaktorski model nastave koji ima svoje uporište u *Bronfenbrennerovoj teoriji ekoloških sastava*, te prikazuje povezanost svih pod-sistema koji se odražavaju na učenička postignuća u učenju tokom nastave u školi. Razlika ovog polifaktorskog modela u odnosu na model strukture okoline u teoriji ekološkog sastava je u tome, što ovaj model unutar strukture okoline usmerava pažnju na elemente nastavnih strategija, te detaljnije prikazuje i opisuje strukturu nastavnih aktivnosti, kao i odnose elemenata unutar mikrosastava i mezosastava. Veza ovog polifaktorskog modela s “berlinskim” i “hamburškim” modelom, vidljiva je u polifaktorskom prikazu strukturnih elemenata didaktičko-metodičkog polja, kao i njihovog delovanja u širem socijalno-kulturnom kontekstu. Ovaj model prikazuje univerzalnost svoje primene jer je operativan u svim društvima zbog činjenice da

je princip delovanja isti. Polifaktorski model nastave prikazuje slojevitost, a time i složenost multimedijskog poučavanja. Na horizontalnom nivou, polifaktorski model čine: nosioci nastave (učitelj i učenici), kao i ostali elementi didaktičko-metodičkog polja: nastavni plan i program, nastavni cilj, nastavni principi, tipovi nastavnih aktivnosti, metode i tehnike poučavanja, sociološki oblici rada, prostorno-materijalni uslovi, te mediji i multimediji (prema Rončević, 2011, str. 111).

Prema Nadrljanskom i Vlahoviću (2000, str. 79) multimedija u nastavi/učenju omogućava: “individualizaciju učenja i napredovanje učenika; prijem informacija (auditivno i vizuelno); neograničeno ponavljanje datih sadržaja; organizaciju kooperativnog interaktivnog učenja; upravljanje procesom učenja; pravovremene povratne informacije i dr.; lakši pristup različitim izvorima znanja; mogućnost lakšeg uvida u različita viđenja jednog problema; poboljšanje kvantuma i kvaliteta znanja.”

U praksi, multimedijске nastavne strategije međusobno su nezavisne i neponovljive, što znači da ne postoje dve identične nastavne strategije. Tokom nastavne aktivnosti i nastavnog radnog dana možemo koristiti multimedije: *sukcesivno*, *simultano* ili *kombinovano*. Sukcesivna upotreba multimedija bazira se na korišćenju multimedija jednog za drugim. Multimedije koristimo simultano kada istovremeno prikazujemo dva ili više multimedija, a kombinovana upotreba pruža mogućnost različitih kombinacija multimedija tokom nastavnog procesa.

Nakon selekcije medija, sledi niz postupaka kojima se pristupa poučavanju učenika, posle čega nastupa faza osamostaljivanja učenika, tj. osposobljavanje za samostalno otkrivanje novih algoritama u učenju. Algoritam upotrebe medija u nastavi prikazuje određene postupke kojima se nastavni ciljevi mogu realizovati na najracionalnije načine. Operacionalizacija nastavnih ciljeva kreće se u smeru predpripreme koja se sastoji od odabira softverskih materijala i tehničke pripreme. Prethodno proučavanje sadržaja priprema učenike za prezentaciju, nakon čega slede aktivnosti (Blažič et al., 2003, str. 305–306).

Prema Mensonu (2007) dobro isplanirano obrazovno okruženje poboljšava kvalitet učenja i podstiče učenike da pokažu svoja shvatanja i iskustva iz nastave. Ovim se povećava i njihovo samopouzdanje i razvijaju veštine komuniciranja i razmišljanja (Suh, 2011). Od upotrebe multimedija u nastavi, prezentacije bogate informacijama čine učenje efektivnijim, jer učenici pojam vide na primerima, shvataju ga smislenije i pamte brže (Reeves, 1998; Shank, 2005; Dembo i Seli, 2012). Istraživanja pokazuju da se upotrebom nastavnih modela, informacije organizuju više sistematski integracijom različitih komponenti nastavne strategije (Qureshi, 2004). U poslednjih nekoliko godina, multimedija je uvela i pedagošku podršku radi olakšavanja učenja učenicima, i da ga učine dinamičnijim, bogatijim, smislenijim, posebno kada se za prezentaciju koristi više od jednog medija (Shank, 2005; Asthana, 2009).

Brojne studije sa učenicima izveštavaju da se uloga nastavnika menja prilikom korišćenja obrazovnih multimedija u učionicama: učenici cene rad sa nastavnicima koji im mogu pružiti individualnu pomoć i podržati njihove radne strategije. Učenici shvataju da je učenje pomoću računara drugačije od tradicionalnog: veza izmedju

nastavnika i učenika je manje hijerarhijska, opuštenija je i centar aktivnosti je njihovo samostalno učenje. Radeći sa multimedijima učenici pokazuju kako spoljašnju, tako i unutrašnju motivaciju. Spoljašnja motivacija se odnosi na njihovu potrebu da znaju sadržaj prezentacija ili materijal koji je potreban za ispit, a unutrašnja na njihovo uživanje pri korišćenju multimedijalnih aplikacija – učenici često žele da nastave sa radom bez pauze ili da preuzmu program kod kuće da bi i tamo učili. Veliki broj učenika je prijavio bolju koncentraciju i pažnju na multimedijalnim časovima, jer multimedijalne aplikacije nude kontinuiranu pomoć, selektivnu podršku i različite nivoe težine zadataka ili uputstava (Andersen, Van den Brink, 2013).

## **5 Zaključak**

Generalno posmatrano, od perioda uspostavljanja elementarnih didaktičkih činioaca i faktora nastave (učenik, nastavnik, sadržaj), pedagoška (posebno didaktička) nauka iznedrila je tokom vekova čitav konglomerat inovacija u funkciji unapređivanja i modernizacije obrazovnog procesa. Međutim, nijedno inovativno rešenje nije uspelo da izazove takvu “pometnju” kao pojava i uvođenje multimedije u nastavni proces. Kolika je zaista moć multimedije, pokazuje i nedvosmislena činjenica da je snažno uticala na kompletne relacije unutar didaktičkog sistema i opravdano dobila status posebnog faktora unutar pomenutog sistema.

Uvođenje individualizacije, problemsko, razvojno, istraživačko, plansko učenje na daljinu i drugi inovativni modeli nastave treba da budu praćeni adekvatnim multimedijalnim pristupom nastavnom procesu, koji će svojim sadržajima i strategijama omogućiti učenicima usvajanje znanja samostalnim i produktivnim radom, sa mogućnošću operacionalizacije istih. Zadatak nastavnika je pozicija stratega, inovatora, vizionara koji planira, unapređuje i stvara odgovarajuću klimu za primenu didaktičko-metodičkih inovacija u školskoj nastavi. Ovi novi koncepti pokazuju da je napredak u digitalnoj eri zahvatio i proces nastave i omogućio više nivoe interakcije među učenicima, čime učenje dobija više smisla i prevazilazi sistem učenja napamet.

Učenje pomoću kompjutera se koristi relativno dugo u obrazovanju, ali ulaskom u XXI vek kompjuterska tehnologija je dosta usavršena, tako da implementacijom multimedije, obrazovni softver biva sve češće unapređen u trodimenzionalnu virtualnu stvarnost sa ekspertnim sistemima i veštačkom inteligencijom, koja umnogome podiže unutrašnju motivaciju učenika. Didaktika multi/medija i savremena obrazovna tehnologija su ključne naučne discipline za uvođenje i širenje inovacija u pedagoškim aktivnostima u modernoj školi. U tom smislu, jedan od ključnih zadataka nove škole mora podrazumevati osposobljavanje učenika za samoindividualizaciju učenja, te za učenje uz pomoć multimedija.

Zoran Stanković, PhD, Marjan Blažič, PhD

## Position and role of multimedia in a multi-factor model of teaching

*In a world of rapid change, one of the key tasks of modern schools is teaching students to think creatively. Modern innovative didactics supports approaches to teaching and learning that encourage students to think. Basic theoretical concepts are essential for understanding and introducing innovation into the teaching process with the aim of modernising and advancing the learning process. In this context, this article discusses the core of the situation and the “consequences” of the impact of multimedia on the basic didactic factors of the teaching process. By means of a qualitative analysis, it presents the process of transforming the didactic triangle into a polygon, within the framework of multi-factor models of teaching; in the conclusion, this process is constituted as a direct reflection of the multimedia approach and the use of its strategies in the process of teaching and learning.*

*Due to the economical nature of transmitting large amounts of information, conventional teaching in the classroom is still often used, despite the fact that it is the least effective teaching method and does not support the independence of students nor interaction between the students and the teacher (Tinio, 2003; Griffiths, Oates and Lockyer, 2007). Teachers started paying more attention to the study of media in the second half of the 20<sup>th</sup> century, whereas multimedia has been studied in greater detail since the appearance of computers and multimedia educational support within an informatics context, mostly in the last two decades of the previous century. With the development of techniques and technology in teaching, diverse media are being introduced. Today there are countless ways for students to express themselves through media and just as many different ways of acquiring knowledge. Whether they will use a medium or multimedia depends on several factors, but the main ones are the learning objective and the students' learning styles, since those determine whether the learning process requires one or several sensory properties. In the process we must by all means pay attention to the segments and principles of an adequate selection and use of multi/media for the needs of teaching, in which no medium will supplant the other media present; instead they will complement one another and work towards realising the set teaching goals and tasks.*

*The learning process itself is based on searching for, getting to know, identifying, selecting and using information, and on interacting with existing information. The learning process differs from student to student and matches their individual developmental possibilities. That is why some students learn quicker, others slower; their learning styles differ, as well as their levels of assimilating information, and their abilities to apply the findings to identical, similar or different problem situations, etc. The relevant theories and models that study the cognitive possibilities of learning through multimedia are: communication theory, information theory, cognitive theory of multimedia learning, cognitive load theory, theory of multiple intelligences, structuralism of the Berlin School, integrated model of text and picture comprehension, and the structural*

*model of teaching. All of the aforementioned theories refer to the cognitive possibilities of learning, to the conditions under which students and teachers learn, and to the results generated by various multimedia in students during the transfer of information.*

*All components of a lesson (objective, learning content, organisation method) reciprocally form a didactic system, and together manifest themselves in the lesson, determining the content, methodical and organisational aspects of the activity of the teacher and student. The dialectic relationship and unity between methodical teaching models, which also determine the work structure in teaching, and educational computer software as an integrative segment of computer learning have been developed within the scope of a differential interpretation of the variability of the relationship between three essential factors of teaching: the teacher, the student and the learning content, which make up the framework of the so-called "didactic triangle" or "didactic triad".*

*The functional application of this didactic system poses a problem that reaches directly into the field of teaching strategies, the structure of the teaching process and the organisation of the foundations of teaching. The application and modification of this system in teaching is an integral part of a process often called the dynamisation of teaching (animation, intensification in teaching, etc.). Dogmatic adherence to a single system, which is best presented by the example of the total dominance of "traditional – frontal instruction", is merely proof of a lack of knowledge about and insufficient study of didactic systems. In order to separate the elements from this system, we must understand the connections and relations between the factors of teaching. Therefore, a didactic system as a system of connections (didactic contact) between three subsystems: teacher (tutor, lecturer, professor), learner (student, pupil) and learning content (knowledge) forms the basis of the interaction of didactic elements and its natural environment (Kohanova, 2006). The role of each element is clear and unambiguous: the teacher as an expertly qualified person educates and brings up, and realises the set learning objectives and tasks; the learner assimilates knowledge, develops abilities and gains educational values; whereas the learning content is determined by the curricula for an individual age group of students.*

*The position of multi/media in a multi-factor model of teaching is evident above all in the role it holds in the transformation of the didactic triad, which entails a structural and systematic change in the active didactic elements. Seeing that the three basic elements are practically irreplaceable, this refers primarily to changes in the schedule, character, and influence, and to the replacement of the outdated elements of the teaching process and the implementation of modern elements. The most recent example of changes in the last few decades is without a doubt the expansion of multi/media (M), which has caused genuine confusion in the educational sphere. The latest media (appearance of computers, the Internet and the dizzying development of ICT) has led to the development of new models of multimedia learning.*

*This is certainly reflected in all fields of science and education (natural sciences, social sciences and the humanities, philological science, technical and technological sciences), which are, due to their specifics and most of all interdisciplinarity, characterised*

by diverse methods and technologies that are inevitably branching out and creating a didactic polygon. Multimedia is a part of the didactic and methodical field, and in accordance with this the teacher independently selects the methods and techniques that enable its use. The teacher can therefore use them efficiently in all learning stages (revising material, introducing an issue, presenting content, practising, systematisation, and testing).

Poljak mentions that by differentiating individual factors certain didacts are suggesting a didactic polygon, i.e. a multi-factor model of teaching; however, due to a basic understanding it is being limited to a global depiction of a didactic quadrilateral. It nevertheless emerged in the following period, as further research had led to the incorporation of other teaching elements (next to the existing ones), which has caused the formation of didactic polygons, which are being individually interpreted by theoreticians through various multi-factor models of teaching.

For example, German didacts, especially Heimann (founder of the Berlin school of didactics) and Petersen, do not adhere to the didactic triangle of the 1960s but view the elements from a broader perspective (according to Kron, 2000, p. 144). By analysing multi-factor models, they have presented a structural model of teaching which consists of: intentions (purposes – objective), content, methods, and media in communication, which are influenced by sociocultural and anthropological and psychological preconditions and consequences that stem from the impact of the teaching/educational sphere. From today's point of view, almost six decades later, it is believed that the time has come to modernise two elements (in the inner framework): in addition to the concept of media, also the concept of ICT, which, besides the existing connections, achieves the most efficient results in correlation with teaching strategies, which also cover methods as former structural elements. In this context, the present-day (modified) scheme could be presented in the following way:

The choice of media for the needs of the teaching process must be harmonised with the contents, intentions, methods and strategies, and each element must be harmonised with the others, meaning that they must have an interactive relationship, while the level and limits of their interdependence directly influence the very quality of teaching. Changes are taking place in their reciprocal relationships and functioning, i.e. sociocultural and anthropological and psychological consequences. In contemporary multi-factor models of teaching, media are structural elements equal to other elements of teaching. In addition to the interactive relationship, a complementary relationship is also present; they depend on one another, and influence the selection and creation of teaching and multimedia strategies. Following the example of the Berlin Model, though renaming and re-sorting its elements, Frank came up with a cybernetic model of teaching elements. From a cybernetic viewpoint and the general systems theory, teaching is a unique case (type) of a management process and as such also a cybernetic system.

Finally, let us mention the multi-factor model of teaching that is based on Bronfenbrenner's ecological systems theory, which shows the connectedness of all subsystems that are reflected in a learner's learning achievements in school. The difference between this multi-factor model and the model of environmental structure in the ecological sys-

*tems theory is that this model focuses on the elements of teaching strategies within the environmental structure, and presents and describes in greater detail the structure of teaching activities, and the elements within micro systems and mezzo systems. The connection between this multi-factor model and the "Berlin" and "Hamburg" models is visible in the multi-factor presentation of the structural elements of the didactic and methodical field, as well as in their functioning within a wider sociocultural context. This model shows the universality of its application, because it is operational in all societies owing to the fact that the working principle is the same. The multi-factor model of teaching shows the stratification and, consequently, the complexity of multimedia teaching. On a horizontal level, the multi-factor model is made up of agents of teaching (teacher and students) and other elements of the didactic and methodical field: the lesson plan and curriculum, the learning objective, the teaching principles, types of teaching activities, teaching methods and techniques, sociological forms of work, spatial and material conditions, and media and multimedia (according to Rončević, 2011, p. 111).*

*According to Menson (2007), a well-planned educational environment improves the quality of learning, and encourages learners to demonstrate their understanding and experiences from classes. This way it also increases their self-confidence and develops their communication and thinking skills (Suh, 2011). By using multimedia in teaching, the information-rich presentations make learning more effective, because learners are shown a concept on examples, which thus makes more sense to them and they memorise it more quickly (Reeves, 1998; Shank, 2005; Dembo and Seli, 2012). Research has shown that by using teaching models information is organised more systematically through the integration of various components of the teaching strategy (Qureshi, 2004). Over the last few years, multimedia has also introduced pedagogical support in order to facilitate learning for learners and make it more dynamic, rich and sensible, especially when more than one medium is used for a presentation (Shank, 2005; Asthana, 2009).*

*Generally speaking, since the period of establishing the basic didactic factors of teaching (student, teacher, content), the pedagogical (especially didactic) science has over the centuries created an entire conglomerate of innovations for the advancement and modernisation of the educational process. However, not one of these innovative solutions has managed to trigger such "confusion" as the appearance and introduction of multimedia into the teaching process. Just how powerful multimedia really is, is demonstrated by the unambiguous fact that it has had a great impact on all relations within the didactic system and has justifiably obtained the status of a special factor within this system.*

## LITERATURA

1. Andrsen, B., Van den Brink, K. (2013). *Multimedia in Education – Curriculum*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
2. Armbruster, B., Hertkorn, O. (1999). *Allgemeine Mediendidaktik*. Köln: Greven Verlag.
3. Asthana, A. (2009). *Multimedia in Education – Introduction, the Elements of, Educational Requirements, Classroom Architecture and Resources, Concerns* [On-line]. Available: <http://encyclopedia.jrank.org/articles/pages/6821/Multimedia-in-Education.html>.

4. Blažič, M. et al. (2003). Didaktika. Novo mesto: Inštitut za raziskovalno in razvojno delo, Visokošolsko središče Novo mesto.
5. Blažič, M. (2007). Obrazovna tehnologija. Vranje: Učiteljski fakultet u Vranju.
6. Dembo, M.H., Seli, H. (2012). Motivation and Learning Strategies for College Success: A Focus on Self-Regulated Learning. NY: Erlbaum.
7. Griffiths, G., Oates, B.J., Lockyer, M. (2007). Evolving a Facilitation Process towards Student Centred Learning: A Case Study in Computing. Journal of Information Systems Education, 18(4) [On-line]. Available: <http://jise.org/Issues/18/V18N4P459-abs.pdf>.
8. Kohanova, I. (2006). Didactical situation in specific conditions. Bratislava: Comenius University.
9. Kiš, M. (2002). Informatički rječnik. Zagreb: Naklada Ljevak.
10. Klajn, I., Šipka, M. (2006). Veliki rečnik stranih reči i izraza. Novi Sad: Prometej.
11. Kron, F.W. (2000). Grundwissen Didaktik. Muenchen: Ernst Reihardt Verlag.
12. Laanpere, M. et al. (2007). I Camp Space. Project 2007.
13. Manson, P. (2007). Technology-Enhanced Learning: Supporting Learning in the 21<sup>st</sup> Century. Ercim News, Special Theme: Technology-Enhanced Learning, 71, str. 3.
14. Matijević, M. (2000). Hipermedijska obrazovna tehnologija u osnovnoj školi. Nastavnik i suvremena obrazovna tehnologija, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 135–144.
15. Mishra, S., Sharma, R.C. (2004). Interactive Multimedia in Education and Training. India: Idea Group Publishing.
16. Nadrljanski, Đ. (2000). ORS – Hipermedijalni sistemi. Zrenjanin: Tehnički fakultet “M. Pupin” Zrenjanin.
17. Nadrljanski, Đ., Vlahović, B. (2000). Informatika i obrazovanje. Pedagogija. 2000/3–4. Beograd.
18. Pedagoški leksikon (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
19. Peterßen, W. (2001). Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München: Ehrenwirth.
20. Qureshi, E. (2004). Instructional design models. Ontario, Canada: University of Windsor.
21. Reeves, T.C. (1998). The impact of media and technology in schools: A research report prepared for The Bertelsmann Foundation. The University of Gorgia. [On-line]. Available: [http://it.coe.uga.edu/~treeves/Bertelsmann\\_Impact\\_Report.pdf](http://it.coe.uga.edu/~treeves/Bertelsmann_Impact_Report.pdf).
22. Rončević, A. (2011). Multimediji u nastavi. Split: Redak.
23. Shank, P. (2005). The Value of Multimedia in Learning. Adobe Design Center [On-line]. Available: [http://www.adobe.com/designcenter/thinktank/valuemedia/The\\_Value\\_of\\_Multimedia.pdf](http://www.adobe.com/designcenter/thinktank/valuemedia/The_Value_of_Multimedia.pdf).
24. Suh, H. (2011). Collaborative Learning Models and Support Technologies in the Future Classroom. International Journal for Educational Media and Technology, Vol. 5, No. 1, 50-61.
25. Tinio, V.L. (2003). ICT in Education. UNDP-APDIP [On-line]. Available: <http://www.apdip.net/publications/iespprimers/eprimer-edu.pdf>.

---

*Zoran Stanković, PhD (1968), assistant professor of teaching methods and educational technology, University of Niš, Faculty of Philosophy.*

*Address: Ćirila i Metodija 2, 18100 Niš, Serbia; Telephone: (+381) 018 237 858*

*E-mail: zoran.stankovic@filfak.ni.ac.rs*

*Marjan Blažič, PhD (1947), full professor of didactics and instructional technology, University of Novo mesto, Faculty of health sciences.*

*Address: Belokranjska cesta 52, 8000 Novo mesto, Slovenia; Telephone: (+386) 07 393 00 10*

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

# Vključevanje interaktivne table v pouk elementarnega naravoslovja

Znanstveni članek

UDK 37.016:5+004.71

**KLJUČNE BESEDE:** interaktivna tabla, naravoslovje, osnovna šola, Podravje, drugo izobraževalno obdobje

**POVZETEK** – Obvladovanje sodobnih tehnologij predstavlja eno izmed ključnih kompetenc v izobraževanju. Da bi učitelji zadovoljili potrebe učencev, morajo združiti tradicionalne in sodobne pristope v povezavi z razpoložljivo informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT). Ta omogoča učencem iskanje informacij in učinkovito uporabo le-teh. Učenci tako enostavneje rešujejo problemske naloge in gradijo znanje s skupinskim sodelovanjem, kar je še posebej na področju naravoslovja izjemno pomembno. Raziskavo smo usmerili v proučevanje vključevanja interaktivne table v pouk naravoslovnih predmetov znotraj drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja na območju Podravja. Na podlagi empiričnih izsledkov, ki so usmerjeni v različna področja problematike proučevanja, prihajamo do zaključkov, da skoraj tretjina učiteljev še danes interaktivne table nima na voljo v razredu in od tega več kot 70 odstotkov učiteljev počuje na osnovnih šolah, kjer je sploh še nimajo. Je pa spodbudno, da na osnovnih šolah, kjer jo imajo, njena uporaba v kontekstu poučevanja naravoslovja vseeno ni zanemarljiva.

Scientific paper

UDC 37.016:5+004.71

**KEYWORDS:** interactive whiteboard, natural science, primary school, Podravje region, second educational cycle

**ABSTRACT** – One of the core competencies in education is the ability for managing modern technologies. In order to meet students' needs, teachers have to combine traditional and modern approaches in connection with the available information and communication technology (ICT). ICT enables students to search for information and its effective use, therefore students can deal with problem solving tasks easily, and build knowledge collaboratively, which is especially important in the field of natural science. Particularly, the research was directed towards integration of the interactive whiteboard into the natural science lessons during the second educational cycle in primary schools of Podravje region. Based on the empirical findings of the study, which are oriented towards different areas of teaching issues, we could conclude that almost one third of teachers do not have an interactive whiteboard available in the classroom. Moreover, more than 70% of them teach in primary schools, where interactive whiteboards are not yet available. However, it is encouraging that in primary schools where the interactive whiteboard is present, its use in the context of teaching natural science is not insignificant.

## 1 Uvod

Učitelji po vsem svetu se soočajo z novimi tehnologijami. Pri svojem delu intenzivno uporabljajo računalnike in druge informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) v učnem procesu. Dejstvo je, da sta učinkovito vključevanje novih tehnologij in razvoj digitalne pismenosti trenutno dva izmed glavnih ciljev tako Evropske unije kot tudi drugih svetovnih držav. Evropska unija označuje informacijsko pismenost in

vseživljenjsko znanje kot ključna dejavnika za državljane informacijske družbe (*European Commission*, 2007). Da bi se informacijska pismenost čim bolj razvila, so je številne države že vključile v učne načrte in pričele z reformo vzgoje in izobraževanja (Rizza, 2011), saj učiteljeve sposobnosti in spretnosti bistveno vplivajo na doseganje IKT pismenosti in uporabe IKT v učilnicah (OECD, 2001).

Šolska tabla je prvi revolucionarni učni pripomoček. Leta 1801 je “zakorakala” v učilnice. Z izjemno velikim vplivom na poučevanje v naslednjih 200 letih je postala sinonim izobraževanja. S pojavom digitalne dobe jo je začela izpodrinjati interaktivna tabla, ki je postala sinonim digitalne učilnice 21. stoletja (Betcher in Lee, 2009) in hkrati nepogrešljiv pripomoček sodobne šole. Zaradi integracije v sodobnem razredu se šola oddaljuje od modela tradicionalne papirne oblike k bolj integriranemu digitalnemu načinu, saj želi čim bolj izkoristiti razvijajoče se IKT in zanimive možnosti izobraževanja, ki jih prinaša digitalna doba (prav tam, 2009).

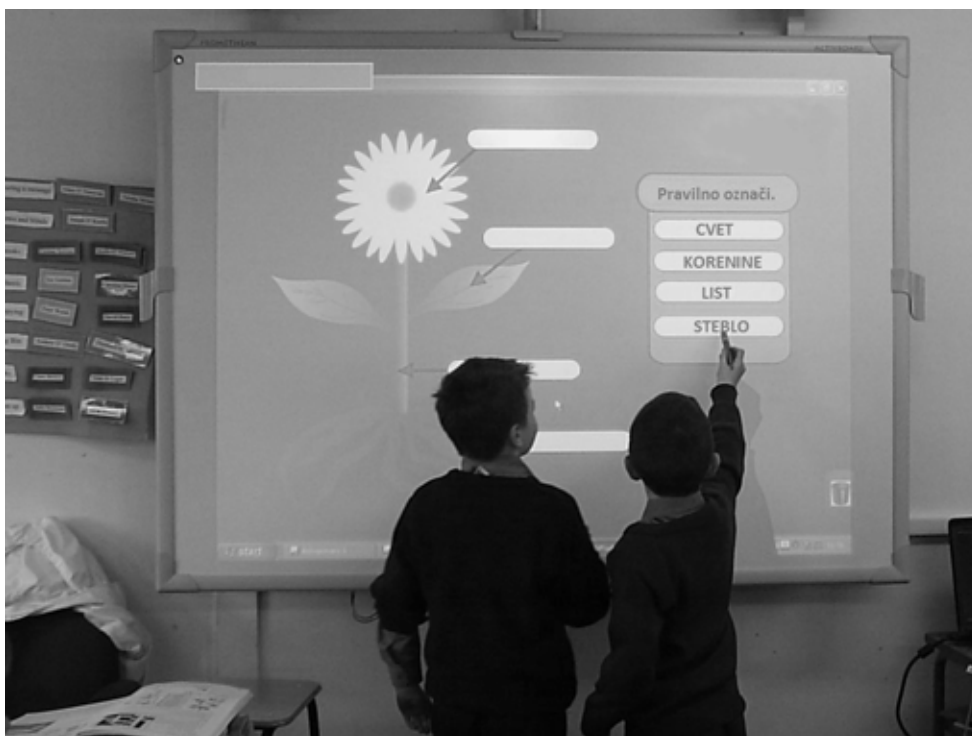
Osnovni pomen pojma interaktivne table združuje na dotik občutljivo belo tablo, ki je povezana z računalnikom, na katerega je povezan projektor. Projicirano sliko lahko upravljamo z roko ali s pomočjo posebnega pisala (Skutil in Maněnová, 2012). Interaktivna tabla omogoča neposredno interakcijo z besedilom ali multimedijским gradivom. Omogoča nam tudi dostop do shranjenih gradiv in povezavo z internetom (*SMART Technologies*, 2009). Sprva so bile interaktivne table samostojne naprave za prikazovanje vnaprej pripravljenega gradiva, vendar so hitro postale digitalna vozlišča, ki jih učitelji uporabljajo na različne načine v kombinaciji z drugimi elektronskimi napravami, kot so digitalna kamera, mikroskop, glasovalni sistemi za preverjanje razumevanja ali brezžična tablica, ki omogoča nadzorovanje interaktivne table učitelju ali učencu iz katerekoli točke v razredu (Skutil in Maněnová, 2012). Učitelji naravoslovnih predmetov v osnovni šoli pogosto uporabljajo različne elemente IKT v pomoč praktičnemu delu in pri prikazovanju znanstvenih dognanj (Kennewell in Beauchamp, 2007). Če želimo z interaktivno tablo poučevati učinkovito (slika 1), moramo upoštevati strokovnost, organiziranost, interaktivnost, fleksibilnost, ustvarjalnost, odprtost, pripravljenost za deljenje in načrtovanje (Betcher in Lee, 2009).

Učitelji se trudijo, da učenci pri pouku aktivirajo vse zaznavne čute. Še posebej imajo radi, da lahko predmete primejo (Passey in Goodison, 2004). Interaktivna tabla je v primerjavi z drugimi didaktičnimi pripomočki orodje, ki aktivira prav vse čute, hkrati pa učencu nemudoma poda povratno informacijo o rešeni nalogi. Zato je postala nepogrešljivo didaktično orodje, s pomočjo katerega izvajamo učni proces v sodobni šoli (Skutil in Maněnová, 2012).

Da bi učitelj izkoristil potenciale interaktivne table, mora vključiti IKT tako, da pri učnem procesu sodeluje čim več učencev. Številne možnosti uporabe IKT, vsebin in različnih orodij omogočajo učinkovito in ustvarjalno dopolnitev klasičnemu učnemu procesu. Pomembno je, da izkoristimo možnost aktivnega vključevanja učencev v učni proces, kar spodbuja njihovo ustvarjalnost. Ustvarjalno poučevanje vključuje široko paleto medijev, kot so na primer animacija, video, besedilo s hiperpovezavami do dokumentov in spletnih strani (Wood in Ashfield, 2008). Da bi izkoristili potencia-

le interaktivne table v vzgoji in izobraževanju, morajo biti izpolnjeni nekateri kriteriji. Najprej je treba šole ustrezno opremiti s tehnologijo. Opremljenost slovenskih šol z IKT se izboljšuje iz leta v leto. V letu 2009 je bilo 16,8 odstotka slovenskih osnovnih šol, ki so opremljene z interaktivnimi tablamami in 70,6 odstotka osnovnih šol, ki je načrtovalo svoj nakup (Gerlič, 2010).

Slika 1: Vključevanje interaktivne table v izobraževalni proces v osnovni šoli



Mladi so nenehno obkroženi s širokopasovnimi povezavami svetovnega omrežja, živijo v svetu nenehnih komunikacij in multimedije. Opremljeni so z računalniki, tabličnimi računalniki, pametnimi telefoni in hkrati povezani na socialnih omrežjih. V vsakem trenutku enostavno dostopajo do ogromne količine podatkov. Soočajo se z večopravilnostjo (Betcher in Lee, 2009). Da bi učitelj izkoristil potenciale interaktivne table, mora vključiti tehnologijo tako, da pri učnem procesu sodeluje čim več učencev. Tak način poučevanja se je razvil iz konstruktivistične pedagogike in podpira načela splošno oblikovanega učenja (Rose in Mayer, 2002) ter predvideva različne načine predstavitve, izražanja in sodelovanja (*European Commission*, 2007). Za uspešno vključitev interaktivne table v proces učenja morajo učitelji uporabljati tehnologijo neodvisno in samozavestno (Kennewell in Beauchamp, 2007).

Interaktivna tabla ima veliko pozitivnih učinkov na učni proces, saj omogoča učinkovito integracijo multimedije z IKT (Skutil in Maněnová, 2012). Učiteljem omogoča prilagajanje gradiv in didaktičnih materialov za učence z različnimi učnimi stili (Passey in Goodison, 2004). Interaktivna tabla je tudi motivacijsko sredstvo (Kennewell in Beauchamp, 2007). Omogoča tudi interakcijo in sodelovalno učenje. Njena uporaba pozitivno vpliva tako na učence kot tudi na učitelje v glede razvoja informacijsko-komunikacijskih spretnosti in odnosa do uporabe računalnika pri učenju in poučevanju. Interaktivna tabla podpira vzajemno komunikacijo in omogoča učencem poglobljeno razumevanje učne snovi (Skutil in Maněnová, 2012). Zanimivo je, da kar 80 odstotkov učiteljev ocenjuje, da je učinkovitost in uporabnost interaktivne table ter njenih prilog zelo visoka, kakor tudi uporabnost IKT na splošno, med njimi je 29,2 odstotka učiteljev, ki se popolnoma strinja in 62,7 odstotka učiteljev se v veliki meri strinja (Gerlič, 2010).

Kjer zaznamo pozitivne učinke, zaznamo tudi pomanjkljivosti. Nakup interaktivne table predstavlja šoli veliki finančni zalogaj, saj je nakup opreme veliko dražji od nakupa navadne šolske table. Površina table je zelo občutljiva, zato je potrebno paziti, da se ne poškoduje. Največjo težavo pa učencem predstavlja senca, ki pada na projicirano sliko (Brown, 2003), ali uporaba posebnega pisala. Interaktivne table različnih proizvajalcev uporabljajo različno programsko opremo, zato učitelji nalog, narejenih v programih drugih proizvajalcev, ne morejo uporabiti na svojih tablah. Posledično imajo učitelji, ki sodelujejo in si delijo gradiva, težave z njihovo uporabo.

Za naravoslovne vsebine je značilna prepletenost ved, ki opisujejo in pojasnjujejo osnovne gradnike in naravne pojave okrog nas (Repnik, Gerlič, Grubelnik in Ferk, 2010). Učenci imajo pri pouku naravoslovnih predmetov možnost in priložnost izkustvenih doživetij. Del časa preživljajo v različnih naravnih in umetnih okoljih, kjer opazujejo s preprostimi pripomočki; pri tem pa spoznavajo naravne pojave in z eksperimentiranjem odgovarjajo na zastavljene naloge. Učenci načrtujejo poskuse, zbirajo podatke in jih obdelujejo ter sporočajo ugotovitve. Naravoslovne vsebine spoznavajo tudi skozi izkušnje drugih (Učni načrt, 2011). Pri tem jim pomaga IKT, ki poskrbi za izmenjavo podatkov, zbiranje, shranjevanje, obdelavo, iskanje in predstavitev informacij (Brečko in Vehovar, 2008). V učnih načrtih naravoslovnih predmetov so zajete tudi kompetence vseživljenjskega učenja: sporazumevanje v različnih jezikih, učenje učenja in digitalna pismenost (Učni načrt, 2011). In prav slednjo lahko učenci razvijajo tudi s pomočjo interaktivne table.

## **2 Metodologija**

### *Namen raziskave*

Namen raziskave je opredeliti pogostost in primernost vključevanja interaktivne table v pouk naravoslovnih predmetov v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju

podravske osnovne šole. Zanimalo nas je, kako pogosto jo učitelji uporabljajo, ali menijo, da je interaktivna tabla primeren pripomoček za poučevanje naravoslovnih vsebin ter katere prednosti in slabosti zaznavajo pri njeni uporabi. Raziskali smo, ali se pogostost uporabe interaktivne table razlikuje glede na starost učiteljev in glede na lokacijo interaktivne table ter ali se opremljenost šole z interaktivnimi tablam razlikuje glede na lokacijo osnovne šole.

#### *Metode raziskovanja in raziskovalni vzorec*

Pri raziskovanju smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja, pri čemer smo v vzorec vključili 125 priložnostno izbranih osnovnošolskih učiteljev naravoslovnih predmetov v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju podravske osnovne šole. Med njimi prevladujejo ženske (87,2%), moških je le 12,8 odstotka. Vprašanja, ki so neposredno vezana na uporabo interaktivne table, zajemajo manjši vzorec (N = 101), saj se je 24 učiteljev opredelilo, da interaktivne table nimajo na šoli, in smo jih iz vzorca izključili. Učitelje smo razdelili v tri starostne skupine: 40 (32,0%) učiteljev je starih do 35 let, 41 (32,8%) učiteljev med 36 in 45 leti ter 44 (35,2%) učiteljev 46 let ali več.

#### *Zbiranje in obdelava rezultatov*

Ravnatelje osnovnih šol smo prosili, da posredujejo povezavo do elektronskega anketnega vprašalnika učiteljem. Vprašalnik je bil pripravljen izključno za to raziskavo. Vanjo smo vključili učitelje, ki so bili pripravljeni prostovoljno sodelovati v raziskavi. Učitelji so anketne vprašalnike izpolnili individualno do dogovorjenega datuma. Podatke smo obdelali s programskim paketom SPSS na ravni deskriptivne statistike in interferenčne statistike. Za preverjanje razlik smo uporabili  $\chi^2$ -preizkus.

### **3 Rezultati**

Največ učiteljev (91, 72,8%) je odgovorilo, da imajo za poučevanje naravoslovja na voljo vsaj eno interaktivno tablo. Kar 34 (27,2%) učiteljev za poučevanje naravoslovja v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju interaktivne table za poučevanje naravoslovnega predmeta nima na voljo. Med njimi je 24 učiteljev (70,6%), ki je sploh nimajo na šoli, 10 učiteljev (29,4%) je takšnih, ki imajo interaktivno tablo na šoli, vendar ni eksplicitno namenjena le poučevanju naravoslovnih predmetov. Leta 2007 je bila v Republiki Sloveniji sprejeta *Strategija razvoja informacijske družbe* z vizijo, da se do leta 2013 vzpostavi učinkovit in v celoti informacijsko podprt nacionalni sistem izobraževanja (si2010, 2007). Slovenija se je zavezala k opremljanju šol z ustrezno IKT, razvoju e-vsebin in izobraževanju kadrov (Bučar, 2011). Kljub navedenemu smo priča različni opremljenosti z interaktivnimi tablam in z IKT nasploh (Brečko in Vehovar, 2008).

26 (55,3%) učiteljev, ki poučujejo v mestnih osnovnih šolah, ima na voljo interaktivno tablo, 21 učiteljev (44,7%) je nima na voljo. Stanje je drugačno v primestnih osnovnih šolah. 30 učiteljev (93,8%) primestnih osnovnih šol ima na razpolago vsaj eno interaktivno tablo za poučevanje naravoslovnega predmeta, 2 učitelja (6,3%) je nimata na voljo. Na vaških osnovnih šolah je 35 učiteljev (76,1%), ki imajo interaktivno tablo na razpolago, in 11 učiteljev (23,9%), ki je nimajo (tabela 1).

Tabela 1: Vključevanje interaktivne table v pouk glede na lokacijo šole

Vključevanje interaktivne table		Lokacija osnovne šole			Skupaj
		mesto	predmestje	podeželje	
Razpoložljivost interaktivne table	da	26	30	35	91
		55,3%	93,8%	76,1%	72,8%
	ne	21	2	11	34
		44,7%	6,3%	23,9%	27,2%
Skupaj		47	32	46	125
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Razlika med razpoložljivostjo interaktivne table glede na lokacijo osnovne šole je statistično značilna ( $\chi^2 = 14,597$ ;  $g = 2$ ;  $P = 0,001$ ). Bolj ko se šole oddaljujejo od večjih mest, pogosteje jo imajo učitelji na voljo za poučevanje naravoslovnega predmeta. Dobljeni rezultat ne preseneča in je v skladu s hipotezo, da so primestne in vaške osnovne šole bolj opremljene z interaktivnimi tablam kot druge. Dobljeni rezultat povezujemo z dejstvom, da so primestne in vaške osnovne šole del manjših lokalnih skupnosti, ki finančno podpirajo manjše število šol. Lokalne skupnosti lahko tem šolam namenijo več finančnih sredstev za nakup IKT kot lokalne skupnosti, ki podpirajo večje število šol, kjer se finančna sredstva porazdelijo med šole.

56 (55,4%) učiteljev je na vprašanje, v kateri učilnici je interaktivna tabla, odgovorilo, da se nahaja v učilnici, kjer poteka pouk naravoslovnega predmeta (tabela 2). Interaktivna tabla se pojavlja še v računalniški učilnici (12,9%) in multimedijški učilnici (7,9%), prav tako se pojavlja tudi v drugih učilnicah (na primer učilnica za razredni pouk, matematiko). Učiteljev, ki imajo interaktivno tablo v drugih učilnicah, je 23,8 odstotka.

Razlika med lokacijo interaktivne table glede na pogostost njene uporabe je statistično značilna ( $\chi^2 = 24,027$ ;  $g = 6$ ;  $P = 0,001$ ). Učitelji, ki imajo interaktivno tablo v svoji učilnici, jo pogosteje uporabljajo pri pouku kot tisti, ki morajo z učenci v drug prostor. Dobljeni rezultat je v skladu s hipotezo. Če želi učitelj uporabljati interaktivno tablo, a je nima v matični učilnici, mora učilnico z interaktivno tablo predhodno rezervirati, saj se lahko zgodi, da bo učilnica zasedena, ko jo bo učitelj želel obiskati.

Prav tako je premik v drugo učilnico naporen za učence, ki se v novem okolju pogosto zmedejo. Občasno se zgodi, da učitelj izvede le del učne ure na interaktivni tabli, kar je lažje storiti v matični učilnici, saj se učitelju ne velja premikati v drugi prostor le zaradi dela učne ure.

Tabela 2: Lokacija interaktivne table in njena pogostost uporabe

Lokacija interaktivne table	Pogostost uporabe interaktivne table			Skupaj
	pogosto	občasno	redko	
Učilnica za naravoslovje	27	28	1	56
	77,1%	48,3%	12,5%	55,4%
Multimedijska učilnica	0	8	0	8
	0,0%	13,8%	0,0%	7,9%
Računalniška učilnica	3	9	1	13
	8,6%	15,5%	12,5%	12,9%
Učilnice za razredni pouk, matematika	5	13	6	24
	14,3%	22,4%	75,0%	23,8%
Skupaj	35	58	8	101
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Razlika med pogostostjo uporabe interaktivne table glede na starost učiteljev (tabela 3) je tudi statistično značilna ( $\chi^2 = 11,571$ ;  $g = 4$ ;  $P = 0,021$ ). Skupina učiteljev med 36 in 45 leti najpogosteje uporablja interaktivno tablo. Izkušnje kažejo, da srednjo starostno skupino, v razponu med 36 in 45 leti, sestavljajo tisti učitelji, ki so že pridobili določene izkušnje na področju vzgoje in izobraževanja ter usposobljenosti za IKT. V to skupino spadajo učitelji, ki že imajo izdelane priprave, ki jih sproti dopolnjujejo in nadgrajujejo. Ker področje naravoslovja še ni pokrito z interaktivnimi gradivi, jih učitelji izdelujejo sami, za kar potrebujejo veliko časa.

Učitelji so se opredelili o primernosti interaktivne table za poučevanje naravoslovja. Kar 89 (88,1 %) učiteljev meni, da je primeren pripomoček, 12 (11,9 %) učiteljev zagovarja nasprotno stran. Slednji so kot glavni razlog izpostavili pomanjkanje izkustvenega učenja (5,94 %), sledi mnenje, da tehnologija ne more nadomestiti praktičnega prikaza (4,95 %) in da bi se pri naravoslovju morali raje kot k tehnologiji vračati k izkušnjam iz naravnega okolja (0,99 %).

Učitelje smo prosili, da se opredelijo glede prednosti oziroma slabosti poučevanj naravoslovja s pomočjo interaktivne table. Učitelji so največkrat (57,43 %) izbrali pestrost in raznolikost učne ure kot prednost njene uporabe pri naravoslovju. Različne oblike in metode dela lahko učitelji kombinirajo z interaktivno tablo in posledično povečajo aktivnost v razredu (Skutil in Manénová, 2012). Druga najpogostejša

prednost učiteljem predstavlja boljša ponazoritev učne snovi (52,48%). Z vključevanjem animacij, video posnetkov, slikovnega gradiva, multimedije učitelji vizualizirajo učno snov in posledično povečajo koncentracijo in pozornost učencev. Naslednjo prednost vidijo v večji aktivnosti učencev (41,58%). Učitelji so izpostavili tudi interaktivno tablo kot motivacijsko sredstvo za učenje (39,60%). Učencem so raznolike učne ure veliko bolj zanimive od monotonih, saj imajo raje zabavnejše oblike dela (35,64%). Posledično postanejo učenci bolj aktivni, prostovoljno sodelujejo in tekmujejo s sošolci. Kot zadnjo prednost je 12 učiteljev (11,88%) izpostavilo dostopnost didaktičnih gradiv.

Tabela 3: Uporaba interaktivne table glede na starost učiteljev

Pogostost uporabe	Starost			Skupaj
	35 let ali mlajši	med 36 in 45 leti	46 let ali starejši	
Pogosto	13	5	17	35
	36,1%	15,2%	53,1%	34,7%
Občasno	20	24	14	58
	55,6%	72,7%	43,8%	57,4%
Redko	3	4	1	8
	8,3%	12,1%	3,1%	7,9%
Skupaj	36	33	32	101
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Dodana vrednost interaktivne table je zagotovo interaktivnost, ki omogoča aktivno učenje in ne le pasivno sprejemanje informacij (Beauchamp in Kennewell, 2010; Higgins, 2010). Velikost površine olajša prikaz napredka sodelovalnega dela v skupinah in omogoča učencem, ki slabše vidijo, spremljanje tabelne slike brez težav (*SMART Technologies*, 2009). Ker interaktivna tabla beleži aktivnosti na površini, lahko tabelsko sliko pošljemo po elektronski pošti, jo shranimo in ponovno uporabimo kasneje ali pa natisnemo (Brown, 2003).

Učitelji so izrazili mnenje glede slabosti njene uporabe. Najpogosteje (56,44%) so učitelji izbrali čas, ki ga porabijo za pripravo kvalitetne učne ure s pomočjo interaktivne table. Zaradi uporabe razmeroma nove tehnologije so učitelji (36,52%) še vedno v skrbeh glede tehničnih težav z opremo. 23 učiteljev (22,77%) meni, da so naravoslovni predmeti namenjeni praktičnim eksperimentom in izkustvenemu učenju, kar pa težje zagotovijo, če pouk izvajajo z interaktivno tablo. 23 učiteljev (22,77%) navaja, da je težko izvajati učno uro z večimi učenci hkrati. 8 učiteljev (7,92%) meni, da je z interaktivno tablo zatirana ustvarjalnost.

## **4 Razprava**

Namen prispevka je bil dobiti vpogled v integracijo interaktivne table pri poučevanju naravoslovnih predmetov v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju podravskih osnovnih šol. Raziskava je razkrila, da je odstotek učiteljev, ki nimajo interaktivne table glede na politiko države, še vedno dokaj visok. Kar 34 (27,2%) učiteljev je nima na voljo. Od tega kar 24 (70,6%) učiteljev poučuje na osnovni šoli, kjer je še nimajo. Finančno stanje ima velik vpliv na takšno stanje. Osnovne šole večino sredstev pridobijo od lokalnih skupnosti. Velja, da so primestne in vaške osnovne šole boljše opremljene z interaktivnimi tablam, saj so del manjših lokalnih skupnosti, ki pokrivajo manjše število šol in lahko šolam namenijo več finančnih sredstev.

Na osnovnih šolah, kjer imajo interaktivno tablo, je učitelji ne izkoriščajo v celoti. Dobra polovica jih uporablja interaktivno tablo občasno, tretjina pogosto. Več kot polovica učiteljev jo uporablja interaktivno občasno. 34,7 odstotka učiteljev uporablja interaktivno tablo pogosto. Peščica učiteljev (7,9%) jo uporabljajo redko. Glavna razloga, zakaj jo učitelji uporabljajo, sta odlična vizualizacija in zanimive oblike dela. Glede na to, da gre za novejšo tehnologijo, se učitelji še ne znajdejo najbolje pri izkoriščanju ponujenih potencialov (Skutil in Manénová, 2012). Naša raziskava potrjuje dejstvo, da zgolj zagotavljanje strojne in programske opreme ni dovolj, da bi učitelji aktivno posegli po njeni uporabi. Učitelji potrebujejo usposabljanja za uspešno uporabo novih IKT (Gulbahar in Guven, 2008). Opolnomočenje učiteljev za uporabo in aktivno vključevanje vseh je ključno v procesu sprememb. Le tako bo večina učiteljev začela uporabljati interaktivno tablo. Tako se bo izboljšala kakovost učnega okolja.

Zanimala nas je tudi razlika med učitelji različnih starosti glede na pogostost uporabe interaktivne table. Raziskava je pokazala, da skupina učiteljev med 36 in 45 leti starosti jo pogosteje uporablja pri pouku kot drugi. Učitelji, ki so na sredi karierne poti, imajo veliko izkušenj z delom v razredu. Z izkušnjami in z usposabljanji so pridobili znanja za uporabo, zato jim uporaba IKT ne predstavlja dodatnega stresa. Prav tako imajo čas, da se temeljito pripravijo na delo z interaktivno tablo, saj sprotno priprave dopolnjujejo in nadgrajujejo z interaktivnimi dejavnostmi. Posledično jo uporabljajo pogosteje kot drugi učitelji.

Če govorimo o statistični razliki med pogostostjo uporabe interaktivne table glede na lokacijo, se kaže statistično značilna razlika, da jo učitelji pogosteje uporabljajo, če je le-ta nameščena v učilnici, kjer poučujejo. Neradi se selijo v druge učilnice, saj jih je potrebno predhodno rezervirati. Občasno se učitelji glede njene uporabe odločijo med samim izvajanjem učne ure. Takšen premik za kratek čas v drug prostor zgolj za del učne ure smatrajo kot nesmiseln. Če pa se interaktivna tabla nahaja v učilnici, kjer poteka pouk, lahko učitelj nenačrtovano izvede le del učne ure z njeno pomočjo.

Na splošno učitelji (88,1%) menijo, da je interaktivna tabla primerna za izvajanje pouka naravoslovja, 11,9 odstotka se s primernostjo ne strinja. Slednji menijo, da so učenci prikrajšani za izkustveno učenje. Nekaj jih meni, da IKT ne more nadomestiti

praktičnega prikaza. Kot najpogosteje izbrano prednost učitelji označujejo pestrost in raznolikost učne ure. S pomočjo interaktivne table se lahko učitelj poslužuje različnim oblikam in metodam dela, z uporabo interaktivnih gradiv pa naredi učno uro zanimivo, ustvarjalno in raznoliko (Skutil in Maněnová, 2012). Učitelji spodbujajo učence k logičnemu mišljenju, saj aktivno sodelujejo s svojo ustvarjalnostjo in uporabljajo vsa čutila (Passey in Goodison, 2004). Pouk naravoslovnih vsebin z njeno uporabo je zanimiv, dinamičen, ustvarjalen in interaktiven, saj učenci pri urah uživajo, hkrati pa spoznavajo novo IKT, ki jim omogoča lažji način pridobivanja ter posredovanja novih informacij in znanj. Dobra polovica učiteljev meni, da je velika prednost vizualizacija. Velikost površine olajša prikaz napredka in omogoča učencem, ki slabše vidijo, spremljanje tabelne slike brez težav. Ker interaktivna tabla beleži aktivnosti na površini, lahko tabelsko sliko pošljemo po elektronski pošti, jo hranimo in ponovno uporabimo ali natisnemo (Brown, 2003). Za naravoslovje lahko trdimo, da je veliko tematskih področij, ki jih otroci ne morejo usvojiti izključno samo z eksperimentalnim delom ali izkustvenim učenjem. Natančne tridimenzionalne animacije omogočajo učitelju, da še tako abstrakten pojem približa osnovnošolcu. Učitelji kot največjo slabost interaktivne table zaznavajo povečano količino časa, ki jo potrebujejo za pripravo na učno uro. Kot drugo najpogosteje izbrano slabost pa učitelji navajajo tehnične težave, s katerimi se soočajo med izvajanjem učne ure.

## 5 Sklep

Če povzamemo, je stanje glede uporabe interaktivne table v podravske osnovnih šolah zadovoljivo. Vendar pa vse možnosti, ki jih le-ta ponuja, niso v celoti izkoriščene. Vsi učitelji nimajo dovolj časa za kakovostno načrtovanje pouka in iskanje ali prilagajanje učnih gradiv. Aktivnosti postanejo zanimive in učenci postanejo aktivni, ko učitelj uporablja različne metode in oblike dela. Frontalno ali skupinsko poučevanje ni dovolj. Potrebno je združiti različne sodobne oblike in metode poučevanja. Brez kakovostnega poučevanja in učenja, ki temelji na razumevanju osnovnih pedagoških načel, bo interaktivna tabla samo še en kos strojne opreme v razredu.

Na področju strokovnega izpopolnjevanja se neprestano nadgrajujejo in nastajajo novi seminarji in delavnice. Potrebno je izboljšati strokovno izpopolnjevanje učiteljev, saj je kar nekaj učiteljev kot slabost izbralo pomanjkljivo usposobljenost za uporabo interaktivne table. So učitelji, ki osvojijo uporabo tehnologije hitro in enostavno, drugi pa potrebujejo različna usposabljanja in podporo, preden se počutijo udobno in samozavestno pri njeni uporabi. Veliko učiteljev je že usvojilo uporabo interaktivne table, kar nekaj pa je še takšnih, ki pogosto naletijo na tehnične težave. Potrebno bo nadaljevati s strokovnim izpopolnjevanjem. Če želimo, da bodo učitelji postali še pogumnejši in drznejši pri vključevanju IKT v poučevanje, jim moramo ponuditi možnost, da postanejo v tem, kar počnejo, še boljši.

Šole bi si morale prizadevati za programe vključevanja tehnologije in organizirati stalna usposabljanja. Tako bi vsak učitelj imel možnost napredovanja pri njeni uporabi. Ko bodo vsi učitelji dosegli sprejemljivo raven strokovnosti pri uporabi tehnologije, bo mogoča uspešna integracija interaktivne table za poučevanje in učenje. Ko jo bo vedno več učiteljev začelo uporabljati, se bo njihovo navdušenje in znanje o tem, kaj je mogoče storiti s tehnologijo, preneslo tudi na druge učitelje. V proces sprememb je potrebno sistematično vključevanje vseh učiteljev. Le tako bodo učitelji uporabo interaktivne table vzeli za svojo, posledično se bo izboljšala kakovost učnega okolja.

Osnovne šole se soočajo z različnim nivojem opremljenosti z interaktivnimi tablam in IKT na splošno. Slovenija se zavezuje k boljši opremljenosti šol z IKT, zato preseneča ugotovitev, da vse osnovne šole niso zadovoljivo opremljene z njimi. Žal so osnovne šole v veliki meri odvisne od vira financiranja. V prednosti so tiste, ki so del lokalnih skupnosti, kjer je vključeno manjše število osnovnih šol. Vlada in lokalne skupnosti bi si morali prizadevati za enakomerno opremljenosti šol s tehnologijo. Ker v učni proces že stopajo e-učbeniki za naravoslovne predmete, naj bo cilj, da bodo šole opremljene s sodobno IKT.

Z razvojem in novimi načini uporabe sodobnih tehnologij se bosta v prihodnosti spremenila tudi učni proces in poučevanje naravoslovja. Učitelji si morajo še naprej prizadevati za spremljanje novosti in usposabljanja za strokovni razvoj. Zato bodo novi učni pristopi vstopnica v svet izobraževanja. Kljub temu pa ne smemo dopustiti, da bi uporaba IKT popolnoma izpodrinila naravoslovne vsebine, ki jih lahko vidimo, slišimo, tipamo ali okusimo. Učiteljeva naloga je, da sprejme kompromis med vsemi elementi in pripomočki tako, da izvede učno uro motivacijsko, inovativno, ustvarjalno in zanimivo, pri tem pa uporabi zdravo mero IKT. Naj bo vodilo pri poučevanju naravoslovja z uporabo interaktivne table "manj je več".

*Urška Topolovec, Samo Fošnarič, PhD*

### **Integration of the interactive whiteboard into elementary natural science lessons**

*Teachers intensively integrate computers and other information and communication technology (ICT) into the teaching process. The effective integration of modern technologies is currently one of the major aims of the European Union, as well as other international countries for the promotion of media and digital literacy. The blackboard was the first revolutionary teaching tool, which found its place in the classroom in the year 1801. With a large impact on teaching, it became a synonym and a stereotype of education. In the late 19<sup>th</sup> century, an interactive whiteboard started to replace it. The interactive whiteboard combines a touch-sensitive whiteboard connected to a computer, which is connected to the projector. The projected image can be manipulated by hands or*

by a special stylus pen (Skutil and Maněnová, 2012). The interactive whiteboard enables a direct interaction with text or images, allows us to access stored materials, and it offers a connection to the Internet (SMART Technologies, 2009). Primary teachers of natural science often use technology to make learning more interesting, to perform practical work, to present and record scientific knowledge (Kennewell and Beauchamp, 2007). To teach with the interactive whiteboard effectively, professionalism, organisation, interactivity, flexibility, creativity, openness, and willingness to share and planning have to be considered (Betcher and Lee, 2009). Teachers endeavour to activate all the senses of students in the classroom. When students are learning, they are using all detectable senses: auditory, visual and kinaesthetic (Passey and Goodison, 2004). Especially, they prefer to grasp subjects with hands. In comparison to other didactic tools, the interactive whiteboard is a tool that activates all senses and gives positive or negative feedback to students immediately. Therefore, it has become an indispensable teaching tool through which the learning process is carried out (Skutil and Maněnová, 2012). Students' creativity in the learning process is encouraged by their activity. Creative teaching covers a wide range of media, such as animations, video, text with hyperlinks to documents, and web pages (Wood and Ashfield, 2008). In order to exploit the potentials of interactive whiteboards in education, several criteria should be fulfilled. Firstly, schools should be properly equipped with technology. Secondly, teachers must incorporate technology and involve as many students as possible into the learning process. Thirdly, teachers need competencies to use the technology independently and confidently.

The interactive whiteboard has many positive effects on the learning process (Skutil and Maněnová, 2012). It allows efficient integration of multimedia with ICT in a traditional classroom. Teachers are allowed to adapt teaching materials for students with different learning styles (Passey and Goodison, 2004). It is also a motivational tool (Kennewell and Beauchamp, 2007), since it allows interaction and collaborative learning. Its use has positive impacts on students and teachers, as well as on the development of ICT skills and attitude towards the use of computers in education. The interactive whiteboard supports mutual communication and allows students an in-depth understanding of learning materials (Skutil and Maněnová, 2012). Interestingly, 80% of teachers estimate that the efficiency and utility of the interactive whiteboard and its attachments is very high, as well as the use of ICT in general; among them, 29.2% of teachers totally agree, 62.7% of teachers agree to a large extent (Gerlič, 2010). Where positive effects are present, defects are detected as well. Firstly, purchasing an interactive whiteboard is a big financial burden for schools, especially in Slovenia. It is much more expensive than buying a blackboard. Secondly, the surface of the whiteboard is very sensitive, therefore special care should be taken to prevent damage (SMART Technologies, 2009). Thirdly, students' major problem is shadow falling, which comes down the projected image (Brown, 2003). Fourthly, interactive whiteboards of different manufacturers use different software, consequently, teachers have problems with sharing materials to each other.

Natural science is a typical mixture of disciplines, which describe and explain the basic elements and natural phenomena around us (Repnik, Gerlič, Grubelnik and Ferk, 2010). Students plan experiments, collect and process data and report findings. They

learn natural science through others' experiences. ICT enables data exchange, collection, storage, processing, retrieval and presentation of information. The interactive whiteboard helps students to develop digital literacy as well.

The empirical part of the study defines the use of interactive whiteboards in the concept of natural science teaching during the second educational cycle in primary schools of Podravje region. We were interested how often teachers use the interactive whiteboard, how do they feel about the appropriateness of teaching natural science with the interactive whiteboard, and which advantages and disadvantages do they face. We were also interested whether the frequency of the interactive whiteboard use vary depending on the teacher's age and location, and whether the schools' equipment with interactive whiteboards vary depending on the schools' location. The descriptive and causal experimental method of educational research was used. One hundred and twenty-five casual selected natural science teachers in the second educational cycle in primary schools of Podravje region participated. Among them, there were 87.2% of female and 12.8% of male respondents. Answers directly connected to the use of interactive whiteboards cover smaller sample ( $N = 101$ ), because 24 teachers defined that there are not any interactive whiteboards available in their school. Furthermore, they were excluded from the sample.

The difference between the availability of interactive whiteboard according to the location of primary school, as shown with the chi square test ( $\chi^2 = 14.597$ ;  $g = 2$ ;  $P = 0.001$ ) is statistically significant. The more the school is away from large cities, the more likely it has the interactive whiteboard for teaching natural science. The obtained results are not surprising and are consistent with the hypothesis that suburban and village primary schools are better equipped with interactive whiteboards than other schools. The difference between the location of interactive whiteboard according to frequency of its use, as shown in the chi square test ( $\chi^2 = 24.027$ ;  $g = 6$ ;  $P = 0.001$ ) is statistically significant. Teachers, who have an interactive whiteboard in their classroom, use it frequently than those who have to move to another classroom. The difference between the frequency of use of the interactive whiteboard according to the teachers' age, as shown in the chi square test ( $\chi^2 = 11.571$ ;  $g = 4$ ;  $P = 0.021$ ) is statistically significant.

Most teachers (57.43%) voted for variety and diversity of lessons as the main advantage. The second most preferred reason for teachers is better illustration of learning materials (52.48%). With animations, videos, images and multimedia, teachers can visualise their teaching, and students' concentration and attention increases. 41.58% of teachers agree that students become active learners. 39.60% of teachers highlight greater motivation for learning. Students like diverse lessons and prefer funnier ways of learning (35.64%). Consequently, students become more active, they cooperate voluntarily and compete with their classmates. 11.88% of teachers highlighted the availability of teaching materials as the final advantage. Teachers are concerned about the disadvantages of the interactive whiteboard. 56.44% of teachers spend more time for preparing quality lessons using interactive whiteboards. 36.52% of teachers are still

sceptical about technical problems with hardware and software. 22.77% of teachers believe that natural science topics should include practical experiments, which deal with deficiency if the lessons implement the interactive whiteboard. 22.77% of teachers expressed some difficulties when implementing lessons with multiple students at the same time. 7.92% of teachers believe that creativity is suppressed with technology.

*It is encouraging that in primary schools, where the interactive whiteboard is present, in the context of teaching natural science its use is not insignificant. However, the possibilities offered by the interactive whiteboard are not fully exploited. Without quality teaching and learning based on solid understanding of pedagogical principles, the interactive whiteboard will be just another piece of hardware in the classroom. It is necessary to improve professional teacher training. In every school, there are teachers who pick up technology quickly and easily, while others need various degrees of training and support before they feel comfortable and confident using it. Schools should strive for technology integration programmes and systematically organise an ongoing training for teachers. Since e-books are already entering the area of natural science in education, the schools should strive for modern ICT.*

*Primary schools in Podravje region are still underequipped with interactive whiteboards. They are facing different levels of equipment with interactive whiteboards and ICT in general. Furthermore, there is still high percentage of schools without the interactive whiteboard. The government and local communities should strive for equal equipment of schools with the technology. Development and new ways of using modern technologies, learning process and teaching of natural science will change in the future. Teachers must continue their efforts to monitor novelties and train for their professional development. Nevertheless, we must not allow that technology overflows contents that students can see, hear or feel in real live. Consider the rule “less is more” to make natural science interesting and motivational for students.*

## LITERATURA

1. Beauchamp, B., Kennewell, S. (2010). Interactivity in the classroom and its impact on learning. V *Computers & Education*, 54. Pridobljeno dne 5.3.2017 s svetovenga spleta: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131509002760>.
2. Betcher, C., Lee, M. (2009). *The Interactive Whiteboard Revolution: Teaching with IWBs*. Australia: ACER Press.
3. Brečko, B.N., Vehovar, V. (2008). *Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri poučevanju in učenju v slovenskih šolah*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
4. Brown, S. (2003). *Interactive Whiteboards in Education*. Pridobljeno 25. marca 2017, iz [http://www.jisc.ac.uk/uploaded\\_documents/interactivewhiteboards.pdf](http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/interactivewhiteboards.pdf).
5. Bučar, U. (2011). Koliko i-tabel že imamo in uporabljamo? V *I-naprave in i-pouk*. Pridobljeno dne 20.3.2017 na svetovnem spletu: [http://www.sio.si/fileadmin/dokumenti/bilteni/E-solstvo\\_BILTEN\\_06-2011\\_FIN\\_screen.pdf](http://www.sio.si/fileadmin/dokumenti/bilteni/E-solstvo_BILTEN_06-2011_FIN_screen.pdf).
6. European Commission (2007). *Report on the Results of the Public Consultation in Media Literacy*. Pridobljeno dne 18.3.2017 s svetovnega spleta: [http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/report\\_on\\_ml\\_2007.pdf](http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/report_on_ml_2007.pdf).

7. Gerlič, I. (2010). Stanje in trendi uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije v slovenskem izobraževalnem sistemu. V Vzgoja in izobraževanje v informacijski družbi. Kranj: Fakulteta za organizacijske vede.
8. Guldbahar, Y., Guven, I. (2008). A Survey on ICT Usage and the Perceptions of Social Studies Teachers in Turkey. *Educational Technology & Society*, 11 (3), str. 37–51.
9. Hennessy, S., Warwick, P., Brown, L., Rawlins, D., Neale, C. (2013). *Developing Interactive Teaching and Learning Using the IWB*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
10. Higgins, S. (2010). The Impact of Interactive Whiteboards on Classroom Interaction and Learning in Primary Schools in the UK. V *Interactive Whiteboards for Education: Theory, Research and Practice*. Pridobljeno dne 24.3.2017 s svetovnega spleta: <http://dro.dur.ac.uk/6751/1/6751.pdf?DDD29+ded4ss+d67a9y>.
11. Hus, V. (2011). The use of ICT in the environmental studies subject. V *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15. Pridobljeno dne 7.2.2017 s svetovnega spleta: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811009311>.
12. *Interactive Whiteboards and Learning: Improving student learning outcomes and streamlining lesson planning*. (2006). Pridobljeno dne 12.3.2017 s svetovnega spleta: [http://downloads01.smarttech.com/media/research/whitepapers/int\\_whiteboard\\_research\\_whitepaper\\_update.pdf](http://downloads01.smarttech.com/media/research/whitepapers/int_whiteboard_research_whitepaper_update.pdf).
13. Kennewell, S., Beauchamp, G. (2007). The features of interactive whiteboards and their influence on learning. *Learning, Media and Technology*, 32(3), str. 227–241.
14. Kershner, R., Mercer, N., Warwick, P., Staarman, J.K. (2010). Can the interactive whiteboard support young children's collaborative communication and thinking in classroom science activities? *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*. 5 (4), str. 359–383.
15. Murcia, K., Sheffield, R. (2010). Talking about science in interactive whiteboard classrooms. V *Australasian Journal of Educational Technology*. 26 (4), str. 417–431.
16. OECD. (2001). *Learning to change: ICT in schools*. Pridobljeno dne 12.2.2017 s svetovnega spleta: <https://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/ict/learningtochange-ictinschools.htm>.
17. P. Marcinek, A. (2014). *The 1:1 Roadmap Setting the Course for Innovation in Education*. California. Corwin Press.
18. Passey, D., Goodison, R. (2004): *The Motivational Effect of ICT on Students*. Lancaster, United Kingdom: Department of Educational Research, Lancaster University.
19. Repnik, R., Gerlič, I., Grubelnik, V., Ferk, E. (2010). Razvoj naravoslovnih kompetenc. V Grubelnik (Ur.), *Opredelitev naravoslovnih kompetenc*. Maribor: Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko.
20. Rizza, C. (2011). *ICT and initial teacher education: National policies*. OECD Education Working Papers No. 61. OECD Publishing. Pridobljeno dne 20.3.2017 s svetovnega spleta: <http://dx.doi.org/10.1787/5kg57kjj5hs8-en>.
21. Rose, H.D., Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Pridobljeno dne 20.3.2017 s svetovnega spleta: [http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes/chapter4\\_2.cfm](http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes/chapter4_2.cfm).
22. *Science education in schools*. (2006). TLRP Institute of Education, University of London. Pridobljeno dne 15.3.2017 s svetovnega spleta: [http://www.tlrp.org/pub/documents/TLRP\\_Science\\_Commentary\\_FINAL.pdf](http://www.tlrp.org/pub/documents/TLRP_Science_Commentary_FINAL.pdf).
23. Shy-Jong, J. (2008). Innovations in science teacher education: Effects of integrating technology and team-teaching strategies. V *Computers & Education*, 51. Pridobljeno dne 17.3.2017 s svetovnega spleta: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131507000784>.
24. SI2010. (2010). Ljubljana: Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo, Direktorat za informacijsko družbo.
25. Skutil, M., Maněnová, M. (2012). Interactive whiteboard in the primary school environment. V *International journal of education and information technologies*, 6. Pridobljeno dne 15.3.2017 s svetovnega spleta: <http://www.naun.org/journals/educationinformation/17-637.pdf>.

26. SMART Technologies. Creating Classroom for Everyone: How Interactive Whiteboards Support Universal Design for Learning. (2009). Pridobljeno dne 20.3.2017 s svetovnega spleta: <http://downloads01.smarttech.com/media/research/whitepapers/interactivewhiteboardsanduniversaldesignforlearningjan20.pdf>.
27. Somyürek, S., Atasoy, B., Özdemir, S. (2009). Board's IQ: What makes a board smart? V *Computers & Education*, 53, str. 368–374.
28. Strategija razvoja informacijske družbe v Republiki Sloveniji si2010. (2010). Ljubljana: Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in tehnologijo, Direktorat za informacijsko družbo.
29. Učni načrt. Program osnovna šola. Naravoslovje in tehnika. (2011), Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
30. Učni načrt. Program osnovna šola. Naravoslovje. (2011), Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
31. Učni načrt. Program osnovna šola. Tehnika in tehnologija. (2011), Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
32. Wood, R., Ashfield, R. (2008): The use of the interactive whiteboard for creative teaching and learning in literacy and mathematics: a case study. V *British Journal of Educational Technology*, 39 (1), str. 84–96.

---

*Urška Topolovec (1985), univerzitetna diplomirana prevajalka in tolmačinja za angleški jezik in profesorica računalništva na OŠ Gustava Šiliha v Mariboru.*

*Naslov: Mariborska cesta 114, 2312 Orehova vas, Slovenija; Telefon: (+386) 040 616 775*

*E-mail: [urska.topolovec@guest.arnes.si](mailto:urska.topolovec@guest.arnes.si)*

*Dr. Samo Fošnaric (1965), redni profesor za specialno didaktiko naravoslovja in tehnike na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru,*

*Naslov: Maistrova ulica 24, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 051 600 350*

*E-mail: [samo.fosnaric@um.si](mailto:samo.fosnaric@um.si)*

Dr. Erna Žgur, Diana Batista

# Vpliv hipoterapije na bralne in motorične sposobnosti

Znanstveni članek

UDK 376+615.825:798

**KLJUČNE BESEDE:** hipoterapija, bralne sposobnosti, učenci z motnjami v duševnem razvoju

**POVZETEK** – Prispevek predstavlja študijo primera učinkovanja hipoterapije na izboljšanje bralnih in gibalnih sposobnosti dveh učencev z motnjami v duševnem razvoju (MDR) in gibalnimi primanjkljaji. Učenci z več primanjkljaji so pogosto vključeni v različne terapevtske dejavnosti, s katerimi izboljšujejo kognitivno in konativno področje. Hipoterapija je ena izmed fizioterapevtskih metod s konjem, ki temelji na nevrofiziološki osnovi. Bralno razumevanje je nujno za uspešno šolanje ter oblika primerne komunikacije tudi pri učencih z MDR. V raziskavi sta bili postavljeni dve raziskovalni vprašanji, da bo hipoterapija pomembno vplivala na branje in telesno držo. Podatke smo primerjali v inicialnem ter končnem finalnem stanju. Merjeni podatki (hitrost branja v sekundah in število napak) nakazujejo tendenco pozitivnega delovanja hipoterapije na branje in izgradnjo primerne drže (simetrija, poravnava trupa, mišični tonus). Pozitivna tendenca učinkovanja hipoterapije je bila izrazitejša pri mlajšem učencu. Sklepamo, da zaradi večje plastičnosti centralnega živčnega sistema. Za zanesljivejše podatke bi bilo potrebno podaljšati časovno obdobje, število preiskovanih oseb in pogostost hipoterapije.

Scientific paper

UDC 376+615.825:798

**KEYWORDS:** hippotherapy, reading abilities, children with ID

**ABSTRACT** – The paper introduces a case study on the effects of hippotherapy on improvement of reading and motor abilities in two students with intellectual (ID) and motor disabilities. Children with multiple disabilities are often included in different therapeutic activities aimed towards improving their cognitive and conative functions. Hippotherapy is a physiotherapy method with a horse and is based on neurophysiology. Reading comprehension is essential for successful school work and suitable communication. The study exposes the following two research questions: the hippotherapy will significantly influence the quality of reading; it will significantly influence the quality of posture. We compared the initial and final measurements of reading comprehension and physical performance. The measured data (the time of reading – in seconds, including the number of mistakes) indicate a positive effect of hippotherapy on reading and posture (symmetry, torso alignment, muscle tone). The positive effect of hippotherapy was more pronounced in the younger participant, presumably due to a higher level of plasticity of the central nervous system. For more reliable data, an extended time period and more frequent hippotherapy sessions would be needed.

## 1 Uvod

Številne ustanove s področja vzgoje in izobraževanja oseb s posebnimi potrebami poleg šolskih izvajajo tudi zdravstveno-terapevtske programe. Vanje poleg običajnih medicinsko-terapevtskih storitev (*Enotni seznam zdravstvenih storitev*, 1982) in v skladu z *Zdravstveno reformo* (2003) vključujemo tudi druge terapevtske dejavnosti, ki še niso opredeljene kot medicinske storitve. Pri izobraževanju ter usposabljanju

oseb s posebnimi potrebami, zlasti na področju širših gibalnih, senzorično-perceptivnih in drugih primanjkljajev, je za njihov celostni razvoj pomembna tudi ustrezna rehabilitacija, ki je še uspešnejša z uporabo sodobnih terapevtskih dejavnosti, kamor uvrščamo hipoterapijo. Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava (Cirius Vipava) izvaja hipoterapevtsko dejavnost kot osnovno in dopolnilno terapevtsko dejavnost za učence. V sklopu terapevtske dejavnosti ustanova za svoje učence izvaja temeljno terapevtsko dejavnost s področja nevrofizioterapije, delovne terapije in logopedije.

## 2 Terapevtske aktivnosti s konji

Terapevtsko jahanje je širok pojem, ki poleg samega jahanja, ki naj bi pripeljal do terapevtskih učinkov, pomeni še terapijo ob konju, s konjem in na konju (Bordjan, 2010). V Sloveniji terapevtsko jahanje ločimo v štiri podskupine: hipoterapija, ergoterapija s pomočjo konja, pedagoško (specialno) terapevtsko jahanje in športno jahanje za osebe s posebnimi potrebami (Predan in Demšar, 2007). Terapevtsko jahanje, ki zajema medicinski vidik zdravljenja, je hipoterapija. Zato jo uvrščamo med oblike fizioterapije, ki temeljijo na nevrofiziološki osnovi in potekajo s konjem. Predpiše jo zdravnik specialist, izvaja pa jo fizioterapevt z dodatno pridobljenim znanjem (Rožič, 2007). Ergoterapija je terapija s pomočjo konja, ki jo izvaja delovni terapevt. Najširša oblika terapevtskega jahanja, ki zajema različne strokovnjake in cilje, spada pod pedagoško obliko. Sem uvrščamo specialno pedagoško jahanje oziroma voltažiranje (Lavrič, 2007; Golobčnik, 2016). Zajema področja psihologije, psihoterapije, sociologije in rehabilitacije (Petrovič, 2001). Izvaja se v obliki aktivnega treninga, različnih dejavnosti, povezanih s konjem (nega konja, sedlanje, zauzdanje, skrb za jahalno opremo), pedagoških aktivnosti ob konju in na konju, v jahalnici ali zunaj in samostojnega jahanja (Batista, 2013).

### 2.1 Hipoterapija

Učinkovitost hipoterapije je poznana že skozi zgodovino. Beseda hipoterapija je tvorjena iz grških besed “hippos” – konj in “therapeia” – zdravljenje (Predan in Demšar, 2007). Osnovni namen hipoterapije je nevrofiziološka stimulacija z več kot 100 impulzi na vodenem konju (Burja, 2007). Pri hipoterapiji se konj giblje v štiritačnem hodu – koraku, to ponavljajoče ritmično gibanje se prenese na medenico, hrbtenico in ramenski obroč jahača (Rugelj, 2007). Konjevo gibanje zahteva od jahača dinamično stabilnost trupa in temu primerne vzravnalne, ravnotežne in zaščitne reakcije, simetrijo gibanja in kontrolirano držo gibanja (Zadnik, 2010; Močnik, 2007). V hipoterapiji izkoriščamo tri komponente konjevega gibanja: antero-posteriorno gibanje (konjevo

gibanje premika jahačevo težišče telesa), prenos teže (avtomatski odgovor telesa) in rotatorne komponente (gibanje povzroči rotacijo medenice) (Burja, 2007).

## 2.2 Učinki hipoterapije

Hipoterapija omogoča, da na neosedlanem konju vadimo številne gibalne funkcije, ki so potrebne v življenju (poravnave, vzravnave, pravilna drža). Prednosti se kažejo v fizikalnih, psiholoških in socioloških učinkih. Pri medicinski uporabi terapevtskega jahanja izkoriščamo predvsem fiziološke učinke. Ti so: normalizacija mišične napetosti, razvoj samodejnih reakcij drže in gibanja, izboljšanje koordinacije gibanja, pridobivanje občutka za simetrijo telesa, krepitev mišične moči, povečanje gibljivosti sklepov, izboljšano delovanje kardiovaskularnega sistema (Žgur Černigoj, 2001). Psihološki učinki so: boljša motivacija, izboljšanje koncentracije, podaljšanje pozornosti, izboljšanje telesne in prostorske predstavljalivosti, pridobitev občutka ugodja, večja samozavest in samospoštovanje (Zadnikar in Kastrin, 2011). Sociološki učinki so: izboljšano sodelovanje posameznika z vrstniki (vrstni red, upoštevanje navodil, sledenja skupini).

## 2.3 Cerebralna paraliza

Cerebralna paraliza (CP) je nenapredujoča, vendar spreminjajoča se motnja gibanja in drže. Povzroči jo okvara ali razvojna motnja centralnoživčnega sistema (CŽS) v zgodnjem obdobju (Sankar in Mundkur, 2005). Okvara lahko nastane pred rojstvom, med ali po njem. Poleg motorične motnje, ki je pri CP najizrazitejša, so opazne še druge spremljajoče težave: motnje vida, sluha, MDR, emocionalne in vedenjske motnje, epilepsija in učne težave (prav tam). Poškodbe možganov pri CP zajamejo motorični sistem, rezultat tega je slabša motorična sposobnost koordinacije in ravnotežja, prisotnost abnormnih gibalnih vzorcev ali kombinacija teh motenj (Miller in Bachrach, 2006; Dolenc, 2012).

## 2.4 Priprava in potek hipoterapije ter hipoterapevtski tim

Cirius Vipava izvaja hipoterapijo že več kot petnajst let. Zadnjih pet let hipoterapija poteka na dveh lokacijah: na Brjah in v Dolgi Poljani. Z obema učencema, vključenima v študijo (ter njunima staršema), je bilo dogovorjeno, da hipoterapija poteka ob torkih in četrkih izven šolskih obveznosti. Učenca sta se že v kombiju dogovorila za vrstni red jahanja ter predvidene aktivnosti. Ponavljala sta imena konj, kaj konji jedo in kakšno opremo potrebujejo za jahanje. Ob prihodu na jahalni poligon sta ekipo pričakala vodič konja in konj. Učenca sta hipoterapijo pričenjala tako, da sta s ploščadi zajahala konja, ki ga je vodil vodič. V terapiji sta sodelovala konja, ki sta se med seboj razlikovala po anatomski zgradbi, velikosti in izdatnosti hoda. Fiziote-

rapevt (tudi ustrezno usposobljen hipoterapevt) je med jahanjem dodatno spodbujal simetrični položaj trupa, gibanje medenice ter rotacije med medenico in ramenskim obročem. Hipoterapija se je zaključila z razjahanjem konja na sredini maneže, sledil je še pozdrav in slovo od konja, običajno z gladenjem glave, vratu ali dela trupa. Oba učenca sta imela 25- do 30-minutno obravnavo na konju.

Hipoterapija omogoča holistično obravnavo posameznika, obenem pa zahteva sodelovanje strokovnjakov z različnih področji. Hipoterapevtski tim sestavlja: OPP, zdravnik, hipoterapevt, vodič konja, pomočnik in konj. Vsak deležnik ima svojo mesto ter vlogo v timu. Dobro timsko sodelovanje in povezovanje vseh sodelujočih lahko še dodatno poveča uspešnost terapije.

### 3 Učenci z MDR

Oprelitev oseb s posebnimi potrebami in določanje stopnje njihovih primanjkljajev temelji na *Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (Vovk-Ornik, 2014, str. 6). V kriterijih je MDR nevrolško pogojena razvojna motnja, ki nastopi pred dopolnjenim 18. letom starosti in se kaže v nižjih intelektualnih sposobnostih ter odstopanjih prilagoditvenih spretnosti. Tudi *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* MDR opredeljuje kot omejitev posameznikovega spoznavnega funkcioniranja in prilagoditvenih spretnosti, ki predstavljajo številne konceptualne, socialne in praktične spretnosti, kar se pojavi pred posameznikovim 18. letom starosti (AAIDD, 2016).

Pri učencih z MDR so individualno razvite širše učne sposobnosti. Njihovo šolsko uspešnost v marsičem določa dejstvo, da imajo izraziteje znižane sposobnosti učenja. Te se ne odražajo le na osnovnih šolskih področjih, temveč tudi na širšem konceptualno-socialnem področju. Če so učencem z MDR omogočeni pogoji celostnega, širšega procesa prilagojenega šolanja in poučevanja (stalne prilagoditve učno-vzgojnega procesa, učnih vsebin, strukturiranega specialnopedagoškega dela z modifikacijo podajanja, ponavljanja in preverjanja vsebin, podpornega timskega dela strokovnih služb, redno vključevanje v rehabilitacijske obravnave, pomembne glede na primarne primanjkljaje, stalno evidentiranje in podpora močnih področij dela), dokaj uspešno usvojijo pričakovano znanje v prilagojenih programih vzgoje in izobraževanja/VIZ z nižjim izobrazbenim standardom (NIS) ali v posebnem programu vzgoje in izobraževanja (PP VIZ).

#### 3.1 Učne in bralne zmožnosti učencev z MDR

Pismenost je proces, povezan z vseživljenjskim izobraževanjem (Pečjak, 2007); pri njenem razvoju je potrebno upoštevati tudi razvojne zmožnosti otroka, mladostnika, starejše osebe (Pečjak in Gradišar, 2015). Večina učencev z MDR ima pomanj-

kljivo razvit CŽS, kar se izraža v nezadostnem delovanju senzoričnomotoričnih sposobnosti. Slednje se kaže kot nezrela oblika funkcionalne razvitosti grobe in drobne motorike. Posledica senzoričnomotorične nepopolnosti so številne vrzeli v procesu usvajanja branja in pisanja. Zrelo funkcioniranje senzornoperceptivnih sposobnosti z razvito vizualnomotorično koordinacijo zagotavlja podlago za razvoj vodene oziroma usmerjene pozornosti, prepoznavanje, sledenje. Omenjene funkcije so osnova učnim procesom učenja branja in pisanja (Žagar, 2012). Primerno vodena specialnopedagoška in terapevtska obravnava dodatno učinkuje na razvoj motoričnih sposobnosti in spretnosti učencev z MDR. Nedovršen CŽS sproža procese pomanjkljivo razvite pozornosti, ki so pomembni pri branju, kar povzroča skromnejši delovni spomin, ki je nujen za zadovoljivo funkcionalno zapomnitev bralnih vsebin (Kaljača, 2008). Dodatne težave pri poučevanju učencev z MDR povzročajo še sekundarno nacepljene zdravstvene težave, ki lahko omejijo učencevo sposobnost za procese učenja branja, pisanja, ponavljanja in obnavljanja zahtevanih vsebin. Pri učencih z MDR se dalj časa pojavljajo nedovršene in starosti manj primerne oblike zrelih strategij učenja, ki so manj učinkovite in zato tudi počasnejše (Kirk, Gallagher, Anastasiow in Coleman, 2006). Rezultat tega je pomanjkljiva, nezadostna in bistveno manj učinkovita avtomatizacija učenja in branja. Vedno, ko se v procesu učenja zadržujejo manj zrele oblike bralnih sposobnosti ob nezadostni avtomatizaciji, učenci ostajajo na nižji razvojni stopnji učenja. Takšno učenje je manj učinkovito, saj zahteva bistveno več ponavljanja in utrjevanja, trajna zapomnitev pa je skromna (Žgur, 2012).

Ustrezna razvitost CŽS (pomembno vlogo igra rehabilitacija in znotraj nje tudi hipoterapija) omogoča optimalnejšo razvitost procesov zaznave/percepcije in zrelejšega opazovanja. Ti procesi se odražajo tudi v postopnem prevzemanju aktivne vloge učenca pri branju ali na področju večje motorične samostojnosti (v terapiji). V razvoju bralnih sposobnosti učencev z MDR ima pomembno vlogo vidno zaznavanje, ki pri njih pogosto kasni ali je nedovršeno, zato zaznajo manjše število elementov. Sledenje se ne odraža samo v postopkih učenja šolskih vsebin, ampak tudi pri vrsti naravnih, vseživljenjskih aktivnostih, torej v domačem okolju, v naravi, kaže pa se tudi v vsaki učni situaciji, npr. pri opazovanju didaktičnega slikovnega gradiva. Proces opazovanja so pri njih pomanjkljivi in počasnejši, zaradi nezrelosti CŽS pa prihaja do težav pri osredotočenosti na opazovan element, npr. pri branju, sledenju branja. Ker so pri njih pogosto prisotni primanjkljaji vizualno-motorične koordinacije, imajo težave s prehodom opazovanja z določenega predmeta na drug predmet oziroma vedno, ko se spremeni objekt opazovanja. Opisani procesi so del procesa branja besedila, pri katerem je potrebno slediti točno določenem zaporedju, vrstici, besedilu, ... (Kesič Dimić, 2010). Učenci z MDR imajo velikokrat tudi zoženo oziroma omejeno vidno polje, ki omogoča vidno zaznavanje le omejenega predela opazovanja.

Proces razvoja branja zahteva tudi primerno razvitost procesa dojetja (dekodiranja) opazovanega in funkcionalnih sprememb dekodacije (znakov, črk, simbolov). V procesu razvoja branja se morata bralna zapomnitev in razlikovanje primerno razviti ter zadovoljivo avtomatizirati (Keil, Miller in Cobb, 2006). Le tako učenec postaja zanesljivejši, hitrejši in bolj natančen bralec. Zaradi pomanjkljivega razvoja

procesov analize in sinteze učenci z MDR ne razvijejo zadostnega ločevanja bistva od nebistva, kar se odraža v procesu učenja, prepoznavanja in zapomnitve črk, črkovnega zapisa. Tudi njihove težave specialnih relacij (odnos do telesa, telesa do prostora) povzročajo pomanjkljivo razlikovanje, nezadostno zapomnitev po manj elementov, ki jih usvojijo v procesu branja. Poleg tega si med samim procesom branja zapomnijo prebrano v manjšem obsegu in kratkotrajno. Zato so tudi ustrezno posredovane učne vsebine pomanjkljivo razumljene in brez zadostne generalizacije. Manj razviti in učinkoviti so procesi mehničnega pomnjenja, kar se kaže kot težava pri samostojnem priklicu vsebin.

Kratkotrajna in pogosto prekinjena pozornost povzročajo težave pri točno določeni, usmerjeni učni vsebini, kar je pogosto prisotno prav pri branju besedila. Zrela, usmerjeno vodena selektivna pozornost je v procesu učenja branja pomembna in nepogrešljiva. Sestavni del procesa branja se pri osebah z MDR usmerja v pravočasno ter zadovoljivo razvitost zrelih oblik spominskih sposobnosti, ki pa so odvisne tudi od stopnje razvitosti inteligentnosti in nakazujejo njihovo energetsko opremljenost (Čuk, 2011). Ker sta tako govor kot motorika medsebojno povezani, pri učencih z MDR pogosto naletimo na različne govorno-jezikovne pomanjkljivosti, kar jih še dodatno ovira v procesih branja. Nezadostno razvite strategije učenja branja jim ne omogočajo oblikovanja večščin lastnega prepoznavanja napak. Pogostejše ponavljanje napak (ali neustrezno odpravljanje) pa vodi v trajno ponavljanje vedno enakih napak pri usvajanju tudi osnovnih znanj. Njihov uvid v lastne napake je nezrel, pomanjkljiv in nezadovoljiv za uspešno šolsko delo.

Pri vzdrževanju motivacije imajo pomembno mesto tako učitelji kot terapevti, ki učence lahko usmerjajo ter spodbujajo k zrelejšim oblikam učenja, vedenja, ... Podprt način učenja s povezovanjem različnih strokovnih področij je v procesu učenja zelo učinkovit, čeprav poteka dolgotrajno in počasneje. S spodbujanjem nevro-motoričnih kanalov se zaradi stalnega dotoka informacij in še dodatno s pomočjo hipoterapije zgradi stabilnejši CŽS, ki omogoča zadovoljivo učenje. Takšno učenje je počasnejše, zahteva več jasnih, enostavnih konkretnih navodil. V poučevanje vnašamo več ponavljanja, stalnega utrjevanja, postopoma pa vsebine širimo z vsebinami, ki so dodatno podprte ali se navezujejo na že obravnavane, predvsem pa zapomnjene vsebine. Odsotnost avtomatizacije vodi v vse manjšo učno reprodukcijo. Za učence z MDR je toliko bolj pomembno zadovoljivo časovno posredovanje temeljnih učnih vsebin. Šele po vzpostavitvi sistema sinteze z analizo jih lahko pripeljemo do zadovoljivo zrele generalizacije vsebin. Več primanjkljajev pri učencih z MDR blažimo z uporabo različnih nevroterapevtskih tehnik, kar učinkuje na večjo in kompleksnejšo zapomnitev, če je posredovana snov dana na način dovolj znanih/prepoznanih, jasnih ter konkretnih primerov (Žgur, 2013). Manjša motivacija lahko pripomore k slabši samopodobi, zato ti učenci potrebujejo bistveno več priložnosti za komunikacijo, različnih socialnih in vsakodnevnih situacij, kjer bodo lahko s pridom uporabljali funkcionalna znanja in spretnosti ter zrele socialne veščine. Izvajanje aktivnosti s konji zunaj šolskega prostora, z ljudmi in živalmi, ki so del naravnega okolja, so lahko priložnost za povečanje tudi njihove osebnostne zmogljivosti.

## 4 Metodologija

### 4.1. Namen in cilji raziskave

Z raziskavo smo želeli ugotoviti učinkovanje hipoterapije na učne (bralne rezultate) ter motorične sposobnosti učence z MDR. Raziskava je vključevala preverjanje razvitosti bralnih sposobnosti dveh različno starih učencev, z različnim predznanjem, ki se izobražujeta v dveh različnih vzgojno-izobraževalnih programih. Želeli smo raziskati vpliv hipoterapije na razvitost širših terapevtskih komponent razvoja, ki pomembno delujejo na stabilnost trupa ter držo telesa (drža, stabilnost trupa, mišični tonus). Ker so kognitivni ter motorični procesi medsebojno povezani smo z raziskavo želeli potrditi njuno posredno povezavo.

### 4.2 Raziskovalna vprašanja

V raziskavi smo postavili naslednji raziskovalni vprašnji:

- Ali obstajajo pomembne razlike v procesu branju (bralnem razumevanju) dveh učencev po intenzivni 3-mesečni hipoterapiji (opazne ter dokumentirane razlike med inicialnim in finalnim stanjem)?
- Ali obstajajo pomembne razlike v posameznih terapevtskih učinkih (komponentah drže, položaja, mišičnega tonusa...) po intenzivni 3-mesečni hipoterapiji (opazne ter dokumentirane razlike med inicialnim in finalnim stanjem)?

### 4.3 Vzorec

Raziskava je potekala kot študija primera dveh učencev iz Cirius Vipava, pridobljena so bila potrebna soglasja staršev ter vodstva ustanove. V izbor kandidatov je bila vključena tudi zdravstvenoterapevtska služba zavoda, izvedba hipoterapije je potekala s strani usposobljenih hipoterapevtk zavoda. V raziskavo sta bila vključena učenka, stara 26 let, z diagnozo CP (ataxia), s slabo razvitim govorom in zmerno MDR, z zmerno stopnjo gibalne oviranosti/GO in tretjo stopnjo govorno-jezikovne motnje/GJM ter mlajši učenec, star 12 let, z diagnozo CP (znaki ADHD-sindroma), motnjo koncentracije ter koordinacije gibanja, lažjo MDR, lažjo stopnjo GO ter drugo stopnjo GJM.

Učenka zaključuje usposabljanje v ustanovi, saj izpolnjuje zgornjo starostno mejo za izobraževanje v PP VIZ. Kot oseba z lažjo MDR je bila vključena najprej v prilagojeni program VIZ z NIS, ki ga je zaključila leta 2006, zaradi ugotovitve, da njeno psihomotorično in širše rezoniranje ne predvideva samostojnosti v življenju ter da bo tudi v bodoče potrebovala vodenje in nadzor, je bila usmerjena v PP VIZ. Ves čas šolanja v ustanovi (17 let) je bila deležna redne in vodene nevroterapevtske obravnave (nevrofizioterapija, delovna terapija, logopedija). Učenec je v ustanovi šele drugo

leto in obiskuje 4. razred prilagojenega programa VIZ z NIS, prej se je dve leti šolal na drugi ustanovi in tam zaključil 2. razred NIS, nato je bil zaradi kompleksnejše socialne situacije in večjih potreb po institucionalni obravnavi prešolan v ustanovo. V sistematično nevrotérapevtsko obravnavo (nevrofizioterapija, delovna terapija, logopedija) je vključen šele dve leti.

#### 4.4 Uporabljene metode

Pri študiji primera smo uporabili metodo neposrednega opazovanja, merjenja ter preverjanja rezultatov.

Tabela 1: Opazovane spremenljivke

Oznake spremenljivk	Razlaga spremenljivk	Opis merjenja
<i>Bralno razumevanje</i>		
Število napak pri branju	Število napak pri branju enotnega besedila	Število napak
Število točk (bralno razumevanje)	Število točk pri zapomnitvi/ obnovi besedila	Število doseženih točk
Hitrost branja	Hitrost prebranega besedila	V sekundah
<i>Terapevtski učinki (komponente drže)</i>		
Regulacija mišičnega tonusa	Aktivna vzravnavna/poravnava	Da, delno, ne
Gradnja stabilnosti trupa	Aktivna stabilizacija trupa (v mirovanju)	Da, delno, ne
Mobilizacija medenice	Aktivna mobilizacija medenice (izoliran gib)	Da, delno, ne
Skladna drža telesa	Aktivna poravnava drže telesa (v gibanju in mirovanju)	Da, delno, ne
Ravnotežje, reakcijske sposobnosti	Aktivnejše ravnotežje pri hoji/ stoji, prestrezalne reakcije	Da, delno, ne
Zaznavanje telesa in delov telesa	Aktivnejša zaznava lastnega telesa, delov telesa (odzivnost reakcij)	Da, delno, ne
Sprostitev	Večji občutek sprostitve, relaksacije	Da, delno, ne
Aktivno uravnavanje drže, vizualno-motorična koordinacija, dihanje	Celostno izboljšanje dinamike gibanja	Da, delno, ne

*Opombi:* vrednotenje terapevtskih učinkov (da/izvede = 2 točki, delno izvede = 1 točka, ne izvede = 0 točk); Za bralno razumevanje je bilo pri obeh učencih uporabljeno enako besedilo tako v inicialnem kot tudi finalnem stanju.

## 5 Rezultati

Za potrditev dveh raziskovalnih vprašanj, ali obstajajo pomembne razlike v branju učencev po 3-mesečni hipoterapiji ter ali obstajajo razlike v terapevtskih učinkih (komponente drže), smo uporabili primerjavo rezultatov med inicialnim in finalnim stanjem.

*Tabela 2: Rezultati učenca v branju ter terapevtskih komponentah*

<i>Opis merjenja</i>	<i>September</i>	<i>November</i>	<i>Razlika</i>
Čas branja (v sekundah)	204 s	139 s	65 s
Število napak pri branju	11	5	6
Število točk (točkovnik) terapevtskih komponent	6	10	4

Prvo in drugo opazovanje (razlike med inicialnim in finalnim stanjem) se razlikujeta in kažeta, da je učenec izboljšal čas branja za 65 sekund, prav tako je zmanjšal število napak pri branju (za 5). V finalnem stanju je izboljšal tudi skupno število točk iz posameznih, opazovanih terapevtskih komponent (za 4 točke). Merjeni rezultati nakazujejo tendenco učinkovanja hipoterapije na procese branja (čas branja, število napak pri branju) ter terapevtske komponente (izboljšanje drže, ravnotežja, mišičnega tonusa). Razlike sicer niso velike, vendar nakazujejo smer pozitivnega učinkovanja izbrane terapije.

*Tabela 3: Rezultati učenke v branju ter terapevtskih komponentah*

<i>Opis merjenja</i>	<i>September</i>	<i>November</i>	<i>Razlika</i>
Čas branja (v sekundah)	61 s	61 s	0 s
Število napak pri branju	0	0	0
Število točk (točkovnik) terapevtskih komponent	7	11	4

Pri učenki razlike med inicialnim in finalnim stanjem niso bile tako opazne, pri branju ni naredila nobene napake in tudi čas branja je bil v obeh primerih enak. Pri učenki je razliko med obema opazovanja možno opaziti le pri terapevtskih komponentah, v skupnem številu točk (točkovnik), kjer je dosegla boljši rezultat (za 4 točke). Pri učenki merjeni rezultati nakazujejo tendenco učinkovanja hipoterapije le na proces motorike (izboljšanje drže, ravnotežja, mišičnega tonusa). Razlike so majhne, nakazujejo rahlo pozitivno učinkovanje izbrane terapije.

Sklepamo, da hipoterapija pozitivno vpliva na procese branja (čas branja, število napak pri branju) ter motorične vidike razvoja. Zaradi premajhne intenzitete izvajanja hipoterapije ter prekratkega časovnega obdobja so razlike majhne. Tendenca pozitivnega učinkovanja hipoterapije na bralno razumevanje se kaže le pri mlajšem učencu, ne pa tudi pri učenki. Sklepamo, da je pozitiven učinek hipoterapije pri učencu večji zaradi njegove starosti, saj pri njem še niso dovršeni vsi mehanizmi CŽS (večja plastičnost CŽS), predvsem pa ker so njegove bralne sposobnosti šele na začetni stopnji usvajanja (ni še avtomatizacije tehnike branja in prepoznavanja).

Učinki hipoterapije na izboljšanje telesnega statusa (drže, položaja telesa, sprostitve, ...) kažejo tendenco pozitivnega učinkovanja tako pri učencu kot pri učenki, vendar bi bilo za statistično zanesljivost rezultatov potrebno podaljšati opazovano obdobje, število preiskovanih oseb ter frekvenco izvajanja hipoterapije. Posebej zanimiva je ugotovitev, da so učinki hipoterapije vidnejši pri terapevtskih komponentah ne glede na starost obeh učencev. Sklepamo, da se pozitiven učinek hipoterapije bolj odraža na izboljšanju posameznih rehabilitacijskoterapevtskih komponentah, ki definirajo vertikalizacijo, stabilnost (stojnost) in držo (položaj) telesa. Pri tem pa je očitno manj pomembna starost oseb, oziroma imajo večji vpliv primanjkljaji s področja nevrološke dovršenosti/nedovršenosti senzomotoričnega sistema. Ta rezultat kaže na pomembno vlogo terapije po zaključenem tudi nevro-motoričnem statusu (Hamill and Washington, 2007). Rezultati nakazujejo, da je pri osebah z več gibalnimi primanjkljaji pomembna stalna, podporna in vseživljenjska vloga terapije.

Rezultati so pokazali vpliv hipoterapije na bralne in terapevtske komponente razvoja, vendar so razlike med rezultati majhne, saj je bil čas izvajanja hipoterapije prekratek. Pri obeh učencih so bile najdene razlike med inicialnim in finalnim stanjem tako v bralnem razumevanju (številu napak, hitrosti branja) kot tudi pri skupnem vrednotenju terapevtskih učinkov, vendar bi za statistično zanesljivejše rezultate bilo potrebno izvajanje hipoterapije bistveno podaljšati (poudarek na zadostni frekvenci ter intenziteti).

## **6 Sklep**

V raziskavi smo preverjali učinkovanje hipoterapije na procese bralnega razumevanja ter na razvitost posameznih nevroterapevtskih elementov. Opažene so bile razlike med rezultati obeh učencev, kar nakazuje na pomembno vlogo zrelosti motorike ter drugih višje strukturiranih mehanizmov, ki se pojavljajo pri vzdrževanju pokončne drže. Večji učinek hipoterapije se kaže pri mlajšem učencu, ki je šele pričel z izvajanjem hipoterapije. Sklepamo, da vzrok leži v še vedno prisotni plastičnosti CŽS in večji dovzetnosti vseh struktur (fizioloških, nevroloških, motoričnih) na izvajanje hipoterapije, saj je učenec izboljšal hitrost branja in zmanjšal število napak pri branju. Rezultati so pokazali vpliv hipoterapije na bralne sposobnosti, vendar so razlike majhne, saj je bil čas izvajanja hipoterapije prekratek. Primerno bi bilo podaljšati

časovni obseg (vsaj šest mesecev) in tedensko frekvenco izvajanja hipoterapije (vsaj 3-krat na teden), ob istočasnem povečanju tudi vzorca opazovanih oseb. Šele na ta način bi dokazali zanesljivejše učinke hipoterapije.

Primerjava doseženih rezultatov med obema učencema kaže, da so se razlike v izboljšanju terapevtskih komponent pokazale tudi pri starejši učenki, kar nakazuje, da je tudi pri starejših osebah še vedno prisoten učinek hipoterapije (terapije). Pri starejši učenki se pričakovano niso pokazali večji učinki hipoterapije na bralne sposobnosti. Učenka je že več let vključena v sistematično vzgojno-izobraževalno in terapevtsko obravnavo, zato so tudi razlike pri njej minimalne. Pri učenki gre že za nevrološko, motorično in kognitivno zaključen razvoj, kjer je več pozornosti potrebno nameniti vzdrževanju doseženega statusa iz različnih področij.

Tendenca rezultatov kaže, da je pričakovati večji napredek na bralnem področju pri mlajših osebah, ker njihov razvoj še ni zaključen, plastičnost ČŽS je večja in bolj dovzetna za nevro-motorične in učne sposobnosti, na katere lahko vplivamo s primerno in dovolj pogosto hipoterapijo.

*Erna Žgur, PhD, Diana Batista*

### **Hippotherapy – effects on reading and motor abilities**

*The paper introduces a case study on the effects of hippotherapy on improvement of reading and motor abilities in two students with intellectual and motor disabilities. Children with multiple disabilities are often included in different therapeutic activities, aimed towards improving their cognitive and conative functions. Hippotherapy is one of the physiotherapy treatments aided by a horse, having neurophysiological basis. Reading comprehension is essential for successful school work and suitable communication. Numerous institutions operating in the field of special needs education carry out medical-therapeutic programmes in addition to educational programmes. In educating and training people with special needs (especially those with motor, sensory-perceptual and other disabilities), suitable rehabilitation is important for their integral development. It is especially efficient when supported by modern therapeutic activities, such as hippotherapy. Cirius Vipava is an educational institution for people with multiple disabilities. It implements two primary school programmes for persons with intellectual disabilities: adapted programme with lower educational standards and special programme. In addition to education programmes, it performs different therapeutic programmes, implementing hippotherapy as an additional therapeutic activity for children. The term hippotherapy denotes therapeutic riding with aspects of medical treatment. Students with multiple disabilities (ID, motor, sensory, perceptual impairments) are often included in different therapeutic activities (neuro-physiotherapy, occupational therapy). They are aimed at improving students' cognitive and conative functions. Education supported by neuro-therapeutic programmes is more efficient, since it allows a more coherent*

*progression of cognitive and motor areas. In development of children there is a linear relationship between cognitive and motor development. Therapeutic activities often include hippotherapy. It allows us to perform exercises on unsaddled horse for numerous motor functions needed in life (symmetry, torso alignment, correct posture). Activity is carried out on or next to a horse. It is performed by a specially trained neurotherapists and prescribed by a doctor. Its benefits are seen in physical, psychological and social effects. Cirius Vipava has been performing hippotherapy for the last 15 years.*

*Children with ID often lack an adequate reading comprehension which is an important element of successful communication. The majority of students with ID have insufficiently developed central nervous system, which results in insufficient sensory-motor skills. The latter is manifested as an immature form of the functional development of gross and fine motor skills. The consequence of the sensor-motor immaturity is manifested in numerous gaps in the process of acquiring reading and writing. Mature functioning of sensory perceptual abilities, with the developed visual-motor coordination is the basis for the development of guided or focused attention and identification. These functions are crucial for the process of learning how to read and write. Suitably guided special pedagogical treatment has additional positive effects on motor abilities and skills in children with ID. The process of reading development demands an adequately mature ability of decoding the observed elements, as well as the functional changes in decoding (signs, letters, symbols). In the process of reading development, working memory and reading decoding have to reach an adequate level; the latter should be suitably automated. These are the prerequisites for students to become more fluent, faster and accurate in reading. Due to the insufficient development of the processes of analysis and synthesis, students with ID do not develop an adequate level of distinction between the essential and non-essential information, which is reflected in the process of learning, decoding and memorising letters. Even the difficulties in spatial relations (body relation, body and space relation) cause insufficient distinction, and inadequate memorisation of elements in the process of reading. The students included in the research attained low-level learning processes, strategies and learning abilities; their learning process was significantly slower, unsystematic and developmentally immature.*

*The research addresses the question on how significantly the hippotherapy influences the quality of reading and posture. It explores the effects of three months hippotherapy sessions on improvement of reading and motor abilities in two students with intellectual (ID) and motor disabilities. They are being educated at the Cirius Vipava. One is a 26-year-old student with cerebral palsy (ataxia), with poor speaking skills, moderate ID, moderate level of movement disorder, and the third level of speech and language impairment. The second student, aged 12, affected by cerebral palsy (signs of ADHD-syndrome), has concentration deficit, mild ID, mild level of movement disorder and the second level of speech and language impairment. The older one is completing her education in the special education programme, whereas the younger one is completing the 4th grade of the adapted programme with lower educational standards. Both students included in the research participated in the 25–30 minute hippotherapy sessions outside school activities. The sessions started with a ride from a platform; ride*

being led by a guide. During the riding activity, a physiotherapist additionally encouraged the symmetric position of the trunk, pelvis movement and the rotation between the pelvis and shoulder girdles.

The study exposes the following two research questions: the hippotherapy will significantly influence the quality of reading (reading speed, number of mistakes in reading, total score); it will significantly influence the quality of posture (muscle tone, torso alignment, stability, pelvic mobilisation, relaxation). For both students we performed the initial and final measurement of reading comprehension and physical performance. We used the method of direct observation, measurement, and result checking. We were observing and measuring the time of reading (in seconds), number of mistakes in reading (scores obtained), and the score (total score) of therapeutic results. The measured data (the time of reading and number of mistakes) indicate a positive effect of hippotherapy on the reading ability (speed, number of mistakes) and posture (symmetry, torso alignment, body righting/equilibrium reactions, muscle tone, pelvic mobilisation, relaxation, etc.). The differences between the initial and final state were small, due to the period of hippotherapy sessions being too short.

The study showed that both students made some progress, but not uniformly and not to the same extent. The positive effects of hippotherapy were more evident in the younger child (the progress could be noticed in reading as well as in motor components), presumably due to a higher level of plasticity of the central nervous system, and thereby higher susceptibility of all structures (cognitive, physiological, neurological, motor, as well as psychological) to effects of hippotherapy, primarily because his reading abilities are still at the initial level. The younger student had not yet reached the automaticity of reading. For this reason, his progress resulted more evidently (reduced number of mistakes in reading, higher reading speed). Older student, with already suitably developed reading comprehension, showed no improvement in reading comprehension. A positive action of hippotherapy was manifested principally in major torso stabilisation, posture, body righting/equilibrium reactions, and muscle tone improvement. Such results were expected, since the student is older, was included for a longer period of time in a suitable special pedagogical education process, supported by an adequate therapeutic treatment. The results, however, show the significance of therapy even after the completion of schooling or rather after the maturation of the central nervous system. Since the student had already reached the maturity relative to neurologic, motor and cognitive functioning, the attention needs to be focused on maintaining the achieved neuro-motor and cognitive status. It is interesting to observe that the effects of hippotherapy were more evident in therapeutic components, regardless of the age. Comparing the results obtained by both students, we can conclude that the positive effects of hippotherapy (although minor and only in one area) can also be observed in older students, which proves that hippotherapy has its positive effects even in people with mature central nervous system and neuro-motor system. The research findings show that the therapy plays an important role in maintaining a suitable psychophysical condition in adults with multiple disabilities. Its role is positive in maintenance and formation of more mature neurophysiological elements (greater stability).

*We can conclude that supported learning and integration of different areas of expertise (hippotherapy in our case) can have a positive effect on reading comprehension, since it ensures the flexibility of the nervous system. Stimulating the neuro-motor channels, due to the constant flow of information, hippotherapy helps to build a more stable motor and neurological system, which enables more successful learning. Nevertheless, in order to obtain statistically reliable results, the period of hippotherapy treatment should be prolonged (to at least 6 months), the frequency of hippotherapy sessions should be increased (to at least 3 times a week), and more persons should be included in the research.*

## LITERATURA

1. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2016). Pridobljeno dne 12.6.2016 s svetovnega spleta: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm#search/American+Association+on+Intellectual+and+Developmental+Disabilities>
2. Batista, D. (2013). Vpliv hipoterapije na ravnotežje pri mladostnici s cerebralno paralizo. Diplomsko delo. Ljubljana: Zdravstvena fakulteta.
3. Bordjan, A. (2010). Pozitivni učinki terapije s pomočjo konja na samopodobo otrok s posebnimi potrebami. V: Zadnikar, M. (ur.). II. kongres terapevtskega jahanja v Sloveniji: Konj – sprejemanje drugačnosti. Kamnik, str. 69–79.
4. Burja, C. (2007). Pogoji za učinkovito hipoterapijo pri otrocih s cerebralno paralizo. V: Zadnikar, M. (ur.). I. kongres terapevtskega jahanja v Sloveniji: Konj kot terapevt – danes za jutri. Kamnik, str. 49–55.
5. Čuk, M. (2011). Psihološke lastnosti oseb s posebnimi potrebami. V: Žgur, E. (ur.). Kako lahko pomagam: usposabljanje strokovnih delavcev za uspešno vključevanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v vzgojo in izobraževanje v letih 2008–2011, Vipava: Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje, str. 18–26.
6. Dolenc, V.T. (2012). Klasifikacija cerebralne paralize. Osnovni tečaj RNO 2012. Neobjavljeno gradivo. Kranj: 16. januar–5. april 2012.
7. Golobčnik, B. (2016). Specialno pedagoško jahanje/ voltižiranje. Terapevtsko jahanje. Pridobljeno dne 13.6.2016 s svetovnega spleta: [http://terapevtsko-jahanje.net/vrste\\_terapevtskega\\_jahanja.html](http://terapevtsko-jahanje.net/vrste_terapevtskega_jahanja.html).
8. Hamill, D., Washington, K. (2007). The effect of hippotherapy on postural control in sitting for children with cerebral palsy. *Physical and occupational therapy in pediatrics*, 27(4), 23–41.
9. Enotni seznam zdravstvenih storitev in samoupravni sporazum o njegovi uporabi v svobodni menjavi dela. (1982). Zdravstvena skupnost Slovenije, Zavod SRS za zdravstveno varstvo, Ljubljana.
10. Kaljača, S. (2008). Umerena intelektualna ometenost. Beograd: Planeta print.
11. Keil, S., Miller, O., Cobb, R. (2006). Special educational needs and disability. V: Byers, R. (ur.). *British Journal of special Education, Nasen, Helping Everyone Achieve*, Printed in Great Britain, 33, št. 4, str. 168.
12. Kesič Dimić, K. (2010). Vsi učenci so lahko uspešni: napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami. Ljubljana: Rokus Klett.
13. Keber, D., Albrecht, T., Arzenšek, J. in sodelavci (2003). Zdravstvena reforma, pravičnost, dostopnost, kakovost, učinkovitost. V: Keber, D., Leskovar B., Kerstin Petrič V. (ur.). Zdravstvena reforma. Vlada Republike Slovenije, Ministrstvo za zdravje, Ljubljana.
14. Kirk, S., Gallagher, G.J., Anastasiow, Coleman, M.R. (2006). *Educating Exceptional Children*, Element edition, Houghton Mifflin Company, Boston, New York, str. 156–210.
15. Lavrič, A. (2007). Terapevtsko jahanje. V: Zadnikar, M. (ur.). I. kongres terapevtskega jahanja v Sloveniji, Konj kot terapevt – danes za jutri, Kamnik, november 2007, str. 23–227.

16. Miller, F., Bachard, S.J. (2006). *Cerebral Palsy. A Complete Guide for Caregiving*. Baltimore. A Johns Hopkins press health book.
17. Močnik, K. (2007). Nadaljevanje priprave konja za terapevtsko jahanje. V: Zadnikar, M. (ur.). 1. kongres terapevtskega jahanja v Sloveniji, Konj kot terapevt – danes za jutri. Kamnik: Zavod za usposabljanje invalidne mladine, str. 161–167.
18. Pečjak, S. (2007). Stopenjskost pri usvajanju pismenosti. Postopen pouk bralne pismenosti na vseh ravneh šolanja. Zavod Republike Slovenije Slovenije za šolstvo, str. 12–19.
19. Pečjak, S., Gradišar, A. (2015). Bralne učne strategije. Zavod RS za šolstvo, str. 40.
20. Petrovič, V. (2001). Hipoterapija – zdravljenje z jahanjem konja. Založništvo Pozejdon Velenje, str. 68–73.
21. Predan, J.; Demšar, M. (2007). Terapija s pomočjo konja- nov pristop v medicini. V: Zdravniška zbornice Slovenije (ur.). Ljubljana, str. 59–68.
22. Rožič, S. (2007). Hipoterapija. V: Babič, M. in sodelavci (ur.). Družinski izzivi, zbornik seminarjev. Maribor, Združenje zdravnikov družinske medicine SZD, str. 227–232.
23. Rugelj, D. (2007). Ravnotežje in hipoterapija. V: Zadnikar, M. Zbornik predavanj 1. kongres terapevtskega jahanja v Sloveniji: Konj kot terapevt – danes za jutri. Kamnik, str. 11–22.
24. Sankar, C., Mundkur, N. (2005). Cerebral Palsy – Definition, Classification, Etiology and Early Diagnosis. *Indian Journal of Pediatrics*; 72 (10), str. 865–868.
25. Vovk-Ornik, N. (ur.). (2015). Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (elektronski vir). Ljubljana – Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno dne 5.1.2016 s svetovnega spleta: <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>.
26. Zadnikar, M., Kastrin, A. (2011). Effect of hippotherapy and therapeutic horseback riding on postural control or balance in children with cerebral palsy: a meta-analysis. *Deve Med Child Nevrol* 53, str. 684–691.
27. Žagar, D. (2012). Drugačni učenci. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
28. Žgur Černigoj, E. (2001). Vpliv terapije na branje in pisanje pri otroku s cerebralno paralizo. V: Hlebš, S.; Vrečar, I. (ur.). IX. strokovno posvetovanje Slovenskih fizioterapevtov, Podčetrtek, 27.–29. septembra 2001, str. 35–42.
29. Žgur, E. (2012). School process role for children with cerebral palsy. V: Yuzuncu, Yul (ur.). *Eastern journal of medicine*, 17, št. 4, str. 213–216.
30. Žgur, E. (2013). Razlike v razvitosti motorike pri otrocih s cerebralno paralizo = Differences in motor development in children with cerebral palsy. *Defektologica slovenica*, 21, št. 1, str. 34–42.

---

*Dr. Erna Žgur (1963), docentka na oddelku za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko Pedagoške fakultete v Ljubljani.*

*Naslov: Glavni trg 16 b, 5211 Vipava, Slovenija; Telefon: (+386) 040 571 930*

*E-mail: [erna.zgur@pef.uni-lj.si](mailto:erna.zgur@pef.uni-lj.si)*

*Diana Batista (1988), diplomirana fizioterapevtka na Centru za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Vipava.*

*Naslov: Vipavska cesta 15, 5270 Ajdovščina, Slovenija; Telefon: (+386) 040 778 849*

*E-mail: [diana.batista1988@gmail.com](mailto:diana.batista1988@gmail.com)*

# Učitelji in konstruktivistični pristop pri pouku družbe

Znanstveni članek

UDK 37.015-051:316

**KLJUČNE BESEDE:** osnovna šola, učitelji, predmet družba, konstruktivizem

**POVZETEK** – Konstruktivistični pristop pri pouku družbe poudarja učenčev aktivno vlogo v izobraževalnem procesu in njegovo sposobnost, da si na podlagi izkušenj in predznanja, ob učiteljevem vodenju, sam zgradi novo znanje. Med učitelji četrtega in petega razreda osnovne šole je bila opravljena raziskava, s katero smo želeli proučiti zastopanost konstruktivističnega pristopa pri pouku družbe. Ugotovili smo, da učitelji poznajo in občasno tudi uporabljajo konstruktivistični pristop, a se zanj večina učiteljev ni dodatno izobraževala. Več kot polovica učiteljev meni, da družbo lahko poučujejo po načelih konstruktivizma in da tradicionalni pristop ni zadosten. Učitelja vidijo kot osebo, ki spodbuja učence k razumevanju, in menijo, da so učenci pri urah družbe dovolj aktivni.

Scientific paper

UDC 37.015-051:316

**KEYWORDS:** primary school, teachers, social studies, constructivism

**ABSTRACT** – The constructivist approach emphasizes students' active role in the education process, as well as their capability to develop their own knowledge by themselves based on experience and previous knowledge. The empirical study was conducted among primary school teachers teaching in the 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grade. The purpose of the study was to examine the presence of the constructivist approach in social studies. The research results have shown that teachers are familiar with and occasionally also use the constructivist approach, for which they did not receive any additional education. More than half of the teachers believe that they can teach social studies according to the principles of constructivism and that the traditional approach is not sufficient. A teacher is seen as the person who encourages students to understand the learning material. In teachers' opinion, students are active during social studies classes.

## 1 Uvod

Družba je predmet, ki se ga učenci učijo v četrtem in petem razredu osnovne šole. Vključuje cilje s področja geografije, sociologije, zgodovine, etnologije, psihologije, ekonomije, politike, etike, estetike, ekologije idr. Poudarek predmeta je na spoznavanju razmerja med posameznikom, družbo in naravnim okoljem (Budnar, Kerin, Umek, Rztresen, Mirt, 2011). Uspešno in učinkovito poučevanje družbe lahko učiteljem predstavlja velik izziv. Učitelji lahko pri poučevanju družbe izbirajo med različnimi pristopi k poučevanju. V naši raziskavi se osredotočamo na konstruktivistični pristop k poučevanju.

## 2 Teoretična izhodišča

“Na področju vzgoje in izobraževanja s konstruktivizmom označujemo teorije znanja in iz njih izpeljane teorije učenja, ki temeljijo na predpostavki, da je znanje človekov konstrukt, pa naj bo ta posledica človekove individualne, ožje socialne oziroma širše družbene dejavnosti.” (Plut-Pregelj, 2004, str. 22). Marentič-Požarnik (2008) piše, da šola kot institucija v prihodnosti ne bo mogla uspešno opravljati svoje funkcije posredovanja znanja, če ne bo prevzela vsaj nekaj načel, priporočil in pristopov, ki temelje na konstruktivističnih predpostavkah. Pouk, osnovan na konstruktivističnih predpostavkah, poudarja učenčevo aktivno vlogo v izobraževalnem procesu in njegovo sposobnost, da si na podlagi izkušenj in predznanja, ob učiteljevem vodenju, sam zgradi novo znanje (Martin, 2001; Maxim, 2010).

Pri poučevanju osnovnošolskih učencev je treba upoštevati, da je narava spoznavne interakcije med objektivnim in subjektivnim bistveno zahtevnejša kot pri odraslih. To je posledica manjšega predznanja in izkušenj. Njihovi interesi in želje so še neizoblikovani in hkrati močno subjektivno naravnani. Pri šolskem učenju mora potekati spoznavanje in pridobivanje znanja v tesni interakciji med objektivnimi in subjektivnimi spoznavnimi dejavniki. Priporočljivo je upoštevanje in vključitev osebnih izkušenj, saj je to temeljni pogoj, da bodo učenci bolj notranje motivirani in ustvarjalno čimbolj aktivni (Blažič idr., 2003). Pri predmetu družba se učenci učijo o resničnem življenju in izhajajo iz svojega življenja v skupnosti (Mishra, 2015). Zato je pomembno razumeti, da učenci ob sprejemanju novega znanja s pomočjo spomina priključijo v misli svoje prejšnje izkušnje in jih rekonstruirajo skladno z novo učno snovjo. Točnost učenčevega na novo skonstruiranega znanja se potrdi ali ovrže z novimi podobnimi primeri ali pa takrat, ko ideje potrdijo drugi udeleženi v procesu izobraževanja (Martin, 2001). Glede na to, da ima vsak učenec svoje individualne življenjske izkušnje, lahko pričakujemo, da se bo pri vsakem učencu pojavil edinstven koncept novega znanja. Učenci novo znanje povezujejo s predhodnimi izkušnjami. Martin (2001) ponuja primer učenja o divjih pticah. Predpostavimo, da imajo vsi učenci radi ptice in jih radi gledajo ter hranijo. V razredu pa je učenec, pri katerem doma ne marajo ptic in uporabljajo vse mogoče načine, da odganjajo ptice. Sklepamo lahko, da bo ta učenec – zaradi popolnoma drugačnega predznanja in izkušenj – drugače integriral novo učno snov, kot pa vsi drugi učenci. Zato pouk pri družbi ne more potekati kot “zaprta škatla”, ampak mora učitelj pri poučevanju družbe upoštevati povezavo učne snovi in znanja, ki ga učenci vsakodnevno nezavedno pridobivajo (Mishra, 2015). Pomembno je, da se zna učitelj z individualizacijo približati posameznemu učencu. Vsi učenci namreč nimajo enakih mentalnih sposobnosti, zato je pri poučevanju treba upoštevati njihovo razvojno stopnjo, saj imajo le tako vsi učenci zagotovljene enake možnosti za delo, aktivnost in razvoj. Adamič (2004) predlaga, da je za učence, ki imajo šibkejšo predznanje, ustrežnejše bolj direktno vodenje. Medtem ko je treba sposobnejšim zagotoviti več prostora za samostojno učenje, indirektnega vodenja in jim ponuditi več raziskovalnega učenja, projektnega dela, raziskovanja v

naravi ipd. Iz konstruktivizma namreč “ne moremo neposredno izpeljati učnih metod, toda z enimi metodami lažje uveljavimo načela, ki pomagajo konstruirati znanje z globljim razumevanjem, kot z drugimi.” (Marentič-Požarnik, 2008, str. 28)

Poučevanje po načelih konstruktivizma poteka tako, da ima učenje namen in ta naj bo učencu poznan. Zato je pri konstruktivističnem poučevanju potrebno, da v učencih vzbudimo potrebo po znanju in jim pojasniti, zakaj in kdaj bodo lahko to znanje uporabili (Fitzgerald, Smith, 2016). Pri pouku je potrebno oblikovati avtentične naloge, pri čemer naj bosta naloga in okolje usklajena in prilagojen razvojni stopnji učencev. Učencem je treba ponuditi procese, s pomočjo katerih pridejo do rešitve problema, učitelj pa naj učence opogumlja za preverjanje idej po alternativnih pogledih in kontekstih. Nazadnje pa je treba učencem omogočiti proces refleksije na vsebino učenja, saj morajo pridobiti refleksivne veščine neodvisno od učitelja (Gojkov, 2004; Marentič-Požarnik, 2008; Maxim, 2010; Naude, Bergh, Kruger, 2014).

Pouk pri družbi ne more potekati kot “zaprta škatla” z omejitvami, zato mora učitelj pri poučevanju družbe upoštevati povezavo učne snovi in znanja, ki ga učenci vsakodnevno nezavedno pridobivajo (Mishra, 2015). Konstruktivistične teorije ne podajajo zahteve po odpravi poučevanja, temveč po spreminjanju le-tega. Učitelj mora učencem za konstruiranje znanja z lastno aktivnostjo zagotoviti primerne in kakovostne didaktične razmere, ki vključujejo tudi učiteljevo poučevanje v sodobnem didaktičnem smislu (Kramar, 2004).

### 3 Metodologija

#### 3.1 Namen raziskave

Z obširnejšo empirično raziskavo smo želeli preučiti zastopanost konstruktivističnega pristopa pri pouku družbe. Celotna raziskava je na voljo v magistrskem delu *Zastopanost konstruktivističnega pristopa pri pouku družbe* (Jančič, 2016). V našem prispevku se osredotočamo na tisti del raziskave, ki zajema stališča učiteljev do konstruktivističnega pristopa pri poučevanju predmeta družba, in sicer v povezavi z naslednjimi raziskovalnimi vprašanji:

- Ali učitelji radi poučujejo predmet družba?
- Ali učitelji menijo, da poznajo konstruktivistični pristop k poučevanju in kako pogosto ga uporabljajo?
- Ali se učitelji menijo, da je tradicionalni pristop zadosten in nudi učencem dovolj dobro znanje?
- Kako učitelji pojmujejo svojo vlogo pri poučevanju družbe?
- Ali lahko učitelji poučujejo družbo s konstruktivističnim pristopom?
- Ali učitelji menijo, da so učenci pri urah družbe dovolj aktivni?

- Ali učitelji menijo, da se morajo za svoje delo bolj pripraviti in opraviti več predhodnega dela, da so učenci pri urah pouka aktivni?
- Ali so se učitelji že dodatno izobraževali za poučevanje s konstruktivističnim pristopom in ali čutijo potrebo po dodatnem izobraževanju?

Pri raziskovalnih vprašanjih nas je zanimal obstoj razlik glede razreda poučevanja, okolja poučevanja, strokovnega naziva, delovne dobe in priljubljenosti poučevanja predmeta družba.

### *3.2 Raziskovalna metoda*

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

### *3.3 Raziskovalni vzorec*

V raziskavi je zajet neslučajnostni namenski vzorec 181 učiteljev, ki so poučevali predmet družba v 4. ali 5. razredu osnovnih šol Republike Slovenije. V vzorcu je sodelovalo 49,2 odstotka učiteljev 4. razreda in 50,8 odstotka učiteljev 5. razreda. Glede na strokovni naziv je sodelovalo 7,7 odstotka učiteljev brez naziva, 28,2 odstotka mentorjev, 58,0 odstotka svetovalcev in 6,1 odstotka svetnikov. Glede na delovno dobo je v vzorcu 6,1 odstotka učiteljev, ki poučujejo do 5 let, 11,0 odstotkov učiteljev, ki poučujejo od 6 do 10 let, 11,6 odstotka učiteljev, ki poučujejo od 11 do 15 let, 12,7 odstotka učiteljev, ki poučujejo od 16 do 20 let in največ, kar 58,6 odstotka učiteljev, ki poučujejo že več kot 20 let. Glede na okolje, v katerem se nahaja osnovna šola, je v raziskavi sodelovalo 48,1 odstotka učiteljev, ki poučujejo na osnovni šoli, ki se nahaja v mestu in 51,9 odstotka učiteljev, ki poučujejo na podeželju.

### *3.4 Postopki zbiranja in obdelave podatkov*

Za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik, ki je zadostil merskim karakteristikam veljavnosti, zanesljivosti in objektivnosti. Veljavnost smo zagotovili tako, da smo ga dali v pregled in ga sondažno preizkusili ter nato dodelali. Zanesljivost smo preverjali tako, da smo bili pri sestavljanju vprašalnika pozorni, da smo navedli natančna navodila in enopomenska specifična vprašanja. Zanesljivost smo kontrolirali tudi pri obdelavi podatkov, in sicer tako, da smo primerjali odgovore na vsebinsko sorodna vprašanja. Objektivnost smo nadzorovali tako, da smo uporabili vprašanja zaprtega tipa, pri katerih ni mogoče s subjektivnim presojanjem spremeniti informacij. Objektivnost instrumenta temelji na individualnem anketiranju brez ocenjevalčeve prisotnosti. Vprašalnik so sestavljali različni tipi vprašanj, ki smo jih zastavili glede na raziskovalno vprašanja, in sicer dihotomna vprašanja, vprašanja

z večstransko izbiro: vprašanja z rangiranimi odgovori, vprašanja s stopnjevalnimi odgovori in kombinacija sodb in stopenj. Učitelji so imeli možnost reševanja vprašalnikov v klasični pisni ali elektronski obliki, saj smo jih poslali tako v elektronski pošti s povezavo kot tudi natisnjene po pošti na naslove osnovnih šol. Pridobili smo 181 rešenih vprašalnikov.

Zbrani podatki so bili računalniško obdelani s statističnim programom SPSS. Uporabljene so bile naslednje statistične analize: frekvenčne distribucije ( $f$ ,  $f\%$ ), osnovna deskriptivna statistika, neparametrični preizkus ( $\chi^2$ -preizkus) za analizo frekvenc neštevilskih spremenljivk, Kruskal-Wallisov preizkus za neodvisne vzorce za preverjanje razlik v stališču učiteljev glede na leta poučevanja in strokovni naziv ter Mann-Whitneyjev preizkus za preverjanje razlik v stališču učiteljev glede na razred in okolje poučevanja.

## 4 Rezultati in interpretacija

### 4.1 Priljubljenost poučevanja predmeta družba

Najprej smo učitelje spraševali, kako radi poučujejo predmet družba. 53,6 odstotka učiteljev je takšnih, ki zelo radi poučujejo predmet družba. Drugih 46,4 odstotka učiteljev pa družbo poučujejo radi. Nihče od anketiranih ni odgovoril, da družbe ne poučuje rad. Rezultati so nam dali pregled nad priljubljenostjo poučevanja predmeta družbe. Podatke smo pridobili tudi zato, da smo lahko pri obdelavi vprašanj uporabili rezultate za odkrivanje statistično značilno razlik med učitelji glede na priljubljenost poučevanja predmeta družba.

### 4.2 Poznavanje konstruktivističnega pristopa in pogostost uporabe pri pouku družbe

Tabela 1: Poznavanje in pogostost uporabe konstruktivističnega pristopa pri pouku družbe

<i>Odgovori</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Dobro poznam in redno poučujem po načelih konstruktivizma	11	6,1
Poznam in občasno poučujem po načelih konstruktivizma	119	65,7
Slabo poznam in redko poučujem po načelih konstruktivizma	40	22,1
Ne poznam in ne poučujem po načelih konstruktivizma	11	6,1
Skupaj	181	100,0

Anketirani učitelji so na vprašanje o poznavanju in pogostosti uporabe konstruktivističnega pristopa pri pouku družbe v večini odgovorili, da poznajo konstruktivistični pristop in občasno poučujejo po načelih konstruktivizma (65,7%). 22,1 odstotka anketirancev je odgovorilo, da slabo poznajo in občasno poučujejo po načelih konstruktivizma. V enakem deležu odstotkov (6,1 %) pa so učitelji odgovarjali v obeh skrajnih odgovorih, torej 11 učiteljev dobro pozna in 11 učiteljev ne pozna konstruktivističnega pristopa k poučevanju družbe. Zanimal nas je obstoj statistično značilnih razlik glede na delovno dobo in strokovni naziv učiteljev ter glede na priljubljenost poučevanja predmeta družbe. Statistično značilno razliko lahko razberemo glede na priljubljenost poučevanja predmeta družbe ( $\chi^2 = 10,298$ ,  $P = 0,016$ ). Učitelji, ki zelo radi poučujejo predmet družba, menijo, da bolje poznajo in pogosteje uporabljajo konstruktivistični pristop pri pouku družbe. Pri tistih, ki radi poučujejo družbo, pa opazimo, da je 2,4 odstotka takšnih, ki menijo, da dobro poznajo, in 7,1 odstotka tistih, ki ne poznajo in ne poučujejo po načelih konstruktivizma.

#### 4.3 Mnenje učiteljev o njihovi vlogi pri pouku družbe

V nadaljevanju nas je zanimalo, kako anketirani učitelji pojmujejo svojo vlogo pri pouku družbe. Učitelji so za razvrščanje uporabili štiristopenjsko lestvico. Za lažjo obdelavo smo vrstne podatke obravnavali kot numerične podatke: od najvišje stopnje pomembnosti (stopnja 1) do najnižje stopnje pomembnosti (stopnja 4).

Tabela 2: Pojmovanja učiteljeve vloge pri pouku družbe

Odgovori	Vrednosti					$\bar{x}$
	1 <i>f</i> (f%)	2 <i>f</i> (f%)	3 <i>f</i> (f%)	4 <i>f</i> (f%)	Skupaj <i>f</i> (f%)	
Učitelj posreduje znanje	36 20%	31 17%	34 19%	80 44%	181 100%	2,87
Učitelj spodbuja razumevanje	56 31%	75 41%	47 26%	3 2%	181 100%	1,98
Učitelj gradi kontekstualno razumevanje	56 31%	53 29%	48 27%	24 13%	181 100%	2,22
Učitelj spodbuja osebno spreminjanje učencev	33 18%	22 12%	52 29%	74 41%	181 100%	2,92

Iz tabele in lahko razberemo, da učitelji najvišje po pomembnosti uvrščajo pojmovanje učitelja kot spodbujevalca razumevanja ( $\bar{x} = 1,98$ ). Nato sledi odgovor, da učitelj gradi kontekstualno razumevanje ( $\bar{x} = 2,2$ ). Na tretjem mestu je odgovor, da učitelj posreduje znanje ( $\bar{x} = 2,87$ ), in na zadnjem mestu odgovor, da učitelj spodbuja osebno spreminjanje ( $\bar{x} = 2,92$ ).

Učiteljeva vloga se je skozi čas spreminjala. Medtem ko je v tradicionalnem modelu učitelj še vedno predstavljen kot podajalec oziroma posredovalec znanja, konstruktivistični model poučevanja oziroma konstruktivistični pristop učiteljevo vlogo razume kot usmerjevalca učnega procesa.

Kramar (2004) piše, da vsakršno spreminjanje izobraževalnega procesa vpliva tudi na učiteljevo vlogo, zato nova teoretična in empirična znanstvena spoznanja sprožajo tudi globlje paradigmatško spreminjanje učiteljeve vloge. Marentič-Požarnik (2008) se sprašuje, ali uveljavljanje konstruktivističnih načel slabi učiteljevo poučevalno vlogo. Pri iskanju odgovora izhaja iz očitka Strmčnika, da konstruktivisti zanemarjajo učiteljevo poučevalno funkcijo. Marentič-Požarnik razlaga, da konstruktivistično zasnovan pouk to poučevalno funkcijo smiselno vgrajuje med druge funkcije kot nujen vezni člen. Učitelj mora v samem procesu poučevanja vseeno ohraniti avtoriteto in vlogo predstavnika "pravega" znanja. Lahko bi povzeli, da učiteljeva poučevalna vloga ne slabi. Vseeno pa je učiteljeva vloga izredno zahtevna, odgovorna in večplastna (Marentič-Požarnik, 2008).

#### 4.4 Mnenje učiteljev o zadostnosti tradicionalnega pristopa pri pouku družbe

Učitelje smo naprej spraševali, ali menijo, da je tradicionalni pristop zadosten in učencem nudi dovolj dobro znanje. Večina anketiranih učiteljev (79,6%) meni, da tradicionalen pristop ni zadosten, ena petina anketiranih učiteljev pa, da je popolnoma zadosten in učencem nudi dovolj dobro znanje. V tradicionalnem pojmovanju poučevanja je le-to pogosto ponazorjeno kot enosmerna didaktična komunikacija: (*učna snov* –) *učitelj* – *učna snov* – *učenci*.

V današnjem izobraževanju se razmerja med subjekti in drugimi konstitutivnimi sestavinami izobraževalnega procesa spreminjajo, kljub temu pa učiteljevo tradicionalno poučevanje še marsikje prevladuje. Učitelj naj bi – skladno s konstruktivističnim pojmovanjem učenja – s svojim odnosom do učencev, z didaktično komunikacijo in interakcijo sprožal aktivnost učencev, vplival nanjo in jo spodbujal (Kramar, 2004). Analiza razlik med anketiranci je pokazala statistično značilne razlike glede na strokovni naziv ( $\chi^2 = 8,390$ ,  $P = 0,039$ ). Učitelji z višjim nazivom menijo, da tradicionalni pristop ni zadosten in učencem ne nudi dovolj dobrega znanja.

#### 4.5 Mnenje učiteljev o možnosti poučevanja predmeta družbe s konstruktivističnim pristopom

Na vprašanje, kakšne so možnosti poučevanja družbe po konstruktivističnem pristopu, je večina učiteljev (59,1%) odgovorila, da je družbo mogoče poučevati po osnovni ideji konstruktivizma, kar pomeni, da si učenec na podlagi lastnih izkušenj in predznanja z lastno aktivnostjo sam izgradi novo znanje (Martin, 2001; Maxim, 2010). 39,8 odstotka anketiranih učiteljev je odgovorilo, da lahko družbo delno pou-

čujejo upoštevajoč zgornje vodilo. Dva učitelja (1,1 %) pa sta odgovorila, da družbe ne moreta poučevati upoštevajoč osnovne ideje konstruktivizma. Okvir učiteljeve vloge formalno določajo zahteve učnih načrtov, zakonodaje in drugih pravilnikov. V teh okvirih pa ima učitelj vseeno določeno svobodo pri izbiri učnih oblik, metod dela in oblikovanju odnosov z učenci (Marentič-Požarnik, 2003). Predvidevamo, da tisti učitelji, ki menijo, da lahko delno poučujejo s konstruktivističnim pristopom, prenesejo nekatere elemente konstruktivističnih teorij v oblike in metode dela ter didaktične strategije.

Statistično značilna razlika glede na delovno dobo in strokovni naziv ne obstaja. Prepoznamo pa jo v analizi odgovorov glede na priljubljenost poučevanja predmeta družbe ( $\chi^2 = 14,876$ ,  $P = 0,001$ ). Učitelji, ki zelo radi poučujejo družbo, menijo, da ta predmet lahko poučujemo s konstruktivističnim pristopom. Medtem ko tisti učitelji, ki družbo radi poučujejo, menijo, da lahko družbo zgolj delno poučujemo s konstruktivističnim pristopom.

#### *4.6 Mnenje učiteljev o aktivnosti učencev pri predmetu družba*

Učitelje smo vprašali, ali so po njihovem mnenju učenci pri urah družbe dovolj aktivni. Učitelji si niso enotni glede aktivnosti učencev pri urah družbe. Polovica učiteljev (49,2 %) meni, da so učenci dovolj aktivni in slaba polovica (44,2 %) da so zgolj včasih dovolj aktivni. Dvanajst anketiranih učiteljev (6,6 %) pa meni, da učenci pri njihovih urah niso dovolj aktivni. O aktivnem učenju lahko govorimo, kadar večji del učnih aktivnosti izvajajo in uravnavajo sami učenci (Šteh, 2004). Tudi pri transmisij-skem učenju so učenci sicer na nek način aktivni, saj poslušajo razlago in jo skušajo dojeti. Obstaja pa nevarnost, da so seznanjeni s spoznanji, ki so rezultat spoznavne poti nekoga drugega. Sami torej ne gredo skozi sam spoznavni postopek. Transmisijski pristop je pretežno utemeljen v prenašanju gotovih znanj (Rutar Ilc, 2007). Znanje, ki ga učenci pridobijo z aktivnim učenjem, je trajnejše in uporabnejše (Pelc, 2008).

Učitelji v visokem odstotnem deležu (86,2 %) menijo, da aktivna vloga učenca pri pouku družbe zahteva več učiteljevega predhodnega dela in priprav, kakor če bi učitelji izvajali frontalno obliko pouka. Rezultat je pričakovan, saj mora učitelj pri pripravi na aktiven pouk učenca upoštevati več dejavnikov kot pri frontalni obliki pouka. Pri pouku namreč deluje vrsta med seboj povezanih neposrednih in posrednih dejavnikov, ki tvorijo njegovo kompleksnost, in pri zapletenejših didaktičnih strategijah je načrtovanje dolgotrajnejše.

#### *4.7 Mnenje učiteljev o njihovi usposobljenosti za poučevanje družbe po konstruktivističnem pristopu*

V raziskavi nas je zanimalo, ali so se učitelji že dodatno izobraževali za poučevanje družbe po konstruktivističnem pristopu, ter na kakšen način so se izobraževali.

Večina učiteljev (64,6%) se ni dodatno izobraževala. 64 učiteljev (35,4%) pa se je že dodatno izobraževalo za pouk po konstruktivističnih načelih. Največ učiteljev se je dodatno izobraževalo na strokovnih aktivih in srečanjih (39,1%) ter na seminarjih (31,1%). Nekaj manj učiteljev se je izobraževalo samih s prebiranjem literature (20,3%). Pod drugo (9,4%) so učitelji navajali različne oblike študija ob delu.

Statistično značilne razlike se kažejo glede na priljubljenost poučevanja predmeta družba ( $\chi^2 = 4,365$ ,  $P = 0,037$ ) in glede na okolje poučevanja ( $\chi^2 = 8,263$ ,  $P = 0,004$ ). Dodatno se je izobraževalo več učiteljev, ki zelo radi poučujejo predmet družba, kot pa učiteljev, ki ta predmet radi poučujejo. Prav tako se je več učiteljev, ki učijo v mestu, dodatno izobraževalo, kakor pa njihovi kolegi na podeželju.

Pri izobraževanju in usposabljanju učiteljev za potrebe konstruktivističnega pristopa k poučevanju, je treba omeniti dva strokovnjaka, s pomočjo katerih je konstruktivizem v našem prostoru zaživel. Prva je prof. dr. Barica Marentič-Požarnik, drugi pa prof. dr. Janez Ferbar, ki je vodil Tempusov projekt *Razvoj začetnega naravoslovja*. Projekt je bil povezan tudi z obširnimi praktičnim izpopolnjevanjem za učitelje (Budnar, 2004). Če želi učitelj udeležiti svojo novo vlogo skladno s sodobnimi smernicami poučevanja, mora pridobiti nova znanja in spretnosti. Še pomembneje pa je, da postopoma spreminja svoja prepričanja in implicitne teorije znanja, ki vplivajo na to, kako učitelj poučuje (Sentočnik, 2004). Na koncu smo učitelje spraševali, ali čutijo potrebo po dodatnem izobraževanju s tega področja in 63 odstotkov učiteljev je odgovorilo pritrdilno. Statistično značilnih razlik ni bilo pri nobeni izmed neodvisnih spremenljivk.

## 5 Sklep

Z empirično raziskavo smo želeli preučiti zastopanost konstruktivističnega pristopa pri pouku družbe. Iz rezultatov lahko razberemo, da anketirani učitelji menijo, da tradicionalni pristop ni zadosten in ne nudi učencem dovolj dobrega znanja. Tudi Plut-Pregelj (2008) piše, da zanimanje za konstruktivistične pristope poučevanja izhaja iz neposredne pedagoške prakse in njenih problemov, kot je na primer slaba kakovost znanja, in zato konstruktivistične teorije niso samo osnova za poučevanje v sodobnem šolskem sistemu, ampak nujen pristop pri oblikovanju učenčevega znanja z razumevanjem. V raziskavi smo ugotovili, da učitelji poznajo konstruktivistični pristop k poučevanju ali le delno in tako občasno poučujejo po načelih konstruktivizma. V procesu izobraževanja je bistvenega pomena učenčeva aktivnost, zato se mora učitelj prilagajati dani didaktični situaciji. Anketiranim učiteljem se zdi najpomembneje, da je učitelj spodbujevalec razumevanja učne snovi. Razvidno je strinjanje učiteljev o tem, da pouk v sodobnem času preprosto ne more več potekati z učiteljem v vlogi podajalca znanja, saj se je tudi proces poučevanja skozi čas razvil v mnogodimenzionalni proces, v katerem se prepletata načrtna in namerna aktivnost učiteljev, ki sta usmerjeni v doseganje ciljev (Blažič idr., 2003). Učenci v procesu sodelujejo pri spre-

jemanju in oblikovanju znanja in si razvijajo tudi sposobnosti in osebnostne lastnosti. Temeljna naloga učiteljevega vodenja je pomagati učencem pri samostojnem učenju. Večina anketiranih učiteljev meni, da lahko družbo poučujejo upoštevajoč osnovno idejo konstruktivizma, ki je, da si učenec sam – na podlagi izkušenj in predznanja – z lastno aktivnostjo zgradi novo znanje. V raziskavi smo ugotovili, da učitelji v večini menijo, da so učenci pri urah pouka družbe aktivni. Na tem mestu bi predlagali, da bi bilo v prihodnosti smiselno narediti raziskavo, v kateri bi analizirali mnenje učencev o veljavnosti in trdnosti njihovega znanja, pridobljenega na različne načine.

Večina učiteljev se ni dodatno izobraževala za poučevanje s konstruktivističnim pristopom. Pojavljajo se statistično značilne razlike glede na priljubljenost poučevanja iz katerih lahko zaključimo, da so se učitelji, ki zelo radi poučujejo družbo, več dodatno izobraževali. Prav tako so se učitelji, ki poučujejo v mestu, več izobraževali za konstruktivistično obarvan pouk kakor njihovi kolegi s podeželja. Učitelji v večini čutijo potrebo po dodatnem izobraževanju s tega področja. Dokler imajo učitelji željo po učenju in nenehnem nadgrajevanju svojega znanja, se bo to tudi odražalo tudi v kakovosti njihovega poučevanja.

Pridobljeni rezultati raziskave predstavljajo pregled mnenja učiteljev o njihovi in vlogi učencev pri pouku družbe ter o konstruktivističnem pristopu in so lahko v pomoč pri načrtovanju izobraževanj in usposabljanj, namenjenih učiteljem.

*Polona Jančič, MA, Vlasta Hus, PhD*

## **Teachers and the constructivist approach in social studies class**

*Social studies is a class that students encounter in the 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grades of primary school. A total of 175 class periods are dedicated to it – 70 in the 4<sup>th</sup> grade and 105 in the 5<sup>th</sup> grade. It includes learning goals from the fields of geography, sociology, history, ethnology, psychology, economy, politics, ethics, aesthetics, ecology, and so forth. The emphasis of the class is on learning about the relationship between the individual, the society and the natural environment (Budnar, Kerin, Umek, Rztresen, Mirt, 2011). Successful and efficient teaching of social studies can represent a great challenge to the teachers. However, they can choose from a variety of approaches in doing so. In our research, we have focused on the constructivist approach to teaching.*

*The constructivist approach emphasizes students' active role in the education process, as well as their capability to develop their own knowledge by themselves based on experience and previous knowledge (Maxim, 2010). In social studies classes, students learn about real life and stem from their own lives within the community (Mishra, 2015). It is important to understand that students, when receiving new knowledge, attach it to their previous experiences and reconstruct them according to the newly-learned knowledge. The precision of a student's newly-constructed knowledge is either confirmed or rejected with new detailed examples or when ideas are confirmed by other participants*

in the education process (Martin, 2001). Considering that every student has a unique life experience, it can be expected that every student will develop a unique concept of this new knowledge. We “cannot derive teaching methods directly from constructivism, but some methods make it easier to introduce principles, which help to construct knowledge with a deeper understanding, than others” (Marentič-Požarnik, 2008, p. 28).

Teaching according to the principles of constructivism takes place in such a way that learning has a purpose and this purpose should be known to the student. It is necessary to form authentic tasks during classes, whereby the task and the environment should be suitably formed. Students must be offered processes through which they can solve a problem, while the teacher should encourage the students to verify the ideas with alternative views and contexts. Lastly, the students must be given the possibility to go through the process of reflecting on the learning content, as they must acquire reflexive skills independently of the teacher (Woolfolk, 2002; Gojko, 2004; Marentič-Požarnik, 2008; Maxim, 2010).

The purpose of this empirical study was to examine the presence of the constructivist approach in social studies, focusing on teachers' opinions and attitudes towards the constructivist approach in social science classes. We examined the following questions:

- Do the teachers like teaching social studies?
- Are the teachers of the opinion that the traditional approach is sufficient?
- How do teachers understand their own role in teaching social studies?
- Can teachers teach social studies with the constructivist approach?
- Do teachers think that the students are active enough during social studies classes?
- Do teachers think that they have to prepare for their work and do more in advance for the students to be active during classes?
- Have teachers already received additional education for teaching with the constructivist approach and do they feel the need for additional education?

The study was based on a descriptive and causal non-experimental method of empirical research and was carried out individually and anonymously. We included 181 primary school teachers teaching social studies in the 4<sup>th</sup> or 5<sup>th</sup> grades in the 2015/16 academic year. The research sample evenly encompassed teachers from all Slovenian regions. We used a questionnaire with verified metric characteristics (validity, reliability, objectivity) for data collection. The questionnaire consisted of various types of questions: dichotomous, closed and rating scale questions. The data obtained from the questionnaire were analysed using the SPSS statistical package. For data processing, we used basic descriptive statistics, frequency distribution, a non-parametrical Chi-Square test of independence, a Mann-Whitney test to determine the differences between the two groups of teachers – teachers in 4<sup>th</sup> and teachers in 5<sup>th</sup> grade, as well as teachers working in the city and teachers working in the countryside – and a Kruskal-Wallis test to determine the differences between groups of teachers regarding their professional title and length of service.

The results have shown that 53.6% of teachers really like teaching social studies. The remaining 46.6% of teachers like teaching social studies classes. To the question on the knowledge and frequency of use of the constructivist approach, most of the surveyed teachers replied that they know the constructivist approach and occasionally teach according to constructivist principles (65.7%). The results show that there are statistically significant differences only regarding teachers' attitudes towards teaching social science ( $\chi^2 = 10.298$ ,  $g = 3$ ,  $P = 0.016$ ). Teachers that really like teaching social studies also have a better knowledge base and use a constructivist approach more often in their lessons in comparison with the teachers that are less fond of teaching social studies. We can assume that their interest in the constructivist approach stems from the constant improvement of lessons, which increases in accordance with teachers' attitudes toward specific school subjects. Plut-Pregelj (2008) state that the interest in constructivist approaches to teaching stems from direct pedagogical practice and its problems, such as poor quality of knowledge, thus making constructivist theories not only the foundation for teaching in the modern education system, but a necessary approach to shaping pupils' knowledge through understanding.

The majority of surveyed teachers (79.6%) are of the opinion that the traditional approach is insufficient. 20.4% of the surveyed teachers, however, think that it is entirely sufficient and that it provides students with adequate knowledge. In the traditional understanding of teaching, it is often understood as a unidirectional didactic communication: (subject matter –) teacher – subject matter – students. In education nowadays, the relationships between subjects and other elements constituting the educational process are changing. Teachers' attitude should, in line with the constructivist approach to learning, encourage students' activity through educational communication in interaction (Kramar, 2004).

In the process of education, the student's activity is of key importance, thus the teacher has to adapt to a given didactic situation. The surveyed teachers consider it most important that the teacher encourages understanding of the subject matter. It is clear that the teachers agree that today's classes simply cannot be carried out with the teacher as a mere knowledge provider, for the process of teaching has over time developed into a multidimensional one, wherein planned and intentional activities of teachers, directed towards the achievement of goals, are entwined (Blažič et al., 2003). Afterwards the teachers were asked whether, in their opinion, the students are active enough during social studies classes. Half of the teachers (49.2%) think that the students are active enough, and slightly less than half (44.2%) that they are active enough only at times. Twelve of the surveyed teachers (6.6%) are of the opinion that the students are not active enough during classes. We can talk about active learning when the majority of study activities is carried out and managed by the students themselves (Šteh, 2004). A large percentage of teachers (86.2%) is of the opinion that an active role of students in social studies classes requires that teachers carry out more work and preparation in advance than when carrying out the frontal type of teaching.

*A majority of teachers, 59.1%, responded that social studies can be taught according to the fundamental idea of constructivism, meaning that students, based on their own experience and previous knowledge, and through their own activity, construct new knowledge (Martin, 2001, Maxim, 2010).*

*Next, we researched whether the teachers have already received additional education in teaching social studies according to the constructivist approach and in what way. Most teachers did not receive additional education in teaching with the constructivist approach. In relation to the education and training of teachers for the requirements of constructivist teaching, two experts need to be mentioned, with the aid of whom constructivism came to life in Slovenia. The first is Barica Marentič-Požarnik and the second is Janez Ferbar, who was in charge of the Tempus project Development of Initial Nature Studies. The project was also connected with extensive practical training for teachers (Budnar, 2004).*

*If teachers wish to realise their new role in compliance with the modern teaching guidelines, they must acquire new knowledge and skills. It is even more important that they gradually change their beliefs and implicit knowledge theories, which influence how they teach (Sentočnik, 2004). A majority of teachers (63%) feels the need for additional education in the field. As long as the teachers wish to learn and constantly upgrade their knowledge, this will also be reflected in the quality of their teaching. The obtained research results present a review of the opinions of teachers on their role and the role of pupils in social studies classes, and on the constructivist approach, thus potentially being helpful in the planning of education and training for teachers.*

## LITERATURA

1. Adamič, M. (2004). Konstruktivizem in didaktična teorija W. Schulza (Hamburški model). V B. Marentič-Požarnik (Ur.), Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 135–148.
2. Blažič, M. et al. (2003). Didaktika. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
3. Budnar, M. (2004). Soočanje s spremembami in spreminjanje. V B. Marentič-Požarnik (Ur.), Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 659–665.
4. Budnar, M., Kerin, M., Umek, M., Rztresen, M., Mirt, G. (2011). Učni načrt. Program osnovna šola. Družba. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
5. Fitzgerald, A., Smith, K. (2016). Science that Matters: Exploring Science Learning and Teaching in Primary Schools. Australian Journal of Teacher Education, 41(4). str. 64–78.
6. Gojkov, G. (2004). Konstruktivizem kot epistemološka osnova postmoderne didaktike. V B. Marentič-Požarnik (Ur.), Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev (str. 123–134). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
7. Jančič, P. (2016). Zastopanost konstruktivističnega pristopa pri pouku družbe. Magistrsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta.
8. Kordeš, U. (2004). Konstruktivistična epistemologija – stališče udeležnosti. V B. Marentič-Požarnik (Ur.), Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 83–95.

9. Kramar, M. (2004). Konstruktivizem in učiteljeva vloga v izobraževalnem procesu. V B. Marentič-Požarnik (Ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 113–122.
10. Marentič-Požarnik, B. (2003). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
11. Marentič-Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. V *Sodobna pedagogika*, letnik 59 (125), št. 4 (str. 28–51). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
12. Martin, D.J. (2001). *Constructing Early Childhood Science*. Albany, NY: Delmar Thomson Learning.
13. Maxim, G.W. (2010). *Dynamic Social Studies for Constructivist Classrooms*. Boston: Pearson Education, Inc.
14. Mishra, R.K. (2015). Teaching-Learning in a constructivist social science classroom. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 5(2), str. 15–22.
15. Naude, L., Bergh, T., Kruger, I. (2014). ‘Learning to like learning’: an appreciative inquiry into emotions in education. *Social Psychology of Education*, 17(2), str. 211–228.
16. Pelc, S. (2008). Vpliv zahtev sodobne družbe na strategije učenja in poučevanja. V *Sodobne strategije učenja in poučevanja*. Koper: Pedagoška fakulteta, str. 3–7.
17. Plut-Pregelj, L. (2004). Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. V B. Marentič-Požarnik (Ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 17–40.
18. Plut-Pregelj, L. (2008). Ali so konstruktivistične teorije učenja in znanja lahko osnova za sodoben pouk? *Sodobna pedagogika*, letnik 59 (125), št. 4 (str. 14–27). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
19. Rutar Ilc, Z. (2007). Aktivno učenje in procesni pristop – pot do konceptualnega razumevanja. V *Kurikul kot proces in razvoj* (str. 109–122). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
20. Sentočnik, S. (2004). Kritična refleksija: predpogoj za učiteljevo avtonomijo in spodbuda kakovostnemu učenju. V B. Marentič-Požarnik (Ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 583–596.
21. Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
22. Šteh, B. (2004). Koncept aktivnega in konstruktivnega učenja. V B. Marentič-Požarnik (Ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 149–164.

---

*Mag. Polona Jančič (1982), asistentka na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.*

*Naslov: Migojnice 4, 3302 Griže, Slovenija; Telefon: (+386) 02 229 36 70*

*E-mail: polona.jancic1@um.si*

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

*Naslov: Pod vinogradi 33, 2351 Kamnica, Slovenija; Telefon: (+386) 02 229 36 70*

*E-mail: vlasta.hus@um.si*

# Validacija lestvice odkrivanja nadarjenih učencev pri zgodovini

Znanstveni članek

UDK 159.924+37:94

**KLJUČNE BESEDE:** nadarjenost, zgodovina, validacija, profesor zgodovine, ocenjevalna lestvica

**POVZETEK** – Cilj študije v je prikazu strokovne usposobljenosti profesorjev zgodovine ter validaciji nove Lestvice odkrivanja nadarjenih učencev pri pouku zgodovine v osnovni šoli. Instrument, ki smo ga uporabili za pridobivanje podatkov, smo oblikovali na podlagi že obstoječe Ocenjevalne lestvice nadarjenosti – izpopolnjene oblike (OLNAD07), ki so jo za potrebe študije izpolnjevali slovenski osnovnošolski profesorji zgodovine ( $N = 80$ ). Z namenom ugotavljanja veljavnosti lestvice je bila uporabljena faktor-ska analiza, za ugotavljanje notranje konsistentnosti lestvice pa je bil uporabljen Cronbachov alfa koeficient (0,86). Na osnovi faktor-ske analize z metodo glavnih komponent smo oblikovali štiri kategorije s skupno 30-imi trditvami, in sicer: splošno intelektualno področje, učno področje, ustvarjalno področje ter voditeljsko in čustveno-socialno področje. Rezultati kažejo, da je različica lestvice odkrivanja nadarjenih učencev pri pouku zgodovine veljaven in zanesljiv instrument, ki ga lahko uporabi profesor zgodovine pri odkrivanju nadarjenih učencev.

Scientific paper

UDC 159.924+37:94

**KEYWORDS:** giftedness, history, validation, history teacher, identification scale

**ABSTRACT** – The purpose of this study was to determine professional competences of history teachers and to validate the New assessment scale for identifying gifted students in history lessons. The instrument, designed on the basis of the general evaluation scale (OLNAD07), was modified for the purpose of the study and completed by Slovenian primary school history teachers ( $N = 80$ ). Validity of the scale was determined by the factor analysis, and reliability of its internal consistency was calculated by the Cronbach' alpha coefficient (0.86). Based on the factor analysis, we formed four categories by using the method of main components, with a total of 30 items: General Intellectual area, Learning Area, Creativity and Leadership and Social-Emotional Area. Results confirm that the New assessment scale for identifying gifted students in history lesson is valid and reliable instrument, and can be used by history teachers for identifying gifted students.

## 1 Uvod

Široka in zahtevna interdisciplinarna problematika nadarjenosti in talentiranosti v slovenskem strokovnem prostoru je pomanjkljivo obdelana, čeprav smo predstavili nekaj temeljnih teoretično-razvojnih izhodišč za njeno nadaljnjo konceptualizacijo (Kukanja Gabrijelčič, 2015b). Prav tako doslej še ni bilo govora o specifično nadarjenih učencih s področja zgodovine. Zgodnje odkrivanje takšnih posameznikov bi omogočilo izgradnjo dobrega modela vzgoje in izobraževanja in individualnega učnega načrta, integriranega v šolski kurikulum, ki bi obsegal široko paleto vsebinskih

in metodoloških pristopov pri pouku zgodovine in družboslovja. Model odkrivanja in nadaljnega vsebinsko-metodološkega dela z nadarjenimi učenci pri zgodovini bo lahko v prihodnosti prvovrstno prispeval k nujnosti akceleratorijskih strategij, ki se uravnoteženo dopolnjujejo z učenčevimi sposobnostmi in učnim načrtom predmetnega področja v osnovni šoli. V slovenskem prostoru je že predstavljenih nekaj alternativnih primerov, pester izbor različnih metodološko-vsebinskih pristopov, ki jih lahko učitelji zgodovine uporabijo v učno diferenciranih in individualiziranih programih, šolskih in izvenšolskih dejavnostih ter drugih obogatitvenih modelih dela in razvoja učno uspešnih učencev za zgodovino v osnovni šoli (Kukanja, 2006b; 2008a; 2015a; 2015b).

### 1.1 Temeljne značilnosti nadarjenih učencev pri zgodovini

Pri pouku zgodovine lahko govorimo o nadarjenosti (oz. nadpovprečnih sposobnostih učenca), ko so zagotovljeni naslednji elementi (Eyre, 2006, 6): potencial, prilžnost, motivacija in podpora.

Problem, ki se je pokazal (Eyre, 2006; Kukanja, 2006a), je bil predvsem v tem, da učitelji ne (pre)poznajo značilnosti nadpovprečno sposobnih, nadarjenih in talentiranih učencev pri pouku zgodovine ter koherentno s tem tudi edukacijskih strategij dela s takšnimi učenci.

*Glavne značilnosti, ki jih učitelji pripisujejo nadarjenim učencem temeljijo bolj na njihovi sodbi, ki je odvisna od dolžine in specifičnosti pravih informacij v učenčevem odgovoru (pri preverjanju in ocenjevanju znanja), vestnosti in prizadevnosti za delo, aktivnega sodelovanja pri pouku, ustrežljivosti in voljnosti pri pouku (Barnes, 2007; Clark, Callow, 2002; Clarke, 2005; Eyre, 2006). Značilnosti so lahko bolj ali manj izrazite pri slehernemu učencu, reprezentativno pa obsegajo vse lastnosti, ki naj bi jih imel takšen učenec pri pouku zgodovine.*

### 1.2 Značilnosti učno uspešnih učencev pri zgodovini glede na izbrana področja

Značilnosti učno uspešnih učencev pri zgodovini glede na izbrana področja so:

- *Učnostorilnostno in miselnospoznavno področje.* Sposobnost kritičnega in analitičnega branja, analize in vrednotenja zgodovinskih virov; sposobnost poglobljanja, reorganizacije in rekonstrukcije zgodovinskega znanja v nove oblike in nove historične argumente; zavedanje kompleksnosti preteklosti in nenehna želja po razumevanju le-te glede na čas in prostor; sposobnost soočanja in interpretiranja neznanih dejstev, pojmov (vsebinskih, kulturnih, časovnih); sposobnost razumevanja zgodovinskih dejstev ter njihova konstruktivna aplikacija v novo osvojena (spo)znanja, analiziranje, argumentiranje in interpretiranje; sposobnost razumevanja in kritičnega vrednotenja historičnih posplošitev; želja po izgradnji samostojnih zgodovinskih hipotez, raziskovanju, razvoju historičnih teorij; sposobnost

sprejemanja odgovornosti pri iskanju lastnih zaključkov in teorij o določenem zgodovinskem dejstvu; sposobnost izgradnje in razvoja širokih zgodovinskih pripovedk s posledično analizo, razumevanjem, opisom in razlago le-teh; zmožnost preseganja standardov znanja; širok terminološkozgodovinski besednjak in smotrna uporaba le-tega ter poglobljen in zahtevnejši zgodovinski besednjak po pomenu; sposobnost zgodnjega branja težjih in za določeno starostno obdobje zahtevnih zgodovinskih literarnih virov, branje politične, vojaške in zahtevnejše literature, ki je namenjena odraslim; hitro in uspešno odkrivanje vzročno-posledičnih odnosov in primerjava z drugimi zgodovinskimi spoznanji, odkrivanje zvez med zgodovinskimi pojmi in pojavi; originalen in kreativen pristop pri reševanju zgodovinskih vprašanj in problemov; hitro osvajanje zgodovinskega znanja, pomnjenje datumov, letnic, krajev in dogodkov ter hitro dojetje razlik glede na zgodovinski čas in prostor; sposobnost preoblikovanja funkcionalnega zgodovinskega znanja v intelektualne sposobnosti; visoko razvito logično mišljenje; obsežna splošna poučenost; visok učni uspeh pri pouku zgodovine.

- *Motivacijsko področje in ustvarjalnost.* Uživanje in velika notranja motivacija za učenje zgodovine; želja po samostojnem raziskovanju in postavljanju problem-skih vprašanj; sposobnost samostojnega zgodovinskega raziskovanja; sposobnost ustvarjalnega mišljenja pri iskanju odgovorov na neznana zgodovinska vprašanja; spontana želja po novem odkrivanju, radovednost in vedoželjnost; neprestano spraševanje z željo po neprestani miselnovzajemni komunikaciji (prav tam).
- *Čustveno-socialno področje.* Globoko zavedanje o pomembnosti preteklih dogodkov za današnji svet ter kritično vrednotenje le-teh; možnost empatije in vživljanja v zgodovinske osebe; izrazita uspešnost vodenja, igranja, interpretiranja zgodovinskih oseb in dogodkov; pogajalske spretnosti in prepričljivost pri igri vlog ali simulacijah; spretnosti dela v skupini, poudarjen pomen sodelovanja in odgovornosti; občutljivost za dogodke po svetu in kulturno-zgodovinsko dediščino; sposobnost razumevanja sebe in drugih, tolerantnost, zaupanje, solidarnost; sposobnost razumevanja človeškega razvoja in delovanja v sodobnosti, ki je neposredno pogojeno s preteklostjo (Barnes, 2007; Chapman, 2005; Eyre, 2001, 2006; Kukanja, 2006b; Kukanja Gabrijelčič, 2015b; Sandling, 2003; Welding, 1998).

Značilnosti nadarjenih učencev pri pouku zgodovine zasedajo učnostorilnostno, miselno-spoznavno, motivacijsko in socialno-čustveno področje. Omenjena področja so zapisana tudi pri splošnih ciljih slovenskega osnovnošolskega učnega načrta za zgodovino, kjer so vključeni trije vidiki oziroma naloge (izobraževalna, funkcionalna in vzgojna) pouka zgodovine (Učni načrt, 2008; 2011). Vidiki in področja nadpovprečne sposobnosti učenca so torej medsebojno prepletena. Prav tako so le-ta del elementov Renzullijevega trikotnega modela, ki predstavlja produktivno nadarjenost, ki je sestavljena iz treh delov: visoke sposobnosti (dosežki), motivacije in ustvarjalnost (Renzulli, 1986).

### 1.3 Proces evidentiranja in identifikacije nadarjenih učencev pri zgodovini

V fazi evidentiranja izberemo skupino učencev, ki bi jih lahko uvrstili v skupino nadpovprečno sposobnih oziroma nadarjenih učencev in jih nadaljnje obravnavamo s pomočjo različnih kriterijev. Pri tem Woolnough (2006) poudarja, da moramo imeti jasne in vnaprej dogovorjene kriterije izbora, pri čemer ne smemo biti osredotočeni zgolj na akademske zmožnosti učenca, temveč tudi na visoke sposobnosti ustnega in dramskega nastopanja, samostojnega raziskovanja in uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije pri pouku zgodovine. Kot navaja Barnes (2007, str. 35–47), moramo v procesu evidentiranja slediti štirim stopnjam;

- opredelitev končnih ciljev, ki naj bi jih učenci dosegli;
- opredelitev specifičnih sposobnosti in veščin pri pouku zgodovine;
- opredelitev splošnih učnih sposobnosti;
- opredelitev temeljnih pojmov s področja visoke sposobnosti, inteligentnosti in nadarjenosti pri pouku zgodovine (glej Kukanja Gabrijelčič, 2015).

Najlažje prepoznavne značilnosti nadarjenih učencev so na podlagi učnih in drugih dosežkov, visoke motivacije, aktivnosti učenca pri šolskih in izvenšolskih dejavnosti v povezavi z učenjem in poučevanjem zgodovine, dobri dosežki na različnih tekmovanjih, vodenje in sodelovanje v raziskovalnih projektih ipd.

V nadaljevanju si lahko učitelj zgodovine oziroma šola sama prilagajata oblike in metode identificiranja nadpovprečno sposobnih učencev pri pouku zgodovine. Metode, ki so uporabne pri identifikaciji, so naslednje:

- opazovanje posameznih učencev pri pouku zgodovine;
- individualni razgovori z učenci za pridobivanje povratne informacije o njihovem zadovoljstvu in pogledi na učenje, kognitivni, socialni in emocionalni razvoj, napredovanje v šoli ipd.;
- vprašalniki za učence, kjer izrazijo svoje šibke točke in močna področja, interese in zanimanja za specifično področje. Vprašalniki jim omogočajo refleksijo o svojem delu, željah in interesih;
- specifično zgodovinsko naravnani vprašalniki, ki razkrivajo interese, želje in močna oziroma šibka področja učencev;
- različne samoocenjevalne lestvice in osebne mape učencev ipd. (prirejeno po Barnes, 2007; Clark, Callow, 2002, str. 96–98).

Na podlagi splošne ocenjevalne lestvice (Ferbežer idr., 1998; 2002) smo sestavili lestvico, ki jo kot pripomoček lahko uporabi učitelj zgodovine v slovenskih osnovnih šolah (Kukanja, 2008a; Kukanja Gabrijelčič, 2015). Ocenjevalna lestvica prikazuje tiste ključne sposobnosti in značilnosti, ki naj bi jih kazal učno uspešen učenec na zgodovinskem področju, vključno s splošnimi značilnostmi, ki se nanašajo na socialno-čustveno področje, motivacijo, miselnospoznavno in učnostorilnostno področje. Učitelj zgodovine lahko ocenjevalno lestvico uporabi kot pripomoček v fazi evidenti-

ranja ali identifikacije, tj. pri odkrivanju tistih učencev pri zgodovini, kjer samo visok učni uspeh in splošna zainteresiranost za predmet zgodovine nista zadostna indikatorja učenčeve nadpovprečne sposobnosti.

## 2 Problem in cilj

Pri odkrivanju nadarjenih učencev v osnovni šoli uporabljajo *Lestvice odkrivanja nadarjenih učencev* (ONLAD ...) in nekateri drugi empirično-analitični pristopi, ki temeljijo na kvantitativnih tehnikah zbiranja podatkov. V pričujoči študiji pa smo validirali različico *Lestvice odkrivanja nadarjenih učencev pri pouku zgodovine*.

## 3 Metodologija

### 3.1 Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 80 profesorjev zgodovine v slovenskih osnovnih šolah, med katerimi jih je bilo 56 (70,0%) ženskega spola in 24 (30,0%) moškega spola, s povprečno starostjo 44,5 leta. V vzorcu prevladujejo respondenti z 20 in več let delovne dobe (52,7%), respondentov z manj kot 15-imi leti delovne dobe je 48,3 odstotka. Število ocenjevalnih lestvic oziroma z njimi povezanih učencev, ki so jih profesorji zgodovine ocenjevali, je bilo 480 učencev (od tega 205 fantov 275 deklet), s starostjo od 12 do 15 let ( $M = 14,1$ ;  $SD = 1,2$ ).

Učenci, ki so v raziskavi sodelovali, so bili izbrani po lastni presoji profesorja (bodisi nadpovprečno sposobni, učno uspešni ali učno manj uspešni – z visokim potencialom na zgodovinskem področju) oziroma identificirani nadarjeni učenci v osnovni šoli (po standardnem postopku prepoznavanja nadarjenih, kot ga opredeljuje dokument *Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*, 1999). Izbor šestih učencev je bil v prepuščen popolni avtonomni presoji profesorja zgodovine.

### 3.2 Pripomočki/ocenjevalna lestvica

Instrument, ki smo uporabili za pridobivanje podatkov, smo oblikovali na podlagi že obstoječe *Ocenjevalne lestvice nadarjenosti* – izpopolnjene oblike (OLNAD07). Lestvica izhaja iz ocenjevalnih lestvic nadarjenosti, ki jih je leta 1989 oblikoval I. Koren. Za slovenske potrebe identifikacije nadarjenih jo je leta 2000 priredila projektna skupina *Razširjene programske skupine za svetovalno delo v vrtcih, šolah in domovih Zavoda RS za šolstvo*. Na podlagi vsebinske in statistične analize, pripomb

učiteljev – ocenjevalcev ter predhodno študijo na manjšem vzorcu je skupina lestvico temeljito prenovila leta 2006 in leta 2007 (Ekspertna skupina za delo z nadarjenimi v osnovni in srednji šoli, 2008). Izračunani Cronbachovi koeficienti zanesljivosti so pokazali zelo dobro zanesljivost instrumenta, saj so med 0,92 in 0,98. Faktorska analiza vseh postavk pa je potrdila veljavnost ocenjevalnih lestvic (prav tam). Ocenjevalna lestvica temelji na večdimenzionalnem razumevanju nadarjenosti in je namenjena osnovnošolskim nadpovprečno sposobnim oziroma nadarjenim učencem (od 7. razreda dalje). Prirejena lestvica OLNAD07 prikazuje ključne sposobnosti in značilnosti, ki naj bi jih kazal nadarjen učenec na zgodovinskem področju, vključno s splošnimi značilnostmi, ki se nanašajo na socialno-čustveno področje, motivacijo, miselnospoznavno in učnostorilnostno področje.

Profesorji zgodovine so se o trditvah, ki veljajo za določenega učenca odločali na štiristopenjski Likertovi lestvici stališč (kjer je 1 – pomenilo “oblika vedenja ni značilna za določenega učenca”, 4 – pa “oblika vedenja je zelo izražena in izrazito značilna za določenega učenca”).

Vsaka podlestvica vsebuje enako število postavk (tj. 8). Višja vrednost na posameznem področju (podlestvici) pomeni višjo zaznano kompetenco na danem področju nadarjenosti. Faktorje nasičenosti, ki so bili pod vrednostjo 0,4, nismo zapisovali v tabelo. Profesor zgodovine lahko ocenjevalno lestvico uporabi kot pripomoček v fazi evidentiranja, tj. pri odkrivanju tistih učencev pri zgodovini, kjer samo visok učni uspeh in splošna zainteresiranost za predmet zgodovine nista zadostna indikatorja učenčeve nadpovprečne sposobnosti.

### 3.3 Obdelava podatkov

Za vsako izmed 32 trditev (postavk) smo najprej preverili osnovno opisno statistiko. Nadalje smo preverili povezanost vsake posamezne postavke s skupnim dosežkom. Veljavnost lestvice smo preverjali s pomočjo faktorske analize, izračunom alfa koeficientov za ugotavljanje notranje zanesljivosti ter Pearsonovim koeficientom korelacije. Vsaka podlestvica (področje) vsebuje enako število postavk.

Zaradi kompleksnosti in razpršenosti stališč do nadarjenosti in vzgoje in izobraževanja nadarjenih ter zaradi pomanjkanja empiričnih raziskav na tem področju Gagné poudarja, da je (vsebinska) analiza posameznih postavk ustrežnejša od statistične analize po posameznih faktorjih (Gagné in Nadeau, 1985 v Juriševič, 2012). Avtor priporoča, da se orientacijsko upošteva aritmetično sredino ( $M$ ) posamezne postavke, pri čemer  $M < 2$  običajno izraža zelo negativno stališče,  $M = 2,75 - 3,25$  precej protislovno stališče, medtem ko  $M > 4$  običajno izraža zelo pozitivno stališče. Zato smo za namen raziskave najprej potrdili ustrezno notranjo zanesljivost instrumenta (Cronbach'  $\alpha = 0,86$ ).

## 4 Rezultati z razpravo

V nadaljevanju predstavljamo rezultate po temeljnih sklopih raziskave.

### 4.1 Stopnja informiranosti in samoocena strokovne usposobljenosti profesorjev zgodovine na področju odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci

Profesorji zgodovine (v nadaljevanju profesorji) poročajo o tem, da so slabo seznanjeni s kompleksnostjo problematike odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci (tabela 1). Vidimo namreč, da nihče od vprašanih ne meni, da je s konkretno tematiko (zadovoljivo) seznanjen – dve tretjini udeležencev raziskave o svoji informiranosti dvomita, dobra tretjina učiteljev pa ocenjuje, da o nadarjenih sploh niso dovolj dobro podučeni.

Tabela 1: Samoocena pedagoškega delavca o seznanjenosti s tematiko nadarjenosti

Seznanjenost ( $n = 80$ )	F (%)	$\chi^2$	Df	P
da	/	9,48	1	**
ne vem	52 (65,0%)			
ne	28 (36,7%)			

Legenda: \*\* razlika je statistično pomembna na nivoju  $p < 0,01$

### 4.2 Samoocena profesorjev zgodovine o strokovni (ne)usposobljenosti na področju odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci

Analiza je pokazala, da profesorji najpogosteje svojo strokovno usposobljenost za delo z nadarjenimi na splošno ocenjujejo kot “nezadostno” (67 – 83,7%), trije (3,7%) se ocenjujejo kot zadovoljivo usposobljeni za poučevanje nadarjenih učencev, medtem ko se kot zelo dobro usposobljene ocenjuje deset učiteljev (12,5%).

Podrobnejša analiza specifične usposobljenosti učiteljev na različnih področjih poznavanja značilnosti in dela z nadarjenimi pokaže, da se učitelji ocenjujejo kot najbolj kompetentne predvsem na področju *specialne didaktike* (glej tabela 2), kot slabo usposobljene pa se učitelji ocenjujejo tako na področju:

- poznavanja osebnostnih značilnosti nadarjenih kot tudi na
- področju ustvarjalnosti.

Tabela 2: Povezanost med specifičnimi področji usposobljenosti in pogostostjo profesionalnega ravnanja profesorja pri delu z nadarjenimi učenci

		Specifične usposobljenosti			Profesionalno ravnanje
		osebnost	spec. didakt.	ustvarjalnost	
Specifične usposobljenosti	osebnost		0,85**	0,74**	0,37**
	spec. didaktika			0,78**	0,45**
	ustvarjalnost				0,48**
N		152	152	151	148
M		2,86	2,86	3,07	2,81
SD		0,95	0,94	0,96	0,44

Legenda: \*\* razlika je statistično pomembna na nivoju  $p < 0,01$

Glede na zgornje rezultate sklepamo, da lahko učiteljevo strokovnost in njegov občutek kompetentnosti tako na splošnem kot specifičnem področju delovanja z nadarjenimi krepimo predvsem skozi kvalitetno izobraževanje in nenehno strokovno izpopolnjevanje.

#### 4.3 Validacija nove lestvice odkrivanja nadarjenih učencev pri pouku zgodovine

S faktorško analizo smo ugotavljali veljavnost prirejene lestvice ONLAD za področje zgodovine. Na osnovi faktorške analize ocenjevanja profesorjev zgodovine smo dobili štiri osnovne faktorje (značilna področja vedenja). Porazdelitev rezultatov na vseh štirih podlestvicah, ki jih meri lestvica ONLAD, ni pomembno odstopala od normalne. Srednje vrednosti kažejo splošno tendenco profesorjev k odkrivanju (evidentiranju oziroma identifikaciji) učencev na splošno intelektualnem in učnem področju.

*Faktor 1 oziroma značilno področje vedenja 1* nasičuje osem postavk, in sicer v razponu od 0,887 (Učenec kritično razmišlja, išče argumente, presoja) do 0,561 (Učenec logično misli. Z lahkoto razume vzročno-posledične odnose. Zna dobro sklepati.). Postavke se večinoma povezujejo s splošnim intelektualnim razvojem učenca (splošno miselnospoznavnim, kognitivnim), ki jih lahko zaradi določenih težav (npr. dvojne izjemnosti učenca, težav na specifičnih področjih učenja ipd.) profesorji tudi spregledajo (oz. ne prepoznajo). Faktor 1 imenujemo *Splošno intelektualno področje* učenca in skupaj pojasnjuje 28,6 odstotka variance.

*Faktor 2 oziroma značilno področje vedenja 2* nasičuje osem postavk, in sicer v razponu od 0,991 (Zgodovinsko znanje osvaja samoiniciativno in samostojno) do 0,848 (Učenec ima za svojo starost izredno bogato zgodovinsko besedišče). Postavke se večinoma povezujejo z učnostorilnostnim področjem učenčevega razvoja (spo-

sobnost kritičnega in analitičnega branja, analize in vrednotenja zgodovinskih virov; sposobnost poglobljanja, reorganizacije in rekonstrukcije zgodovinskega znanja v nove oblike in nove historične argumente; sposobnost preoblikovanja funkcionalnega zgodovinskega znanja v intelektualne sposobnosti itd.), ki se najpogosteje odraža na področju visokega učnega uspeha učenca pri pouku zgodovine. Področje, ki je tudi eno najbolj prepoznavnih, imenujemo *Učno področje*, skupaj pa pojasnjuje 22,4 odstotka variance.

*Faktor 3 oziroma značilno področje vedenja 3* prav nasičuje osem postavk. Uteži postavk se gibljejo od 0,949 (Je zelo radoveden. Pogosto postavlja dodatna vprašanja.) do 0,742 (Učenec išče različne možne rešitve in gleda na problem celostno, objektivno, iz različnih zornih kotov zgodovinarja) in pojasnjujejo 10,3 odstotka variance. Postavke v tem faktorju se vsebinsko nanašajo na motivacijsko področje in ustvarjalnost pri pouku zgodovine, zato ga poimenujemo *Ustvarjalnost*.

*Zadnji faktor 4 oziroma značilno področje vedenja 4* nasičuje šest postavk, ki skupaj pojasnjujejo 8,6 odstotka variance. Uteži postavk se gibljejo od 0,871 (Rad se šali, vendar ne na račun drugih) do 0,425 (S svojim natančnim in prepričljivim izražanjem, poznavanjem zgodovine in humorjem zlahka pridobiva krog somišljenikov). Vsebina postavk kaže na specifične lastnosti učencev na čustveno-socialnem in voditeljskem področju (kognativno področje), zato smo faktor 4 poimenovali *Voditeljsko in čustveno-socialno področje*.

Tabela 3: Rezultati faktorjske analize

Postavka		$F_1$	$F_2$	$F_3$	$F_4$
1	Učenec logično misli. Z lahkoto razume vzročno-posledične odnose. Zna dobro sklepati.	0,561			
2	Ima dober spomin. Dobro si zapomni tako podatke kot smiselno gradivo.	0,863			
3	Učenec hitro in natančno opazuje.	0,824			
4	Učenec je pri delu zelo samostojen.	0,741			
5	Učenec z lahkoto razlikuje bistveno od nebistvenega.	0,688			
6	Učenec zelo dobro razvršča in sistemizira pojave v sisteme, kategorije in nize.	0,635			
7	Učenec kritično razmišlja, išče argumente, presoja.	0,887			
8	Učenec zelo dobro analizira, preverja, vrednoti.	0,874			
9	Učenec z zanimanjem uporablja zgodovinske enciklopedije, leksikone, zgodovinske atlase in druge priročnike s področja zgodovine.		0,951		
10	Bere zahtevnejše zgodovinske knjige, namenjene starejšim.		0,962		

	<i>Postavka</i>	$F_1$	$F_2$	$F_3$	$F_4$
11	Učenec rad raziskuje, odkriva nove stvari in zgodovinska dejstva.		0,924		
12	Učenec je široko razgledan, veliko ve o različnih stvareh.		0,906		
13	Učenec ima za svojo starost izredno bogato zgodovinsko besedišče.		0,848		
14	Na določenem zgodovinskem področju ima zelo poglobljeno znanje, ki presega učni načrt.		0,981		
15	Zgodovinsko znanje osvaja samoiniciativno in samostojno.		0,992		
16	Učenec dosega pri predmetu najvišje standarde znanja.		0,883		
17	Učenec je občutljiv za probleme in zgodovinske teme, ki so pustile sledi v razvoju človeštva. Zaznava tudi tiste, ki jih drugi ne vidijo oziroma občutijo.			0,867	
18	Učenec najde neobičajne, izvirne, inovativne rešitve pri reševanju zgodovinskih vprašanj in problemov.			0,821	
19	Učenec išče različne možne rešitve in gleda na problem celostno, objektivno, iz različnih zornih kotov zgodovinarja.			0,742	
20	Ima bujno domišljijo, ki jo zlahka umešča v zgodovinski čas in prostor.			0,889	
21	Učenec ima veliko idej, ki jih povezuje z zgodovino in aktualnostjo.			0,865	
22	Učenec ima nenavadne ideje, ki se jih drugi učenci ne spomnijo.			0,891	
23	Ima smisel za humor, je duhovit.			0,828	
24	Je zelo radoveden. Pogosto postavlja dodatna vprašanja.			0,949	
25	Učenec kaže smisel za organizacijo; uspešno sodeluje pri organizaciji zgodovinskih prireditev, izletov, terenskega dela, humanitarnih akcij itd.				0,587
26	V svojem okolju je zelo priljubljen, rad sodeluje z učenci in učitelji.				0,482
27	S svojim natančnim in prepričljivim izražanjem, poznavanjem zgodovine in svojim humorjem zlahka pridobiva krog somišljenikov.				0,425
28	Učenec rad nastopa in se vživlja v zgodovinske junake, osebe, prelomne trenutke, ki jih zelo živeto tudi improvizira.				0,521
29	V skupini je sposoben sprejemati preudarne odločitve.				0,586
30	Sošolcem je vzgled in mu radi sledijo.				0,682
31	Rad se šali, vendar ne na račun drugih.				0,871
32	Učenec je samoiniciativen in ima pozitivno predstavo o sebi, je samostojen in samozaupljiv.				0,565

#### 4.4 Zanesljivost lestvice

Tabela 4: Cronbachov  $\alpha$ -koeficient za posamezna področja ter za celotno ocenjevalno lestvico

Področja	$F_1$	$F_2$	$F_3$	$F_4$	FR*
Število postavk	8	8	8	6	30
Cronbachov Alfa	0,80	0,84	0,82	0,81	0,86

Opomba: \* Vsota posamičnih postavk.

Cronbach'  $\alpha$  ( $\alpha = 0,86$ ) ocenjevalne lestvice za nadarjene učence pri pouku zgodovine v osnovni šoli kaže, da je lestvica zanesljiva. Analiza zanesljivost posameznih podlestvic pa pokaže visoko zanesljivost naslednjih specifičnih področij: *Splošno intelektualno področje* ( $P_1$ ) ( $\alpha = 0,801$ ); *Učnostorilnostno področje* ( $P_2$ ) ( $\alpha = 0,842$ ); *Ustvarjalnost* ( $P_3$ ) ( $\alpha = 0,820$ ) ter *Voditeljsko in čustveno-socialno področje* ( $P_4$ ) ( $\alpha = 0,816$ ).

Tabela 5: Cronbachovi koeficienti zanesljivosti in povprečne interkorelacije med postavkami za posamezna področja nadarjenosti

	Cronbachov koeficient alfa	Povprečne interkorelacije med postavkami	N
Splošno intelektualno področje	0,80	0,75	480
Učno področje	0,84	0,93	480
Ustvarjalno področje	0,82	0,85	480
Čustveno-socialno in voditeljsko področje	0,81	0,58	480

V tabeli 5 so poleg indeksov notranje zanesljivosti (Cronbachov alfa) tudi povprečne interkorelacije med trditvami/postavkami.

Vzorec udeležencev sicer ne predstavlja celotne slovenske populacije profesorjev zgodovine, ki poučujejo v osnovni šoli, vendar je dovolj obsežen in reprezentativen, da smo lahko preverili zanesljivost in uporabnost nove lestvice. Najvišje vrednosti so se izkazale na področju učne uspešnosti in splošnem intelektualnem področju – v povezavi z zgodovinskim mišljenjem. Najnižje vrednosti pa so se izkazale na čustveno-socialnem področju oziroma voditeljskem področju nadarjenih učencev.

Izsledki vsekakor ponujajo zanimivo izhodišče za nadaljnje raziskovanje na specifičnopredmetnem področju proučevanja nadarjenih in talentiranih učencev v osnovni šoli. Rezultati so pokazali, da so koeficienti notranje konsistentnosti lestvice primerljivi s koeficienti izvirne lestvice.

## 5 Sklep

Cilj študije je bil preveriti samooceno strokovne usposobljenosti profesorjev zgodovine ter veljavnost in zanesljivost nove *Lestvice odkrivanja nadarjenih učencev pri pouku zgodovine* v osnovni šoli. Instrument, ki smo ga uporabili za pridobivanje podatkov, smo oblikovali na podlagi že obstoječe *Ocenjevalne lestvice nadarjenosti* – izpopolnjene oblike (OLNAD07), ki so jo za potrebe študije izpolnjevali slovenski osnovnošolski profesorji zgodovine (N = 80).

Končna verzija lestvice vključuje 30 postavk, ki smo jih oblikovali v štiri področja:

- Splošno intelektualno področje,
- Učno področje,
- Ustvarjalno področje ter
- Voditeljsko in čustveno-socialno področje.

Rezultati kažejo, da je različica lestvice odkrivanja nadarjenih učencev pri pouku zgodovine veljaven in zanesljiv instrument, ki ga lahko uporabi profesor zgodovine pri odkrivanju (evidentiranju in identifikaciji) nadarjenih učencev.

V prihodnje bi veljalo preveriti veljavnost lestvice za mlajše osnovnošolske otroke, ki kažejo nadpovprečne sposobnosti na področju družboslovja, za dvojno izjemne in učno neuspešne učence (oz. za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja).

Dodana vrednost lestvice se torej pomembno izkazuje tudi v njeni aplikativni uporabnosti, saj je pomembno raziskovalno orodje za pedagoške delavce v postopku odkrivanja (evidentiranja in identifikacije) nadarjenih učencev pri pouku zgodovine. Pri tem je pomembno poudariti, da bi se morali iz formalnih testnih okoliščin usmeriti k prepoznavanju in odkrivanju nadpovprečno sposobnih učencev v naravnih okoliščinah (pri šolskih in izvenšolskih dejavnostih). Identifikacijski postopki bi morali poleg klasičnih kriterijev (učnega uspeha, mnenja in ocen učiteljev, tekmovanj, izjemnih dosežkov na drugih področjih, mnenja šolske svetovalne službe, interesnih dejavnosti, testov sposobnosti in ustvarjalnosti) vsebovati tudi druge merske instrumente – specializirane ocenjevalne lestvice za področje zgodovine. Poleg tega bi morali pripraviti nacionalni model vzgoje in izobraževanja učencev, ki izstopajo na družboslovnem področju in ki bi zajemal: program odkrivanja – identifikacijske strategije, diferencirane učne načrte s prilagojenimi standardi znanja, individualizirane učne priprave, diferencirane strategije pouka ipd. Pri vsem tem pa moramo poudariti, da je potrebno vse zahteve po spremenjenem načinu dela učiteljev zgodovine koherentno

uravnovežiti z bogatimi, strokovnimi priložnostmi na področju nadaljnega izobraževanja in spopolnjevanja.

Mojca Kukanja Gabrijelčič, PhD

## Validation of the scale for identifying gifted students in history lessons

*The broad and complex interdisciplinary issue of education for the gifted and talented is still inadequately considered, although we have already presented a theoretical and developmental platform for further conceptualisation (Kukanja 2006b; 2008; Kukanja Gabrijelčič, 2015b). Likewise, no discussion regarding gifted students in the context of history lessons has been performed yet. Early identification of gifted young historians would enable a new educational model and individual educational plan to be integrated into the school curriculum, which would include a wide range of conceptual and methodological approaches to teaching history and other social sciences. An identification model and further content-methodological education with gifted students in history class would contribute to the necessity of acceleration strategies balanced with complementary skills and curriculum subject areas in primary school.*

*Students are considered gifted, talented or above average students (hereinafter: gifted) in the context of history lessons when the following elements are present (Eyre, 2006): potential, opportunity, motivation and support.*

*High-quality teaching requires that teachers are aware of their fundamental responsibilities regarding teaching, and are able to promote and develop the potential and unique characteristics of gifted students in the context of history lessons. We wish to highlight the main problem which has been shown in several studies, namely, that teachers are not familiar with the characteristics of gifted students in history lessons, nor with personalised teaching strategies (Eyre, 2006; Kukanja, 2006a; 2006b; 2008). A lack of appropriate knowledge of the characteristics of gifted students, including a lack of competence on the teacher's part can lead to poor employment of teaching methods, didactic strategies, and activities in working with such group of students.*

*The following are the characteristics of gifted students in history lessons in relation to the selected fields of giftedness:*

- *The learning productivity, mental and cognitive area (as capacity for critical and analytical reading; analysis and evaluation of historical sources; awareness of the complexity of the past and constant desire to advance their understanding in relation to time and space; the ability to confront and interpret the unknown facts, concepts (substantive, cultural, temporal); the ability to understand and critically evaluate historical generalisations, etc.),*
- *The motivational area and creativity (as a significant and intrinsic motive for learning history; the desire for independent research and problem solving; the ability to engage in independent historical research; the ability to think creatively, finding the*

answers to unknown historical questions; a spontaneous desire for new discovery, curiosity, a thirst for knowledge, etc.), and

- *The emotional and social area (as a deep awareness of the importance of past events in today's world, including critical evaluation; empathetic approach to historical situations/persons; negotiation skills and persuasiveness in role play or simulation; sensitivity to world events and their own cultural and historical heritage; the ability to understand oneself and others, tolerance, trust, solidarity, as well as the ability to understand human development and how modern life functions as directly conditioned by the past) (Barnes, 2007; Chapman, 2005, p. 3; Eyre, 2001; 2006; Kukanja, 2006b; Kukanja Gabrijelčič, 2015b; Sandling, 2003; Welding, 1998).*

*On the basis of the general assessment scale (Ferbežer et al., 1998; 2002), we developed the New assessment scale (the identification instrument) for history teachers in Slovenian primary schools (Kukanja, 2008; Kukanja Gabrijelčič, 2015). The New scale illustrates key skills and main characteristics which should be reflected regarding gifted students in history lessons, including general characteristics of giftedness (relating to the social-emotional area, motivation, mental and cognitive areas, and learning productivity).*

*The purpose of this study was to determine professional competences of history teachers and to validate the New assessment scale for identifying gifted students in history lessons. The instrument, designed on the basis of the general evaluation scale (OLNAD07), was modified for the purpose of the study and completed by Slovenian primary school history teachers. The assessment scale for history teachers included key characteristics of gifted students in history lessons. History teachers decided on topics typical for gifted students on a four-point Likert scale. For each of the 32 claims (items) we verified the basic descriptive statistics. In addition, we checked the correlation of each item with the common achievements. Validity of the scale was determined by the factor analysis, reliability of its internal consistency was calculated by the Cronbach' alpha coefficient (0.86), and we also used the Pearson correlation coefficient.*

*The study included 80 history teachers in Slovenian elementary schools ( $N = 80$ ); 30% were male, and 70% were female; the average age was 44.5 years). The number of completed assessment scales by history teachers in relation to the number of identified students was 480 students (of which 205 were boys, and 275 were girls), with the average age from 12 to 15 years ( $M = 14,1$ ,  $SD = 1,2$ ). A selection of six (6) students was carried out via an independent decision on the part of each individual history teacher.*

*Teachers reported that they are very poorly informed about the complexity of identifying and working with gifted students. The analysis showed that most often history teachers rate their competence in working with gifted students as "less than" satisfactory (83.7%), just three (3.7%) believe that they are competent enough to teach gifted students, while only 12.5% of history teachers believe that they are well-qualified. A more detailed analysis showed that teachers assess themselves as poorly qualified in terms of knowledge of the gifted students' personality characteristics and their creativity.*

*The correlations of factors indicate a relationship and dependence.*

Factor 1 or a typical area of behaviour is saturated with 8 items and is referred to as “General Intellectual Field”, which explained 28.6% of the variance.

Factor 2 is saturated with 8 items, which are mainly associated with the learning performance skills of students’ development. This is also one of the most recognisable areas referred to as “Learning Area”, which explains 22.4% of the variance.

Factor 3 is also saturated with 8 items which relate to the motivational area and creativity in history lessons, therefore we referred to this area as “Creativity”.

The last factor of the characterised behaviour is saturated with 6 items that together explain 8.6% of the variance. The content of items indicates the specific characteristics of students’ social-emotional and leadership area (conative area), and is referred to as “Leadership and Social-Emotional Area”.

The final version of the assessment scale has a high internal consistency as the Cronbach alpha coefficient reached 0.86. Additional saturations of each item (total = 30) with their respective factors have high values, therefore this study generated a valid assessment or identification research instrument for history teachers, since the results presented confirm the high reliability, as well as factorial validity and content.

30 items were divided into four areas: General Intellectual area, Learning Area, Creativity and Leadership and Social-Emotional Area.

The added value of the New assessment scale is also important for its application usability, as it is a significant research tool for teachers in the process of discovering (identifying) gifted students in history lessons. The identification procedures should (in addition to the classic criteria) also include other measurement tools – a specialised assessment scale in history lessons.

Furthermore, we believe, depending on the subject area, that the institutions responsible for teacher education should provide a variety of richer, more thorough, and subject-specific opportunities for further education and training in the field of working with the gifted (such as thematic seminars, topic conferences, etc.). To assure high quality education, permanent education of teachers in their subject, including broader fields of educational sciences and psychology, is urgently needed. In addition, we should prepare a national educational model of education for the gifted and talented in social sciences (such as history) including: an identification scale, differentiated curricula, individualised lesson plans, differentiated instruction strategies, rich learning materials, teaching and learning aids, special didactic recommendations for teachers, etc.

One of the most important findings is that in history lessons gifted students have specific skills that are recognisable primarily in learning performance and the cognitive field. More professional attention should be paid to the education model for teaching successful students, to individualised educational programmes, the procedure of identification, and to the use of different teaching strategies for teaching history. Professional autonomy of teachers and their responsibility to work with successful students are essential for the future development.

## LITERATURA

1. Barnes, S. (2007). Meeting the Needs of Your Most Able Pupils. History. London, New York: Routledge.Bates, Munday.
2. Chapman, A. (2005). Supporting High Achievement in History: Conclusions of the NAGTY History Think Tank, 28–29. November 2005. United kingdom: NAGTY. Pridobljeno dne 12.6.2016 s svetovnega spleta: [http://www.nagty.ac.uk/professionalacademy/thin\\_tanks.aspx](http://www.nagty.ac.uk/professionalacademy/thin_tanks.aspx).
3. Clark, C., Callow, R. (2002). Educating the Gifted and Talented child. London: NACE.
4. Clarke, S. (2005). Formative Assessment in The Secondary classroom. London: Hodder Murray.
5. Eyre, D., McClure, L. (2001). Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Primary School. London: David Fulton Publishers.
6. Eyre, D. (2006). Expertise in its development phase: planning for the needs of gifted adolescent historians. Teaching history, 124, str. 6–8.
7. Ferbežer, I. idr. (1998). Identifikacija in razvijanje nadarjenosti. Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
8. Ferbežer, I. (2002). Celovitost nadarjenosti. Nova Gorica: Educa.
9. Juriševič, M. (2012). Nadarjeni učenci v slovenski šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
10. Koncept Odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ. 1999. Pridobljeno dne 12.6.2016 s svetovnega spleta: <http://www.zrss.si/pdf/SSD-nadarjeni%20koncept.pdf>.
11. Kukanja, M. (2006a). Delo z nadarjenimi učenci na osnovnih šolah mestne občine Koper. Šolsko svetovalno delo, letnik XI, št. 3–4, str. 50–60.
12. Kukanja, M. (2006b). Alternativne oblike dela z nadarjenimi pri pouku zgodovine v osnovni šoli. Zgodovina v šoli, letnik IV/2006, št. 1–2, str. 49–62.
13. Kukanja, M. (2008). Are there any Talented young Historians in Our schools?10th Asia-Pacific Conference on Giftedness. Nanyang Technological University, Singapore, str. 93.
14. Kukanja Gabrijelčič, M. (2015a). Profesionalni razvoj učiteljev in težave pri delu z nadarjenimi učenci. Pedagoška obzorja, letn. 30, št. 1, str. 112–127.
15. Kukanja Gabrijelčič, M. (2015b). Nadarjeni in talentirani učenci: med poslanstvom in odgovornostjo. Koper: Univerzitetna založba Annales.
16. Renzulli, J.S. (1986). The three ring conception of giftedness. A development model for creative productivity. V: Sternberg, R.J., Davidson, J. E. (ur.). Conceptions of giftedness, New York: Cambridge University Press, str. 53–92.
17. Sandling, M.M. (2003). Adapting Social Studies Curricula for High Ability Learners. V: Van Tassel-Baska, J., Little A.C. (ur.). Content-Based Curriculum for High Ability Learners. Texas: Prufrock Press, Inc., str. 219–259.
18. Učni načrt. Zgodovina. (2003). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
19. Učni načrt. Program osnovna šola. Zgodovina. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
20. Welding, J. (1998): The Identification of able Children in a Secondary School: Definition and Identification of Gifted and Talented Students in History. Pridobljeno dne 10. 09. 2016 s svetovnegaspleta:<http://www.schoolshistory.org.uk/teachers/giftedandtalented/giftedandtalentedidentification.htm>.
21. Woolnough, G. (2006). Tough on crime, tough on the causes of crime: using external support, local history and a group project to challenge the most able. Teaching History,124, str. 37–45.

# Value orientations of future teachers towards physical education

Znanstveni članek

UDK 37.016:796+378

**KLJUČNE BESEDE:** vrednotne orientacije, zanimanja, študenti – bodoči učitelji, življenjski slog

**POVZETEK** – V tem prispevku je predstavljena raziskava o vrednotnih orientacijah v zvezi s predmetom šport, ki smo jih v intervjujih poimenovali vrednotne orientacije v zvezi z aktivnostjo. Raziskava je bila izvedena med študenti, bodočimi učitelji, pedagoških fakultet v Republiki Srbiji. Raziskava je bila izvedena na petih državnih pedagoških fakultetah na vzorcu 1.008 anketirancev obeh spolov, ki obiskujejo prvi in tretji letnik študija. V raziskavi sta bili uporabljeni naslednji tehniki: lestvičenje in intervjuvanje. Instrument (lestvica) za evalvacijo sedmih vrednotnih orientacij je bil sestavljen iz sedmih kategoričnih stališč, pri čemer je vsako predstavljalo eno vrednotno orientacijo.

Scientific paper

UDC 37.016:796+378

**KEYWORDS:** value orientations, interests, students – future teachers, lifestyle

**ABSTRACT** – This paper presents a research study of value orientations towards physical education, which were called value orientation towards activity in the interviews. The research was conducted among students, i.e. future teachers, at pedagogical (teacher education) faculties in the Republic of Serbia. The research was performed at five state faculties of teacher education, on a sample of 1,008 examinees of both genders, attending the first and third year of studies. Techniques used in the research were: scaling and interviewing. The instrument (scale) for the evaluation of seven value orientations consisted of seven categorical attitudes, with each of them representing one value orientation.

## 1 Introduction

This paper presents a research study of value orientations of students of pedagogical (teacher education) faculties in the Republic of Serbia. In that context, they were offered seven value orientations: cognitive, economic–utilitarian, altruistic, aesthetic, hedonistic, power and reputation, and towards activity (physical activity). The set research objective and goal also required the defining of value. There are many definitions of value in scientific literature (Momčilović, 2006; Kuzmanović, 1995), but in this case the following definition has been chosen:

*Values are relatively stable, universal and hierarchically organized characteristics of an individual (disposition) and group (elements of social awareness), formed by an interconnected impact of historical, current sociological and individual factors, which, due to desirability, direct the behavior of its carriers toward certain goals (Pantić, 1981).*

In this paper the *value orientation towards activity* (physical activity) and its rank with regard to other value orientations were of special interest, as well as the lifestyles which were preferable by students (future teachers) in the Republic of Serbia.

The set research goal and tasks were to examine the existence and rank of seven basic value orientations, and to try to explain their significance and connection with the extracurricular activities of students, taking into consideration that in the new study programs physical exercise has not been included in the course curriculum.

## 2 Material and methods

The sample of examinees was intentionally mixed, ages 19–23, consisting of 1,008 examinees of both genders, from first and third year of studies at teacher education faculties in the Republic of Serbia.

The research was conducted in the following order, with regard to the locations of teacher education faculties: in Sombor, Belgrade, Uzice, Jagodina and Vranje. At each of the faculties, the conducting of research took two days and the interviewing was done during Serbian language lectures. The sample structure is given in Table 1.

Table 1. Sample structure

Faculty of teacher education	Year of study				Total
	Year I		Year III		
	Gender		Gender		
	male	female	male	female	
	N	N	N	N	
Sombor	15	97	11	81	204
Belgrade	13	106	12	62	193
Jagodina	12	83	13	83	191
Vranje	13	86	12	72	183
Užice	8	98	11	120	237
Total	61	470	59	418	1008

In the research, the techniques of scaling and interviewing were used. The instrument used in this research was the *Scale of assessment of value orientations SS2-V*, which was taken from the work of Rot & Havelka (1973). For the purpose of the research, statements were formulated according to the typology given by: Spranger (1942), Allport (1954), Vernon (1969) and Lyndsey & Aronson (1969). The instru-

ment used enabled obtaining data from the examinees, which reflected the typical *lifestyles* of the students.

The data obtained were processed at the Statistical Office of the Republic of Serbia using a SAS (Statistical Analysis System) statistical pack for data analysis.

### 3 Results

In line with the research goals and taking into account previous works on this subject, especially from the seventies and up to the first decade of this century (Kuzmanović, 1995), the obtained results were analyzed and value orientations were ranked, displaying the results in Table 2.

Table 2. Rank of value orientations

Rank	Value orientations	Positive (%)	Neutral (%)	Negative (%)	Not given (%)	Total (%)
1	Cognitive	95.4	2.7	0.2	1.7	100
2	Economic–utilitarian	89.0	5.2	4.1	1.7	100
3	Altruistic	84.0	10.2	3.8	2.0	100
4	Aesthetic	76.0	5.4	17.6	1.0	100
5	Hedonistic	72.2	7.7	18.9	1.2	100
6	Power and reputation	58.8	11.1	28.4	1.7	100
7	Towards activity (physical exercise)	39.3	8.7	51.1	0.9	100

It can be concluded that cognitive value orientation ranked first, with 95.4% of students having a positive attitude toward it, which is somewhat understandable, bearing in mind that the sample of examinees consisted of students attending the first and third year of studies at pedagogical (teacher education) faculties in the Republic of Serbia. Their motivation can be viewed as prone to learning, i.e. acquiring new knowledge and studying, which by itself implies learning.

The economic–utilitarian value orientation ranked second, with 89.0% of students having a positive attitude toward it, which has led to the interpretation that students aged between 19 and 23 are already thinking about their economic status and their future in a serious and mature fashion. It can be stated with certainty that each person is to a great extent a *homo-economicus*. This is especially obvious if a person is existentially and economically jeopardized. Particularly if this jeopardy is a

product of the wars which took place in the territory of former Yugoslavia, supported by the present-day economic reality of Serbia.

Ranked third was the altruistic value orientation, with 84.0% of students having a positive attitude toward it; through it the students express their feelings, opinions and actions, influenced by caring for the well-being of those closest to them, of people from their surroundings, and of all of mankind. This rank is highly understandable because it is in the nature of the teaching profession to perform work with love and care towards pupils.

Ranked fourth was the aesthetic value orientation with 76.0% of students having a positive attitude toward it. The aesthetic value orientation can be connected with *physical* (sports and recreation) *activities*. The universal quest for meaning in beauty is closely connected with the beauty of movement that is highly present in artistic sports (figure skating, rhythmic gymnastics, various types of dance, kata in karate, etc.). The majority of *physical* (sports and recreation) *activities* contribute to an *aesthetic physique*. That is why this value orientation is rooted in the choice of profession, i.e. future occupation as a teacher. Namely, the study programs at teacher education faculties contain a group of lectures: Philosophy–Aesthetics, Music Culture, Music Education Practicum, Teaching Methodology of Music, Art and Physical Education (artistic sports, various types of dance, physical exercise with music, a beautiful art form through the aesthetics of movement), Rhetoric, Stylistics, etc., which influence the creating and forming of aesthetics – beauty in students' personalities.

Ranked fifth was the hedonistic value orientation with 72.2% of students having a positive attitude toward it, thus expressing their aspiration for sensual pleasures and satisfaction as their utmost goal; such a choice is an incentive and purpose, motive and aim of all of their actions. However, hedonism as a value orientation gets its deepest purport in physical education, sport, and recreation only if preceded by *asceticism*. Only then can hedonism be a part of the whole, i.e. a result of the effort, partaking and engagement in a physical and sports activity.

Ranked sixth was the power and reputation value orientation, with 58.8% of students having a positive attitude toward it. This value orientation's low rank can be explained by the relatively low social reputation of teachers. Namely, it is obvious that the profession of a teacher is no longer among attractive and desirable professions. It is well known that teacher education faculties accept pupils from all types of secondary schools, with relatively low average grades. In other words, this profession is chosen by barely average (and even below average) pupils. The low material and social status of teachers does not secure *power and reputation* in society.

In last, seventh place is the value orientation towards activity, with 39.3% of students having a positive attitude toward it. This value orientation was of utmost interest; however, bearing in mind certain *lost* social values, it can be stated that such a *state of mind*, i.e. *state of values* of the students can be of particular interest in the reform of teacher education (pedagogical) faculties and schools in general.

In the continuous observation of changes in value orientation the research studies conducted by: Pantić (1981), Bokan (1985), Momčilović (1994, 2006), Galić (1994, 1995), Milošević, (1997), and Kuzmanović, (1995) were of particular help.

Former research of value education in physical education has led to the first more serious work on the subject, presented as a study: *Aksiološke i metodološke osnove revolarizacije telesnog kretanja – vežbanja (Axiological and methodological fundamentals of revalorization of physical activity – exercising)* by Matić et al. (1982). Galić (1994) has also obtained similar results in a research study conducted for his doctoral thesis, titled: *Determinante stavova prema sportsko-rekreativnim aktivnostim (Determinants of Attitudes toward Sports and Recreation Activities)*.

The applied instrument enabled collecting data from the examinees, which reflected the typical *lifestyles* of adults.

Table 3 shows the lifestyles least preferable by the students.

Table 3. Lifestyles least preferable by the students

Rank	Lifestyle	Frequency	Percentage	Cumulative frequency	Cumulative percentage
1	Activity	503	49.90	503	49.90
2	Power and reputation	159	15.77	662	65.67
3	Aesthetic	118	11.71	780	77.38
4	Hedonistic	115	11.41	895	88.79
5	Altruistic	48	4.76	943	93.55
6	Economic–utilitarian	27	2.68	970	96.23
7	Cognitive	10	0.99	980	97.22
8	Not given	28	2.78	1,008	100.00

Ranked first among lifestyles least preferable by the students was the activity lifestyle, chosen by 49.90% of examinees, i.e. 503 students. In second place was the power and reputation lifestyle, which was chosen by 159 students, i.e. 15.77%. In third place was the aesthetic lifestyle, chosen by 118 examinees, i.e. 11.71%. The hedonistic lifestyle was in fourth place, chosen by 115 examinees, i.e. 11.41%. In sixth place was the economic–utilitarian lifestyle, which was chosen by 27 examinees, i.e. 2.68%. Finally, in seventh place was the cognitive lifestyle, which was chosen by only 10 students, i.e. 0.99% of examinees.

Table 4 shows the lifestyles preferable by the students.

Table 4. Lifestyles preferable by the students

Rank	Lifestyle	Frequency	Percentage	Cumulative frequency	Cumulative percentage
1	Cognitive	436	43.25	436	43.25
2	Economic–utilitarian	165	16.37	601	59.62
3	Hedonistic	112	11.11	713	70.73
4	Altruistic	111	11.01	824	81.75
5	Power and reputation	93	9.23	917	90.97
6	Aesthetic	50	4.96	967	95.93
7	Activity	18	1.79	985	97.72
8	Not given	23	2.28	1,008	100.00

Ranked first among lifestyles preferable by the students was the cognitive lifestyle, chosen by 43.25% of examinees, i.e. 436 students. In second place was the economic–utilitarian lifestyle, chosen by 165 students, i.e. 16.37%. In third place was the hedonistic lifestyle, chosen by 112 students, i.e. 11.11%. In fourth place was the altruistic lifestyle, chosen by 111 students, i.e. 11.01%. The power and reputation lifestyle, which was in fifth place, was chosen by 93 students, i.e. 9.23%. In sixth place was the aesthetic lifestyle, which was chosen by 50 students, i.e. 4.96%. In last, seventh place was the activity lifestyle, chosen by 1.79% of examinees, i.e. only 18 students.

## 4 Conclusion

Based on the analysis of the data obtained and taking into account the goals and tasks which were set for this research, the following conclusions have been reached:

After students had ranked value orientations, first place was given to the *cognitive* value orientation, expressed in students' aspirations toward cognition and learning new things, i.e. acquiring knowledge. Such an attitude comes as no surprise, bearing in mind that the sample of examinees consisted of students of teacher education faculties. It has been proved that the students appreciate knowledge (acquisition of knowledge), and thus appreciate education institutions.

Ranked from second to sixth place were value orientations in the following order: *economic–utilitarian*, *altruistic*, *aesthetic*, *hedonistic* and *power and reputation value orientation*.

In last, seventh place is the value orientation towards activity. This rank of value orientation towards activity has significantly changed the recent opinion about activism of the youth because this type of value orientation was once in first place. Such a finding has been confirmed by the results of this research about *lifestyles*, i.e. the lifestyle least preferable by the students, the lifestyle preferable by the students, and their current lifestyle.

As a matter of fact, the lifestyle least preferable by the students is expressed in the following statement:

*The meaning of a person's life is primarily to be active, to work and to create, and thus fully express his/her capabilities.*

This attitude was shared by 49.9% of the students. That was very surprising and gave rise to the straightforward psychological question: *How is it possible that young people – students, future teachers – express their personality through a disinterest in the value orientation towards activity – i.e. through inactivity and a disinterest in physical activity.*

This is especially peculiar because it is known that dynamism (value orientation towards activity) encourages the person to be active. Unfortunately, the results and the lifestyle preferable by the students are similar. The results are clearly giving rise to open questions which are not only a problem of teacher education faculties, but are also becoming a wider social issue and certainly a problem for the country, i.e. for the Ministry of Education and Ministry of Sport. The question is: How to improve value orientation towards activity among students of teacher education faculties?

This orientation is the most closely connected with interests, i.e. with an *interest in physical* (sports and recreation) *activity*. The causes of this are believed to be:

- a small number of lectures on teaching the methodology of physical education;
- unfortunately, there is no physical exercise in the form of recreation or sports sections at teacher education faculties; and
- a low number of lectures on pedagogical practice.

The value orientation towards activity and an interest in motor (sports and recreation) activities of students of teacher education faculties are the most closely connected with engagement in physical culture; later on this connection is deepened further by the students' attitudes towards physical education.

Due to the above-mentioned conclusions, it must be clearly emphasized that the research was conducted in a time of great social crisis and post-war conflicts. Furthermore, in certain elements a higher level of authoritarianism has been recorded in the selected sample and among the population in general (Kuzmanović, 1995).

Apart from the influence of social circumstances and the age factor, the research has discovered that values were also under the influence of other factors, e.g. gender, success in studying and parents' education (which is undoubtedly connected with the social status and intellectual atmosphere in the family). Previous research studies also

pointed out these conclusions (Kuzmanović, 1995; Momčilović, 2006). Also of great importance is that the various deficiencies of study programs and curriculums at the aforementioned pedagogical (teacher education) faculties in the period of intensive restructuring and future necessary reforms of pedagogical (teacher education) faculties have been noticed.

Vladimir Momčilović, dr. Zoran Momčilović

### **Vrednotne orientacije bodočih učiteljev o predmetu šport**

*V prispevku je predstavljena raziskava o vrednotnih orientacijah v zvezi s predmetom šport, ki smo jih v vprašalniku poimenovali vrednotne orientacije v zvezi z aktivnostjo. Raziskava je bila izvedena med študenti, bodočimi učitelji, pedagoških fakultet v Republiki Srbiji. Raziskava je bila izvedena na petih državnih pedagoških fakultetah na vzorcu 1.008 anketirancev, ki obiskujejo prvi in tretji letnik študija. V raziskavi sta bili uporabljeni naslednji tehniki: lestvičenje in intervjuvanje. Instrument (lestvica) za evalvacijo sedmih vrednotnih orientacij je bil sestavljen iz sedmih kategoričnih stališč, pri čemer je vsako predstavljalo eno vrednotno orientacijo.*

*Po vzpostavitvi lestvice vrednotnih orientacij je prvo mesto zasedla kognitivna vrednotna orientacija, ki se izraža v težnjah študentov po spoznavanju in učenju novih stvari, po pridobivanju znanja. Na drugem mestu lestvice vrednotnih orientacij je ekonomska ali utilitaristična vrednotna orientacija. Na tretjem mestu lestvice vrednotnih orientacij je altruistična vrednotna orientacija. Na četrtem mestu je estetska vrednotna orientacija, ki jo lahko povežemo s telesnimi (športnimi in rekreativnimi) dejavnostmi. Univerzalno iskanje smisla v lepoti je tesno povezano z lepoto gibanja, ki je prisotna v velikem številu umetnostnih športov (umetnostno drsanje, ritmična gimnastika, različnih vrstah plesa, kata v karateju itd.). Večina telesnih (športnih in rekreativnih) dejavnosti prispeva k estetskemu videzu. Na petem mestu lestvice vrednotnih orientacij je hedonistična vrednotna orientacija. Vendar pa hedonizem kot vrednotna orientacija pri predmetu šport, športu in rekreaciji pridobi najgloblji pomen le, če sledi askezi. Na šestem mestu lestvice vrednotnih orientacij je vrednotna orientacija v zvezi z močjo in ugledom. Nizko uvrstitev te vrednotne orientacije lahko pojasnimo z razmeroma nizkim družbenim ugledom učiteljev, saj poklic učitelja ni več med privlačnimi in zaželenimi poklici. Na zadnjem, sedmem mestu je vrednotna orientacija v zvezi z aktivnostjo.*

*Takšna uvrstitev vrednotne orientacije v zvezi z aktivnostjo bistveno spremeni novejša mnenja o aktivizmu mladih, saj je bila ta vrsta vrednotne orientacije nekoč na prvem mestu. To ugotovitev potrjujejo rezultati raziskave o življenjskih slogih, tj. o življenjskemu slogu, ki je med študenti najmanj zaželen, o tistem, ki je med študenti zaželen, in o njihovem trenutnem življenjskem slogu. Pravzaprav je življenjski slog, ki je med študenti najmanj zaželen, izražen v naslednjem stališču: Smisel življenja je predvsem biti aktiven, delati in ustvarjati ter tako v celoti izraziti svoje sposobnosti. Takšno stališče*

je imelo 49,9% študentov, kar je bilo precej presenetljivo in je privedlo do preprostega psihološkega vprašanja: *Kako je mogoče, da mladi ljudje – študenti, bodoči učitelji – izražajo svojo osebnost preko nezanimanja za vrednotno orientacijo v zvezi z aktivnostjo, tj. preko neaktivnosti in nezanimanja za telesno dejavnost. Vrednotna orientacija v zvezi z aktivnostjo in zanimanje za gibalne (športne in rekreativne) dejavnosti s strani študentov pedagoških fakultet sta tesno povezana z udejstvovanjem v telesni kulturi, ta povezava pa se kasneje še poglobi s stališči študentov do predmeta šport.*

*Takšni zaključki jasno kažejo, da je bila raziskava izvedena v času velike družbene krize in povojnih konfliktov. Na izbranem vzorcu in med prebivalstvom na splošno je bilo v določenih elementih opaziti višjo raven avtoritarnosti. Poleg vpliva družbenih okoliščin in starostnega dejavnika je raziskava odkrila, da na vrednote vplivajo tudi drugi dejavniki, kot so spol, uspeh pri študiju, izobrazba staršev (ki je nedvomno povezana z družbenim statusom in intelektualno atmosfero v družini) itd. Posebej pomembno pa je tudi, da so bile opažene različne pomanjkljivosti študijskih programov in kurikulumov na omenjenih pedagoških fakultetah v obdobju intenzivnega prestrukturiranja ter nujnost bodočih reform pedagoških fakultet.*

## REFERENCES

1. Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*, Addison-Wesley, Reading, Massachusetts, USA.
2. Bala, G. (1986). Logičke osnove metoda za analizu podataka iz istraživanja u fizičkoj kulturi, II kongres pedagoga fizičke kulture, fakultet za fizičku kulturu, Novi Sad.
3. Bokan, B. (1985). Vančasovne aktivnosti učenika u fizičkom vaspitanju u savremenoj pedagoškoj teoriji i praksi, Univerzitet u Beogradu-Fakultet za fizičko vaspitanje, Beograd. Disertacija.
4. Galić, M. (1994). Determinante stavova prema sportsko-rekreativnim aktivnostima, Filozofski fakultet u Novom Sadu – Odeljenje za pedagogiju, Univerziteta u Novom Sadu, Novi Sad.
5. Galić, M. (1995). *Kultura i fizička kultura*, Svetovi, NoviSad.
6. Kuzmanović, B. (1995). Društvene promene i promene vrednosnih orijentacija učenika, Psihološka istraživanja, Institut za psihologiju, Beograd.
7. Kuzmanović, B. (1995). Preferencije društvenih ciljeva, Psihološka istraživanja, Institut za psihologiju, 7. Beograd.
8. Kuzmanović, B. (1995). Uvodna razmatranja za istraživanje promena vrednosnih orijentacija mladih u Srbiji, Psihološka istraživanja, Institut za psihologiju, Beograd.
9. Lyndsey, G., Aronson, E. (Eds.) (1969). *The Handbook of Social Psychology*. Vol. I-V. Addison-Wesley, Reading, Massachusetts, USA.
10. Matić, M. et al. (1982). Aksiološke i metodološke osnove revolarizacije telesnog kretanja – vežbanja, Fakultet za fizičko vaspitanje, Univerziteta u Beogradu, Beograd.
11. Milošević, Z. (1997). Interesovanje i stavovi studenata prema sportu kao sredstvo fizičkog vaspitanja, Fakultet za fizičku kulturu, Novi Sad.
12. Momčilović, Z. (1996). Stručno slovo o vrednostima i potrebama u fizičkoj kulturi, Zbor radova Učiteljskog fakulteta u Vranju, knjiga III, Vranje.
13. Momčilović, Z. (2006). Interesovanja za fizičko vaspitanje kod učenika i studenata pedagoških akademija u Republici Srbiji, FFK, Novi Sad.
14. Momčilović, Z. (2006). Vrednosti, interesovanja i angažovanje u fizičkom vaspitanju, Istraživanje na učiteljskim fakultetima u Srbiji, Učiteljski fakultet, Vranje.

15. Pantić, D. (1981). *Interesovanja mladih*, Istraživačko-izdavački centar SSO Srbije, Institut društvenih nauka, Beograd.
16. Rot, N., Havelka, N. (1973). *Nacionalna vrednost i vrednosti kod srednjoškolske omladine*, Institut za psihologiju Institut društvenih nauka, Beograd.
17. Spranger, E. (1942). *Oblici života*, Matica Hrvatska, Zagreb.
18. Vernon, P. E. (1969). *Intelligence and Cultural Environment*, Methuen. London, UK.

---

*Vladimir Momčilović (1983), University of Niš, Teacher-training faculty Vranje, Serbia.  
Address: Partizanska 14, 17500 Vranje, Serbia; Telephone: (+381) 063 1074590  
E-mail: vladmomcilovic@gmail.com*

*Zoran Momčilović, PhD (1955), University of Niš, Teacher-training faculty Vranje, Serbia.  
Address: Partizanska 14, 17500 Vranje, Serbia; Telephone: (+381) 063 10 46 603  
E-mail: z\_momcilovic@yahoo.com*

# Možnosti in dileme uvajanja v temeljne pojme Husserlove fenomenologije

Znanstveni članek

UDK 37.091.33:165.62

**KLJUČNE BESEDE:** fenomenologija, poučevanje, miselni eksperimenti, izkustveno učenje, doživljaji

**POVZETEK** – Poučevanje fenomenologije in posebej Husserlove filozofije je zaradi zagonetnosti Husserlovih besedil poseben izziv, zato je namen prispevka nakazati posamezne možnosti takega poučevanja. Ena od njih je poskus razumevanja temeljnih pojmov Husserlove filozofije s pomočjo Descartesovih prvih dveh meditacij. Drugo možnost nam ponuja poljudnejši poskus uporabe primerov Sokolowskega tudi v poučevanju. Naslednji korak pa je poskus uvajanja v fenomenologijo po načelih izkustvenega učenja, se pravi na podlagi izkustvene vaje. Ko gre za vlogo doživljanja pri pouku filozofije je navedenih nekaj primerov kot možnosti, ki sledijo istemu načelu, posebej pa je izpostavljena razlika med doživljanjem in miselnim eksperimentom. Mnogoterost vseh navedenih primerov je usmerjena na identiteto in teoretski sklep.

Scientific paper

UDC 37.091.33:165.62

**KEYWORDS:** phenomenology, teaching, thought experiment, experiential learning, lived experience

**ABSTRACT** – Since teaching phenomenology in general, and Husserl's philosophy in particular, is a special challenge, the aim of this paper is to explore some methods for teaching these two topics. One is an attempt to understand Husserl's basic concepts with reference to the first two of Descartes' Meditations. Another possibility is offered by Sokolowski's attempt using examples, which can also be used for teaching purposes. A further step is an attempt to introduce phenomenology on the basis of an experiential exercise, which can be used in teaching philosophy. Examples of experiential learning in relation to phenomenology are discussed to illustrate these principles.

## 1 Uvod

Avtor prispevka o fenomenologiji v Stanfordovi enciklopediji filozofije David Woodruff Smith (Smith, 2013) fenomenologijo glede na predmet raziskovanja uvrsti med temeljne filozofske discipline: ontologijo (kaj je), spoznavno teorijo (kako vemo), logiko (kako sklepati), etiko (kako moramo ravnati), fenomenologijo (kako doživljamo). Čeprav pokaže povezanost klasične fenomenologije z vsako od teh disciplin, bomo to umestitev fenomenologije kot samostojne discipline vzeli za iztočnico in sledili razmisleku o doživljanju kot predmetu fenomenologije na področju didaktike filozofije.

Husserl kot utemeljitelj fenomenologije je mislec, ki je s svojim prispevkom zaznamoval 20. stoletje in bi tako sodil v tradicijo filozofije kot drugi veliki misleci. Tako kot poskus utemeljitelja fenomenologije je lahko vreden pozornosti tudi nadalj-

nji razvoj fenomenologije v različne smeri in še danes kaže na potencial idej, ki jih je sprožil Husserlov (pa tudi Brentanov) razmislek. Če in kolikor utemeljitelja fenomenologije učitelji redkeje uvajajo v pouk filozofije, k temu svoj delež verjetno prispeva tudi zagonetnost Husserlovih besedil. Zato je namen pričujočega prispevka raziskati možnosti za poučevanje temeljnih pojmov Husserlove filozofije kot tudi fenomenologije nasploh in za razpravljanje o temeljnih problemih in dilemah, ki jih je odprl tako sam Husserl kot tudi njegovi nasledniki. Ena možnost vstopa v razumevanje temeljnih Husserlovih pojmov se kaže s pomočjo Descartesa, druga s pomočjo pristopa Sokolowskega in tretja na izkustveni način, se pravi s samim doživljanjem in njegovo refleksijo. V teh prikazih uvajanja v temeljne pojme Husserlove fenomenologije bo v ospredju didaktični in ne vsebinski vidik. To pomeni, da namen tega prispevka ni razlaga in pojasnjevanje pojmov, saj bomo izhajali iz predpostavke, da jih učitelji filozofije kot bralci že poznajo.

## 2 Descartes in Husserl

Zagonetnost Husserlovih besedil, ki je ena prvih težav, s katero se srečuje večina bralcev, je še posebej aktualna za učitelje, dijake in študente. Za dijake in študente je izziv, kako se jih lotiti, za učitelje pa poleg tega tudi, kako izbrati ustrezna besedila, odlomke, učbenike, interpretacije itd. Čeprav so učbeniki ena od možnosti, pa le-ti ne morejo nadomestiti besedil samega Husserla. Zato nas pri poučevanju zanima, kako se lotiti obravnave temeljnih fenomenoloških pojmov, ki bi dijakom (ali študentom) olajšali spoprijemanje tudi s Husserlovimi besedili.

Ena od možnosti se kaže v načelni navezavi na Descartesa, saj ga Husserl sam navaja kot zgled radikalnega začetka (npr. pot od metodičnega dvoma do *cogita* kot vzporednica Husserlovemu *epochē*). Čeprav je ta možnost videti še najmanj zahtevna, je to le videz. Zamisel, da bi skušali korak za korakom dijakom približati razumevanje Husserlovih temeljnih pojmov z iskanjem vzporednic z dijakom znanimi Descartesovimi Meditacijami, namreč po tehtnem premisleku prinese več novih problemov kot pa rešitev. Poskus iskanja vzporednic med Descartesovo prvo meditacijo in Husserlovimi temeljnimi pojmi (npr. imanentno/transcendentno in nadaljnji drugi pojmi) tako ostaja odprt in izziv za zahtevnejšo študijo.

Tako nam ostaja obstoječe dijaško poznavanje in razumevanje Descartesa iz prve in začetka druge meditacije smiselno za prehod na osmi odstavek druge meditacije, ki je zanimiv in uporaben, ker ga Husserl navaja kot točko, kjer naj bi bil Descartes pred velikim odkritjem, ki ga je oziroma naj bi ga spregledal. Če torej dijaki dobro poznajo celotno Descartesovo predhodno besedilo do tega odstavka, je posebna pozornost na tem odstavku možnost, da si dijaki olajšajo razumevanje izhodišča Husserlove fenomenologije. Spomnimo se torej osmega odstavka. Descartes nam tu na vprašanje iz četrtega odstavka odgovori:

*Kaj sem torej? Misleča stvar. Kaj je to? Stvar, ki dvomi, ume, zatrjuje, zanikuje, hoče, noče, si tudi predstavlja in čuti (Descartes, 1973, str. 59).*

Ko navaja posamezne *kogitacije* kot proizvedene moduse oziroma načine učinkovanja cogita, je za Descartesa poudarek na *cogitu* kot substanci, moduse oziroma načine, preko katerih ta kot substanca učinkuje, pa zgolj navede in se z njimi posebej ne ukvarja. Če se v diskusiji z dijaki zadržimo ob teh njim že znanih Descartesovih pojmi, se jim ob tem lahko utrjuje njihovo razumevanje v ta poudarek ontološke izpeljave. Hkrati pa se ob Husserlovih besedah, da je bil Descartes pred velikim odkritjem, lahko usmerimo v Husserlov poudarek kogitacij kot nečem, kar sam imenuje “absolutne samodanosti”. Ob tem lahko razpravljamo o njegovih razlogih, zakaj so za njegov (nikoli realizirani) projekt fenomenologije kot “stroge znanosti” te formulacije tako pomembne. Šlo naj bi za začetek, ki ne bi smel biti izpeljan, ampak samorazviden. Za Husserla naj bi bila torej to prva razvidnost oziroma evidenca, ki ni empirična, ampak apodiktična, inspiracija za snovanje nove znanosti, ki naj bi imela opravka s takimi apodiktičnimi evidencami – kar seveda z dijaki lahko problematiziramo. Tako imamo enega od možnih načinov vstopa v temeljne pojme Husserlove fenomenologije. Začnemo torej pri kogitacijah kot doživljajih in takoj uvedemo še glagolnik doživljanje, ki nas vodi v razumevanje tega vidika Jaza kot “doživljajskega toka”, kjer je Husserlov poudarek. Seveda ob opombi, da tudi on govori o Jazu, “ki kot *taisti* ta ali oni cogito preživim” (Husserl, 1975, str. 107, §31). Pot nas vodi (glej shemo slika 1) nazaj (v shemi navzgor) k izpeljevanju pojmov, ki do pojma doživljanja pripelje, in potem od tu v izpeljavo nadaljnjih pojmov. Ključ za razumevanje fenomenologije kot “nove znanosti” je razlikovanje med “naravno naravnostjo” (kjer je zavest usmerjena k predmetu, ki je zavesti transcendenten) in “fenomenološko naravnostjo”, ki je usmerjena na tisto, kar je zavesti imanentno, se pravi na zavest samo in njeno doživljanje – in ne na predmet, ki je postavljen v oklepaj. Ta postavljenost v oklepaj kot *epochē* je že tudi “fenomenološka redukcija” kot prvi korak metode te “nove znanosti”. S tem ko obravnava predmet, le kakor je “doživljen”, se pravi kot fenomen, to Husserlu odpira možnost raziskovanja v zanj novo smer. To raziskovanje strukture zavesti se nanaša na intencionalnost, Jaz kot “doživljajski tok” in na doživljaj kot enotnost *noesis* in *noema*. Fenomeni, ki postanejo kot predmet transcendentalnega Jaza čisti fenomeni, imajo zanj svojo lastno bit. Še več:

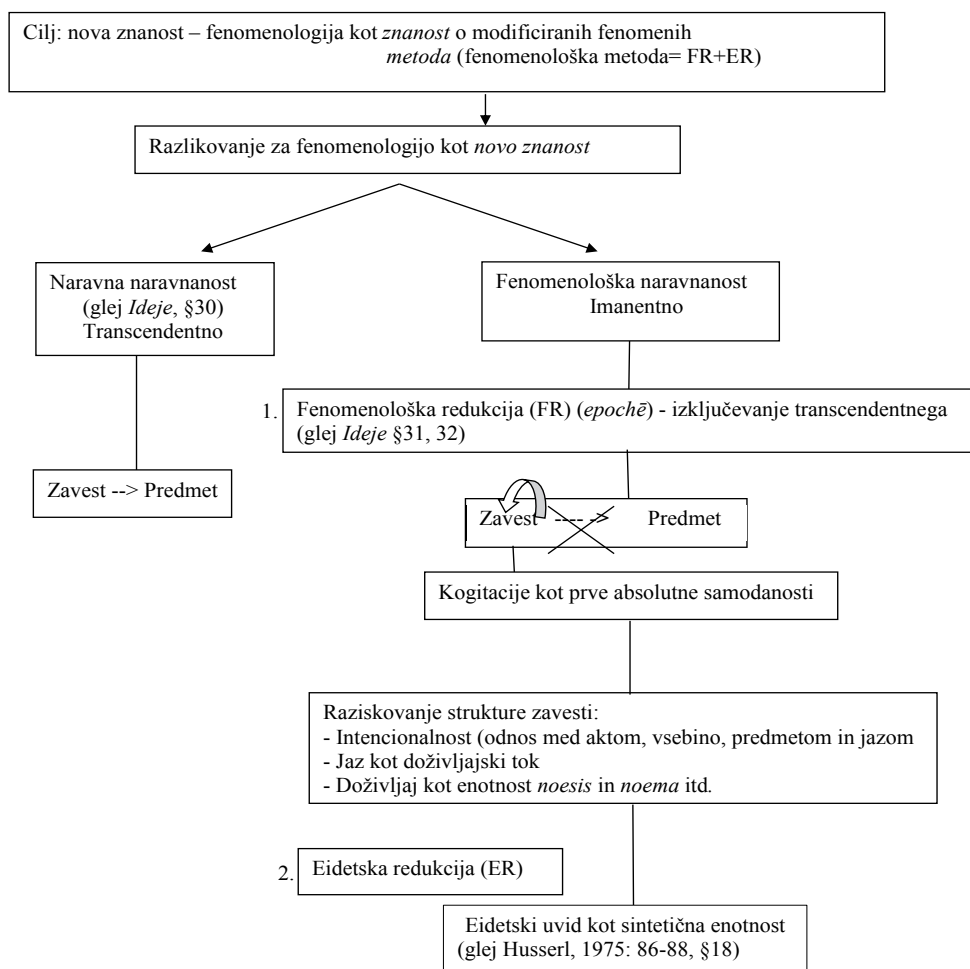
*Spoznavni doživljaji imajo po svojem bistvu intentio, oni na nekaj merijo in se tako ali drugače nanašajo na neko predmetnost (Gegenständlichkeit). (Husserl, 1950, str. 55)*

Husserlov projekt gre tako v smeri konstituiranja fenomenologije kot “bistvo-gledja”, kjer mu gre za vpogled v bistvo fenomenov, kar zahteva eidetsko redukcijo kot drugi korak fenomenološke metode. Ob tem se je seveda spet vredno z dijaki ustaviti, da bi razmislili o implikacijah take zastavitve, ki govori o idealnih bistvih. V diskusiji se lahko postavi vprašanje, za kakšna bistva pri tem gre. Interpretacije so lahko različne. Zato moramo tu opozoriti, da ne gre za tako bistvo predmeta, ki ga preučuje znanost, ampak za bistvo, ki je v pomenu oziroma smislu, saj je to tisto, kar

je svojsko fenomenologiji. Pri tem ji je svojsko tudi razumevanje eidetskega uvida kot sintetične enotnosti.

Tu se z dijaki lahko vrnemo na našo izhodiščno točko in iz te perspektive pogledamo na pomembnost kogitacij, na podlagi katere Husserl razvije vse ostalo. Dijakom je mogoče malo lažje razumeti tudi implikacije izvedbe tega *epochē*, ko se zavest od usmerjenosti k predmetu usmeri k sami sebi. S tem se za Husserla “odprejo prave neskončnosti – pred fenomenologijo – nikoli raziskanih dejstev” (Husserl, 1975, str. 85, §17). Tu Husserl vidi “mogočna področja fenomenološkega raziskovanja” (Husserl, 1997, str. 236), ki se jim posveča tako nastajajoča nova znanost. Naj to ponazorim še shematično:

Slika 1: Pojemovna mreža Husserlovih temeljnih pojmov



Pojmovna mreža, ki je predstavljena v shemi na sliki 1 je tako eden od mogočih poskusov uvajanja v Husserlovo fenomenologijo – v tem primeru s pomočjo predhodnega razumevanja Descartesovih Meditacij. Ta pristop ima svoje prednosti in slabosti. Postopnost uvajanja pojmov in njihovo pojasnjevanje omogoča dijakom vpogled v celoto in strukturo.

Toda “doprinos” prinaša tudi zagate, kako dijakom približati razumevanje Husserlovih izrazov. Takoj ko pristanemo na uporabo njegovega besednjaka, smo v njem in se mu težko izognemo. Vsak uveden izraz nas pripelje do potrebe po novo vpeljanem izrazu kot pojasnilu prejšnjega itd. Zato se samo po sebi postavlja vprašanje o možnih alternativnih pristopih.

Kot kontrast temu se pojavi nekaj povsem drugačnega v razlagi Sokolowskega, ki se Husserlovega izrazoslovja izogiba in Husserla samega sploh ne citira. Njegova zavestna strategija je usmerjena v razumevanje fenomenologije tudi v širšem smislu in predstavitev le-te na svoj način.

### 3 Sokolowski in Husserl

Ta drugi poskus sledi izvirnemu načinu uvajanja v fenomenologijo, ki ga je predstavil Robert Sokolowski (2000) v svojem odmevnem delu *Uvod v fenomenologijo*. Izvirnost je v tem, da bralcu prihrani svoje raziskovanje Husserla, v katerem bi morda lahko rekli, da sledi fenomenološki naravnosti, saj nam iz svojega obsežnega in dolgotrajnega preučevanja predstavi le rezultat – uvid v celoto Husserlove filozofije. Predstavi ga v obliki primera, ki ga sam imenuje paradigmatki, kar verjetno ni naključje. Naslov poglavja se namreč glasi: “Percepcija kocke kot paradigma zavestnega izkustva” in je zanimiv z didaktičnega vidika kot izviren način tako uvoda v fenomenologijo kot tudi v Husserlovo filozofijo. Predstavitev sicer začne s pojmom intencionalnosti, vendar ne nadaljuje s teorijo, ampak s primerom kot ekstraktom Husserlove filozofije, ki jo predstavlja primer kocke. Hkrati je to zanimiv poskus, da bralcu Husserlovih besedil, kjer bralec vidi kaos, sam ponudi logos, ki ga ekstrahira iz Husserlovih besedil in predstavi v preprostejšem žargonu. V nazornem prikazu tega primera gre v predstavitvi postopno korak za korakom skozi tri plasti (sloje) tega, kar nam je dano, in s tem predstavi tudi pot od objektivnosti k subjektivnosti. Najprej predstavi šest ploskev oziroma *strani* kocke kot nekaj objektivnega, s čimer se sicer lahko ukvarja znanost. Načine, na katere so nam dane v perspektivi, imenuje *vidike (aspekte)*, oziroma se pojavljajo (npr. gledana s strani kot trapezoid itd.), kar je nekaj vmesnega med objektivnostjo in subjektivnostjo. In slednjič nam je kocka dana kot *odsencenje (Abschattung ali profil)* kot trenutna časovna predstavitev, ki je osebna in subjektivna – zaznani predmet kot celota pa je identiteta, predstavljena v mnogoterosti odsencenj. Ta subtilen opis prehoda od objektivnosti *strani* kocke preko mešanice objektivnosti in subjektivnosti (*aspekti*) do čiste subjektivnosti nas pripelje do treh formalnih struktur v fenomenologiji. Sokolowski ostane s primerom kocke in

izpelje tri pomembne pojmovne pare: *del/celota*, *identiteta/mnogoterost*, *prisotnost/odsotnost*. Za prva dva pove, da sta že poznana iz zgodovine filozofije (Platon, Aristotel, novoplatonizem, sholastika itd.), medtem ko za tretjega pravi, da je Husserlov prispevek. Za vsakega od teh treh pojmovnih parov posebej in za vse skupaj kot celoto nazorno pokaže, kako nastopajo v fenomenološki analizi na posameznih področjih: jezik, zgodovina, umetnost, samospoznavanje itn. Na tem izhodišču potem nadaljuje in postopno pojasnjuje druge Husserlove pojme. Učitelj filozofije tako lahko črpa iz navedenih primerov oziroma področij uporabe fenomenologije.

Sokolowski je izviren v pristopu posredovanja, saj mu uspe, kar si je zastavil, namreč, da se izogne Husserlovemu žargonu, ki je običajno past, iz katere se pisec oziroma interpret težko izvleče. Ostaja sicer na ravni teorije, ki v marsičem pripomore k razumevanju Husserlovih besedil ali posameznih pojmov. Približa pojme na način, da postanejo smiselni, do česar je pri študiju Husserlovih besedil bralcu pogosto težko priti. Pri tem skrbno sledi niansam smisla pojma in njegove uporabe in opozarja na to, kako je pojem uporabljen v fenomenologiji (npr. evidenca kot tranzitivni glagol – str. 160). Kot primer naj ponovno spomnimo na znameniti primer kocke, kjer Sokolowski opozori na pomembnost “sintetičnega uvida v celoto” kot nečesa, kar pritiče fenomenološki naravnosti. V tem Sokolowski vidi smiselnost in jo tudi zna bralcu približati na ustrezen način. S primerom sintetičnega uvida v celoto prikaže nekaj, s čimer se znanost ne ukvarja, pač pa je to specifično področje fenomenologije. S tem spet znova pokaže razliko med naravno in fenomenološko naravnostjo in poskuša utemeljiti njeno smiselnost. Če se tako s pomočjo Sokolowskega skupaj z dijaki ponovno vrnemo na §17 in §18 v Kartezijanskih meditacijah, opazimo tudi pomembnost kakšnih detajlov, ki smo jih prej spregledali. Na primer, ko Husserl govori o načinih zavedanja, pri tem izpostavi, da se nam:

*“odprejo prave neskončnosti – pred fenomenologijo – nikoli raziskanih dejstev, ki jih vse lahko označimo tudi kot dejstva sintetične strukture, ki dajejo posameznim cogitationes (kot konkretnim sintetičnim celovitostim) noetično-noematično enotnost in to tudi v odnosu do drugih. Šele z razsvetlitvijo svojskosti sinteze postane plodno razkritje onega cogito, tj. intencionalnega doživljaja kot zavesti o; šele s tem postane pomembno odkritje Franca Brentana, da je intencionalnost temeljna deskriptivna značilnost psihičnih fenomenov, plodno in dejansko sprosti metodo deskriptivnega – tako transcendentalno-filozofskega kakor tudi psihološkega – nauka o zavesti.” (Husserl, 1975, str. 86–87, §17)*

Citat je naveden v celoti, da v njem opazimo tudi ta vidik intencionalnosti – se pravi intencionalnosti kot težnje zavesti (tudi) k “sintetičnemu uvidu v celoto”. Tako nam Sokolowski lahko pomaga sicer zanje misteriozni pojem “bistvogledja” dijakom približati vsaj toliko, da izgubi to svojo “misterioznost”.

Gledano v celoti in z distance je potencial Sokolowskega v zanimivi možnosti, da pri pouku Husserlove pojme uvajamo na podlagi primerov, konkretnije z modelom kocke ali česar koli drugega. Tako lahko preidemo od primera kocke na uporabnejše področje vsakdanjega življenja. Didaktični doprinos se kaže v tem, da uvajanje poj-

mov skozi primer(e) pripomore k temu, da naknadno branje Husserlovega zagonetnega besedila lahko zdaj postane lažje razumljivo.

#### 4 Od teorije k izkustvenemu učenju (in praktični fenomenologiji)

Hkrati lahko ta pomembna točka za nas pomeni možnost prehoda iz (čiste) teorije (seveda s pomočjo primerov, s katerimi Husserl sicer zelo skopari) v tisto, kar je pravzaprav predmet fenomenologije, in s tem na področje t. i. praktične fenomenologije. Se pravi, če gre pri fenomenologiji za doživljanje oziroma je doživljanje predmet fenomenologije, potem se zdi smiselno vprašanje: ali je mogoče temelje fenomenologije spoznavati ravno skozi doživljanje oziroma na podlagi osebnega doživljanja. Ker se dijaki upravičeno sprašujejo, čemu ta teorija sploh lahko služi, je zato je toliko bolj pomembno, da imajo svojo lastno izkušnjo, ki jim lahko omogoči vpogled tudi v praktično vrednost fenomenologije in tako tudi v smiselnost same teorije.

Kot prehod na to področje bomo uporabili izkustveno vajo, vzeto iz knjige *The I in science: training to utilize subjectivity in research* (Brown, 1996, str. 118–122). Avtorica jo je najprej uporabljala z doktorskimi študenti sociologije, da bi ti skozi lastno izkušnjo dobili vpogled v dileme, ki se odpirajo raziskovalcem na tem področju. To vajo s pridom že vrsto let uporabljamo s študentkami psihologije na drugi stopnji pri seminarskih vajah predmeta *Psihoterapevtski pristop: humanistična in eksistenencialna usmeritev*. Znova in znova se izkazuje ne le za koristno demonstracijo fenomenološko naravnanih psihoterapevtskih pristopov, ampak tudi za pot skozi lastno izkušnjo, se pravi doživljanje tega, do česar samo s teorijo dostop ni mogoč. Še bolj je uporabna pri izobraževanju psihoterapevtov (obširneje o tem glej Kotnik, 2013a) za uvajanje oz. prve korake v fenomenologijo in fenomenološko naravnost.

Sama vaja je izjemno *preprosta* in obenem tudi izjemno zahtevna, kar bi sicer lahko rekli tudi za fenomenologijo nasploh. Hkrati odpira tudi teoretsko kontroverznost fenomenologije. Vaja je namenjena delu v dvojicah ali trojkah, kjer vsak pride v “aktivno” in “pasivno” vlogo in v morebitno vlogo opazovalca. Bistvo navodila je razvidno iz treh preprostih besed: *vidim (opažam)*, *sodim*, *občutim*. “Aktivna” vloga je omejena zgolj na tri stavke, ki jih aktivni udeleženec začneja s temi besedami in potem nadaljuje. Oseba v “pasivni” vlogi se sicer prepušča dogajanju, vendar ne sme govoriti. Ta minimalizem zajema hkrati bistvo fenomenološke naravnosti, njeno težavnost in kontroverznost. Da bi se izognili nesporazumom, je koristno ta preprosta navodila najprej pojasniti. Zato običajno pojasnjevanje začnemo z izmišljenim primerom, ki je sicer bolj karikiran, a lažje razumljiv: “Vidim, da stiskaš pesti. Sodim, da si jezen. Ob tem me je strah.” To je primer, ki kaže, da začnem z opažanjem, se pravi s tem, kar vidim, zato je navodilo lahko tudi vidim. Ob tem lahko kaj domnevam, o tem razmišljam, sklepam, sodim itn. in to povem. Hkrati sem pozoren na svoj notranji odziv na opažanja in domneve in povem tudi to. Tretji del navodila je zato lahko *občutim*. Vaja doseže svoj smisel, če gre za dejansko doživljanje “tu in zdaj”, kar

pomeni, da nikakor ni igranje vlog. Čeprav je vaja videti preprosta, izkušnje kažejo, da njena izvedba udeležencem predstavlja precejšnjo in pogosto težavo: doslednost pri ostajanju zgolj pri opažanju in razlikovanje med temi tremi področji izkustva. Lastna izkušnja pri tej vaji se izkaže za pomembno, če ne celo ključno. Skozi to vajo in v refleksiji po vaji se udeležencem začne kazati ta zahtevnost v preprostosti: prepoznavanju in razločevanju, *za katero izkustvo pravzaprav gre in kako jih med seboj razločevati*. Že prvi korak opažanja (vidim) se izkaže za mnogo bolj zahteven, kot je videti na prvi pogled. Pogosto se izkaže, da ne gre za opažanja, ampak za sodbe; na primer: "vidim, da si jezen". Bolj subtilne in kontroverzne so razlike med izražanjem opažanja: "opazil sem, da si se nasmehnil" in fenomenološko doslednejšo izjavo: "opazil sem premikanje ustnic". Ni nujno, da to, kar sicer imamo za nasmeh, to tudi je. Da ne omenjamo tega, da je "nasmeh" lahko izraz tudi neprijetnih občutkov, npr. nelagodja in še marsičesa drugega. Tu se odpirajo nova vprašanja, kot je npr. naša zmožnost, kaj v jeziku lahko zajamemo in izrazimo, in kakšne konvencije na tem področju sploh lahko imamo. To so torej vprašanja, ki se ob tem sprožajo in so lahko predmet nadaljnje obravnave v diskusiji, ki tako prehaja na teoretično raven. Vaja torej prinaša material za teoretsko diskusijo, ki pa je seveda nepredvidljiva. Za naš namen je pomembna temeljna naravnost in zavedanje o pomembnosti omenjenega načelnega razlikovanja. V tej vaji lahko ugotavljamo te načelne razlike in se v primeru opažanja, ki ni več to, ampak je sodba, odločimo za korak nazaj. Ugotovimo, kaj je bilo tisto opažanje, ki smo ga preskočili, in se vrnemo nanj. V jeziku teoretske fenomenologije bi tako poenostavljeno rekli, da smo izvedli fenomenološko redukcijo. Iz vaje običajno na podlagi doživljanja udeležencev nastane diskusija o težavnosti razlikovanja med opažanjem in sodbo. Hkrati pa se v izmenjavi izkušenj prepričajo, koliko sodb je bilo napačnih. V takih primerih je to priložnost, da udeleženci neposredno izkusijo in reflektirajo dileme, ki vodijo v temeljna vprašanja fenomenologije, in lažje razumejo, zakaj je smiselno domneve (čeprav niso sodbe) zapreti v oklepaj. To bi pomenilo, da v končni instanci ta vidik vaje ponuja možnost izkustvene poti v razumevanje pojma zapiranja v oklepaj ali kar oklepajenja (*epochē*) kot zavestnega puščanja ob strani vseh teorij in vnaprejšnjih sodb. Take izkušnje se izkazujejo kot dragocene za razumevanje temeljnih načel fenomenologije. V slednjem primeru za razumevanje pojma fenomenološke redukcije.

Ta vaja se izkazuje za koristno v različnih okoljih. Kot rečeno, jo že vrsto let izvajamo s študenti psihologije, kjer gre za relevantnost fenomenologije in njeno uporabnost v psihoterapevtski praksi. Poleg tega pa tudi s študenti filozofije, kjer je ta vaja izkustveni uvod v teoretske dileme, ki vodijo v Husserlovo fenomenologijo. Najbolj pa so izkušnje s to vajo dragocene pri izobraževanju psihoterapevtov, saj je usposabljanje brez izkustvenega učenja tam skoraj nepredstavljivo (Podrobneje o tem glej Kotnik, 2011, 2013a).

Kot rečeno, je neposredna izkušnja izvajanja fenomenološke redukcije lahko lažja pot v razumevanje tako tega kot nadaljnjih fenomenoloških pojmov. Problem tega pristopa se kaže pri dijakih, ki jim je izkustveno učenje tuje in se počutijo varneje v pojmovnem svetu.

## 5 Dilema: doživljanje in/ali miselni eksperiment

Descartesova uvedba zlobnega duha, varljivca, od 9. do 12. odstavka v njegovi prvi meditaciji je njegov miselni eksperiment, ki je pri pouku pogosto predmet diskusij, saj dijake motivira v lasten razmislek, poleg tega pa ima v literaturi in filmu več izpeljav, ki lahko postanejo sestavni del pouka. Učitelji jo običajno navezujejo na znani film *Matrica*, pa tudi na druge vire (glej npr. obširno obravnavo v Cvek, 2001). Načelno razmislek lahko vodi v dve smeri. Prva kot miselni eksperiment v smislu sledi razvijanju implikacij Descartesovega zamišljanja kot obračanja samovolje, da se nalašč moti in, da je vse, kar doživlja, rezultat delovanja tega hudobnega duha. Če dijake povabimo v njihov lastni miselni eksperiment, jih ta izziv vodi v smeri, ki so lahko (ni pa nujno) skladne z idejo njim poznane filma *Matrica*. Zamišljajo si nekoga ali nekaj, kar v celoti nadzira človeško doživljanje. Ta razmislek lahko končno vodi v obstoj nečesa, kar Smith (2007) poimenuje *fenomenološki stroj*. Ideja tega stroja je zanj izpeljana tudi iz implikacij Husserlovega zapiranja v oklepaj (*epochē*) in preusmeritve pozornosti od predmetnosti na zavest o tej predmetnosti. Spoznanje “zakovitosti” zavesti bi torej pomenilo možnost konstruiranja takega *fenomenološkega stroja* (str. 198). Kot rečeno, je to seveda ena smer razmišljanja, ki sledi implikacijam za znanost. Druga smer je drugačna in je ne zanimajo implikacije za znanost, ampak jo zanima “delovanje zavesti” na drugačne načine, brez priklopa na “*fenomenološki stroj*”. Za razliko od miselnih eksperimentov (ki po strožji definiciji za miselne eksperimente niso ali še niso izvedljivi v realnosti) nekatere učitelje (npr. John Kenneth Muir) zanima delovanje ideologije, ki ravno tako lahko doseže tak efekt. Eden od učiteljev poroča, da pri delu s študenti že deset let uporablja film *Matrica* za demonstracijo pojmov, kot so odtujitev, ideologija, hegemonija, napačna zavest, in uporabnosti kritične teorije na splošno. Gre torej za tisto bistveno razliko, da v tej drugi smeri ne gre za miselni eksperiment, ampak za refleksijo dejanskosti, npr. sistema nadzora, ki deluje “sam od sebe” itd., podlaga take refleksije pa je lahko tudi lastno doživljanje študentov. Ta druga smer tako pokaže na razliko, ki je v nečem, kar je običajno nepomembno ali neopazeno, npr. v osebni izkušnji, ki je lahko tudi doživljanje. Če je doživljanje, ima lahko zame posebno vrednost, ki ostane v meni tudi potem, ko sem iz njega prešel na refleksijo in ga uspel konceptualizirati. Ni se “izčrpal”, “izživel” v filozofskem pojmu, ampak ostane v mojem toku zavedanja kot nekaj ne le trajnega, ampak tudi zame pomembnega. Doživljanje in pojem pridobita nekaj zase drug od drugega.

## 6 Sklep

Navedeni pristopi so trije med seboj različni didaktični poskusi uvajanja v razumevanje tako Husserlovih temeljnih pojmov kot tudi v širše razumevanje fenomenologije. Vsak izmed njih ima prednosti in slabosti. Prvi se opira na Husserlovo terminologijo in ostaja na pojmovni ravni, drugi izhaja iz primera in nakazuje na širši

pomen in uporabnost fenomenologije, tretji pa do pojmovne ravni pride na podlagi izkustvenega učenja.

Pri pouku uporabljamo kombinacijo vseh treh, kjer je lahko poudarek na enem izmed njih glede na kontekst oziroma področje (filozofija, psihologija, psihoterapija). Četrty poskus je omenjen bolj kot dilema, ki odpira nova didaktična vprašanja.

Rudi Kotnik, PhD

### **Possibilities and dilemmas of introducing basic concepts of husserl's phenomenology**

*The author of the entry "Phenomenology" in the Stanford Encyclopedia of Philosophy defines phenomenology as a philosophical discipline which studies conscious experience as experienced from the subjective or first-person point of view. I adhere to this definition and try to explore how to introduce basic concepts of Husserl's philosophy in philosophy class. The issue is how to bridge the gap between textbooks and an easier understanding of Husserl's texts. The first possibility is the usual straightforward way through the basic conceptual framework of Husserl himself, bearing in mind his admiration of Descartes' radical beginning. I assume that students are familiar with the First and Second Meditation and start with the 8th paragraph of the Second Meditation, in which Descartes answers the question from the 4th paragraph:*

*"But what then am I? A thing that thinks. What is that? A thing that doubts, understands, affirms, denies, wills, refuses, and which also imagines and senses."*

*The idea is that students notice the significant difference between Descartes' cogitations as mere modes of cogito as substance (and he does not pay attention to them in the rest of the text) in comparison with Husserl's cogitations which become the centre of his attention. Moreover, his phenomenology as a "new science" starts here and explores further structures of consciousness. Since he explicitly refers to Descartes as being "on the threshold of the greatest of all discoveries" but "he does not grasp its proper sense" (Husserl, 1960: §10), this crucial point can help students to understand Husserl's radical beginning. Then we can introduce and explain step by step his further concepts and distinctions: phenomenological reduction, epochē, natural and phenomenological attitude, stream of consciousness, intentionality, noesis, noema, eidetic reduction, synthetic unity, meaning, etc. At the end of this journey we can again return to cogitations and show their significance for the constitution of phenomenology as a new science, in which cogitations are its starting point from which the rest is developed. From this whole, students can see the purpose of the focus on cogitations: epochē is how consciousness can turn its attention from objects to consciousness itself in order to explore the structures of consciousness.*

*This didactic approach has its advantages and disadvantages. It tries to be clear and simple, but not simplifying. However, this is also its limitation, since this conceptual framework is too abstract for some students. If students complain, they are right. This leads me to explore other approaches to teaching which would overcome this limitation.*

*A different kind of approach is offered by Robert Sokolowski in his Introduction to Phenomenology, which tries to establish understanding with practical examples and tries to avoid Husserl's jargon. He does not offer any quotes from Husserl. If in Husserl's texts the reader sees chaos, Sokolowski's interesting attempt tries to show the reader the logos too. This logos is extracted from Husserl's texts and presented in a more reader-friendly jargon, illustrated with examples. His main example is that of a cube, which he calls paradigmatic. He takes this example of a cube from Cartesian Meditations (Husserl, 1960: §17) and develops the main concepts from this example, illustrating the transition from objectivity (sides of a cube) to aspects and then to profiles (subjectivity). This means that he slowly, step by step, leads the reader through the three layers of what is given to us and in this way presents the path from objectivity, characteristic of science, to subjectivity, characteristic of phenomenology. On these grounds he develops the three main phenomenological structures: part/whole, manifold/identity and presence/absence. As an alternative based on this example, this approach goes a step further in helping students to view Husserl's conceptual framework from a wider perspective and offers them the possibility to see the potential usefulness or at least meaningfulness of this abstract philosophy. This is presented by applying these basic concepts to different areas of human knowledge, like language, art, history and self-knowledge.*

*Taking a look at the concept of a synthetic unity of a whole, Sokolowski presents it as something specific to phenomenology and not dealt with by science. We can use this as a further illustration of the difference between the natural and phenomenological attitude. If we use Sokolowski's approach in our work with students to clarify this concept of a synthetic unity of a whole, we can return to paragraphs 17 and 18 of Cartesian Meditations and experiment to determine to what extent this approach can help us to understand the text. As an example I would like to quote a complete passage from Husserl's Cartesian Meditations, which is known to be a difficult read. The aim is to show how this difficult read can be presented in a way that is acceptable for students who have never heard of Husserl before.*

*“Once we have laid hold of the phenomenological task of describing consciousness concretely, veritable infinities of facts – never explored prior to phenomenology – become disclosed. They can all be characterized as facts of synthetic structure, which give noetic-noematic unity to single cogitationes, in themselves (as concrete synthetic wholes) and in relation to one another. Only elucidation of the peculiarity we call synthesis makes fruitful the exhibition of the cogito (the intentional subjective process) as consciousness-of – that is to say, Franz Brentano's significant discovery that “intentionality” is the fundamental characteristic of “psychic phenomena” – and actually lays open the method for a descriptive transcendental-philosophical theory of consciousness (and naturally also for a corresponding psychological theory)” (Husserl, 1960, p. 41, §17).*

*We are reading the text bearing in mind Sokolowski's presentation of the example of a cube and students can now, step by step, bridge the gap between abstract and concrete.*

*However, despite illustrations and examples, this approach remains on the conceptual level. The third approach tries to overcome this attitude by grounding the teaching on the principles of experiential learning. The main thesis of my approach to teaching phenomenology is based on the initial definition of phenomenology. If object phenomenology is lived experience, it would be consistent with this that we start teaching in this way, i.e. through personal (lived) experience.*

*I offer students an exercise in which they can get some insight into practical phenomenology by practising it.*

*The main idea of the exercise is taken from Judith R. Brown (1996, pp. 18-22). Her exercise "See, Imagine, Feel" is simple but can also be difficult when taken seriously and strictly. The instructions for the participants, who can work in pairs or trios, are given in three steps:*

- Describe what you notice (e.g. I see ...).*
- Describe your assumption (e.g. I imagine ...).*
- Describe your inner response (e.g. I feel ...).*

*The instruction is to work in pairs (active and passive role) in which the person in the active role observes the other person and himself or herself, and describes what he or she notices beginning with the words "I see ..., I judge (imagine) that you ..., and I feel ...". An (exaggerated) example to clarify the exercise can be given: "I notice that you are clenching your fist. I assume (judge) that you are angry. I feel fear." The aim is to notice and be aware of the difference between what I perceive and what I assume, and further still to be aware of my inner response or experience and how it interferes with my perception and assumption. This is the ground for reflection, first in pairs (trios). In a later group discussion, we can make these distinctions clearer and introduce basic phenomenological concepts. Participants can become aware of making judgements about the other person and thus distinguish between judgement and description. We can then perform a phenomenological reduction from judgement to description – they can experience it and have the possibility to better understand the concept of phenomenological reduction. The transition to the conceptual level then becomes easier. This metaprocessing is then used, step by step, to introduce phenomenological concepts and distinctions. If students have personal experiences that can lead to relevant concepts, it is much easier for them to grasp the theory. In this exercise the difficulty of a strict distinction between perception and assumption is already enough for them to start reflecting theoretically upon this distinction. It is also a concrete example of turning attention from the object to consciousness, and consequently to the concept of intentionality. It becomes clearer which phenomenological concepts are more and which are less relevant, also for the understanding of phenomenological attitude.*

*The disadvantage of this approach is that not all students are open to experiential learning. My experience with the three approaches presented above is that they can*

*be used in combination and regarding a specific context. This paper ends by opening up other issues and dilemmas of teaching phenomenology. One of them is the dilemma of thought experiment vs. lived experience. Thought experiment is already present in Descartes' First Meditation as the famous introduction of an evil demon, which can be linked to the film Matrix and further to the notion of a phenomenology machine. All of these possibilities could be fruitful for relevant philosophical discussions and consequently for learning outcomes.*

## LITERATURA

1. Brown, J.R. (1996). *The I in science: training to utilize subjectivity in research*. Oslo: Scandinavian University Press.
2. Cvek, S. (2001). "Prva meditacija: o podirajočih se hišah, utvarah in filozofskih demonih". FNM. Ljubljana: Državni izpitni center, 1-2/2001, str. 26–40.
3. Descartes, R. (1973). *Meditacije*. Ljubljana: Slovenska Matica.
4. Husserl, E. (1950). *Die Idee der Phänomenologie*. Haag: Martinus Nijhoff.
5. Husserl, E. (1975). *Kartezijanske meditacije*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
6. Husserl, E. (1997). *Ideje za čisto fenomenologijo in fenomenološko filozofijo*. Ljubljana: Slovenska matica.
7. Ihde, D. (2012). *Experimental phenomenology: multistabilities*. Albany: Suny Press.
8. Kotnik, R. (2011). *Phenomenology and psychotherapy: introducing the phenomenological attitude to psychotherapy trainees*. Kairos, 2011, letn. 5, št. 3/4, str. 9–22.
9. Kotnik, R. (2013a). "Uporabna fenomenologija: njena načela v psihoterapevtski praksi". Kairos, 7/3-4/2013, str. 91–100.
10. Mattens, F. (2008). "Introducing terms: philosophical vocabulary, neologisms and the temporal aspect of meaning". V: Mattens, F. (Ur.) *Meaning and Language: Phenomenological Perspectives*. Springer, str. 280–327.
11. MacDonald, P.S. (2000). *Descartes and Husserl: the philosophical project of radical beginnings*. Albany: State University of New York Press.
12. Moran, D. (2000). *Introduction to phenomenology*. London: Routledge.
13. Sokolowski, R. (2000). *Introduction to phenomenology*. Cambridge, Cambridge University Press.
14. Solomon, R. (1982). *The big questions*, Fort Worth: Harcourt Brace.
15. Smith, D.W. (2007). *Husserl*. London: Routledge.
16. Smith, D.W. (2013). "Phenomenology", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2013 Edition), Edward N. Zalta (ed.), Pridobljeno dne 28.7.2017 s svetovnega spleta: <http://plato.stanford.edu/archives/win2013/entries/phenomenology/>.

---

*Dr. Rudi Kotnik (1953), izredni profesor za didaktiko filozofije na oddelku za filozofijo Filozofske fakultete v Mariboru.*

*Naslov: Studenca 4, 1241 Kamnik; Telefon: (+386) 01 831 72 27*

*E-mail: rudi.kotnik@gmail.com*

Dr. Ana Arzenšek

# Pričakovanja učiteljev do mednarodnih seminarjev usposabljanja ob delu

*Strokovni članek*

UDK 373.5-051:331.36

**KLJUČNE BESEDE:** izobraževanje učiteljev, usposabljanje ob delu, mednarodni seminarji, pričakovanja učiteljev, vprašalnik mešanega tipa

**POVZETEK** – Namen raziskave je bil identificirati učne potrebe izbranih srednješolskih učiteljev ter raziskati njihova pričakovanja glede mednarodnih programov usposabljanja ob delu. Zavedanje učiteljev o pomenu vlaganja v lasten strokovni razvoj ter zahteve na področju poučevanja, s katerimi se soočajo učitelji, zahtevajo sodobne, na učitelja usmerjene pristope. V raziskavo z vprašalnikom mešanega tipa je bilo vključenih 36 učiteljev oziroma 27 odstotkov preučevane populacije. Rezultati raziskave so pokazali, da udeleženci na usposabljanjih ob delu pričakujejo predvsem inovativne teme, povezane z njihovim področjem poučevanja, ki jim sledijo didaktične in psihološke vsebine. Usposabljati se želijo v interaktivnem učnem okolju, s primeri dobre prakse, novimi metodami dela, ki jih je mogoče neposredno prenesti v pedagoško prakso, medtem ko so klasična predavanja nezaželena. Od izobraževalcev pričakujejo predstavitev inovacij v izobraževanju, kakovostna študijska gradiva, pripravo številnih aktivnosti med usposabljanjem ter mentorsko podporo med usposabljanjem in po njem.

*Professional paper*

UDC 373.5-051:331.36

**KEYWORDS:** teacher education, in-service training, international seminars, teachers' expectations, mixed questionnaire

**ABSTRACT** – The purpose of the study was to identify the learning needs of selected secondary school teachers and explore their expectations with regard to international in-service training. Raising the awareness of teachers about the importance of investing in their own professional development, and the requirements in the field of teaching, require modern, teacher-directed approaches. 36 teachers or 27% of the studied population took part in the survey. The results showed that field-related and innovative topics are expected in in-service training the most, followed by didactical and psychological contents. Furthermore, an interactive learning environment, with examples of good practice, and new methods of work with the possibility of direct transfer to teaching practice was exposed as a good in-service learning experience, while lecturing was perceived as undesirable. Educators are expected to present innovation in pedagogical practice and high-quality study materials, prepare a lot of activities during training, and provide mentoring support during and after the training.

## 1 Uvod

V zadnjih petnajstih letih si vlade v Evropi, Severni Ameriki ter Avstraliji aktivno prizadevajo za povečanje kompetentnosti učiteljev ter spodbujajo njihovo kakovost. Oblikovalci politik pričakujejo rezultate v kratkem času, pogosti parametri ocenjevanja so rezultati učencev na standardiziranih preverjanjih znanja. Dosežki učencev na preverjanjih znanja so objavljeni v časnikih, šole so medsebojno primerjane in rangirane, učiteljske napake pa so postale precej javne. Nič več se učitelj ne more skriti v zaprti učilnici in učiteljski poklic je vse bolj postal "dnevna vaja iz ranljivo-

sti” (Palmer, 1998, str. 17). Poleg omenjenega se je v t.i. družbi znanja učitelj znašel v novih vlogah, med katere sodijo delo z različnimi učenci (nadarjeni, učenci s primanjkljaji na učnem ali drugih področjih, multikulturne razlike idr.), raziskovanje, razvoj didaktičnih pripomočkov, ocenjevanje lastnega dela, vpeljevanje inovacij in IKT pri delu, mentorstvo, delo v timu, mobilnost, skrb za lasten razvoj itn. (Kukanja Gabrijelčič, 2015).

Omenjene spremembe so vodile do novega razumevanja vloge dodatnega izobraževanja za učitelje. Za slednje je udeležba na dodatnem in nepretrganem izobraževanju postala neobhodna obveznost, ki se izkazuje z zbiranjem točk, nabiranjem ur, pomembna pa je tudi pri napredovanju učiteljev. K povečani pomembnosti je pripomoglo tudi vedno večje razumevanje, da učitelji resnično delajo pozitivno razliko pri uspešnosti učencev in da so prav učitelji največje premoženje šole (Bullough, 2009). Kot navaja Day (1997), je razvoj uspešne šole odvisen od uspešnega usposabljanja učiteljev.

Namen izobraževanja ob delu je v prvi vrsti v podpori učiteljem, da sami usmerjajo svoj strokovni razvoj (Ivashnova, 2014). Pomembno vlogo ima tudi šolski kontekst, ki lahko podpira ali pa zavira individualni in kolektivni razvoj učiteljev. Njihov strokovni razvoj se namreč nanaša tako na izkušnjo, stališča in zmožnosti na eni ter na kulturo šole na drugi strani. Izobraževanje ob delu je lahko učinkovito, če poteka v šoli z modrim in energičnim vodstvom, z dovolj sredstvi in podpornimi politikami. Šola, katere učitelji posamično in kolektivno stremijo k strokovnemu razvoju, je šola, ki visoko vrednoti in podpira strokovni razvoj učiteljev. Skupnost učiteljev, ki je predana zamisli, da je učenje – ne poučevanje – namen šolanja, in ki verjame, da morajo učitelji v sodelovanju razvijati svoje zmožnosti, če so odgovornosti porazdeljene in se problemi rešujejo interno, bo lažje razvijala svoje potenciale pri poučevanju. Če pogoji za razvoj in učenje učiteljev na šoli niso prisotni, tudi učitelji ne bodo zmožni teh pogojev ustvarjati in razvijati za učence (Bullough, 2009).

Različne oblike izobraževanja lahko delujejo kot alternativna pot do formalne izobrazbe ali pa kot nadgradnja praks v učilnici. V nadaljevanju se ukvarjamo z eno od oblik izobraževanja za učitelje, t.j. z usposabljanjem ob delu, ki je opredeljeno kot spodbuda za poučevanje in učenje, ki so ga učitelji deležni, po tem, ko so že pričeli s svojim delom (Son in dr., 2013). Zunaj formalnega sistema izobraževanja učiteljev obstajata najmanj dve obliki usposabljanja pri delu, to sta specialistično usposabljanje ter individualizirana mentorska podpora (v nadaljevanju coaching) (Buysse in dr., 2009). Specialistično usposabljanje pogosto poteka v obliki občasnih delavnic, konferenc, predavanj in predstavitev določenih tem, ki učitelje seznanijo z vsebinami, da bi pridobili specifično znanje in veščine (Epstein, 1999). Coaching na drugi strani poteka v procesu opazovanja, podajanja povratnih informacij, demonstracij in samorefleksije in učiteljem omogoča, da skozi interaktivni učni proces pridobivajo novo znanje in izkušnje in jih prenesejo v svoj razred na individualen način, tako da so upoštevane njihova situacija, potrebe in učni stili učencev (Dickinson in Caswell, 2007). V raziskavi, ki so jo izvedli Son in dr. (2013), se je pokazalo, da je coaching

bolj učinkovita metoda usposabljanja kot specialistično usposabljanje (npr. enodnevna delavnica) za pomoč učiteljem pri organizaciji razreda in pri izboljšanju praks, povezanih s kurikulumom.

Navkljub potrebi po ohranjanju oziroma povišanju kompetentnosti učiteljev je med nekaterimi učitelji usposabljanje ob delu še vedno na slabem glasu. Pogosto kratka, slabo premišljena in neosebna usposabljanja so brez prave vrednosti, saj pripomorejo kvečjemu k ozaveščanju učiteljev o določeni tematiki. Le malo raziskav ponuja celosten pregled učinkovitih praks usposabljanja ob delu za učitelje. Selter in drugi (2015) so opozorili, da udeležba na usposabljanju ob delu sama po sebi ne jamči razvoja kompetenc pri učiteljih ter prenosa znanja v pedagoško prakso. Zato so se različne raziskave ukvarjale z zasnovo učinkovitega usposabljanja, ki to podpira (Borko, 2004; Garet in dr., 2001; Wilson in Berne, 1999). Identificiranih je bilo več značilnosti učinkovitega usposabljanja, med njimi se je konsistentno pojavljala dolgoročna narava usposabljanja, saj se vedenjske rutine, ki temeljijo na posameznikovih prepričanjih in subjektivnih teorijah, le težka spremenijo po kratkotrajnih usposabljanjih. Trajanje in število kontaktnih ur imata precejšen pozitiven učinek na priložnosti za aktivno učenje. Podobno tudi koherentnost (opredeljena kot integracija aktivnosti na usposabljanju v delo z razredom), pri čemer povečanje števila kontaktnih ur in trajanje usposabljanja skozi daljše časovno obdobje, kakor tudi osredotočenost na vsebino in koherentnost vodijo do povišane ravni znanja in veščin pri učencih. Manjši, a pozitiven vpliv na rezultate ima tudi aktivno učenje na usposabljanju. Tako povečano znanje in veščine kot koherentnost imajo precejšen pozitiven vpliv na spremembo prakse poučevanja.

Raziskovalci (Garet in dr., 2001) so preverjali tudi razlike med tradicionalnimi (npr. predavanja z branjem in poučevanjem) in reformnimi oblikami usposabljanja ob delu (npr. učenje na osnovi študij primerov, simulacije, igre, praktični primeri in podajanje povratne informacije). Presenetljivo je bil učinek pri obeh oblikah aktivnosti, če je bilo trajanje aktivnosti enako dolgo, primerljiv. Zaključili so, da so za spodbujanje strokovnega razvoja učiteljev bolj pomembne spremenljivke trajanje usposabljanja, možnost sodelovanja in druge jedrne značilnosti (npr. vsebina, aktivno poslušanje in koherentnost).

Naslednja značilnost, ki se je pokazala kot ključna za učinkovito usposabljanje, je potencial, da učitelji na seminarju sodelujejo. Boyle in drugi (2005) ter Putnam in Borko (2000) predpostavljajo, da sprememba vedenjskih rutin zahteva diskurzivno analizo znotraj skupnosti. Vpeljava inovacij v razrede tudi ni samostojna, individualna iniciativa, ampak zahteva premik celotne institucije. Zato so aktivnosti, ki so povezane z učiteljevimi predhodnimi izkušnjami in vključujejo komunikacijo med učitelji in ki spodbujajo spremembe praks poučevanja, učinkovitejše ne glede na osnovno obliko usposabljanja ob delu (Garet in dr., 2001). Na seminarjih za učitelje je ključnega pomena, da lahko s kolegi primerjajo svoje izkušnje, podajajo predloge, kritično ovrednotijo posamične ideje in sodelujejo pri spremembah.

Nasprotno pa so v raziskavi avtorjev Bluestone in dr. (2013) ugotovili, da različne tehnike poučevanja, ki omogočajo interakcijo, vključenost v učenje in prenos znanja v prakso (torej reformne oblike usposabljanja) vodijo do pomembno boljših učnih izidov pri delavcih zdravstvene nege. Poleg tega so rezultati raziskave pokazali, da imajo ponavljajoče se oblike usposabljanja ob delu pomembno večji učinek na učne izide v primerjavi s posamičnimi izvedbami. Učno okolje, podobno tistemu na delovnem mestu, omogoča pridobivanje veščin in dosežke. Tudi učenje v e-okolju je lahko enako ali bolj učinkovito kot pouk v živo in je bolj stroškovno učinkovito, če so uporabljene učinkovite metode poučevanja (Bluestone in dr., 2013).

## 2 Opis projekta

Prevladujoči trendi usposabljanj, namenjenih učiteljem, kažejo razdrobljenost ponudbe, odsotnost kriterijev kakovosti obstoječih mednarodnih programov usposabljanja ob delu za učitelje in pomanjkanje zavedanja med učiteljskim osebjem glede priložnosti za vseživljenjsko učenje na ravni EU. Zato je bil poglobitni cilj projekta Povečanje kakovosti in dostopnosti programov usposabljanja ob delu za učitelje (ang. *Improving Quality and Accessibility in In-Service Trainings for teachers*, v nadaljevanju IQAIST) povečanje kakovosti in izboljšanje dostopnosti do visokokakovostnih in na učitelja usmerjenih mednarodnih programov usposabljanja ob delu. Ekipa partnerjev, ki je vključevala partnerje iz Italije, Portugalske, Romunije, Slovenije, Španije in Turčije, je omogočala neposredno povezavo med učiteljskim osebjem in ponudniki usposabljanj ter vzpostavitev močnega vrstniškega sodelovanja med udeleženci iz različnih področij (vir: uradna stran projekta IQAIST).

Usposabljanje ob delu je pomembna naložba v razvoj in ohranjanje ključnih kompetenc pri učiteljskem osebju. Za namen ugotavljanja pričakovanj učiteljev glede mednarodnih usposabljanj ob delu je bila izvedena raziskava, saj pričakovanja pomembno vplivajo na dejansko udeležbo na seminarju (Halpin in dr., 1990). Glavni namen raziskave je bil identificirati učne potrebe izbranih srednješolskih učiteljev ter zbrati njihova pričakovanja glede mednarodnih programov usposabljanja ob delu. V pričujočem prispevku podajamo del rezultatov raziskave, in sicer vezan na slovenski vzorec srednješolskih učiteljev. V nadaljevanju projekta IQAIST so bili izoblikovani kriteriji kakovosti za mednarodne programe usposabljanja ob delu za učitelje na ravni EU v okviru Erasmus+ projektov, implementirana je bila tudi mednarodna delavnica za učitelje z upoštevanjem kriterijev kakovosti. Dva od ciljev projekta sta bila tudi vzpostavitev mreže mednarodnih usposabljanj ob delu za učitelje, ki upoštevajo kriterije kakovosti, ter povečanje mednarodne mobilnosti učiteljev (vir: uradni spletni katalog usposabljanj v okviru IQAIST).

### 3 Metodologija

#### 3.1 Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 36 učiteljev iz 3 gimnazij iz osrednjeslovenske, gorenjske in obalno-kraške regije. Med udeleženci je bilo 75 odstotkov žensk in 25 odstotkov moških. 36 odstotkov sodelujočih učiteljev sodi v starostno kategorijo 40–49 let. 22 odstotkov udeležencev je bilo starih med 30 in 39 let. V starosti 50 in 59 let je bilo 39 odstotkov udeležencev. 3 odstotki udeležencev so sodili v starostno kategorijo 25–29 let. V zadnjih kategorijah (starost 60 in več let ter manj kot 25 let) se ni nahajal noben udeleženec.

Največ udeležencev (44%) je imelo med 11 in 20 let delovnih izkušenj. 25 odstotkov udeležencev je imelo med 21 in 30 let delovnih izkušenj. 14 odstotkov udeležencev je imelo med 5 in 10 let delovnih izkušenj, enako število udeležencev pa je imelo od 31 in 40 let delovnih izkušenj. Manj kot 5 let delovnih izkušenj so imeli 3 odstotki udeležencev. Večina udeležencev (86%) je imelo dokončano univerzitetno izobrazbo. Manjšina udeležencev (11%) pa je zaključila bodisi specialistični študij ali študij na magistrski oziroma doktorski ravni podiplomskega izobraževanja. 1 udeleženec na vprašanje o zadnji doseženi izobrazbi ni podal odgovora.

Glede na tip izobraževalne ustanove je bilo 86 odstotkov udeležencev pretežno zaposlenih v srednji šoli, od tega jih je 78 odstotkov pretežni del delovnega časa poučevalo na gimnaziji. 6 odstotkov udeležencev je pretežni del poučevanja opravilo na strokovni ali poklicno-tehnični šoli. Manjši delež (17%) sodelujočih ni navedel tipa srednje šole, v kateri so zaposleni.

Glede na področje delovanja je največ udeležencev (25%) poučevalo družboslovje oziroma humanistiko, 22 odstotkov pa naravoslovje. 17 odstotkov jih je poučevalo tuje jezike. 14 odstotkov udeležencev je poučevalo matematiko, 11 odstotkov pa materni jezik. Po 8 odstotkov jih je delovalo tudi v šolski svetovalni službi, poučevali so tehniko oziroma informatiko oziroma so kot odgovor o področju poučevanja navedli "drugo". Ker so nekateri udeleženci navedli več kot eno področje delovanja, seštevek odgovorov presega 100 odstotkov.

#### 3.2 Pripomočki in postopek

Vprašalnik mešanega tipa o potrebah učiteljskega osebja na usposabljanju je bil sestavljen iz treh delov; prvi je bil namenjen demografskim podatkom (6 zaprtih vprašanj), drugi del je bil namenjen vsebinam na usposabljanju pri delu (4 polodprta vprašanja), tretji, odprti, del je bil namenjen pričakovanjem učiteljev o metodah in organizaciji usposabljanja ob delu (8 odprtih vprašanj). Pri vprašanih zaprtega tipa je bila uporabljena Likertova lestvica (1 – najmanj pomembno; 5 – najbolj pomembno) ter več možnih odgovorov. Odprta vprašanja so od udeležencev zahtevala daljši,

opisni odgovor (npr.: “Kakšnih izkušenj in aktivnosti si želite na mednarodnem usposabljanju?”).

Vprašalnike smo preko spleta posredovali med učiteljsko osebje izbranih gimnazij, ki je obsegalo 132 učiteljev. Omenjene tri gimnazije so bile izbrane zaradi preteklega sodelovanja njihovih učiteljev v nacionalnih in mednarodnih programih izmenjave učiteljev z namenom usposabljanja ob delu, in menili smo, da bodo učitelji izbranih gimnazij imeli jasno izoblikovana pričakovanja glede usposabljanja. Vzorec v raziskavi je bil nenaključen, saj so se za ne/sodelovanje v raziskavi odločili učitelji sami. Izpolnjeni vprašalniki so bili zbrani in sledila je analiza podatkov, ki je bila izvedena s pomočjo programov Excel in Atlas.ti.

## 4 Rezultati

Glavni namen raziskave je bil identificirati učne potrebe izbranih srednješolskih učiteljev ter zbrati njihova pričakovanja glede mednarodnih programov usposabljanja pri delu. Rezultati so razdeljeni na kvantitativni in kvalitativni del.

Rezultate kvalitativnega dela podajamo v strnjeni obliki, z opisom prevladujočih kod ter s številom udeležencev, ki so podali podoben odgovor. Zraven prevladujočih kod podajamo tudi tipične neposredne navedke (citate), ki jih pospremimo z zaporedno številko udeleženca, ki je prispeval izbrani navedek.

Rezultati kvantitativnega dela raziskave so podani opisno in grafično, pri čemer so posamezno vsebino ocenjevali na lestvici od 1 (najmanj pomembna za delo) do 5 (najbolj pomembna za delo).

Udeležence smo vprašali, katere vsebine programa usposabljanja ob delu so zanje najpomembnejše.

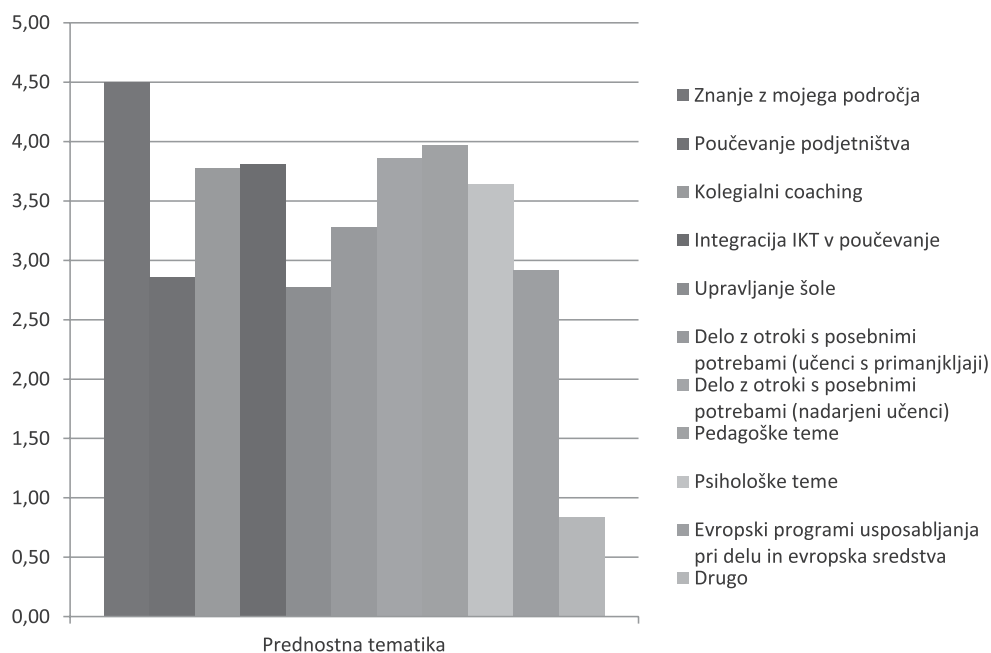
Udeleženci so kot najbolj pomembne navajali vsebine usposabljanja, ki so povezane z njihovim področjem poučevanja/dela (slika 1). Tem vsebinam po pripisani pomembnosti sledijo pedagoške vsebine. Učitelji so kot pomembne navajali tudi vsebine, povezane s poučevanjem nadarjenih dijakov. Kot nekoliko manj pomembne so udeleženci ocenili vsebine integracije informacijsko-komunikacijskih tehnologij (IKT) v poučevanje, kolegialni coaching in druge psihološke vsebine.

V povprečju daleč najpomembnejši dejavnik pri izbiri usposabljanja ob delu je bila vsebina usposabljanja, ki mu sledi ustreznost termina usposabljanja. Visoko ocenjena dejavnika sta bila tudi trajanje usposabljanja ter druženje in kulturni program. Na drugi strani podnebje oziroma letni čas na kraju usposabljanja ne igrata pomembne vloge pri izbiri mednarodnega usposabljanja ob delu.

Na vprašanje, koliko udeležencev pričakujejo v skupini, so sodelujoči v raziskavi večinoma (56%) menili, da so najprimernejše skupine sestavljene iz 11 do 20 udeležencev. 25 odstotkov sodelujočih je menilo, da so najprimernejše skupine, ki imajo 21–30 udeležencev. 17 odstotkov udeležencev je menilo, da bi se najbolje počutili v

skupini, ki ima do 10 udeležencev. Le 3 odstotki sodelujočih so bili mnenja, da so za usposabljanje ob delu najprimernejše skupine, ki štejejo med 31 in 40 udeležencev.

Slika 1: Najbolj pomembne vsebine usposabljanja ob delu



### Najpomembnejši vidiki programa usposabljanja ob delu

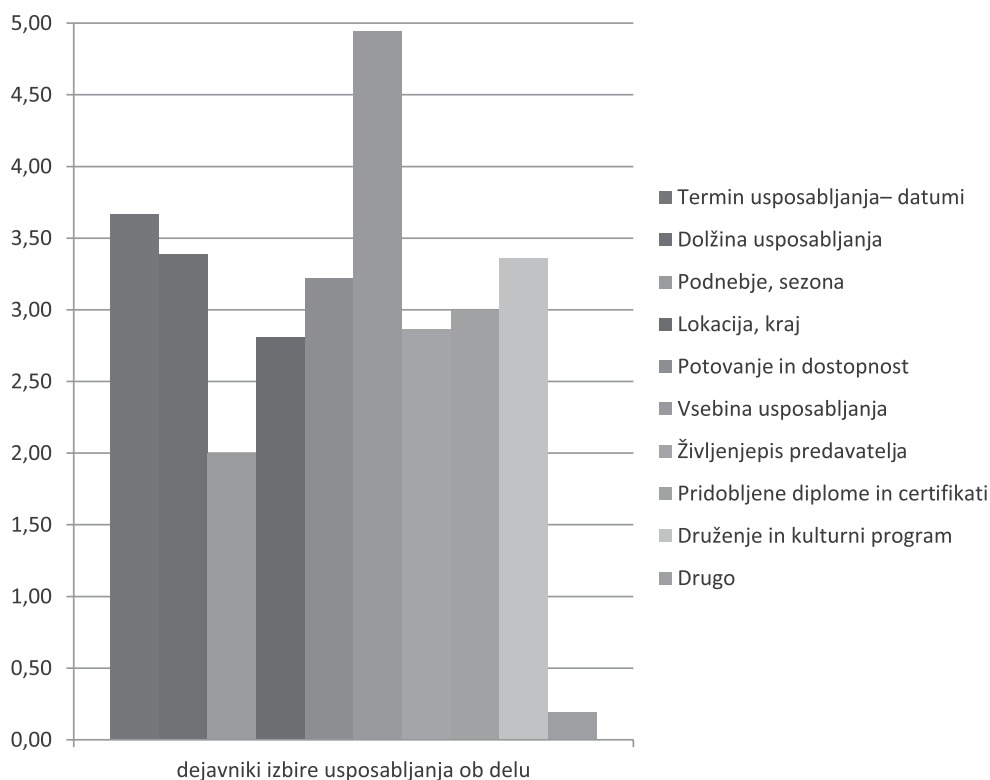
Sledi opis odgovorov na vprašanja odprtega tipa. Na vprašanje, kaj je za udeležence raziskave najbolj pomemben vidik programa usposabljanja ob delu, so podali različne odgovore. Najbolj pogosta koda se je nanašala na *Uporabnost in možnost prenosa znanja v učilnico* (17 citatov), udeleženca sta to pojasnila tako: “*Konkretnost, praktična vrednost naučenega*” (udeleženka 15) in “*Uporabnost pri delu, neposredni prenos znanja v delo*” (udeleženka 5).

Naslednjo najbolj pogosto kodo (navedlo jo je 10 učiteljev) smo poimenovali *Strokovni razvoj – inovacije in trendi*. Udeleženka 24 je svoja pričakovanja ubesedila kot “*Novi pristopi k ocenjevanju znanja*”, udeleženka 36 pa kot “*Pridobivanje novega znanja na mojem strokovnem področju*”. Udeleženec 22 si želi vsebin, povezanih z “*inovacijami, trendi, zanimivostmi...*”

Tretja po pogostosti je bila koda *Strokovnost predavatelja* (8 citatov). “*Da upošteva dejanske potrebe učiteljev*” (udeleženka 28) ali “*Da imam, če je potrebno, men-*

torja pri roki, ne pa, da moram postavljati vprašanja preko računalnika, ter čakati na odgovor, ki mi bo pomagal rešiti problem.” (udeleženka 7) ter “... strokovnost trenerja.” (udeleženka 3). Druge kode so bile v odgovorih udeležencev manj zastopane in imajo za udeležence manjši pomen pri izbiri programa usposabljanja ob delu: vsebino, povezano s kodo *Pedagoška vrednost* je omenilo 5 udeležencev, kodo *Osebnostni razvoj* pa 3 udeleženci, kodo *Časovni okvir* in urnik 2 udeleženca, enako tudi kodo *Vrednost za denar*.

Slika 2: Dejavniki izbire glede organizacije programa usposabljanja ob delu



V naslednjem vprašanju smo udeležence vprašali, katere konkretne potrebe bi morale biti zastopane v programu usposabljanja. Najbolj pogosto omenjeno kodo smo poimenovali *Sodobni pedagoški pristopi* (19 citatov). “Teme, ki so prilagojene nivoju izobraževanja in imajo primerno kompleksnost. Da je program zanimiv, uporaben, ne predolg in ne prekratek, da pri izobraževanju sodelujejo tako praktiki kot akademiki” (udeleženec 22) in “Inovacije v izobraževanju, primeri dobrih praks, nove metode dela” (udeleženka 17).

9 citatov je bilo pripisanih kodi *Psihološke teme*, kjer so udeleženci poudarjali različne potrebe, med drugim "Supervizija, psihološka podpora" (udeleženec 29) ter "Komunikacija, ... , medosebni odnosi" (udeleženka 23). Kodi *Najboljše prakse za delo z IKT* (5 citatov) in *Specialistično usposabljanje* (6 citatov), kot so posebne metode za poučevanje tujih jezikov ali v družboslovju, sta prav tako bili večkrat izpostavljeni.

Udeleženci so na vprašanje, na kakšen način bi se moral program usposabljanja ob delu razlikovati od drugih seminarjev, odgovorili z raznolikimi pričakovanji. Najbolj pogosto so omenjali potrebe, ki smo jih zajeli v kodo *Praktično, uporabno, sodobno znanje* (11 citatov). Udeleženka 20 je denimo zapisala: "Na usposabljanju bi pričakovala več praktičnega dela, več dejavnosti za udeležence, seminarji bi morali trajati več časa. Prav tako bi morali učiti različnih veščin." Udeleženka 21 pa je svoja pričakovanja ubesedila kot "Reševanje problemov, primerov, analiza realnih situacij."

Prav tako je bilo izpostavljeno pričakovanje, da bi usposabljanje ob delu moralo naslavljati *Sodobne teme* (8 citatov): "Teme bi morale biti take, da učitelj vedno pridobi sodobno informacijo, na primer, kako doseči nenehno učenje in, posledično, trajno znanje, znanje na višjih taksonomskih nivojih, z delanjem domačih nalog, primernim vedenjem, nično toleranco do nasilja." (udeleženka 29).

Nekateri udeleženci so prav tako navedli, da bi usposabljanje ob delu moralo biti organizirano in izvedeno glede na *Potrebe udeležencev* (6 citatov), z večjim poudarkom na odnosu med izobraževalcem in udeleženci. "Ne maram seminarjev tipa "sedaj imate 14 dni časa, da naredite to in ono... materiale imate pripete in prepričani smo, da se boste znašli..." Pri mojem delu nam kronično primanjkuje časa. Ko grem na seminar, je moj čas namenjen učenju in ponavljanju novega znanja. Pričakujem 100% izkoristek časa, namenjenega seminarju, na katerem se tudi učim (ne pa zgolj spoznavam nove reči) in pridobivam nove veščine." (udeleženka 7). Udeleženka 34 je dodala, da bi seminar ob delu moral biti "bolj poglobljen". Druga pričakovanja do programov usposabljanja ob delu so bila združena v teme *e-učenje* (5 citatov), *Kompetence za delo v timu* (3 citati), *Psihološki uvid* (3 citati).

Na naslednje odprto vprašanje, ki je naslavljal želje udeležencev glede tipa izkušenj in aktivnosti na usposabljanju, so udeleženci najbolj pogosto navajali željo po interaktivnem učnem okolju, med katerim so izpostavili *Delavnice* (10 citatov), veliko *Praktičnega dela* (10 citatov), *Izmenjavo dobrih praks* (10 citatov) in *Nove metode poučevanja* (6 citatov). Nekateri udeleženci so izpostavili tudi željo po *Delu v skupini* (4 citati). *Klasičnih predavanj* sta si želela zgolj 2 udeleženca. Zaključiti je mogoče, da sta izkustveno, interaktivno učenje ter neposredni prenos znanja v učilnico zaznana kot najbolj učinkoviti obliki pedagoškega dela na seminarjih za učitelje. To ponazarja tudi naslednji citat: "Na seminarju si želim pridobiti zelo konkretne ideje in izboljšave za razred, vaje, primere, igre, ideje za poživitev razreda..." (udeleženka 15). Udeleženka 33 pa dodaja: "Izmenjava idej in izkušenj, testiranje metod in praks, spoznavanje drugačnih metod poučevanja, spoznavanje različnih kultur in okolij".

Udeleženka 20 poleg že omenjenega pričakuje tudi “... *izmenjavo izkušenj in komunikacijo z drugimi udeleženci, povratno informacijo s strani predavatelja in ostalih udeležencev, praktično delo.*”

Zadnji sklop vprašanj se je nanašal na posamezne stopnje organizacije seminarjev in aktivnosti, ki vplivajo na učiteljevo izbiro seminarja.

V procesu izbire usposabljanja ob delu sta najbolj pomembna dejavnika vsebina usposabljanja ter program usposabljanja: “*Pritegneta me tema in konkretni program*” (udeleženka 31). V prvi vrsti bodo izbrali program usposabljanja, ki je skladen z njihovimi interesi in potrebami: “*Če me nekaj zanima, se bom sigurno udeležil seminarja.*” (udeleženec 6).

Nasprotno pa je za nekatere udeležence pripravljalo gradivo, ki ga prejmejo pred seminarjem, bolj, za druge pa manj pomemben dejavnik izbire: “*Raje izberem seminar, ki ne zahteva predhodne priprave, če pa je program zelo zanimiv, tudi to ni važno.*” (udeleženka 29). Udeleženka 23 pa meni: “*Predhodne aktivnosti okrepijo moje prepričanje o kakovosti programa, kakor tudi o smislu udeležbe na njem.*”

Glede implementacije programa usposabljanja ob delu je največ udeležencev podalo pričakovanje, da bodo na njem deležni različnih pedagoških pristopov, z izjemo poučevanja teorije izpred katedra: “*Raje izberem programe, kjer vem, da bom aktivna, kot tiste, pri katerih samo sedim in poslušam.*” (udeleženka 5). Različne aktivnosti, ki zahtevajo aktivno sodelovanje, so zaznane kot najboljše: “*Privlači me aktivna metodologija, najpomembnejše pa je, da so stvari povezane s prakso – direktno prenosljive v prakso...*” (udeleženka 9).

Udeleženci večinoma vidijo naknadne aktivnosti kot kontraproduktivne: “*Preveč dodatnega dela po seminarju ni v redu, ker bi lahko trpelo moje redno delo.*” (udeleženec 19). Ali: “*Pisanje poročil je zame preveč izčrpavajoče.*” (udeleženec 13), udeleženka 29 pa je še bolj slikovita: “*Seminarji, poročila, refleksije, ocenjevanje... Počasi postajam utrujena od vseh aktivnosti, zato mi je všeč, če jih je tako malo, kot je le mogoče, čeprav so nekatere potrebne.*” Nekatere aktivnosti so pri udeležencih vseeno bolj sprejete, na primer imeti mentorja za lažji prenos znanja v prakso: “*Raje bi imela seminarje, ki bi mi nudili mentorja po koncu seminarja (mentoriranje na daljavo).*” (udeleženka 7) ali “*Naknadne aktivnosti mi pomagajo, da razvijem in uporabim novo znanje in veščine.*” (udeleženka 23).

## 5 Razprava in priporočila za prakso

Namen raziskave je bil identificirati učne potrebe izbranih srednješolskih učiteljev ter raziskati njihova pričakovanja glede mednarodnih programov usposabljanja ob delu. Učitelji se večinoma zavedajo pomena dodatnega usposabljanja, sočasno pa imajo izdelane jasne kriterije kakovosti, ki jih upoštevajo pri odločitvi o ne/udeležbi na programih usposabljanja. Ker imajo tudi slovenski učitelji še vedno zadržke do

udeležbe na mednarodnih programih usposabljanja, je pomembno identificirati dejavnike, ki so jim v pomoč pri odločitvi za mobilnost z namenom usposabljanja ob delu.

Rezultati raziskave so pokazali, da je v povprečju daleč najpomembnejši dejavnik pri izbiri programa usposabljanja ob delu vsebina usposabljanja, ki mu sledi ustreznost termina usposabljanja. Udeleženci so kot pomembna kriterija izpostavili tudi uporabnost vsebin in možnost neposrednega prenosa znanja v učilnico, ki jim sledijo inovacije v izobraževanju, primeri dobrih praks, nove metode dela. Pogosto izpostavljena pričakovanja o tem, da bodo na usposabljanju deležni različnih oblik praktičnega dela, aktivnosti, analize primerov iz prakse in podobno so nas do neke mere presenetila in so verjetno odraz najpogostejših izzivov, s katerimi se soočajo pri svojem delu. Sodobni pedagoški pristopi namreč tudi od njih zahtevajo, da podajajo znanje na interaktiven način in ne več v obliki predavanj s podajanjem navodil. Usposabljanje ob delu mora po njihovem mnenju nuditi novosti tako v vsebinskem, kot v didaktičnem smislu, da omogoča strokovni razvoj. Med vsebinami, ki jih učitelji zaznavajo kot pomembne, so tudi psihološke teme, predvsem vezane na psihološko podporo, komunikacijo oziroma medosebne odnose na splošno.

Le manjšina učiteljev v raziskavi je kot želeno obliko usposabljanja navedla tudi coaching, precej več pa jih je navajalo oblike dela na usposabljanju, značilne za to obliko individualizirane mentorske pomoči, kjer izobraževalci, ki delujejo kot mentorji, podajajo pogoste povratne informacije; veliko je demonstracij, skozi praktične vaje in opazovanje pa učitelji lahko naredijo samorefleksijo, s tem pridobivajo novo znanje in izkušnje ter jih prenesejo v svoj razred na individualen način (Song in dr., 2013; Darling-Hammond in dr., 2009). Za coaching kot obliko usposabljanja je značilna tudi podpora vsakemu učitelju posebej, ob času, ko jo potrebuje, nudijo pa mu jo lahko mentor ali pa strokovna skupnost, ki na rednih srečanjih medsebojno deli svoje izkušnje in potrebe (Stoll in dr., 2006). Tako coaching vsebuje veliko elementov uspešnega prenosa znanja in strokovnega razvoja, o katerem poroča pedagoška psihologija in ki se nanašajo na z delom povezano, trajno in sodelovalno učenje (Woolfolk, 2013; Darling-Hammond in dr., 2009).

Učitelji so v raziskavi izpostavili tudi potrebo po sodelovalnem učenju. Učitelji niso individualni slušatelji, ki delajo večinoma v izolaciji, ampak so socialna bitja. Radi se pogovarjajo o lastnih izkušnjah, primerjajo vtise o učencih ter skupaj izprašujejo posamezne prakse poučevanja (Wilson in Berne, 1999). Na nekaterih šolah pa organizacijska kultura ne podpira izmenjave mnenj in izkušenj. Delovne razmere morajo biti v takšnih sistemih spremenjene, da ne zgolj dopuščajo interakcijo med učitelji ter med učitelji in administrativnim osebjem, temveč da vsakodnevno vrstniško učenje ter intervizija postaneta norma.

Nekateri učitelji so izrazili tudi željo po dalj časa trajajočih in bolj poglobljenih usposabljanjih. To je skladno z ugotovitvami avtorjev, ki so se ukvarjali z učinkovitostjo usposabljanja ob delu z različnim trajanjem. Pokazalo se je, da enkratna usposabljanja lahko vodijo do kognitivnega zasičenja (Woolfolk, 2013). Bolj smiselna so zato dolgoročno usmerjena usposabljanja, kot so večstopenjski seminarji, ki so

sestavljani iz več zaporednih delavnic. Med temi delavnicami učitelji lahko dobijo priložnost, da znanje ponavljajo, ga prenesejo v prakso ter ga prilagajajo glede na posebnosti njihovih učencev (Garet in dr., 2001).

Naslednje priporočilo za prakso je povezano z izbiro delovnega okolja usposabljanja. Pogosto neosebne konferenčne dvorane so manj učinkovito delovno okolje, saj ne omogočajo neposrednega prenosa učinkovitih pedagoških praks in s tem situacijskega učenja. Naj bo torej učno okolje čim bolj podobno resničnemu delovnemu okolju učiteljev, kjer je dovolj prostora za preizkušanje različnih praks, za delo v skupinah in podajanje povratnih informacij (Woolfolk, 2013; Gott in Lesgold, 2000). Nekateri učitelji si želijo tudi vključevanja mobilnih tehnologij v usposabljanje. Slednje predstavlja priložnost za izvedbo usposabljanja ob delu na mnoge nove načine, saj omogoča na učitelja usmerjeno učenje, ko lahko posamezni učitelji študirajo v lastnem ritmu in ob času, ko lahko (Bluestone in dr., 2013).

Kot zadnje navajamo pomanjkljivosti pričujoče raziskave. Majhen vzorec udeležencev iz raziskave in nenaključno vzorčenje ne omogočata posploševanja rezultatov raziskave na celotno populacijo učiteljev izbranih gimnazij. Nizka odzivnost (27%) je verjetno posledica številnih vprašalnikov, ki jih tedensko prejemajo učitelji, rezultat česar je nepripravljenost za reševanje vprašalnikov. Tudi dejstvo, da so bili v raziskavo zajeti tako učitelji, ki so se v preteklosti že udeležili mednarodnih izmenjav za namene dodatnega usposabljanja ob delu, kot učitelji, ki izkušnje s tovrstnih usposabljanj še nimajo, je lahko vplivalo na odgovore udeležencev. V prihodnje načrtujemo izvedbo večje raziskave na reprezentativnem vzorcu, ki bo omogočala primerjave med različnimi skupinami učiteljev in ki bo skušala poleg obstoječih odgovoriti tudi na nekatera še neodgovorjena vprašanja, denimo, kateri so dejavniki, ki trenutno učiteljem otežujejo udeležbo na mednarodnih usposabljanjih ali, do katere mere učitelji sami pri svojem delu v razredu uporabljajo inovativne pedagoške pristope.

Ana Arzenšek, PhD

## **Teachers' expectations of international in-service training**

*The purpose of the study was to identify the learning needs of selected secondary school teachers and explore their expectations with regard to international in-service training. Raising the awareness of teachers about the importance of investing in their own professional development, and the requirements in the field of teaching, require modern, teacher-directed approaches in in-service training. Since some Slovenian teachers are still reluctant to participate in international training programmes, it is important to identify the factors that help them to go on in-service training mobility.*

*In the last 15 years, governments in Europe, North America and Australia have been actively working towards increasing the competence of teachers in order to promote their quality. Policy makers expect to see results in the short term. Standardized*

knowledge tests are the prevalent way of evaluating school success. In addition to this, in the so-called knowledge society, teachers have found themselves in new roles, which include working with different students (gifted pupils, pupils with deficits in learning or in other areas, multicultural differences, etc.), research, development of teaching materials, evaluation of their own work, introducing innovation and ICT at work, mentoring, teamwork, mobility, care for their own development and so on (Kukanja Gabrijelčič, 2015).

These changes have led to a new understanding of the role of further education for teachers. Teachers' participation in further and continuing education has become an indispensable obligation, which is reflected in the collection of points and hours, and is also important for the promotion of teachers. This increase in importance has led to a growing understanding that teachers really do make a positive difference in student performance and that teachers are also a school's greatest asset (Bullough, 2009). As stated by Day (1997), the development of a successful school depends on successful teacher training.

The purpose of in-service education is primarily the professional development of teachers (Ivashnova, 2014). The present article presents one of the forms of teacher education, i.e. in-service training, which has been defined as "...facilitated teaching and learning opportunities which teachers receive after they enter the workforce" (Son et al., 2013, p. 528). Despite the need for increasing the competence of teachers, in-service training still has a bad reputation among some teachers. The often short, poorly designed and impersonal trainings have no real value, other than raising the awareness of teachers on a particular topic. Few research studies have provided a comprehensive overview of effective practices in in-service training for teachers. Selter and others (2015) have pointed out that participation in in-service training itself does not guarantee competence development among teachers and the transfer of knowledge to teaching practice. Therefore, various studies have dealt with the designing of effective training that supports knowledge and effective knowledge transfer (Borko, 2004; Garet et al., 2001; Wilson and Berne, 1999). In-service training characteristics, such as training length, training coherence, active learning, training methodology and design, being able to contribute and interact, etc., were shown to be more successful in the promotion of teacher knowledge and a successful transfer of knowledge in the classroom context (Bluestone et al. 2013; Borko, 2004; Boyle et al., 2005; Garet et al., 2001; Putnam and Borko, 2000; Wilson and Berne, 1999).

The dominant trends in in-service training programmes for teachers show the fragmentation of training supply, the absence of quality criteria for existing international programmes, and a lack of awareness among the teaching staff of the opportunities for lifelong learning on the EU level. Therefore, the main objective of the project named *Improving Quality and Accessibility in In-Service Trainings for Teachers*, hereinafter *IQAIST*, was to increase quality and improve access to high-quality and teacher-oriented international in-service training programmes. Project partners from Italy, Portugal, Romania, Slovenia, Spain and Turkey have enabled a direct link between teaching staff

and training providers and the establishment of strong peer co-operation between participants from different spheres (source: official site of the IQAIST project).

*In-service training is an important investment in the development and maintenance of key competences for teaching staff. A survey about teacher expectations has been carried out, as expectations have a significant impact on actual participation in the seminar (Halpin et al., 1990). The main purpose of the study was to identify the learning needs of selected secondary school teachers and gather their expectations with regard to international training programmes. This paper presents research results of the Slovenian sample.*

*Three Slovenian general secondary schools were selected to take part in the survey as they have been included in various international mobility programmes and it was therefore presumed that their expectations of international mobilities were clearly defined and elaborate. 36 teachers or 27% of the studied population took part in the survey. In the sample structure, females (75%), and participants with 11–20 years of working experience and a university degree (86%) prevailed. The majority (76%) of participants were general secondary school teachers, teaching social science/humanities (25%), natural science (22%) or foreign languages (17%). A mixed questionnaire was applied, with 6 demographical questions, 4 semi-open questions regarding the contents of in-service training, and 8 open-ended questions regarding the methodology and organization of in-service training for teachers. Results were analysed with the help of Excel and the Atlas.ti program for qualitative research data analysis.*

*Teachers are generally aware of the importance of additional training. At the same time, they have clear quality standards, which they take into account when deciding to (not) participate in training programmes. The results have shown that, on average, by far the most important factor in choosing an in-service training programme is training content, followed by training schedule. To the question of how many participants are expected in a group more than half of participants (56%) responded that the most suitable group would consist of 11 to 20 participants.*

*When asked what they find to be the most important aspect of an in-service training programme, participants provided different answers. They highlighted the usefulness of the content and the possibility of a direct transfer of knowledge to the classroom. Also frequently mentioned was the training provider's experience. Participants also expect innovative practices in education, examples of good practice, and new work methods to be provided in the training. During in-service training, participants would like to receive training in various forms, ranging from lots of practical work activities to working on case studies. Instead of classical lectures with provided instructions, teachers expect modern pedagogical approaches and interactive work in order to enable professional development. Teachers also expect up-to-date contents that are directly linked to their field of expertise. Teacher expectations are to a certain extent surprising and likely reflect the most common challenges teachers are faced with in the classroom. Participants predominantly expect in-service training to offer job-related contents, didactics and psychological issues, such as psychological support, communication and interpersonal*

relationships. Training providers are expected to present innovation in pedagogical practice and high-quality study materials, prepare a lot of activities during training, and provide mentoring support during and after the training.

Teachers included in the survey also highlighted the need for collaborative learning. Teachers are not individual and isolated learners, but social beings. They like to talk about their own experiences, compare impressions about students and question individual teaching practices. Some teachers also expressed their desire for lengthy and more in-depth training. This is consistent with the findings of authors who have dealt with the effectiveness of different duration training. It has been shown that a single training can lead to cognitive saturation (Woolfolk, 2013). As a result, a long-term-oriented training, such as multi-level seminars, which consist of several consecutive workshops, is advised.

The following recommendation for practice is associated with the choice of workplace training. The often impersonal conference halls are less efficient working environments because they do not allow a direct transfer of effective teaching practices and situational learning. Ideally, the learning environment resembles the real working environment of teachers, where there is enough space for testing various practices, for teamwork, and for giving feedback (Woolfolk, 2013; Gott and Lesgold, 2000). Some teachers also emphasised the integration of mobile technologies into the training. It can be concluded that e-learning is an opportunity for in-service training, allowing teacher-directed learning, enabling individual teachers to study at their own pace and when time allows them (Bluestone et al., 2013).

The results are discussed and study limitations are provided. Moreover, further studies regarding in-service training for teachers are suggested.

## LITERATURA

1. Bluestone, J. et al. (2013). Effective in-service training design and delivery: evidence from an integrative literature review. *Human Resources for Health*, 11, št. 51.
2. Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational researcher*, 33, št. 8, str. 3–15.
3. Boyle, B., Lamprianou, I., Boyle, T. (2005). A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? Report of the second year of study. *School effectiveness and school improvement*, 16, str. 1–26.
4. Bullough, R.V. (2009). The continuing education of teachers: In-service training and workshops. V: Saha, L. J. in A. G. Dworkin (ur.), *International handbook of research on teachers and teaching*, 159–169.
5. Buyse, V., Winton, P.J., Rous, B. (2009). Reaching consensus on a definition of professional development for the early childhood field. *Topics in early childhood special education*, 28, 235–243. DOI:10.1177/0271121408328173.
6. Darling-Hammond, L., Wei, R.C., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. Stanford, CA: National staff development council and the School redesign network at Stanford university. Pridobljeno dne 30.11.2016 s svetovnega spleta: <https://learningforward.org/docs/pdf/nsdcstudy2009.pdf>.

7. Day, C. (1997). In-service teacher education in Europe: conditions and themes for development in the 21st century. *British journal of in-service education*, 23, št. 1, str. 39–54.
8. Dickinson, D.K., Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in pre-school classrooms through in-service professional development: Effects of the literacy environment enrichment program (LEEP). *Early childhood research quarterly*, 22, str. 243–260. DOI: 10.1016/j.ecresq.2007.03.001.
9. Epstein, A.S. (1999). Pathways to quality in Head Start, public school and private nonprofit early childhood programs. *Journal of research in childhood education*, 13, str. 101–119.
10. Erasmusplus training (2016). Pridobljeno dne 01.12.2016 s svetovnega spleta: [http://www.erasmusplustraining.net/home\\_en.html](http://www.erasmusplustraining.net/home_en.html).
11. Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F., Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38, št. 4, str. 915–945.
12. Gott, S., Lesgold, A. (2000). Competence in the workplace: how cognitive performance models and situated instruction can accelerate skill acquisition. V: Glaser, R. (ur.). *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, str. 4.
13. Halpin, D., Croll, P., Redman, K. (1990). Teachers' perceptions of the effects of in-service education. *British educational research journal*, 16, št. 2, str. 163–177.
14. Ivashnova, S. (2014). Improving the teaching staff's professional competence in non-formal education. *Didactica Slovenica*, 29, str. 131–142.
15. IQAIST – Improving quality and accessibility in in-service trainings for teachers (2014). Pridobljeno dne 1.12.2016 s svetovnega spleta: <https://www.facebook.com/IQAIST/?fref=ts>.
16. Kukanja Gabrijelčič, M. (2015). Profesionalni razvoj učiteljev in težave pri delu z nadarjenimi učenci. *Didactica Slovenica*, 30, št. 1, str. 112–127.
17. Palmer, P. (1998). *The courage to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
18. Putnam, R.T., Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational researcher*, 29, št. 1, str. 4–15.
19. Selter, C., Gräsel, C., Reinold, M., Trempler, K. (2015). Variations of in-service training for primary mathematics teachers: an empirical study. *ZDM Mathematics education*, 47, str. 65–77. DOI 10.1007/s11858-014-0639-2.
20. Son, S.-H. C., Kwon, K.-A., Jeon, H.-J., Hong, S.Y. (2013). Head start classrooms and children's school readiness benefit from teachers' qualifications and ongoing training. *Child youth care forum*, 42, str. 525–553. DOI 10.1007/s10566-013-9213-2.
21. Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7, str. 221–258.
22. Wilson, S.M., Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: an examination of research on contemporary professional development. *Review of research in education*, 24, str. 173–209.
23. Woolfolk, A. (2013). *Educational psychology (12. izd.)*. Columbus, OH: Pearson/Allyn & Bacon.

---

*Ana Arzenšek (1982), docentka na Fakulteti za management Univerze na Primorskem.*

*Naslov: Kaminova ulica 8, 1000 Ljubljana, Slovenija; Telefon: (+386) 031 637 738*

*E-mail: [ana.arzensek@fm-kp.si](mailto:ana.arzensek@fm-kp.si)*

## NAVODILA AVTORJEM

Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, znanstvena revija za didaktiko in metodike, objavlja članke, ki so razvrščeni v naslednji dve kategoriji: znanstveni članek in strokovni članek.

Kategorijo članka predlaga avtor, končno presojo pa na osnovi strokovnih recenzij opravi uredništvo oziroma odgovorni urednik. Članki, ki so objavljeni, so recenzirani.

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

1. Članke v tiskani obliki z vašimi podatki in povzetkom v skladu z navodili pošiljajte na naslov: Uredništvo revije Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Na Loko 2, p.p. 124, 8000 Novo mesto, Slovenija. Članke sprejemamo tudi po elektronski pošti na elektronski naslov uredništva. Prejetega gradiva ne vračamo.
2. Članek s povzetkom priložite na ustreznem podatkovnem mediju. Ime datoteke članka naj bo priimek avtorja ali naslov članka – kar naj bo tudi jasno označeno tudi na poslanem podatkovnem mediju. Članek naj bo napisan z urejevalnikom besedil Microsoft Word. V primeru, da nam članek posredujete izključno v elektronski obliki, nam morate poslani 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 povzetke v slovenskem (od 1.000 do 1.200 znakov s presledki) in v angleškem jeziku. Povzetek in ključne besede naj bodo napisani na začetku članka. Priložiti je treba tudi razširjeni povzetek (10.000 znakov s presledki) v angleškem jeziku.
6. Tabele in slike naj bodo vključene v besedilu smiselno, kamor sodijo. Slike naj bodo tudi priložene kot samostojne datoteke v ustreznem slikovnem (jpeg, tif), oziroma vektorskem (cdr, eps) zapisu v ločljivosti vsaj 600 pik na palec. 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 na naslednji način:
  - 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 Šiliha. Maribor: Pedagoška fakulteta, str. 234–247.
8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (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 [info@pedagogika-obzorja.si](mailto:info@pedagogika-obzorja.si).

## INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, a scientific journal for the didactics and methodology, publishes papers that are classified into two categories: scientific papers and professional papers.

The category of the paper is proposed by the author, whereas the final assessment is based on peer reviewed and made by the Editor-in-Chief. The published papers are reviewed.

In the preparation of scientific paper, please observe the following instructions:

1. Papers in printed form with your details and the abstract in accordance with the instructions should be sent to the Editorial Board of Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Na Loko 2, p.p. 124, SI-8000 Novo mesto, Slovenia. We also accept papers sent to our email address. The material received will not be returned.
2. The paper and the abstract should be submitted on the relevant data media. The file name should include the surname of the author or the title of the paper – which should also be clearly marked on the data media. The paper should be written with Microsoft Word text editor. If the paper is sent only in electronic form (not in printed form as well), it should also be sent in PDF format.
3. Scientific papers may include up to 30,000 characters.
4. Each paper should have a cover page on a separate sheet, containing the author's name and surname, year of birth, home address, telephone number, title, academic and professional title, the address of the institution where the author works and the email address. If there are several authors, the form should include the required information for each author separately. The primary author must be written in the first place.
5. Scientific and professional papers should have an abstract in Slovene (from 1,000 up to 1,200 characters with spaces) and English. The abstract and key words should be written at the beginning of the paper. There should also be an extended abstract (10,000 characters with spaces) in English.
6. Tables and figures should be included in the text where they belong. As separate files, images should also be attached in the corresponding image (jpeg, tif) or vector (cdr, eps) format with the resolution of at least 600 dots per inch. 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 Šiliha. Maribor: Pedagoška fakulteta, pp. 234–247.
8. The inclusion of references in the text: If it is an exact reference, the surname, the year of publication and the page should be written in brackets (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 20.08.2008 from world wide web: <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](mailto:editorial.office@didactica-slovenica.si).