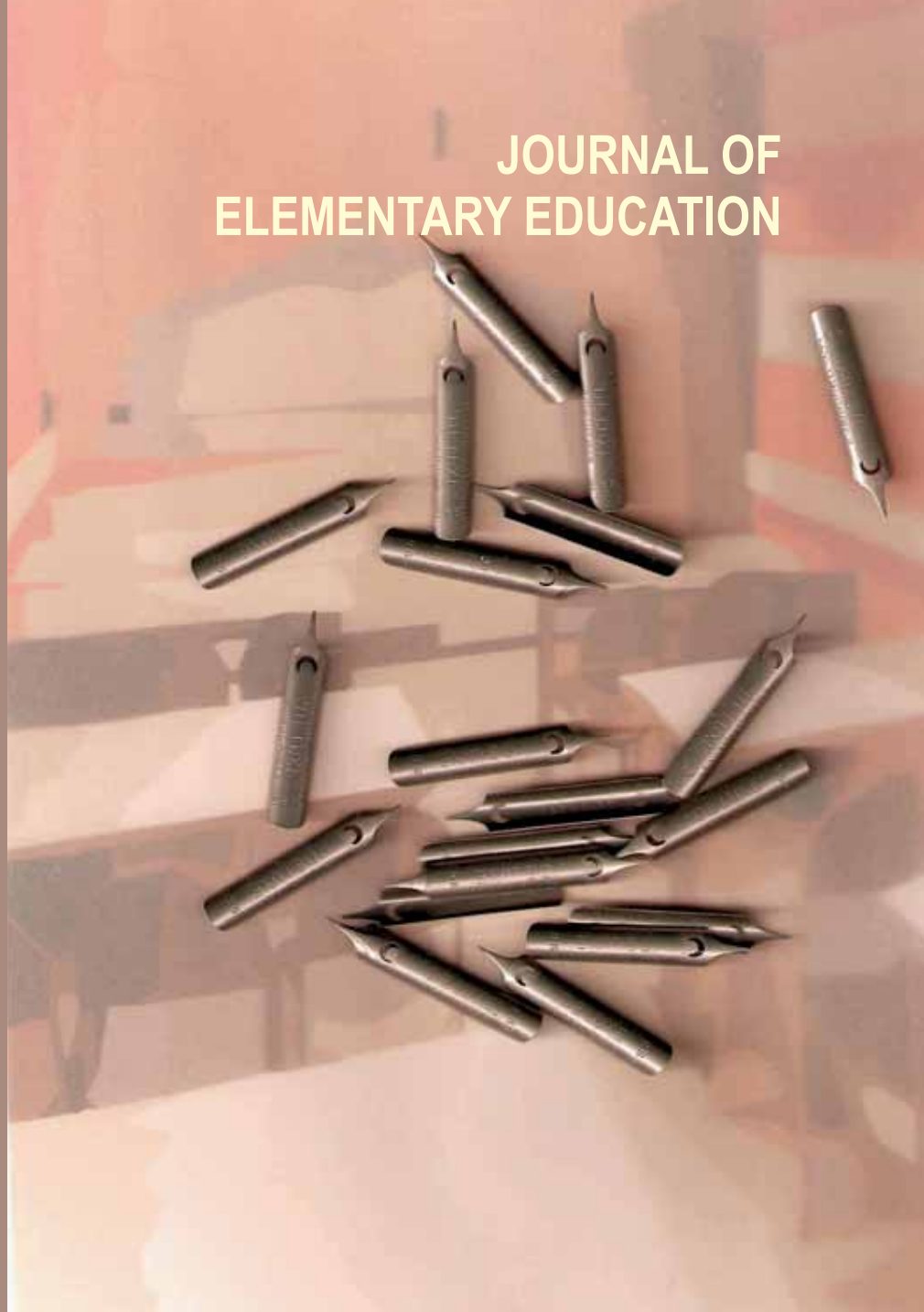


2

JOURNAL OF  
ELEMENTARY EDUCATION

LETNIK 7 - 2014



REVIJA ZA ELEMENTARNO  
IZOBRAŽEVANJE

Letnik/Volume: 7  
Številka/Number: 2  
Maribor, junij 2014

# REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE

## THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE  
ISSN 2350-4803 (splet), ISSN 1855-4431 (tisk)

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION  
ISSN 2350-4803 (Online), ISSN 1855-4431 (Print)

Naslov uredništva / Editorial Office and Address:

- Pedagoška fakulteta Maribor,  
Revija za elementarno izobraževanje, Koroška 160, 2000 Maribor
- Internetni naslov: <http://www.pef.um.si/63/revija+za+elementarno+izobrazevanje>
- Elektronski naslov: [zalozba.pef@um.si](mailto:zalozba.pef@um.si)

## REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Izdajatelj / Publisher: Založba PEF, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru in  
Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta

### *Uredniški odbor: / Editorial Board:*

Dr. Renate Seebauer, Pedagoška visoka šola, Dunaj, Avstrija  
 Dr. Ligita Stramkale, Univerza Lettlands, Riga, Litva  
 Dr. Herbert Zoglowek, Visoka šola Finnmark, Norveška  
 Dr. Josip Milat, Filozofska fakulteta, Univerza v Splitu, Hrvaška  
 Dr. Maria Aleksandrovich, Akademia Pomorska w Slupsku, Poljska  
 Dr. Julia Athena Spinthourakis, Univerza v Patrasu, Grčija  
 Dr. Mateja Pšunder, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru, Slovenija  
 Dr. Martin Bilek, Faculty of Education, University of Hradec Kralove, Češka  
 Dr. Věra Janíková, Pedagoška fakulteta Univerze Masaryk, Brno, Češka  
 Dr. Rado Pišot, ZRS Univerza na Primorskem, Slovenija  
 Dr. Matjaž Duh, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija  
 Dr. Samo Fošnarič, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija  
 Dr. Jurij Planinšec, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija  
 Dr. Marko Marhl, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija  
 Dr. Branka Čagran, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija  
 Dr. Jerneja Herzog, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija  
 Dr. Tomaž Bratina, Pedagoška fakulteta, Univerze v Mariboru, Slovenija  
 Dr. Sonja Starc, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija  
 Dr. Silva Bratož, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija  
 Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija  
 Dr. Bogdana Borota, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija  
 Dr. Sonja Rutar, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija  
 Dr. Janja Plazar, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija  
 Dr. Darjo Felda, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija

Glavni in odgovorni urednik / Editor in Chief: dr. Matjaž Duh  
 Namestnica glavnega in odgovornega urednika / Deputy Editor in Chief: dr. Sonja Starc  
 Tehnična urednica / Technical Editor: dr. Jerneja Herzog  
 Informacijska podpora / IT support: dr. Tomaž Bratina

### Založniški odbor: / Publishing Committee:

dr. Matjaž Duh, dr. Sonja Starc, dr. Silva Bratož, dr. Jerneja Herzog, dr. Tomaž Bratina

### Lektoriranje: / Proof Reading:

za angleško besedilo: / English: mag. Mirko Zorman  
 za slovensko besedilo: / Slovene: dr. Polonca Šek Mertük

Naslovnico je oblikoval / The title page designed by: Bogdan Čobal, akad. slik.

Naklada / Circulation: 300 izvodov / copies Tisk/Press: Tiskarna Koštomaj, Celje  
 Cena posamezne številke znaša 8 EUR, dvojna številka 12 EU, letna naročnina znaša za institucije  
 20 EUR, za posameznike 18 EUR in za študente 10 EUR.

Price for individual issues is 8 EUR, double issues are 12 EUR, one-year subscription rates: 20 EUR  
 institutions, 18 EUR for individuals and 10 EUR for students.

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE / THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION  
 Letnik / Volume: 7 Številka / Number: 2 Maribor, junij 2014

Revija je vpisana v razvid medijev.

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE je indeksirana in vključena v bazo podatkov / THE  
 JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION is indexed and abstracted in: Co-operative Online  
 Bibliographic System and service (COBISS), Ulrich's Periodicals Directory, IBZ, Internationale  
 Bibliographie der Zeitschriftenliteratur, EBSCO (EBSCOhost databases and discovery technologies),  
 DOAJ (Directory of Open Access Journals), Proquest, dLib.si

Revijo delno sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije

## VSEBINA/CONTENTS

<i>Dr. Amalija Žakelj</i>	5
Procesi učenja z vidika učnih težav učencev pri matematiki	
<i>Laura Rožman, dr. Branka Čagran</i>	23
Vloga šolskih svetovalnih delavcev v času kulturno-ekonomske krize	
<i>Dr. Vanja Kiswarday</i>	41
Model spodbujanja rezilientnosti v šolskem okolju	
<i>Sabina Višček</i>	63
Stališča učiteljev do problemskih besedil pri pouku književnosti	
<i>Dr. Barbara Kopačin</i>	81
Medsebojna povezanost inteligentnosti, glasbenih aktivnosti in družinskega okolja pri devetošolcih	
<i>Dr. Milena Ivanuš Crmek, mag. Barbara Rozman, dr. Karin Bakračević Vukman</i>	97
Ocenjevanje kot dejavnik spodbujanja kompetence učenje učenja	
<i>Branka Ribič Hederih, dr. Branka Čagran</i>	117
Učno zavlačevanje pri srednješolcih	
<i>Maja Kerneža, dr. Metka Kordigel Aberšek</i>	129
Strip – metoda, ki fantom omogoča uspešnejšo interpretacijo mladinskega literarnega besedila	

*Splošno o reviji*

147

Navodila avtorjem

*General Information*

150

Guidelines for Submission

---

Dr. Amalija Žakelj

## Procesi učenja z vidika učnih težav učencev pri matematiki

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.091.3:82

### POVZETEK

V uvodu pišemo o procesih učenja matematike: o razvoju matematičnih pojmov, o številskih in prostorskih predstavah, o branju in razumevanju besedila idr. Osrednji del prispevka namenjamo raziskavi, s katero smo ugotovili, da se opredeljevanje procesov učenja, ki so povezani z učnimi težavami učencev pri matematiki, statistično značilno ne razlikuje med učitelji razrednega pouka in učitelji matematike. Oboji kot procese učenja, pri katerih se najpogosteje pojavljajo učne težave pri učenju matematike, izpostavljajo razvoj številskih predstav, razvoj matematičnih pojmov, logično sklepanje ter branje in razumevanje besedila. Vsi procesi učenja, ki so jih učitelji ocenili kot procese učenja, ki najbolj ovirajo učenje, imajo dokaj izenačene povprečne ocene glede stopnje zahtevnosti, in sicer od 2,6 do 2,8, kar je zelo blizu oceni *zelo otežuje učenje*.

**Ključne besede:** matematika, procesi učenja, razvoj številskih predstav, branje in razumevanje besedila, ovire pri učenju matematike

## Processes of Learning with Regard to Students' Learning Difficulties in Mathematics

Original scientific article

UDK: 37.091.3:82

### ABSTRACT

In the introduction, we write about the process of learning mathematics: the development of mathematical concepts, numerical and spatial imagery on reading and understanding of texts, etc. The central part of the paper is devoted to the study, in which we find that identifying the learning processes associated with learning difficulties of students in mathematics, is not statistically significantly different between primary school teachers and teachers of mathematics. Both groups expose the development of numerical concepts, logical reasoning, and reading and understanding the text as the ones with which difficulties in learning mathematics appear the most frequently. All the processes of learning that the

teachers assessed as the ones that represent the greatest barriers to learning have a fairly uniform average estimates of the degree of complexity, ranging from 2.6 to 2.8, which is very close to the estimate *makes learning very difficult*.

**Key words:** mathematics, learning processes, development of numeric conception, reading and text comprehension, barriers to learning mathematics

## Uvod

Na učno uspešnost posameznika vplivajo notranji dejavniki, ki izvirajo iz učenca, kot tudi dejavniki pouka in zunanji dejavniki na ravni šole ali zunaj šol (Magajna et al. 2008; Žakelj 2013). Pomembni so efektivno okolje, tisto, ki na posameznika vpliva, posameznikove prirojene dispozicije, njegov dosedanji razvoj in izkušnje.

Prav tako pa je pomembno, kako učenec dejavnike učnega okolja dojema in v skladu s tem zgradi svoj odziv nanje. Marentič Požarnik (2000) poudarja, da v skladu s kognitivnim pojmovanjem niso pomembni samo dejavniki učne uspešnosti kot taki, zlasti zunanji, tisti v učnem okolju. Na način učenja ne vplivajo okoliščine same po sebi, ampak kako jih učenec doživlja. V isti situaciji različni učenci različno reagirajo.

Notranji dejavniki izvirajo iz učenca in se nanašajo na kognitivne, emocionalne in socialne značilnosti učenca: umske sposobnosti, razvojna stopnja, nivo, struktura in razvite sposobnosti (številске, količinske in prostorske predstave, abstraktno mišljenje, logično sklepanje, besedne sposobnosti, spominske sposobnosti ...), kognitivni stil funkcioniranja, sprejemanja in predelovanja informacij, prav tako učne navade, spretnosti in metode učenja ter motiviranost za učenje, vedenjski dejavniki (hiperaktivno, nemirno vedenje idr.), sodelovanje z vrstniki idr.

## Procesi učenja matematike

Pouk matematike je namenjen graditvi pojmov in povezav, spoznavanju ter učenju postopkov, ki posamezniku omogočajo vključitev v sistem (matematičnih) idej in posledično vključitev v kulturo, v kateri živimo. Osnovnošolski pouk matematike obravnava temeljne in za vsakogar pomembne matematične pojme, in to na načine, ki so usklajeni z otrokovim kognitivnim razvojem, s sposobnostmi, z osebnostnimi značilnostmi in z njegovim življenjskim okoljem (npr. narava kot vir za matematično ustvarjanje in raziskovanje).

Učenci se matematiko učijo skozi različne *procese učenja*: razvoj matematičnih pojmov, razvoj številskih in prostorskih predstav, logično sklepanje, branje in razumevanje besedila, uporaba strategij pri reševanju problemov, izvajanje algoritmov in uporaba formul, pisno matematično izražanje, ustno matematično izražanje idr.

Številске sposobnosti vključujejo razumevanje številskih simbolov ter znakov za različne operacije, razumevanje pojma količina, razumevanje številskih operacij,

spodobnost za branje in pisanje matematičnih simbolov, razumevanje številskih odnosov (Kavaš 2002, v Žakelj 2004). Na začetku šolanja se primanjkljaji učencev z učnimi težavami pri matematiki najpogosteje kažejo prav pri razvoju številskih predstav in obvladovanju računskih operacij. Pri reševanju aritmetičnih nalog je za boljše razumevanje in odpravljanje težav potrebno upoštevati različne spoznavne procese, ki so aktivni pri reševanju aritmetičnih nalog. Caramaza in McClosky (1987, v Kavkler 2002) sta oblikovala model treh stopenj, težave pri učencih lahko nastopijo v katerem koli delu tega procesa: a) predelovanje in povezovanje računskih znakov in besed v ustrezno aritmetično operacijo; b) priklic korakov določenega računskega postopka; c) priklic aritmetičnih dejstev iz spomina.

*Prostorska predstavljalivost* pomeni razumevanje geometrijskih pojmov in prostorskih odnosov, sposobnost orientacije v ravnini in prostoru. Znaki za težave pri prostorski orientaciji so npr.: učenec se slabo znajde na listu in na tabli, napačno zapisuje večmestna števila, napačno postavlja decimalne vejice, pri pisnem računanju začne pisati na napačni strani, netočno podpisuje števila, zaradi težav z orientacijo na številski osi lahko nastopijo tudi težave pri usvajanju pozitivnih in negativnih števil. *Če ima učenec težave s prostorskimi odnosi, mu lahko pomagajo dejavnosti, kot so: razvrščanje predmetov v enostavno tabelo, ki jo lahko narišemo tudi na tla; učitelj lahko učence spodbudi k izdelavi lastnih didaktičnih pripomočkov, k urjenju tehnike branja in pisanja, k risanju risb oz. skic, pripravi delovnega prostora, k učenju po korakih, k življenjskemu ponazarjanju problemov, k organizaciji zapisov idr.*

Predpogoj za učenje pojmov je po Gagneju (1985) učenje *razlikovanja* (sadje razlikujemo po barvi, geometrijske like po obliki ...). Učencem je potrebno zagotoviti raznolike čutne izkušnje, pridobljene iz narave ali s ponazorili; gre za obliko zaznavnega (perceptivnega) učenja, za zmožnost ugotavljanja tudi manjših razlik v dražljajih ter za prepoznavanje in razvrščanje predmetov in pojavov na tej osnovi. Če pojem obvladamo, ga znamo tudi prepoznati.

Za usvajanje matematičnih pojmov so ključne *reprezentacije pojmov*. Chapman (2001, v Hodnik Čadež 2003) poudarja, da reprezentacije omogočajo učencem, da komunicirajo na matematičen način, da modelirajo in interpretirajo realen, socialen in matematičen kontekst ter da raziskujejo in interpretirajo pomen matematičnih pojmov, relacij in procedur. Reprezentacije oz. načini učenčevega ravnanja z njimi omogočajo tudi spremljanje in ocenjevanje učenčevega napredovanja v matematičnem znanju. Bruner (1966, v Hodnik Čadež 2014) je z zaporedjem uporabe reprezentacij pri obravnavi matematičnih pojmov (najprej enaktivna, nato ikonična in nazadnje simbolična) opredelil tudi potek razvoja matematičnih pojmov pri učencu. Raziskave kažejo, da so bolj kot zaporedje reprezentacij pomembne relacije med reprezentacijami določenega matematičnega pojma (Chapman 2001) oz. fleksibilno prehajanje med različnimi reprezentacijami.

Reprezentirati pojem pomeni generirati primere, predstavo. Simbolična reprezentacija je zunanje napisana ali izgovorjena. Mentalna reprezentacija pa se



nanaša na interne sheme. Tako npr. ko govorimo o Pitagorovem izreku, nekomu pride na misel pravokotni trikotnik, drugemu algebraično zapisan izrek. Biti uspešen v matematiki pomeni imeti bogato mentalno reprezentacijo pojma. Tako lahko človek zgradi enega ali več mentalnih reprezentacij za isti matematični pojem. Če pride do integracije le-teh v eno samo reprezentacijo, je ta proces integracije povezan z abstrakcijo. Za fleksibilno rabo pojma je potrebno fleksibilno prehajanje med različnimi reprezentacijami. Zato je pomembno, da navajamo učence k rabi več reprezentacij in poudarjamo prehod med njimi. Reprezentacija je bogata, če vsebuje veliko povezanih vidikov tega pojma. Če ima premalo teh elementov, se to pokaže pri reševanju problemov. Najmanjša sprememba v strukturi problema ali celo v formulaciji le-tega namreč blokira reševanje. Zato je pomembno, da učitelj od samega začetka uvaja učence v rabo več reprezentacij, uvaja vizualizacijo, predpostavlanje, domnevanje, odkrivanje, translacijo (proces prehajanja med reprezentacijami), sintetiziranje, modeliranje, preverjanje idr.

Pojmov se ne učimo, temveč jih pridobivamo. V naši kognitivni strukturi sta navzoči dve celici: definicija pojma in pojmovna predstava. Pridobivanje pojmov pomeni oblikovanje pojmovnih predstav in pridobivanje besednega izraza oz. poimenovanja.

*Primer:* Učenec si zgradi pojmovno predstavo o krožnici na podlagi izkušenj, ki pa je lahko nepopolna ali napačna. Krožnico si npr. predstavlja kot sklenjeno krivuljo ali množico točk na sklenjeni krivulji. Njegova celica pojmovne predstave je polna, celica definicije pa prazna. Kasneje pri pouku v osnovni šoli sliši definicijo krožnice: »Krožnica je množica točk v ravnini, ki so enako oddaljene od središča krožnice. Ta razdalja je polmer krožnice.« Če v tej situaciji pri učencu nastopi kognitivni konflikt in učenec ni zadovoljen s pojmovno predstavo, ki jo ima, lahko nastopi sprememba, dopolnitev pojmovne predstave. Ni pa nujno. Lahko napolni celico z definicijo, pri uporabi pa še vedno misli na krožnico kot na sklenjeno krivuljo (celica pojmovne predstave in celica definicije sta ločeni).

Tvorba pojmovne predstave je zelo pomembna, kajti pri reševanju problemov pogosteje uporabljamo pojmovno predstavo kot definicijo (Žakelj 2004). Pojmovna predstava je lahko precej drugačna od definicije. Učitelji pričakujejo, da se celica pojmovne predstave napolni kasneje in popolnoma kontrolirano tako, da je ekvivalentna z definicijo. Vendar se to ne zgodi vedno. Učenec se lahko definicijo nauči na pamet, celica pojmovne predstave pa ostane prazna ali napolnjena z napačnimi predstavami. Zato znati definicijo na pamet še ne pomeni razumeti pojem. Žakelj (2004) navaja, da je 77 % učencev osmega razreda, ki so sodelovali v raziskavi *Razumevanje matematičnih pojmov v osnovni šoli*, pravilno odgovorilo na vprašanje *Kdaj sta dve količini premo sorazmerni*, vendar pa je le 44 % učencev pravilno navedlo primere premo sorazmernih količin. Celica pojmovne predstave je bila pri teh učencih prazna ali pa napolnjena z napačnimi predstavami.

Učenje pojmov brez prave priložnosti, da obstoječe napačne pojmovne predstave popravimo oz. dopolnimo, vodi v učenje brez razumevanja, v učenje z memoriranjem, brez oblikovanja novih mrežnih povezav v konceptualno mrežo

znanja. Pri učenju novih matematičnih pojmov (Rugelj 1996) so poleg razvojne stopnje učenca pomembni tudi učiteljevo posredovanje novih pojmov, spodbujanje procesov, ki nastajajo pri matematičnem mišljenju. Za poučevanje učencev, zlasti v osnovni šoli, sta zelo pomembna tudi poznavanje kognitivnega razvoja učencev, kot je npr. poznavanje miselnih sposobnosti učencev, ki so potrebne za razumevanje določene učne snovi, ter vedenje o načinih za spodbujanje teh sposobnosti (Piciga 1995).

Procesi učenja, skozi katere učenci gradijo matematiko, vzporedno z učenjem matematike pa jih tudi razvijajo, so tudi slušno razumevanje, govorno sporočanje, *bralno razumevanje in pisno sporočanje*. Tudi snovalci posodobljenega učnega načrta za matematiko (Žakelj et al. 2011) so v učnem načrtu zapisali cilje, namenjene razvoju bralne pismenosti (npr. učenci/učenke razvijajo bralne zmožnosti: bralno razumevanje, odnos do branja, interes za branje; pridobivajo izkušnje z branjem za razumevanje, samostojno oblikujejo vprašanja in cilje raziskovanja, izpisujejo bistvene trditve; razpravljajo o potrebnih in zadostnih podatkih v nalogi; analizirajo, izpisujejo podatke ter povezujejo podatke v besedilu; ob branju matematičnega besedila razvijajo bralne strategije). Pri reševanju besedilnih nalog učenci/učenke prevajajo besedilne naloge v različne sheme (enačbe, diagrame, formule, algebrske izraze, geometrijske konstrukcije itd.), dano matematično pravilo, definicijo uporabljajo na besedni in simbolni ravni.

Poučevanje učencev z učnimi težavami je izziv tako za učence kot za učitelje in starše. Pri tem se zastavlja vprašanje usposobljenosti strokovnih delavcev za uspešno obravnavo učencev z učnimi težavami. Žakelj in Valenčič Zuljan (2014) v raziskavi *Učenci z učnimi težavami pri matematiki* ugotavljata, da učitelji razrednega pouka višje ocenjujejo svojo usposobljenost za izvajanje različnih oblik pomoči učencem z učnimi težavami kot učitelji matematike (npr. pri prilagajanju priprave na pouk, pri prilagajanju obravnave učne snovi, pri prilagajanju načinov utrjevanja znanja ter pri preverjanju in ocenjevanju znanja, z omogočanjem uporabe primernih učnih pripomočkov: žepno računalno, številski trak).

Po drugi strani pa učitelji matematike statistično značilno pogosteje kot učitelji razrednega pouka povezujejo učne težave s čustvenimi težavami učenca (strah pred neuspehom, potrto, občutek nemoči), s pomanjkljivimi učnimi in delovnimi navadami, z nizko motivacijo za šolsko delo, s šibkimi spodbudami za šolsko delo, s hiperaktivnim vedenjem in s socialno ogroženostjo. Podobno tudi Magajna et al. (2008) ugotavljajo, da so učitelji pri prepoznavanju učnih težav zelo pozorni na elementarna področja učenja: branje in pisanje, učenje računskih postopkov ter na vedenjske značilnosti učenca (npr. delovne navade, pozornost pri pouku, vedenjske motnje). Učne težave na enem področju pogosto pomenijo oviro tudi na drugem. Kot pojasnjuje Magajna (2013, v Poznič Cvetko 2013), je način pojavljanja težav pri branju in matematiki povezan tudi z značilnostmi posameznega jezika in sociokulturnega sistema. Tako se pri raziskovanju področja učnih težav po njenih

navedbah čedalje bolj uveljavlja multiperspektivni pristop, ki težav pri matematiki in pismenosti ne obravnava ločeno.

Pri opredeljevanju vsebin, pri katerih imajo učenci učne težave, je raziskava (Žakelj 2013) pokazala, da učitelji razrednega pouka ter strokovni delavci šolske svetovalne službe statistično pomembno pogosteje zaznavajo učne težave pri seštevanju in odštevanju s prehodom kot učitelji matematike. Učitelji matematike ter strokovni delavci šolske svetovalne službe pa statistično pomembno pogosteje zaznavajo učne težave pri geometriji, reševanju matematičnih problemov ter pri besedilnih nalogah.

Podobno dokument *Matematično izobraževanje v Evropi* (2012), v katerem so predstavljeni pogledi nacionalnih evropskih politik in primerjalna analiza poučevanja matematike v Evropi, navaja podatke o problematičnih predmetnih vsebinah in spretnostih. Na Irskem, v Litvi, Romuniji in Sloveniji, denimo, so bila kot pogosta težavna področja za učence prepoznana algebra, matematično sporazumevanje in kontekstualno reševanje problemov. Podatki iz raziskave *Evaluation on Mathematics* (Matematično izobraževanje v Evropi 2012) kažejo, da so danski učitelji sporazumevanje, učenje z reševanjem problemov in kontekstualno razumevanje matematike prepoznali kot najtežje uresničljive cilje.

## Empirična raziskava

Na šolsko uspešnost učenca vplivajo različni dejavniki: kognitivni, socialni in emocionalni dejavniki, domače in šolsko okolje idr. Pomembno vlogo pri šolskih dejavniki imajo tako organizacija pouka kot učiteljeva ravnanja pri poučevanju. Z empirično raziskavo smo raziskali procese učenja, ki učence najpogosteje ovirajo pri učenju matematike. Postavili smo si raziskovalni vprašanji:

1. Kateri procesi učenja po presoji učiteljev razrednega pouka in učiteljev matematike ovirajo učence pri učenju matematike?
2. Ali med učitelji razrednega pouka in učitelji matematike obstajajo razlike glede presoje procesov učenja, ki učence ovirajo pri učenju matematike?

### *Metodologija*

#### *Vzorec*

V vzorec je bilo vključenih 266 strokovnih delavcev šol, od tega 181 učiteljev razrednega pouka in 85 učiteljev matematike.

#### *Opis merskih instrumentov*

Uporabili smo anketni vprašalnik, s katerim so anketiranci ocenjevali procese učenja, ki učence ovirajo pri učenju matematike. Izmed predlaganih procesov učenja so jih anketiranci lahko izbrali največ sedem. Izbrane možnosti so ocenili na tristopenjski deskriptivni lestvici: 1 – malo otežujejo, 2 – srednje otežujejo, 3 – zelo otežujejo.

## Obdelava podatkov

Podatke anketnih vprašalnikov smo statistično obdelali v skladu z nameni in predvidevanji raziskave s pomočjo orodja R for Windows. Za obdelavo podatkov smo uporabili:

- frekvenčno porazdelitev za prikaz odgovorov na zaprta vprašanja,
- Mann-Whitneyjev test vsote rangov za ugotavljanje razlik med skupinama učiteljev: razredni učitelji, učitelji matematike.

## Rezultati

### *Procesi učenja, ki učence najpogosteje ovirajo pri učenju matematike*

Pregled povprečij rangov pokaže, da so tako učitelji razrednega pouka kot učitelji matematike najpogosteje izbirali naslednje procese učenja, ki učence ovirajo pri učenju matematike: razvoj številskih predstav (R razredni učitelj 116,3; R predmetni učitelj 116,3), branje in razumevanje besedila (R razredni učitelj 105,4; R predmetni učitelj 105,4), logično sklepanje (R razredni učitelj 89,9; R predmetni učitelj 102,1), razvoj matematičnih pojmov (R razredni učitelj 93, 9; R predmetni učitelj 89,2), uporabo strategij pri reševanju problemov (R razredni učitelj 83,2; R predmetni učitelj 91,5) ter razvoj prostorskih predstav (R razredni učitelj 75,3; R predmetni učitelj 76,0).

Deleži učiteljev, ki so posamezne procese ocenili z oceno 3 (*zelo otežujejo učenje*), so: razvoj številskih predstav (83 % učiteljev razrednega pouka in 83 % učiteljev matematike), branje in razumevanje besedila (70 % učiteljev razrednega pouka in 69 % učiteljev matematike), razvoj matematičnih pojmov (76 % učiteljev razrednega pouka in 60 % učiteljev matematike), logično sklepanje (61 % učiteljev razrednega pouka in 76 % učiteljev matematike), razvoj prostorskih predstav (51 % učiteljev razrednega pouka in 53 % učiteljev matematike), razvoj algebrskih predstav (57 % učiteljev razrednega pouka in 69 % učiteljev matematike), uporaba strategij pri reševanju problemov (61 % učiteljev razrednega pouka in 72 % učiteljev matematike).

Preglednica 1: Števila ( $n$ ) in strukturni odstotki ( $F\%$ ) učiteljev o presoji, kateri procesi učenja ovirajo učence pri učenju matematike

Procesi učenja	Skupina	malo otežujejo $f_1\%$	srednje otežujejo $f_2\%$	zelo otežujejo $f_3\%$	M	n	F %
razvoj matematičnih pojmov	razredni učitelj	8,5	24,8	66,7	2,6	130	72,0
	učitelj mat.	5,5	34,5	60,0	2,5	55	65,4
razvoj prostorskih predstav	razredni učitelj	9,1	39,4	51,5	2,4	99	54,6
	učitelj mat.	9,8	37,2	52,9	2,4	51	60,7
razvoj številskih predstav	razredni učitelj	7,2	9,6	83,2	2,8	167	92,9
	učitelj mat.	7,7	9,2	83,1	2,8	65	77,3
učenje algoritmov ter formul	razredni učitelj	10,5	50,0	39,5	2,3	76	42,0
	učitelj mat.	15,1	39,4	45,5	2,3	33	39,3
logično sklepanje	razredni učitelj	6,1	32,1	61,8	2,6	131	72,3
	učitelj mat.	7,3	16,4	76,4	2,7	55	65,4
zapisovanje matematičnih simbolov	razredni učitelj	7,3	39,0	53,7	2,5	82	45,3
	učitelj mat.	11,1	37,0	51,9	2,4	27	32,0
razvoj algebrskih predstav	razredni učitelj	6,4	35,9	57,7	2,5	78	43,0
	učitelj mat.	2,8	27,8	69,4	2,7	36	42,8
branje in razumevanje besedila	razredni učitelj	11,0	18,6	70,3	2,6	145	80,0
	učitelj mat.	6,2	24,6	69,2	2,6	65	77,3
pisno matematično izražanje	razredni učitelj	7,7	43,6	48,7	2,4	78	43,0
	učitelj mat.	8,0	48,0	44,0	2,4	25	30,0
ustno matematično izražanje	razredni učitelj	9,5	51,4	39,2	2,3	74	40,8
	učitelj mat.	8,3	62,5	29,2	2,2	24	28,5
uporaba strategij pri reševanju problemov	razredni učitelj	5,7	32,5	61,8	2,6	123	67,9
	učitelj mat.	6,4	21,3	72,3	2,7	47	66,0
grafično-motorične spretnosti	razredni učitelj	21,3	46,1	32,6	2,1	89	49,1
	učitelj mat.	14,8	51,9	33,3	2,2	27	32,0

Legenda:

$n$  – število učiteljev, ki so izbrali posamezno področje

$F\%$  – odstotek učiteljev, ki so izbrali posamezno področje

$f_1\%$  – odstotek učiteljev, ki so izbrano področje ocenili na lestvici z 1

$f_2\%$  – odstotek učiteljev, ki so izbrano področje ocenili na lestvici z 2

$f_3\%$  – odstotek učiteljev, ki so izbrano področje ocenili na lestvici s 3

$M$  – aritmetična sredina odgovorov učiteljev (odgovori so na lestvici: 1 – malo otežujejo, 2 – srednje otežujejo, 3 – zelo otežujejo)

Kako močno posamezni procesi ovirajo učenje, povedo tudi aritmetične sredine. Po mnenju učiteljev razrednega pouka: razvoj številskih predstav ( $M = 2,8$ ), sledijo razvoj matematičnih pojmov ( $M = 2,6$ ), logično sklepanje ( $M = 2,6$ ), branje in razumevanje besedila ( $M = 2,6$ ) ter uporaba strategij pri reševanju problemov ( $M = 2,6$ ). Procesu učenja, ki po mnenju učiteljev matematike najbolj otežujejo učenje, pa so: razvoj številskih predstav ( $M = 2,8$ ), sledijo logično sklepanje ( $M = 2,7$ ),

razvoj algebrskih predstav ( $M = 2,7$ ), uporaba strategij pri reševanju problemov ( $M = 2,7$ ) ter branje in razumevanje besedila ( $M = 2,6$ ). Vsi procesi učenja, ki so jih učitelji ocenili kot procese učenja, ki najbolj ovirajo učenje, imajo dokaj izenačene povprečne ocene glede stopnje zahtevnosti, in sicer od 2,6 do 2,8, to pa je zelo blizu *zelo otežujejo učenje*.

Kot je razvidno iz preglednice 1, so učitelji kot potencialno oviro pri učenju najmanj pogosto izbrali ustno matematično izražanje (28 % učiteljev matematike in 40,8 % učiteljev razrednega pouka), sledijo učenje algoritmov (42 % učiteljev razrednega pouka, 39 % učiteljev matematike), pisno matematično izražanje (43 % učiteljev razrednega pouka, 30 % učiteljev matematike), grafično-motorične spretnosti (32,6 % učiteljev razrednega pouka, 33,3 % učiteljev matematike). Glede na aritmetične sredine odgovorov so to procesi učenja, ki srednje otežujejo učenje: učenje algoritmov ( $M = 2,3$  učitelji razrednega pouka in  $M = 2,3$  učitelji matematike), ustno matematično izražanje ( $M = 2,3$  učitelji razrednega pouka in  $M = 2,2$  učitelji matematike), pisno matematično izražanje ( $M = 2,4$  učitelji razrednega pouka in  $M = 2,4$  učitelji matematike) ter grafično-motorične spretnosti ( $M = 2,1$  učitelji razrednega pouka in  $M = 2,2$  učitelji matematike).

*Razlike med učitelji matematike in učitelji razrednega pouka pri opredeljevanju procesov učenja, ki učencem povzročajo težave pri učenju matematike*

Opredeljevanje procesov učenja, ki so povezani z učnimi težavami učencev, se statistično značilno ne razlikuje med učitelji razrednega pouka in učitelji matematike. Oboji kot procese učenja, pri katerih se najpogosteje pojavljajo učne težave pri učenju matematike, izpostavljajo razvoj številskih predstav, razvoj matematičnih pojmov, logično sklepanje ter branje in razumevanje besedila. Malo večjo razliko beležimo le pri logičnem sklepanju, ki ga učitelji matematike nekoliko bolj izpostavljajo kot potencialno oviro ( $p = 0,09$ ;  $R = 89,9$  učitelji razrednega pouka;  $R = 102,2$  učitelji matematike;  $M = 2,3$  učitelji razrednega pouka,  $M = 2,6$  učitelji matematike)

*Preglednica 2: Izid Mann-Whitneyjevega testa vsote rangov razlik v mnenjih učiteljev glede procesov učenja, s katerimi so povezane učne težave*

Procesi učenja	Skupina	n	F %	M	SD	R	W	P
razvoj matematičnih pojmov	razredni učitelj	129	72,0	2,6	0,6	93,9	3727,5	0,52
	učitelj mat.	55	65,4	2,5	0,6	89,2		
razvoj prostorskih predstav	razredni učitelj	99	54,6	2,4	0,7	75,3	2500,5	0,92
	učitelj mat.	51	60,7	2,4	0,7	76,0		
razvoj številskih predstav	razredni učitelj	167	92,9	2,8	0,6	116,6	5440	0,97
	učitelj mat.	65	77,3	2,8	0,6	116,3		
učenje algoritmov ter formul	razredni učitelj	76	42,0	2,3	0,6	54,6	1222	0,82
	učitelj mat.	33	39,3	2,3	0,7	56,0		
logično sklepanje	razredni učitelj	131	72,3	2,6	0,6	89,9	3127	0,09
	učitelj mat.	55	65,4	2,7	0,6	102,1		

Procesi učenja	Skupina	n	F %	M	SD	R	W	P
zapisovanje matematičnih simbolov	razredni učitelj	82	45,3	2,5	0,6	55,5	1145	0,77
	učitelj mat.	27	32,0	2,4	0,7	53,6		
razvoj algebrskih predstav	razredni učitelj	78	43,0	2,5	0,6	55,2	1228	0,21
	učitelj mat.	36	42,8	2,7	0,5	62,4		
branje in razumevanje besedila	razredni učitelj	145	80,0	2,6	0,7	105,4	4691	0,95
	učitelj mat.	65	77,3	2,6	0,6	105,8		
pisno matematično izražanje	razredni učitelj	78	43,0	2,4	0,6	52,6	1019	0,71
	učitelj mat.	25	30,0	2,4	0,6	50,2		
ustno matematično izražanje	razredni učitelj	74	40,8	2,3	0,6	50,5	962,5	0,49
	učitelj mat.	24	28,5	2,2	0,6	46,4		
uporaba strategij pri reševanju problemov	razredni učitelj	123	67,9	2,6	0,6	83,2	2610,5	0,25
	učitelj mat.	47	66,0	2,7	0,6	91,5		
grafično-motorične spretnosti	razredni učitelj	89	49,1	2,1	0,7	57,8	1141,5	0,67
	učitelj mat.	27	32,0	2,2	0,7	60,7		

Legenda:

n – število učiteljev, ki so izbrali posamezno področje

F % – odstotek učiteljev, ki so izbrali posamezno področje

M – aritmetična sredina odgovorov učiteljev (odgovori so na lestvici: 1 – malo otežujejo, 2 – srednje otežujejo, 3 – zelo otežujejo)

SD – standardna deviacija

R – povprečni rang

W – Mann-Whitneyjev test vsote rangov

P – tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlik (razlika je statistično pomembna –  $P < 0,05$ )

Glede na delež učiteljev pri izbiri procesov ugotovljamo še razliko pri grafično-motoričnih spretnostih in pri algebrskih predstavah. 49 % učiteljev razrednega pouka je med prvimi sedmimi procesi izbralo tudi grafično-motorične spretnosti, pri čemer jih je 33 % odgovorilo, da zelo ovirajo učenje. 43 % učiteljev matematike je med prvimi sedmimi procesi izbralo tudi razvoj algebrskih predstav, pri čemer jih je 69 % odgovorilo, da le-te zelo ovirajo učenje. Sicer je največ učiteljev tako razrednega pouka kot tudi učiteljev matematike izbralo razvoj številskih predstav, oboji s povprečno oceno  $M = 2,8$  (*zelo ovirajo učenje*) ter branje in razumevanje besedila, prav tako oboji s povprečno oceno  $M = 2,6$ , ki je blizu oceni *zelo ovirajo učenje*. Podobno so tako učitelji razrednega pouka kot učitelji matematike izbrali ustno matematično izražanje (40 % učiteljev razrednega pouka in 28 % učiteljev matematike) kot proces učenja, ki po njihovi presoji najmanj ovira učenje matematike, sledijo učenje algoritmov in pisno matematično izražanje.

## Interpretacija

Rezultati raziskave kažejo, da so si učitelji razrednega pouka in učitelji matematike v presoji pri opredeljevanju ovir dokaj enotni. Oboji kot potencialne

ovire uspešnemu učenju matematike izpostavljajo razvoj številskih predstav, branje in razumevanje besedila, razvoj matematičnih pojmov, logično sklepanje in tudi razvoj algebrskih predstav. Omenjeni procesi so kognitivno zahtevni in za učenje matematike pomembni. Po drugi strani pa nas rezultati opozarjajo, da se težave, prepoznane že na razredni stopnji, nadaljujejo tudi na predmetni stopnji.

Težave z *razvojem številskih predstav* je izrazilo 92,9 % učiteljev razrednega pouka in 77,3 % učiteljev matematike, od tega velika večina z oceno *zelo otežujejo učenje*. Težave z uporabo strategij reševanja problemov pa je izrazilo 77 % učiteljev razrednega pouka in 66 % učiteljev matematike. Tudi rezultati drugih raziskav (npr. Vukovic et al. 2013; Matematično izobraževanje v Evropi 2012; Magajna et al. 2008), ki so proučevali učne težave učencev z različnih perspektiv in razlogov, pogosto kot težavna področja izpostavljajo *učenje računskih spretnosti, razvoj številskih predstav in reševanje aritmetičnih problemov*. Vzroke za težave pri razvoju številskih predstav Vukovic et al. (2013) povezujejo tudi s strahom pred matematiko. Ugotovili so, da anksioznost bolj negativno vpliva na učenje računskih spretnosti, na razvoj številskih predstav in na reševanje aritmetičnih problemov, kot na reševanje geometrijskih problemov. Prav tako Kmetič (2013, v Poznič Cvetko 2013) opozarja, da se na razredni stopnji pogosto zatakne pri številskih predstavah. Pri manjših številih se otrok vsakokrat s štetjem prepriča, ali ima prav, pri večjih številih pa si s štetjem ne more pomagati, zato mora usvojiti številске predstave. Posledično, če ima učenec šibke številске predstave, se tako pojavijo tudi težave pri računskih operacijah, še posebej pri odštevanju. Ugotovitve raziskave, da so razvoj in razumevanje matematičnih pojmov, razvoj številskih predstav, branje in razumevanje besedila procesi učenja, pri katerih imajo učenci najpogostejše učne težave, so konsistentni z izidi raziskave, v kateri Žakelj (2013) ugotavlja, da največ učiteljev zaznava učne težave učencev pri poštevanji, pri seštevanju in odštevanju s prehodom, pri količinah/merskih enotah/pretvarjanju, reševanju matematičnih problemov ter pri besedilnih nalogah. To so vsebine, ki jih učenci usvajajo skozi prej omenjene procese učenja in jim, kot kažejo rezultati te raziskave, pogosto zelo otežujejo učenje.

Težave z *razvojem matematičnih pojmov* je izrazilo 72 % učiteljev razrednega pouka in 65 % učiteljev matematike, od tega velika večina z oceno *zelo otežujejo učenje*. Omenjeni izidi se skladajo z rezultati raziskav (Žakelj 2004; Rugelj 1996; Nacionalno preverjanje znanja 2011, 2012, 2013).

Avtorji poročil Nacionalnega preverjanja znanja za obdobje od leta 2010 do leta 2013 poudarjajo, da so učenci dokaj uspešni pri izvajanju rutinskih postopkov, uporabi ustreznih strategij reševanja znanih problemov, težave pa imajo pri reševanju nalog iz prostorske geometrije, ki so povezane z razumevanjem geometrijskih pojmov in odnosov med geometrijskimi elementi, pri reševanju življenjskih problemov, ki so povezani z razumevanjem odstotkov. Nevralgične točke učencev navajajo tudi pri razumevanju pojmov iz verjetnosti, pri številskih



predstavah (npr. težave pri razumevanju negativnih števil), pri pretvarjanju količin idr.

Učenje z razumevanjem pomeni, da ima učenec priložnost dopolniti ali spremeniti nepopolne ali napačne pojmovne predstave, zato učitelj ustvarja raznolike situacije in izzive. Npr. učenčeva nepopolna pojmovna predstava o premo sorazmernih količinah je lahko: »*Količini sta premo sorazmerni, če se z večanjem ene večja tudi druga.*« Situacija, ki lahko sproži kognitivni konflikt, je npr. soočanje s situacijami, pri katerih se vzporedno z večanjem prve količine večja druga s kvadratno rastjo, nato z eksponentno rastjo idr. Učenec spozna, da večanje druge količine lahko poteka na različne načine in da večanje druge količine ni zadosten pogoj za premo sorazmerni količini. To v njem sproži kognitivni konflikt in ustvari priložnost za spreminjanje nepopolnih/napačnih pojmovnih predstav.

Težave z *branjem in razumevanjem besedila* je izrazilo 80 % učiteljev razrednega pouka in 77 % učiteljev matematike. Vzroki učnih težav so lahko tudi primanjkljaji na področju jezika ter slabše razvite perceptivne zmožnosti. Pečjak in Gradišar (2002) ugotavljata, da se motivacija za branje zmanjša ob prehodu z nižje na višjo stopnjo osnovne šole (okrog 10. leta starosti), ko se pri učencih začne adolescenca. Na bralno motivacijo neugodno vplivajo tudi dejavniki šolskega okolja, npr. večji razredi, večji poudarek na zunanji motivaciji in ocenah, preveč frontalnega pouka. Za učence z učnimi težavami so pri besedilnih nalogah pomembna: jasnost navodil oz. oblikovanje vprašanj, primerna velikost besedila, ustrezní razmik med vrsticami, ustrezna pisava, ki je enostavna, označevanje nalog in preglednost med njimi, jasna navodila, krajša, poudarjena glavna misel ali ključni pojmi. Izogibamo se večstopenjskim navodilom, oblikovanju strukturiranih navodil, pri daljših nalogah, naj bo več krajših, enostavnih povedi; poudarjena glavna misel ali ključni pojem; v enem stavku naj ne bo več podatkov in vprašanj; vprašanja ne postavljamo v obliki odvisnega stavka; izpustimo besedilo, ki je za rešitev naloge nepomembno idr.

Težave pri razvoju *algebrskih predstav* je izpostavilo 43 % učiteljev matematike, od teh pa jih je kar 69,4 % izrazilo, da le-te zelo močno ovirajo učenje matematike. Dostikrat se začetne naloge pri algebri delajo hitro in ni časa, da bi učenci dojeli smisel, da bi videli izraz kot matematični objekt. Geeno (1982, v Žakelj 2004) je ugotovil, da reševanje problemov spremljajo nesistematične napake, ki kažejo na pomanjkanje znanja strukturalnih lastnosti algebre. Učenci ne znajo poenostaviti najpreprostejših izrazov. Učijo se procedur, namesto da bi skušali razumeti strukturo. Pogoste napake:  $37x - 4$  skrčijo v izraz  $33x$ ;  $2xy - 2y$  skrčijo v izraz  $x$ . Učence zmede, zakaj je  $2a + a + 15 = 3a + 15$ , medtem ko  $a + a + 2a$  pa ni  $3a \cdot 2$ . Ali pa: Če v  $a \cdot b$  zamenjam  $a$  z  $(-a)$  je to  $-a \cdot b$ , če pa v  $a \cdot b$  zamenjam  $b$  z  $(-b)$ , pa to ni  $a \cdot b$ .

Težave so povezane z razumevanjem strukture, ki jo spremlja še jezik simbolov. Po Skempu (1986, v Žakelj 2004) imajo simboli, s katerimi označujemo pojme, lahko enako površinsko strukturo (npr.  $2x$ ,  $24$ ,  $dx$ ) in različno globinsko strukturo

(dvakrat  $x$ , štiriindvajset, diferencial ...). Če npr. učenec izraz  $(2x + 3)/x$  krajša z  $x$ , pomeni, da ne razume globlje strukture. Problem je lahko že dejstvo, da en simbol včasih označuje različne pojme (npr.  $p$  je premica ali  $p$  kot spremenljivka v izrazu  $2p + 2$ ), vendar pa v danem kontekstu moramo vedeti, za katere koncepte gre. Razumevanje globinske strukture pojma pomeni pojem razumeti na abstraktnem nivoju. Zato bi morala biti uvedba simbolizma zadnja stopnja pri učenju pojma. Šele takrat, ko je pojem usvojen na nivoju opisa, prepoznavanja, uvedemo simbolni zapis.

Na težave pri razvoju algebrskih predstav opozarjajo tudi rezultati nacionalnega preverjanja znanja iz matematike (Nacionalno preverjanje znanja 2011, 2012, 2013). Iz analiz dosežkov učencev razberemo, da se težave učencev pri razvoju algebrskih predstav kažejo pri posploševanju, pri poenostavljanju algebrskih izrazov, pri zapisovanju algebrskih izrazov, pri iskanju vrednosti le-teh idr. Pri tem pa avtorji poročil navajajo velike težave tudi z zapisovanjem in uporabo matematičnih simbolov. Tako so v priporočilih posebej zapisali, da svetujejo, da učitelji posebno pozornost namenijo pravilnim zapisom rešitev in ugotovitev ter uporabi korektne matematične simbolike (Nacionalno preverjanje znanja 2013).

Procesi učenja, ki po presoji tako učiteljev razrednega pouka kot učiteljev matematike najmanj ovirajo učenje matematike, so *ustno matematično izražanje* (40 % učiteljev razrednega pouka in 28 % učiteljev matematike), sledijo *učenje algoritmov* in *pisno matematično izražanje*. Pisno matematično izražanje ter učenje algoritmov sta procesa učenja, ki sta pri pouku matematike v slovenski šoli precej poudarjena, učitelji jima tradicionalno namenijo veliko časa, kar posledično pomeni, da učenci te težave lažje omilijo, zato jih učitelji ne izpostavljajo kot najmočnejše ovire pri učenju. Po drugi strani pa učitelji, glede na izkušnje, dajejo ustnemu izkazovanju matematičnega znanja bistveno manjšo težo kot pisnemu (tudi nacionalno preverjanje znanja je pri matematiki le pisno) in tudi pri opredeljevanju ovir so ustno izražanje matematičnega znanja izbrali kot proces učenja, ki potencialno najmanj ovira učenje. V ozadju lahko domnevamo, da so učenci redkeje soočeni s situacijami, kjer je potrebno znanje verbalizirati na ravni ustne komunikacije, ter da učitelji posvečajo manj pozornosti ustni komunikaciji tako z vidika učenčeve aktivnosti kot tudi z vidika učnih težav. Odsotnost jezika in komunikacije pri pouku matematike seveda ni dobra za razvoj pojmovnih predstav. Z individualnim besednim izražanjem ali v skupinski komunikaciji učenci osmišljujejo svoj izkustveni svet in gradijo globlje razumevanje. Dobro vodena diskusija pelje do kognitivnega in pojmovnega rekonstruiranja, pri čemer pa se mora subjektivno znanje stalno preverjati z objektivnim.

Da lahko šola učinkovito izvaja ustrezne ukrepe pomoči, je potrebno učne težave učencev pravočasno prepoznati, odkriti vzroke in značilnosti učnih težav. Ko težave prepoznamo, predvidimo ukrepe pomoči glede na metodične in didaktične pristope in organizacijo dela pri pouku. Zgodaj odkrite težave in načrtovanje ustreznih oblik pomoči lahko v veliki meri pomagajo pri nadaljnjem otrokovem

razvoju na intelektualnem in socialnem področju. Clement Morrison (2008) loči dve ravni prilagoditev:

- minimalna raven, ki vključuje dodaten čas za dokončanje nalog, dodatno razlago vsebine v manjši skupini, uporabo konkretnih pripomočkov, prilagajanje podajanja navodil, krajše in strukturirane naloge, manj nalog itd.;
- zmerna raven, kjer se učencem prilagajajo učni cilji, denimo različna stopnja zahtevnosti bralnega gradiva, matematičnih nalog, motoričnih dejavnosti itd.

Pri učencih z učnimi težavami najpogosteje uporabljamo prilagoditve na minimalni ravni. Včasih tudi prilagoditve ne zadoščajo, zato je treba učencem ponuditi tudi ustrezno količino pomoči in opor, npr. učne pripomočke.

Tudi Williams (2008) opozarja na pravočasno odzivanje na različne potrebe učencev in poudarja, da sta prvi dve leti šolanja temelj za nadaljnje učenje matematike. Prepoznavanje težav na tej stopnji lahko prepreči, da bi se otroci oprijeli neprimernih strategij, si utrdili napačne predstave in pojme, kar lahko vodi v dolgoročne ovire pri učenju. Otroci, pri katerih tako tveganje obstaja, morajo biti obravnavani posebej, že s preventivnimi predšolskimi programi. Zgodnje ukrepanje med drugim prepreči razvoj tesnobe, saj ta pri starejših učencih spada med pomembne dejavnike neuspešnosti.

## Zaključek

Z raziskavo smo zbrali in analizirali mnenja učiteljev o procesih učenja, ki učencem pri učenju matematike povzročajo največ težav. Glede na visoko stopnjo ujemanja med učitelji matematike in razrednimi učitelji pri presoji procesov učenja, ki učencem povzročajo težave, bi lahko sklepali, da so učitelji na izbrane procese zelo pozorni, da jih opredeljujejo kot ključne za uspešno učenje matematike po vsej vertikali osnovne šole.

Na osnovi rezultatov raziskave predlagamo nadaljevanje razvojno-raziskovalnega dela na področju dela z učenci z učnimi težavami pri matematiki. Pobude se nanašajo na odkrivanje in odpravljanje vzrokov za učne težave učencev, na prilagajanja učnih metod za povečanje odgovornosti in motivacije za učenje ter na spodbujanje formativnega spremljanja in pravočasnega odzivanja na potrebe učencev, spodbujanje veščin samoregulacijskega učenja in metakognitivnih strategij, ki jih strokovnjaki uvrščajo med temeljne veščine 21. stoletja (Instance in Dumont 2013).

Amalija Žakelj, PhD

## Processes of Learning with Regard to Students' Learning Difficulties in Mathematics

Students learn mathematics through a variety of learning processes: the development of mathematical concepts, the development of numerical and spatial concepts, logical reasoning, reading and comprehension, use of strategies in problem solving, implementation of algorithms, written mathematical expression, oral mathematical expression, etc.

For the acquisition of mathematical concepts *representation of conceptions* is of key importance. To represent a concept means to generate examples, ideas. The symbolic conception is externally written or pronounced, and mental conception is related to internal schemes. *Numerical skills* include understanding of numerical symbols and characters for different operations, understanding of numerical operations, ability to read and write mathematical symbols, understanding numerical relations (Kavaš 2002, taken from Žakelj 2004). *Spatial imagination* means understanding geometric concepts and spatial relationships, ability of orientation in the plane and in space. The development of reading literacy means reading comprehension, attitude toward reading, reading strategies, etc.

In the empirical study, we investigated the processes of learning that for students, according to the judgements of primary school teachers and those of mathematics teachers, appear to be the most common barriers to learning mathematics. From the list of proposed learning processes: the development of mathematical concepts, the development of spatial concepts, development of numerical conceptions, learning algorithms and formulas, logical reasoning, writing mathematical symbols, the development of algebraic ideas/conceptions, reading and comprehension of texts, written mathematical expression, oral mathematical expression, the use of strategies in solving problems, graphical-motor skills, the survey respondents could choose a maximum of seven items and they evaluated them on a three-point descriptive scale as: 1 – makes learning a little difficult, 2 – makes learning medium difficult, 3 – makes learning very difficult.

The identification of learning processes *that are associated with pupils' learning difficulties* is not statistically significantly different between primary teachers and teachers of mathematics. Most teachers, both, primary teachers and mathematics teachers, selected the ability to develop numerical conception, both with an average rating of  $M = 2.8$  as *greatly hinder learning*, as well as reading and understanding of text, also both groups of teachers with an average rating of  $M = 2.6$ , which is close to the estimation of *greatly hinder learning*. This is followed by logical reasoning (maths teachers:  $M = 2.7$ ; class teachers  $M = 2.6$ ), the development of mathematical concepts (primary teachers:  $M = 2.6$ ), the development of algebraic

ideas (teachers of mathematics:  $M = 2.7$ ); the use of strategies to solve problems (maths teachers:  $M = 2.7$ ; primary teachers:  $M = 2.6$ ).

The percentages of teachers who with a large majority rated individual processes on the scale as – makes learning very difficult are as follows: *development of numerical conceptions* (92.9% of primary teachers and 77.3% of mathematics teachers); *development of mathematical concepts* (72% of primary teachers and 65% of mathematics teachers), *reading and text comprehension* (80% of primary teachers and 77% of mathematics teachers).

The learning processes which according to the judgement of both primary teachers and mathematics teachers *hinder the learning of mathematics the least* are *oral mathematical expression* (40% of primary teachers and 28% of mathematics teachers), and learning algorithms as well as written mathematical expressions.

Researchers Vukovic et. al. (2013) also explain the reasons for the difficulties in developing numerical conceptions with the fear of mathematics. They found that anxiety has a more negative impact on the learning of numeracy, on the development of numerical imagination, and on solving arithmetic problems, than on solving geometric problems. The causes of learning difficulties may also be explained with deficits in language and less developed perceptive abilities.

For schools to be able to efficiently implement appropriate assistance measures it is necessary to timely identify the students' learning difficulties and to detect the causes and characteristics of learning difficulties. When the difficulties are recognized, assistance measures can be planned according to the methodical and didactic approaches and to the organization of work in the classroom. Early identified difficulties and the planning of appropriate forms of assistance can greatly help in further children's development as well as in the intellectual and social area.

Also Williams (2008) draws attention to timely response to the diverse needs of students and stresses that the first two years of schooling are the foundation for further learning of mathematics. Identifying problems at this stage prevents children to cling to inappropriate strategies, strengthen their misconceptions and concepts, which can lead to long-term barriers to learning. Children, with whom such risks exist, must be treated separately, as early as through preventive preschool programmes. Early action, inter alia, prevents the development of anxiety, which for older students is a very important factor of failure.

With the study we collected and analysed teachers' opinions about the processes of learning that cause pupils major obstacles in learning mathematics. Given the high degree of correlation between mathematics teachers and primary teachers in assessing the processes of learning, which cause pupils problems, it might be concluded that teachers are very attentive to selected processes, and that they define them as the key to successful learning of mathematics along the whole vertical of basic school.

## LITERATURA

- Chapman, J. O. 2001. Teachers' Self-representations in Teaching Mathematics. *Mathematics Teacher Education*. 13: 289–294.
- Clement Morrison, A. 2008. Prilagoditev za učence s posebnimi potrebami. V *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*, (ur.) Marija Kavkler et al. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Gagne, R. M. 1985. *The conditions of learning and theory of instruction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hodnik Čadež, Tatjana. 2003. Pomen modela reprezentacijskih preslikav za učenje računskih algoritmov. *Didactica Slovenica*. 18 (1): 3–22.
- Hodnik Čadež, Tatjana. 2014. Reprezentiranje matematičnih pojmov pri pouku matematike na razredni stopnji. V *Učne težave pri matematiki in slovenščini – izziv za učitelje in učence*, (ur.) Amalija Žakelj. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (in print).
- Instance, D., Dumont, H. 2013. Smernice za učna okolja v 21. stoletju. V *O naravi učenja*, (ur.) S. Sentočnik. Ljubljana: ZRSS.
- Kavkler, Marija. 2002. Kako otroci rešujejo osnovne aritmetične probleme. V *Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč*, (ur.) Nataša Končnik - Goršič, M. Kavkler, 157–171. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Kresal Sterniša, Barbka, Plevnik, Tatjana, ur. 2012. *Matematično izobraževanje v Evropi: skupni izzivi in nacionalne politike (Mathematics Education in Europe: Common Challenges and National Policies)*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.
- Magajna, Lidija, Pečjak, Sonja, Peklaj, Cirila, Čačinovič Vogrinčič, Gabi,regar Golobič, Ksenija, Kavkler, Marija, Tancig, S. 2008. *Učne težave v osnovni šoli. Problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, Barica. 2000. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Nacionalno preverjanje znanja*. 2011. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2010/2011. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Nacionalno preverjanje znanja*. 2012. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2011/2012. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Nacionalno preverjanje znanja*. 2013. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2012/2013. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Pečjak, Sonja, Gradišar, A. 2002. *Bralne učne strategije*. Ljubljana: ZRSS.
- Peklaj, Cirila. 2012. *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. 1. izd. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Piciga, Darja. 1995. *Od razvojne psihologije k drugačnemu učenju in poučevanju*. Nova Gorica: Educa.
- Poznič Cvetko, S. 2013. Učne težave pri matematiki in slovenščini je treba obravnavati skupaj <http://www.zrss.si/utmis2013/files/UTMIS2013-Prispevek-STA.pdf> (Pridobljeno 2. 1. 2014)
- Rugelj, Marina. 1996. *Konstrukcija novih matematičnih pojmov*. Doktorsko delo. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.

Vukovic Rose K., Kieffer Michael J., Bailey Sean P., Harari, Rachel R. 2013. Mathematics anxiety in young children: Concurrent and longitudinal associations with mathematical performance. *Contemporary Educational Psychology*. 38: 1–10.

Williams, P. 2008. Independent Review of Mathematics Teaching in Early Years Settings and Primary Schools: Final Report. London: DCSF: <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/Williams%20Mathematics>. (Pridobljeno 11. 1. 2014)

Žakelj, Amalija, Prinčič Röhler, Alica, Perat, Zvonko, Lipovec, Alenka, Vršič, Vesna, Repovž, Boštjan, Senekovič, Jožef, Bregar Umek, Zdenka. 2011. *Učni načrt, Program osnovna šola, Matematika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_matematika.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_matematika.pdf). (Pridobljeno 15. 12. 2013).

Žakelj, Amalija. 2013. Pristopi učiteljev pri oblikah pomoči učencem z učnimi težavami pri matematiki (Teaching strategies for helping students with difficulties in learning mathematics). *Revija za elementarno izobraževanje*, 6 (1): 5–25.

Žakelj, Amalija. 2004. *Procesno-didaktični pristop in razumevanje matematičnih pojmov v osnovni šoli*. Doktorsko delo. Univerza v Ljubljani.

Žakelj, Amalija, Valenčič Zuljan, Milena. 2014. *Učenci z učnimi težavami pri matematiki*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (in print).

*Laura Rožman*

*Dr. Branka Čagran*

## **Vloga šolskih svetovalnih delavcev v času kulturno-ekonomske krize**

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.048:304(497.4)

### **POVZETEK**

V prispevku se osredotočamo na vlogo šolske svetovalne službe pri reševanju kulturne in ekonomske krize. V teoretičnem delu prispevka opredeljujemo naloge, vloge in pomen šolske svetovalne službe oz. šolskih svetovalnih delavcev ter pomen izrazov kulturna in ekonomska kriza. Kot pot iz krize vidimo družbeno odgovornost. V empiričnem delu prispevka predstavljamo rezultate anketne raziskave, ki smo jo izvedli med šolskimi svetovalnimi delavci v slovenskih osnovnih in srednjih šolah. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kako šolski svetovalni delavci zaznavajo to krizo, kakšno znanje in izkušnje imajo na tem področju ter kako ocenjujejo pomembnost posameznih delavcev na šoli pri reševanju te problematike.

**Ključne besede:** šolski svetovalni delavci, kulturno-ekonomska kriza, znanje, družbena odgovornost, usposobljenost

## **The Role of School Counsellors during the Cultural and Economic Crisis**

Original scientific article

UDK: 37.048:304(497.4)

### **ABSTRACT**

In the article we focus on the role of school counselling services in solving the cultural and economic crisis. In the theoretical part we first define the tasks, roles and meaning of school counselling service or of school counsellors, and the meaning of the terms cultural and economic crisis. We see social responsibility as a way out of the crisis. In the empirical part we then present the results of a survey research carried out on this topic among school counsellors in Slovenian basic and secondary schools. The intention of the study was to determine in what ways the school counsellors perceive this crisis, what knowledge they



had in the field of work and in what ways they estimate the importance of individual school professional in solving the problem.

**Key words:** school social work, cultural and economic crisis, knowledge, social responsibility, qualifications

## Uvod

Problem, ki ga opisujemo v članku, ni nov. Danes veliko govorimo o kulturno-ekonomski krizi in reševanju le-te. Svetovalno delo že vso svojo zgodovino nosi odsev časa, saj tudi na ta segment šole vplivajo družbene spremembe in šolska politika (Resman 2008, 7). Šolska svetovalna služba se sooča z aktualnimi družbenimi problemi, kot so spremembe družine, spremembe kulture, na poklicno svetovanje vplivajo razmere na trgu dela, ekonomska kriza vpliva na pojav ali porast revščine in podobno (Resman 2008). Družbena odgovornost in vzgoja za družbeno odgovornost se kažeta kot pomembna za rešitev iz sedanje kulturne in ekonomske krize, zato bi morala postati eno izmed temeljev načel dela šolske svetovalne službe (Hrast et al. 2013; Mulej et al. 2013; EU 2011; ISO 2010).

V nadaljevanju prispevka bomo opredelili vloge in naloge šolske svetovalne službe, pomen izrazov kulturna in ekonomska kriza ter prikazali pomen družbene odgovornosti za rešitev iz krize. V zadnjem delu prispevka predstavljamo rezultate anketne raziskave, ki smo jo izvedli med šolskimi svetovalnimi delavci v slovenskih šolah.

## Vloge in naloge šolske svetovalne službe

Šolska svetovalna služba je eden pomembnejših delov šolske organizacije in delovanja, saj predstavlja na eni strani temeljno zavetje učencev, na drugi pa podporo učiteljem in staršem. Tako v dokumentu *Programske smernice, svetovalna služba v osnovni šoli* (1999) kot tudi v *Programske smernice, svetovalna služba, programi srednješolskega izobraževanja* (2008) najdemo enako opredeljene temeljne naloge svetovalne službe.

Njena temeljna naloga je, da se na podlagi svojega posebnega strokovnega znanja preko svetovalnega odnosa in na strokovno avtonomni način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu oziroma šoli s tem, da pomaga in sodeluje z vsemi udeleženci v vrtcu oziroma šoli in po potrebi tudi z ustreznimi zunanjimi ustanovami (Čačinovič Vogrinčič 2008, 5).

Tako pomena šolske svetovalne službe ne gre nikakor prezreti. Šolska svetovalna služba naj kljub vsem družbenim in drugim spremembam ohrani svojo usmerjenost v preventivo, razvojno, sistematično in sistemsko usmerjenost in s svojim delom pomaga ne le rizičnim, ampak vsem učencem, hkrati pa naj v reševanje problematike vključuje tudi starše in učitelje (Resman 2008).

Šolska svetovalna služba pomaga, da učenci in šola uspešno uresničujejo vzgojno-izobraževalne cilje. Šola v svojem temeljnem namenu omogoča vsem učencem optimalen razvoj glede na njihove sposobnosti, svetovalna služba pa sodeluje pri uveljavljanju tega načela (Privošnik in Urbanc 2009). Delo šolske svetovalne službe obsega skrb za pomoč učencem, pomoč pri snovanju vzgojno-izobraževalnih aktivnosti in ima pomembno vlogo pri »humanizaciji vzgojno-izobraževalnega sistema« (prav tam, 414).

Šolska svetovalna služba ima pomembno razvojno nalogo, ki jo uresničuje s spodbujanjem in razvijanjem psihofizičnih lastnosti učencev. V svojem delu učencem pomaga pri njihovem osebnostnem razvoju in jim pomaga »razviti produktivni slog življenja v danih socialnih okoliščinah« (Privošnik in Urbanc 2009, 415). Iz tega izhaja, da ima šolska svetovalna služba pomembno vlogo pri pomoči otrokom in njihovim staršem, ki se na šolske svetovalne delavce obrnejo zaradi problemov, ki izhajajo iz kulturne in ekonomske krize. To delo pa je zato zelo zahtevno – zahteva znanje pedagogike, psihologije, temeljnih načel socialnega dela in metodologije raziskovanja na tem področju (prav tam). Pomembno je kompleksno reševanje tako pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj, kjer šolska svetovalna služba opravlja dejavnosti pomoči, razvojnih in preventivnih dejavnosti ter dejavnosti načrtovanja in evalvacije (Čačinovič Vogrinčič 2008).

Mnogi otroci in mladostniki se vsak dan soočajo s težavami in kompleksnimi problemi. McElearney et al. (2007, 95) navajajo, da pomanjkanje dostopne in primerne profesionalne podpore za otroke in mladostnike pomeni, da mnogi te probleme nosijo s seboj v šolo, kar se odraža v njihovem vedenju in slabših akademskih dosežkih. To dejstvo šolski svetovalni službi daje še nekoliko večji pomen.

## **Ekonomska in kulturna kriza**

V SSKJ (2000) je *kriza* opredeljena kot:

- stanje v gospodarstvu, ko se ugodne razmere za razvoj začnejo hitro slabšati,
- duševno stanje, ko je človek nesposoben premagati subjektivne in objektivne ovire,
- obdobje v akutni bolezni pred spremembo na boljše ali (bistveno) slabše.

V Oxford English Dictionary (b. l.), na primer, pa najdemo razlago, da je kriza:

- čas izrazitih težav ali nevarnost,
- čas težkih in pomembnih odločitev,
- kritična točka pri poteku bolezni, ki ji sledi bodisi izboljšanje stanja ali smrt.

*Ekonomska kriza*, ki se je pojavila v letu 2008, je pomembno vplivala na posameznike in družbo. Gospodarska kriza je svoje posledice pustila (in jih še pušča) na mnogih področjih, tudi na ravni vzgoje in izobraževanja ter družine. V času ekonomske krize se izobraževalni sistemi v veliko državah soočajo s problemom zmanjševanja finančnih sredstev, kar lahko vodi do znižanja kakovosti

pouka in izobraževalnega sistema ter zmanjša vlogo izobraževanja v družbah znanja (Pârgaru et al. 2009, 646).

Še globlje pa je ekonomska kriza zarezala v družino in njene dohodke. To močno vpliva tudi na življenje in življenjski standard mnogih otrok in mladostnikov, ki si zaradi brezposelnosti staršev ali zaradi nizkih družinskih dohodkov le težko privoščijo kaj več kot od osnove za preživetje ali pa ostanejo celo lačni, brez šolske malice. Na ravni družine je kriza najpogosteje pogojena z izgubo službe oziroma virov dohodka. Tako se zaradi izgube služb in s tem zmanjšanega finančnega dohodka (kar je prinesla predvsem ekonomska kriza) pojavljajo izgube stanovanj, povečana lakota, znižanje življenjskega standarda (Schaffner Goldbergin 2012, 211) in še bi lahko naštevali. Pojav ekonomske neenakosti in vse večjega razkoraka med nižjimi in višjimi družbenimi razredi, vse večjih rezov v plače in vse več groženj z izgubami služb ljudje vse težje vzdržujejo življenjski stil srednjega razreda (prav tam). Ekonomska revščina in brezposelnost enega ali obeh staršev, mamila, alkohol in podobno lahko zelo neposredno in negativno vplivajo na razvoj otrok in njihovo zdravje. Resman (2008, 8) izraža skrb, saj se ti trendi nadaljujejo in otroci odvisnikov tudi sami v vse mlajših letih posegajo po drogah in alkoholu. Družina po njegovem mnenju zaradi opisanih situacij postaja vse bolj disfunkcionalna, zato je pomembno, da je preventivni program šolske svetovalne službe dober. Vsi ti dejavniki pa se povezujejo že s kulturno krizo.

Sintagmo *kulturna kriza* je Bidney razlagal že leta 1946. Meni, da je kulturna kriza negativen pojav, ki vključuje razpad, uničenje ali opustitev nekaterih osnovnih elementov sociokulturnega življenja (Bidney 1946, 536). Obstajajo različni tipi kulturne krize glede na dejavnike in pogoje, ki so do nje pripeljali. Glede na to, da ima razvoj kulture svoj potencial v naravi in človeški kreativnosti, lahko v osnovi govorimo o naravni in kulturni krizi. »Naravna kriza so tiste prekinitve družbeno-kulturnega življenja, ki jih prinašajo dejavniki, ki so bolj ali manj zunaj človekovega nadzora« (prav tam). Tukaj govorimo o pojavih, kot so poplave, nevihte, potresi, suša ..., ki motijo družbeno in kulturno rutino, in zaradi tega se pojavljajo stanja izrednih razmer. Naravne krize v vseh družbah spremljajo razni kulturni rituali in ceremonije. Bidney govori tudi o tem, da naj bi se število teh pojavov zmanjševalo z večjim razvojem znanosti (gradnja jezov za zaščito pred poplavami, namakalni sistemi za zaščito pred sušo ...). Vprašamo se lahko, ali to resnično drži. Prvič, če so ti pojavi bolj ali manj neodvisni od človekove dejavnosti, kako sploh lahko vplivamo na preprečitev teh pojavov. Morda lahko le omilimo posledice? In drugič, z napredkom znanosti (na primer jedrska industrija) lahko še povečamo pojavnost teh nesreč. Toda to je že tema druge razprave, tukaj samo nakazujemo dilemo. Naravna kriza ljudi združuje, ne glede na njihove rasne, kulturne in druge značilnosti. »Kulturna kriza, v pravem pomenu besede, je neposredna posledica nekaterih disfunkcij v naravi zelo formalno in dinamično določene oblike kulture« (prav tam). Kulturna kriza lahko vpliva na vse, ali pa le na nekatere člane družbe. Industrijski prepir ali državljanska vojna sta primera tako imenovane notranje

kulturne krize, svetovna vojna pa je primer tako imenovane zunanje kulturne krize. Ko se družba znajde v krizi, se morajo vsi človeški viri znanja in modrosti kar se da najbolj izkoristiti za zagotavljanje osnovne diagnostike in k iskanju smeri za rešitve (Bidney 1946, 534).

Med družbenimi (?) znanstveniki in filozofi prihaja do radikalnega spora oziroma nesoglasja glede narave in izvora kulturne krize. Idealisti (kot je na primer Sorokin) to krizo razumejo kot odraz temeljnega duševnega in duhovnega razpada ali kot razpad (današnje) materialistične in senzitivne kulture. Razumejo jo tudi kot družbeno preizkušnjo ali konkreten družbeni konflikt med družbami, ki je le zunanja posledica bolj temeljnega ideološkega prehoda. Na drugi strani pa materialisti in pozitivisti trdijo, da je treba iskati vzrok v družbeno-ekonomski anarhiji in prepiru med družbenimi razredi, družbenimi institucijami, ideološki konflikt pa se šteje le za projekcijo ali odsev tem v spopadu tehnoloških in socialnih interesov. Oboji pa gledajo na kulturno krizo kot na neizogiben, naravni fenomen. Vendar tisti, ki imajo na krizo takšen pogled, le pasivno čakajo na razplet in končni rezultat (Bidney 1946, 534). Szpociński (2006, 80) govori o »krizi« in »izginotju«. Tako lahko predpostavljamo, da kriza pomeni izginotje nečesa – finančna kriza pomeni »izginotje« denarja, kulturna kriza »izginotje« kulturnih in drugih vrednot, povezanih s kulturo. Bidney (1946, 534) nakazuje na obstoj krize vrednot in krize odnosov kot sestavnih delov kulturne krize. Po njegovi teoriji gre torej za razpad temeljne lestvice vrednot in vzpostavitev novega in drugačnega sistema vrednot.

Kolar et al. (2010) so raziskovali, kako je kriza vplivala na vrednote potrošnikov v Sloveniji ter v Bosni in Hercegovini. Raziskave, ki je bila opravljena na skoraj 8000 prebivalcih teh dveh držav, sicer ne moremo direktno povezati z vrednotami učencev in dijakov, nam pa lepo pokaže spremembe v sistemu vrednot pred finančno krizo in v času le-te. Izbrali smo vrednote, pri katerih se je pokazala največja razlika med letoma 2007 in 2009. V obeh državah se je pomembnost pri vrednotah bogastvo, socialna moč, avtoriteta in vpliv od leta 2007 do 2009 zvišala. Pri vrednotah varnost družine, uživanje v življenju, skrb za okolje, svoboda, samodisciplina in celo zdravje pa se je pomembnost znižala. Pri Slovencih je opaziti razliko predvsem pri vrednoti poštenost, ki je v teh dveh letih izrazito izgubila svoj pomen. Na drugi strani pa Musil in Lavrič (2010, 330) ugotavljata, da se je pri mladih zgodil premik k bolj individualističnim vrednotam oz. vrednotam individualizma. Ugotavljata tudi, da so vrednote imeti moč nad drugimi, biti avtoriteta in vznemirljivo življenje izgubile pomen med letoma 2000 in 2010, kar je v nasprotju z ugotovitvami avtorjev, ki so raziskovali v BiH. Zakaj je temu tako? Tega brez poglobljene raziskave ne moremo ugotoviti, lahko pa sklepamo, da je do razlik prišlo zato, ker je prva raziskava bila izvedena na potrošnikih in v okviru raziskovanja potrošniške kulture, druga pa na mladih v okviru raziskovanja mladine kot družbene skupine. Rožman (2011) pa v zvezi z vrednotami mladih ugotavlja, da mladi niso »brez vrednot«, saj so v njeni raziskavi veliko večino vrednot ocenili precej visoko. Nekatere raziskave (npr. Heinemann 2011, 35) pa govorijo tudi o

tem, da globoka ekonomska kriza z naraščajočo brezposelnostjo in zmanjšanimi perspektivami na trgu lahko vpliva tudi na zmanjšanje oziroma spodkopavanje vrednot. Heinemann (2011) poudarja moralo in govori o tem, da kriza znižuje standarde morale in negativno vpliva na moralo in moralno vedenje ljudi.

V okviru kulturne krize je potrebno opredeliti še krizo odnosov, ki se najpogosteje kaže v konfliktih, verbalnem in fizičnem nasilju in podobno. Konflikt se običajno začne zaradi pomanjkanja informacij. Učenci pogosto, ki se soočajo s konflikti, ne vedo dovolj o tem, kako medsebojno rešiti spor. Nesporazumi, ki so nastali zaradi razlik v kulturnem ozadju, lahko povečajo konflikt. Če učenci nimajo večšin za komunikacijo z nenasilnimi sredstvi pri reševanju sporov, se lahko stopnjuje do nesoglasja, groženj ali nasilja (Schwartz 1994). Tako je potrebno učence opolnomočiti za nekonfliktno reševanje sporov na ravni kulturnih razlik. Opaža se vse več otrok, ki so zanemarjeni, ogroženi in preplašeni zaradi nasilja (fizičnega, psihičnega, tudi spolnega) (Bučar Ručman 2004; Filipič 2002; Sedmak et al. 2006). Nasilje in agresija sta (še zmeraj oz. celo vse bolj) problema, s katerimi se soočajo svetovalni delavci v šolah. V družbi in v šolah se še zmeraj iščejo učinkoviti načini za preventivo in zaščito pred nasiljem (Resman 2008, 9).

## **Svetovalna služba in družbena odgovornost**

Sklenimo, splošno znano dejstvo je, da so šolski svetovalni delavci odgovorni za humanizacijo vzgojno-izobraževalnega sistema (Privošnik in Urbanc 2009) in s tem tudi odgovorni za reševanje sedanje kulturno-ekonomske krize. Evropska unija in Inštitut za razvoj družbene odgovornosti (IRDO) vidita pot iz krize v družbeni odgovornosti. Bistvo družbene odgovornosti je po EU (2011) in ISO 26000 (ISO 2010) namreč osebnostna lastnost, ki se kaže v praksi organizacij kot:

1. odgovornost za vplive na družbo (namesto pravice vplivnih do zlorabe);
2. soodvisnost (namesto občutka neodvisnosti, ki v naravi in družbi ni mogoča razen pravno, brez medsebojne povezanosti in upoštevanja le-te ter sinergij na osnovi soodvisnosti);
3. celovitost (namesto enostranskosti pri odločanju in delovanju, ki je skupni imenovallec virov sedanje krize in vseh dosedanjih kriz, vključno z vojnam, tudi svetovnimi).

Družbena odgovornost je pojem, o katerem se vse več govori in piše. Pri tem konceptu se teži k delovanju za doseganje lastnih ciljev, zajema pa tudi skrb za družbene in okoljske probleme. Tako ima družbena odgovornost tri dimenzije: družbeno, ekonomsko in okoljsko (Prosenak in Mulej 2008, 10). Družbena odgovornost se vse bolj pojavlja tudi v podjetjih, saj jo mnogi poudarjajo kot nujno lastnost podjetij, v le-teh pa se kažejo mnoge ekonomske koristi družbeno odgovornega delovanja (Šarotar Žižek in Mulej 2008, 23). Ne le v podjetjih, tudi pri drugih organizacijah in posameznikih se kažejo pozitivni učinki družbeno

odgovornega delovanja – to se kaže, na kratko, v blagostanju človekovega življenja (prav tam).

Med naloge šolskih svetovalcev kaže zato vključiti tudi pomoč pri vzgoji za družbeno odgovorne vrednote vsakega posameznika, da bodo iz vse širšega kroga tistih, ki jo sprejemajo in prakticirajo, nastale kultura, etika in norme, zato da se podobne krize ne bodo ponavljale.

Pri vzgoji za vrednote družbene odgovornosti šolska svetovalna služba lahko izvaja dejavnosti pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti ter evalvacije (Čačinovič Vogrinčič 1999). Glede na splošne naloge in vloge šolskih svetovalnih delavcev in značilnosti kulturne in ekonomske krize lahko rečemo, da imajo svetovalni delavci večjo vlogo pri reševanju problemov, ki se pojavljajo zaradi kulturne kot pa zaradi ekonomske krize. Ne glede na raven delovanja pa velja, da je uspešnost pomembno pogojena s kakovostjo njihovega sodelovanja z učenci, starši, učitelji, vodstvom šole in zunanjimi ustanovami.

Pri reševanju socialno-ekonomskih stisk se šolska svetovalna služba vključuje v iskanje in nudenje možnih oblik podpore družinam, ko je zaradi socialno-ekonomske stiske ogrožen učenčev razvoj (pomoč pri zagotavljanju šolskih potrebščin, koordinacija dodatne pomoči učencem, pomoč pri iskanju štipendij, subvencioniranje prehrane, šole v naravi in drugih dejavnosti ...). Pri tem je nujno, da sodeluje tudi z zunanjimi institucijami (na primer s Centri za socialno delo), ki imajo prav tako nalogo in možnost pomagati družinam s šibkim socialno-ekonomskim statusom (Čačinovič Vogrinčič 1999).

Ko govorimo o kulturnem vidiku, pa velja izpostaviti pomen sistema vrednot, ki ga šole najpogosteje izrazijo z vizijo šole (Vec Rupnik in Gonza 2010). Tako vzgoja za temeljne vrednote poteka že s samo klimo, kulturo in vedenjem v šoli (Peterson in Deal 2002), ob tem so pomembni tudi šolski rituali, ki so povezani s poslanstvom šole (slovesen sprejem ob začetku šolskega leta, praznovanje uspehov ...). Vzgojo za multikulturalnost in strpnost šolska svetovalna služba lahko uresničuje z uvajanjem medsebojne pomoči (Gril in Videčnik 2011) in inkluzijo otrok s posebnimi potrebami (Lesar 2009). Reševanje konfliktov je dejavnost, pri kateri ima šolska svetovalna služba precejšnjo vlogo. Vzgoja za ničelno toleranco do nasilja in odgovornost družbe za preprečevanje zlorab otrok sta ključnega pomena. Šolska svetovalna služba to problematiko rešuje s pogovorom z učenci in starši, delavnicami in predavanji za starše ter posebno z obravnavo otrok, ki so bili žrtve nasilja (Muršič 2012; Filipič 2012; Lešnik Mugnaioni 2012). Omenimo še prostovoljstvo v osnovnih in srednjih šolah (Židan 2007), ki krepi solidarnost, spoštovanje in socialne vezi. Poznan je program *Prostovoljstvo – krepitev vrednot nenasilja*, ki ga za strokovne delavce na področju šolstva izvaja Slovenska filantropija. Pridobljeno znanje je pomembna osnova njihovih prizadevanj za krepitev vrednote nenasilja na lastnih šolah.

## Empirična raziskava

### *Namen empirične raziskave*

V okviru empirične raziskave nas je zanimalo:

- kako svetovalni delavci v šolah zaznavajo kulturno-ekonomsko krizo,
- ali imajo svetovalni delavci znanje za reševanje problemov, ki se pojavljajo zaradi kulturno-ekonomske krize,
- ali imajo svetovalni delavci izkušnje z reševanjem problemov, ki se pojavljajo zaradi kulturno-ekonomske krize,
- kako svetovalni delavci ocenjujejo pomembnost posameznih delavcev na šoli pri reševanju problemov, ki se pojavljajo zaradi kulturno-ekonomske krize.

Ob tem smo preverjali vlogo delovne dobe in izobrazbe šolskih svetovalnih delavcev, velikosti šole, šolskega okoliša in vrste šole (osnovna, srednja šola).

### *Metodologija*

#### Raziskovalna metoda

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

#### Raziskovalni vzorec

Raziskava temelji na slučajnostnem vzorcu svetovalnih delavcev na osnovnih in srednjih šolah iz vseh regij v Sloveniji. V vzorcu je 136 svetovalnih delavcev, med njimi izrazito prevladujejo ženske (94,9 %), moških je le 5,1 %. Največ svetovalnih delavcev v vzorcu (68,4 %) dela v osnovni šoli, v srednjih šolah je zaposlenih 31,6 %. V mestnih šolah je zaposlenih 45,7 % svetovalnih delavcev, v primestnih pa 54,3 %. Največ svetovalnih delavcev ima 11–20 let delovnih izkušenj (33,8 %), tistih z do 5 in tistih s 5–10 leti delovnih izkušenj je enako (19,9 %). Svetovalnih delavcev z več kot 20 leti delovnih izkušenj je 36 (26,5 %). Med anketiranci izrazito prevladujejo pedagogi (38,5 %), sledijo psihologi (28,1 %), specialni in socialni pedagogi (15,0 %), najmanj je socialnih delavcev (12,6 %). Največ svetovalnih delavcev (38,0 %) dela na srednje velikih šolah, ki imajo med 300 in 500 učencev, najmanj (8,0 %) pa v šolah, ki imajo več kot 900 učencev.

#### Postopki zbiranja podatkov

Anketiranje je potekalo v marcu 2013. Svetovalne delavce smo anketirali s spletnim vprašalnikom. Anketne vprašalnike smo poslali po elektronski pošti na naslove osnovnih in srednjih šol, ki smo jih našli na spletni strani MIZKŠ, ter jih prosili, da pošto s povezavo do ankete posredujejo šolskim svetovalnim delavcem. S tem smo zagotovili potrebno varovanje osebnih podatkov, smo pa na drugi strani seveda povečali tveganje za osip vzorca anketirancev. Anketni vprašalnik nam prinaša splošne podatke o svetovalnih delavcih ter vse podatke v skladu z namenom raziskave. Večina vprašanj je zaprtega tipa, in sicer s stopnjevanimi in verbalnimi odgovori ter možnostjo samostojnega dopolnjevanja predloženih odgovorov.

Postopki obdelave podatkov

Podatki so tabelarično prikazani. Določene so absolutne ( $f$ ) in odstotne frekvence ( $f$  %) ter aritmetične sredine numerično izraženih stopenj odgovorov. Odvisne zveze med spremenljivkami smo preizkusili s  $\chi^2$ -preizkusom, Mann-Whitneyjevim preizkusom in Kruskal-Wallisovim preizkusom.

*Rezultati in interpretacija*

V nadaljevanju po posameznih podpoglavjih najprej predstavljamo rezultate analize zaznavanja svetovalnih delavcev kulturno-ekonomske krize, za tem njihovo znanje na področju reševanja kulturno-ekonomske krize, izkušnje in njihovo oceno pomembnosti posameznih delavcev pri reševanju kulturno-ekonomske krize.

*Zaznavanje kulturno-ekonomske krize*

Svetovalni delavci v slovenskih šolah pogosteje zaznavajo ekonomsko (44,3 %) kot kulturno krizo (11,5 %); 39,3 % jih zaznava obe vrsti krize, le 4,9 % svetovalnih delavcev pa na svojih šolah krize ne zaznava. Ti rezultati so pričakovani, saj je ekonomska kriza na zunaj bolj opazna kot kulturna. Omenili bomo le najpogostejše odgovore svetovalnih delavcev na vprašanje, kako zaznavajo kulturno-ekonomsko krizo v njihovi šoli. Najpogostejši odgovori so razdeljeni v tri skupine glede na to, na koga/kaj se zaznavanje krize nanaša: na učence, na starše ali na šolo.

Pri učencih:

- pomanjkanje šolskih potrebščin,
- vpis dijakov v srednje šole bližje kraju bivanja,
- pomanjkanje denarja za športno opremo, oblačila in delovna oblačila (za prakso),
- na področju odnosov (slabši odnosi), nestrpnost,
- več odklonskega vedenja (kajenje, fizično nasilje ...),
- otroci se manj udeležujejo kulturnih prireditev,
- slabša splošna razgledanost otrok,
- kriza vrednot,
- v ospredju bolj materialne vrednote in hrepenenje po le-teh, kulturne in odnosne vrednote niso v ospredju,
- otroci ne vidijo ciljev in smisla,
- nagibanje pretežno k množični kulturi,
- manjša motiviranost za delo,
- slabši učni uspeh,
- znižana zaznavna perspektiva dijakov o možnostih zaposlitve,
- kriza identitete,
- dijaki vzamejo kakšen kos kruha več v jedilnici, ko menijo, da jih nihče ne vidi.



Pri starših:

- neplačevanje kosil,
- starši se ne posvečajo dovolj otrokom, kar se pozna v njihovem vedenju,
- več prošelj za subvencije za prehrano in šole v naravi.

Na nivoju šole kot institucije oziroma pri sodelavcih:

- manj možnosti za razne dejavnosti in manj izvenšolskih dejavnosti,
- več konfliktov med sodelavci v šoli,
- manjši obseg storitev za dijake v stiski (krčenje socialnih in zdravstvenih programov izven šole),
- manj izobraževanj za strokovne delavce v šoli.

Če povzamemo, se po oceni svetovalnih delavcev ekonomska kriza kaže v splošnem pomanjkanju finančnih sredstev na nivoju družine in šole, kulturna pa predvsem v odnosih in vrednotah.

#### *Znanje svetovalnih delavcev za reševanje kulturno-ekonomske krize*

Le 34,6 % svetovalnih delavcev trdi, da imajo potrebno znanje na področju reševanja kulturno-ekonomske krize. 50,0 % jih trdi, da znanja na tem področju nimajo, 11,0 % pa pravi, da imajo delno znanje na tem področju. Znanje na področju reševanja kulturne in ekonomske krize je nekaj, kar se v procesu izobraževanja svetovalnih delavcev ne omenja sistematično, za delo na tem področju ni nekega posebnega izobraževanja, večino znanja svetovalni delavci pridobijo z neformalnim samostojnim izobraževanjem.

*Preglednica 1: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v znanju na področju reševanja kulturno-ekonomske krize glede na leta delovnih izkušenj in izobrazbo svetovalnih delavcev*

Dejavnik	Kategorije	n	$\bar{R}$	$\chi^2$	P
<b>Delovne izkušnje</b>	Do 5 let	25	66,42	11,058	0,011
	6 do 10 let	26	82,23		
	11 do 20 let	44	64,94		
	Več kot 20 let	35	53,11		
<b>Izobrazba</b>	Pedagog	51	62,85	1,975	0,578
	Socialni delavec	15	53,57		
	Socialni, specialni pedagog in defektolog	25	62,56		
	Psiholog	34	67,71		

Rezultati kažejo, da obstajajo statistično značilne razlike glede na delovne izkušnje. Svetovalni delavci s 6–10 leti delovnih izkušenj ocenjujejo, da imajo največ znanja na področju reševanja kulturno-ekonomske krize, najmanj pa delavci z največ leti delovnih izkušenj.

Obstaja verjetnost, da je v ozadju te, sicer ne pričakovane smeri odvisne zveze, profesionalni razvoj svetovalnih delavcev. Znano je (gl. Javornik Krečič 2008), da le-ta pri učiteljih poteka po določenih fazah. Tako so za tiste z manj delovnimi izkušnjami (npr. 5 do 10 let) značilni poklicna stabilizacija, aktivnost, fleksibilnost,

entuziazem, medtem ko se pri najbolj izkušenih (npr. z več kot 20 leti) kažejo vzpostavljanje odnosov z distanco, umirjenost, tudi konservativnost. V našem primeru gre za svetovalne delavce, pri katerih z leti delovnih izkušenj pada ocena njihove usposobljenosti za reševanje problemov kulturno-ekonomske krize.

Glede na izobrazbo svetovalnih delavcev razlika ni statistično značilna.

#### *Izkušnje svetovalnih delavcev z reševanjem kulturno-ekonomske krize*

Kar 63,7 % svetovalnih delavcev ima izkušnje na področju reševanja kulturno-ekonomske krize, 36,3 % pa jih s tem nima izkušenj. Rezultat je pričakovan, saj se večina svetovalnih delavcev vsaj občasno sreča s kakšnim problemom, ki izhaja iz kulturno-ekonomske krize.

*Preglednica 2: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v izkušenosti na področju reševanja kulturno-ekonomske krize glede na delovne izkušnje, izobrazbo, velikost šole, raven izobraževanja*

Dejavnik	Kategorije	n	$\bar{R}$	$\chi^2$	P
<b>Delovne izkušnje</b>	Do 5 let	23	75,04	6,421	0,093
	6 do 10 let	25	62,32		
	11 do 20 let	42	62,14		
	Več kot 20 let	34	54,59		
<b>Izobrazba</b>	Pedagog	47	55,10	6,528	0,089
	Socialni delavec	17	59,68		
	Socialni pedagog, defektolog ali specialni pedagog	23	56,76		
	Psiholog	33	71,23		
<b>Velikost šole</b>	Do 300	36	61,71	6,967	0,073
	301–500	47	59,13		
	501–900	29	58,59		
	Nad 900	11	84,23		

Rezultati kažejo, da med svetovalnimi delavci glede na vse zajete dejavnike ni statistično značilne razlike v izkušnjah z reševanjem problemov kulturno-ekonomske krize. Opozoriti pa velja na zaznane tendence razlik. V skladu z oceno znanja (preglednica 1) imajo svetovalni delavci z največ delovnih izkušenj in ki so (po Javornik Krečič 2008) v fazi distančnih odnosov, umirjenosti, najmanj izkušenj na tem področju dela. Obstaja tudi tendenca glede na izobrazbo ( $P = 0,089$ ). Psihologi imajo na tem področju nekoliko več izkušenj kot drugi. Za tendenco razlike prav tako gre v primeru velikosti šole ( $0,073$ ). Svetovalni delavci, ki delajo v šolah z več kot 900 učenci, imajo nekoliko več izkušenj na tem področju.

Preglednica 3: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v izkušeni na področju reševanja kulturno-ekonomske krize glede na šolski okoliš in raven izobraževanja

Dejavnik	Kategorije	n	$\bar{R}$	U	P
Šolski okoliš	Mestna	54	59,75	1660,500	0,792
	Primestna	63	58,36		
Raven izobraževanja	OŠ	84	59,93	1464,000	0,166
	SŠ	40	67,90		

Glede na šolski okoliš in raven izobraževanja med svetovalnimi delavci ni statistično značilnih razlik. Tako so svetovalni delavci v mestnih in primestnih šolah enako izkušeni, enako velja za primerjavo med svetovalnimi delavci v osnovnih in srednjih šolah.

#### Ocena pomembnosti posameznih delavcev pri reševanju kulturno-ekonomske krize

Preglednica 4: Povprečna ocena pomembnosti posameznih delavcev v šoli pri reševanju kulturno-ekonomske krize

Delavci na šoli	$\bar{x}$
Ravnatelj	4,30
Učitelj	3,78
Razredniki	4,46
Svetovalni delavci	4,44
Nepedagoški delavci	2,84

Svetovalni delavci menijo, da so razredniki (4,46) in oni sami (4,44) tisti, ki imajo najbolj pomembno vlogo pri reševanju problemov, ki se pojavljajo zaradi kulturno-ekonomske krize. Najmanjši pomen pa imajo po njihovem mnenju nepedagoški delavci, kar je povsem razumljivo. Dejstvo je, da prihajajo k svetovalnim delavcem zaradi teh problemov tako starši kot učenci sami.

Preglednica 5: Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v oceni pomembnosti vpliva posameznih delavcev v šoli pri reševanju problematike kulturno-ekonomske krize glede na raven izobraževanja

Delavec na šoli	Raven izobraževanja	n	$\bar{R}$	U	P
Ravnatelj	OŠ	93	71,04	1763,500	0,211
	SŠ	43	63,01		
Učitelji	OŠ	92	69,51	1839,000	0,493
	SŠ	43	64,77		
Razredniki	OŠ	92	67,74	1954,500	0,896
	SŠ	43	68,55		
Svetovalni delavci	OŠ	93	71,42	1635,000	0,079
	SŠ	42	60,43		
Nepedagoški delavci	OŠ	93	68,83	1783,000	0,539
	SŠ	41	64,49		

Iz preglednice razberemo, da pri reševanju kulturno-ekonomske krize ni statistično značilne razlike v oceni pomembnosti ravnatelja, učiteljev, razrednikov in nepedagoških delavcev glede na to, ali svetovalni delavci delajo v osnovni ali v srednji šoli. Se pa pri oceni pomena svetovalnih delavcev kaže tendenca ( $P = 0,079$ ), da svetovalni delavci v osnovni šoli sebi pripisujejo večji pomen kot svetovalni delavci v srednji šoli. Dejstvo je, da se svetovalni delavci v osnovnih šolah srečujejo z mnogo večjo variabilnostjo z vidika starosti učencev in s tem z njihovim kognitivnim in emocionalno-socialnim funkcioniranjem. Pomemben in zelo odgovoren del nalog predstavlja na primer začetna diagnostika s ciljem identificiranja močnih področij učencev. Svetovalni delavci tudi ob izteku šolanja učencev prevzamejo vrsto nalog, vezanih na poklicno usmerjanje. To je za svetovalno službo zahtevno in zelo odgovorno delo. V tem vidimo razloge, da svetovalni delavci v osnovnih šolah sebi pripisujejo nekoliko večjo pomembnost pri reševanju te problematike kot svetovalni delavci v srednjih šolah. Ti so v stiku z mladostniki, ki so v obdobju intenzivnega iskanja identitete. Družinske vrednote so na preizkušnji, vloga vrstnikov je vse večja, pogosti so razkoraki med njihovimi pričakovanji in pričakovanji staršev, šole, tudi svetovalnih delavcev.

## Zaključek

Izvedli smo empirično raziskavo na reprezentativnem vzorcu svetovalnih delavcev slovenskih osnovnih in srednjih šol, da bi osvetlili, kako so svetovalni delavci vpeti v reševanje današnje kulturno-ekonomske krize. Pridobili smo naslednja temeljna spoznanja:

- svetovalni delavci pogosteje zaznavajo ekonomsko kot kulturno krizo;
- polovica svetovalnih delavcev ocenjuje, da nimajo potrebnega znanja za reševanje kulturno-ekonomske krize, to še zlasti velja za tiste z višjo delovno dobo;
- večina svetovalnih delavcev že ima izkušnje z reševanjem problemov kulturno-ekonomske krize, med temi jih je več z nižjo delovno dobo, psihologov in svetovalnih delavcev iz večjih šol;
- najvišjo pomembnost pri reševanju kulturno-ekonomske krize svetovalni delavci pripisujejo razrednikom in sebi, zadnje nekoliko bolj velja za svetovalne delavce v osnovni kot v srednji šoli.

Menimo, da bi svetovalna služba v osnovnih in srednjih šolah lahko veliko prispevala k reševanju težav, ki se pojavljajo zaradi kulturne in ekonomske krize, predvsem z vzgojo za družbeno odgovornost. Družbena odgovornost namreč pomembno prispeva k reševanju mnogih kompleksnih problemov, kot na primer: povečevanje razlik, socialna krivičnost, okoljske spremembe in tako dalje (Prosenak in Mulej 2008, 10). Za kakovostno življenje in reševanje te problematike je potrebno razumeti dejstvo, da je prav vse na našem planetu in v naši družbi med seboj zelo prepleteno, povezano in zato soodvisno. Z vzgojo za družbeno odgovornost

lahko prispevamo k izboljšanju celovite kakovosti življenja (blagostanje na ravni družbe in posameznika) in krepimo človeško solidarnost. Izkaže se, da je družbena odgovornost učinkovit koncept zoper aktualno ekonomsko in tudi kulturno krizo (Šarotar Žižek in Mulej 2008, 26).

S člankom smo želeli pokazati na problematiko kulturne in ekonomske krize in na pomen šolske svetovalne službe, ki lahko s konceptom družbene odgovornosti in vzgojo za družbeno odgovornost pomaga pri reševanju te krize, ki se vse bolj vpleta v naša življenja. Kot smo v raziskavi pokazali, se svetovalni delavci zavedajo svoje vloge pri reševanju te problematike in imajo s tem že nekaj izkušenj. Vendar pa moramo opozoriti na pomanjkanje znanja in potrebo po dodatnem usposabljanju in izobraževanju svetovalnih delavcev za implementacijo družbene odgovornosti v obstoječo šolsko prakso. Pri tem mislimo na primer na izvajanje delavnic, projektov pa tudi razgovorov z učenci (Čačinovič Vogrinčič et al. 2008) s cilji vzgoje za družbeno odgovornost.

*Laura Rožman*

*Branka Čagran, PhD*

## **The Role of School Counsellors during the Cultural and Economic Crisis**

In this paper, we focus on the role of school counselling service in dealing with issues of cultural and economic crisis. First, we define the tasks, roles, and the importance of school counsellors or school counselling services, and the notions of cultural and economic crisis. Social responsibility leads out from this crisis. In the empirical part of the paper, we analyze results of the survey, which was conducted on the topic of school counsellors in Slovenian schools. The purpose of this study was to reveal how school counsellors are facing the problems of cultural and economic crisis. The study showed how they perceive this crisis, what kind of knowledge and experience they have in this field of work, how skilled they feel and how they judge the significance of the impact of individual school workers in resolving this issue. We believe that school counselling service in basic and secondary schools can do much to resolve problems that arise from cultural and economic crisis, especially with education for social responsibility. Social responsibility contributes importantly to solving many complex problems such as: increasing disparities, social injustice, environmental change ... For the quality of life and for solving this problem it is necessary to understand the fact that absolutely everything on our planet and in our society is intertwined, interdependent and connected. The education for social responsibility can contribute to improving the overall quality of life (well-being at the societal level and the individual) and strengthen human solidarity. It turns out that the concept of corporate social responsibility is effective

against current economic and cultural crisis. In the article we want to point to the issue of cultural and economic crisis and the importance of school counsellors, who can help solving this crisis, which is getting more and more involved in our lives, with the concept of social responsibility and education for social responsibility. As the survey showed, school counsellors are aware of their role in solving this problem and have some experience. However, we must draw attention to the lack of knowledge and the need for additional education and training of counsellors for the implementation of social responsibility in the existing school practice. In doing so, we think, for example, implementation of workshops, projects, as well as talking with students with the aim of education for social responsibility.

## LITERATURA

Bajd, Barbara, Leščanec, Tina. 2011. The influence of the eco-school and healthy school projects on environmentally responsible behaviour of primary school pupils. V *School and health for the 21st century*, (ur). Even Řehulka, 79–86.

[http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/40/texty/2\\_Vychova\\_a\\_pece\\_o\\_zdravii\\_ANG.pdf#page=79](http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/40/texty/2_Vychova_a_pece_o_zdravii_ANG.pdf#page=79)

Bidney, David. 1946. *The concept of cultural crisis*. Pridobljeno 7. 11. 2013. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1946.48.4.02a00030/pdf>. (Pridobljeno 14. 5. 2014)

Bučar Ručman, Aleš. 2004. *Nasilje in mladi*. Novo Mesto: Klub mladinski kulturni center.

Čačinovič Vogrinčič, Gabi et al. 1999. *Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli*. Pridobljeno 7. 11. 2013.

[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program\\_drugo/Programske\\_smernice\\_za\\_svetovalno\\_sluzbo\\_v\\_osnovni\\_soli.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Programske_smernice_za_svetovalno_sluzbo_v_osnovni_soli.pdf)

Čačinovič Vogrinčič, Gabi. 2009. *Programske smernice. Svetovalna služba v gimnazijah, nižjih in srednjih poklicnih šolah ter strokovnih šolah in v dijaških domovih*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 7. 11. 2013.

[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Programske\\_smernice\\_SS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ministrstvo/Publikacije/Programske_smernice_SS.pdf)

EU. 2011. *Communication from The Commission to The European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and The Committee of the Regions: A Renewed EU Strategy 2011-14 for Corporate Social Responsibility*. European Commission. Com(2011) 681 Final. Brussels.

Filipič, Katja. 2002. Miti o nasilju v družini. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*. 51 (3): 197–206.

Filipič, Katja. 2012. O pravnih vidikih odzivanja na nasilje v družini. V *(O)krog nasilja v družini in šoli: soočanje šole/vrtca z nasiljem nad otroki*, 43–74. Pridobljeno 10. 5. 2014. [http://projekti.inst-krim.si/fileadmin/user\\_upload/Okrog\\_nasilja\\_v\\_dru%C5%BEini\\_in\\_%C5%A1oli.pdf](http://projekti.inst-krim.si/fileadmin/user_upload/Okrog_nasilja_v_dru%C5%BEini_in_%C5%A1oli.pdf)

Gril, Alenka, Videčnik, Asja. 2011. *Oblikovanje državljanske identitete mladih v šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 12. 5. 2014. [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna\\_knjiznica/Documenta\\_3\\_ISBN\\_978-961-270-079-9\\_SWF/isbn\\_978-961-270-079-9\\_swf\\_files/dk\\_cc%202.5\\_documenta\\_3\\_isbn\\_978-961-270-079-9.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Documenta_3_ISBN_978-961-270-079-9_SWF/isbn_978-961-270-079-9_swf_files/dk_cc%202.5_documenta_3_isbn_978-961-270-079-9.pdf)

- Heinemann, Friderich. 2011. Economic crisis and morale. *Eur J Law Econ.* 32: 35–49.
- Hrast, A. idr., ur. 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013. *Zborniki posvetovanj 'Družbena odgovornost in izzivi časa, vsi na CD: Hrast, A., Mulej, M., Kojc, S., ur. (2013): Education and communication for more social responsibility.* Maribor: IRDO.
- ISO. 2010. *ISO 26000*. Pridobljeno 28. 10. 2013. [http://www.iso.org/iso/ discovering\\_iso\\_26000.pdf](http://www.iso.org/iso/ discovering_iso_26000.pdf).
- Javornik Krečič, Marija. 2008. *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk.* Ljubljana: i2.
- Kolar, Tomaž, Žabkar, Vesna, Brkić, Nenad, Omeragić, Ismir. 2010. *How crisis affected consumers attitudes and values in Slovenia and Bosnia and Herzegovina.* Fifth International Conference of the School of Economics and Business in Sarajevo. Pridobljeno 9. 11. 2013. <http://connection.ebscohost.com/c/articles/79299816/how-crisis-affected-consumers-attitudes-values-slovenia-bosnia-herzegovina>
- Lesar, Irena. 2009. *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Lešnik Mugnaioni, Doroteja. 2012. Kako celostno preprečevati nasilje v šoli. V *(O)krog nasilja v družini in šoli: soočanje šole/vrtca z nasiljem nad otroki*, 145–171. Pridobljeno 10. 5. 2014. [http://projekti.inst-krim.si/fileadmin/user\\_upload/Okrog\\_nasilja\\_v\\_dru%C5%BEini\\_in\\_%C5%A1oli.pdf](http://projekti.inst-krim.si/fileadmin/user_upload/Okrog_nasilja_v_dru%C5%BEini_in_%C5%A1oli.pdf)  
[http://ww.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Lesar\\_Sola\\_za\\_vse.pdf](http://ww.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Lesar_Sola_za_vse.pdf)
- McElearney, Aisling, Adamson, Gary, Shevlin, Mark, Tracey, Anne, Muldoon, Bronagh, Roosmale Cocq, Selina. 2007. Independent School Counseling: Profiling the NSPCC Service Experience. *Child Care in Practice.* 13 (2): 95–115. Pridobljeno 3. 11. 2013. [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13575270701214121#.U2oEqvL\\_vKE](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13575270701214121#.U2oEqvL_vKE)
- Muršič, Matija. 2012. Prekiniti krog nasilja (za varnejše družine in vzgojno-izobraževalne zavode). V *(O)krog nasilja v družini in šoli: soočanje šole/vrtca z nasiljem nad otroki*, 7–42. Pridobljeno 10. 5. 2014. [http://projekti.inst-krim.si/fileadmin/user\\_upload/Okrog\\_nasilja\\_v\\_dru%C5%BEini\\_in\\_%C5%A1oli.pdf](http://projekti.inst-krim.si/fileadmin/user_upload/Okrog_nasilja_v_dru%C5%BEini_in_%C5%A1oli.pdf)
- Mulej, Matjaž. 2013. *Dialectical Systems Thinking and the Law of Requisite Holism.* Litchfield, Arizona: Emergent Publications.
- Musil, Bojan, Lavrič, Miran. 2010. Vrednote, trajnostni način družbenega delovanja in vizije prihodnosti. V *Mladina 2010. Končno poročilo o rezultatih raziskave*, 323–346. Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta (izdelava). Ljubljana: Republika Slovenija, Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za mladino.
- Oxford English Dictionary.* b. l. Pridobljeno 29. 10. 2013. <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/crisis?q=crisis>
- Pârgaru, Ion, Gherghina, Rodica, Duca, Ioana. 2009. The role of education in knowledge-based society during the economic crisis. *Aunales Universitatis Apulensis Series Oeconomica.* 11 (2): 464–651. Pridobljeno 3. 11. 2013. <http://www.oeconomica.uab.ro/upload/lucrari/1120092/04.pdf>
- Deal, Terrence E., Peterson, Kent D. 2002. *Shaping School Culture Fieldbook.* San Francisco: Jossey-Bass.

- Privošnik, Nataša, Urbanc, Klara. 2009. Šolska svetovalna služba v spremembah vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika*. 60 (1): 410–419. Pridobljeno 7. 9. 2013. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-IZEDNMO0/>
- Prosenak, Damijan, Mulej, Matjaž. 2008. O celovitosti in uporabnosti obstoječega koncepta družbene odgovornosti poslovanja. *Naše gospodarstvo*. 54 (3/4): 10–21.
- Prostovoljstvo.org. b. d. *Krepitev vrednot nenasilja*. Pridobljeno 12. 5. 2014. <http://www.prostovoljstvo.org/aktivnosti/prostovoljstvo-v-vzgoji-in-izobrazevanju/krepitev-vrednot-nenasilja>
- Resman, Metod. 2008. Svetovalno delo v vrtcih in šolah. *Sodobna pedagogika*. 58 (2): 6–25.
- Rožman, Laura. 2011. *Vrednotni vidik zasebnosti med mladimi v Sloveniji*. Diplomsko delo. Univerza v Mariboru. Filozofska fakulteta.
- Rupnik Vec, Tanja, Gonza, Janja. 2010. V osmih korakih do vizije šole. *Iskanja*. 29 (39/40): 80–96.
- Schaffner Goldberg, Gertrude. 2012. Economic inequality and economic crisis: a challenge for social workers. *Social Work*. 57 (3): 211–224.
- Schwartz, Wendy. 1994. Anti-Bras and Conflict Reolution Curricula. *Theory and practice*. Pridobljeno 7. 11. 2013. <http://www.ericdigests.org/1995-2/bias.htm>
- Sedmak, Martin, Medarič, Zoran, Simič Blanka. 2006. *Analiza družinskega nasilja v Sloveniji – predlogi preventive in ukrepov*. Koper: Univerza na Primorskem.
- SSKJ. 2000. Pridobljeno 29. 10. 2013. <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>.
- Szpcioński, Andrzej. 2006. The Crisis of Cultural Canons in Postmodern Society. *International Journal of Sociology*. 36 (4): 80–95.
- Šarotar Žižek, Simona, Mulej, Matjaž. 2010. Družbena odgovornost na temelju zadostne in potrebne celovitosti posameznikov ter njihovega blagostanja – možen odgovor na finančno, gospodarsko in družbeno krizo iz leta 2008. *Naše gospodarstvo*. 56 (3/4): 19–32.
- Židan, Alojzija. 2007. *Vzgoja za evropsko demokracijo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. Pridobljeno 12. 5. 2014. <http://knjigarna.fdv.si/s/u/pdf/201.pdf>

Asist. Laura Rožman, Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije, Celje, [laura.rozman@mfdps.si](mailto:laura.rozman@mfdps.si)

Dr. Branka Čagran, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru, [branka.cagran@um.si](mailto:branka.cagran@um.si)





*Dr. Vanja Kiswarday*

## **Model spodbujanja rezilientnosti v šolskem okolju**

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.091.3

### **POVZETEK**

Teorija rezilientnosti preučuje dejavnike, ki večajo učinkovitost posameznika pri preseganju ovir, ki se v obdobju odraščanja povezujejo s šolanjem. Spodbujanje razvoja rezilientnosti je najučinkovitejše, ko poteka neposredno prek izkustvenega učenja. Literatura kot ključne dejavnike izpostavlja: vključujoče, varno in skrbno učno okolje, ki postavlja realno visoka pričakovanja, zagotavlja ustrezno pomoč in podporo, razvija vseživljenjske kompetence ter omogoča samostojno in aktivno participacijo. Te dejavnike poudarjajo tudi sodobna didaktično-metodična načela, zato nas je zanimalo, v kolikšni meri rezilientnost v šoli spodbujajo slovenski učitelji, čeprav s teorijo rezilientnosti niso seznanjeni. Oblikovali smo Model spodbujanja rezilientnosti v šolskem okolju in ga evalvirali na vzorcu 429 učiteljev različnih strokovnih profilov.

**Ključne besede:** rezilientnost, varovalni dejavniki, dejavniki tveganja, pouk, didaktično-metodična načela, strokovni profil učitelja

## **A Model of Fostering Resilience in School Context**

Original scientific article

UDK: 37.091.3

### **ABSTRACT**

Resiliency theory examines the factors that increase the efficiency of the individual to overcome the obstacles that in adolescence are associated with schooling. Promoting the development of resiliency is the most effective when conducted directly through experiential learning. Literature highlights an inclusive, safe and sound learning environment that sets high but realistic expectations, provides assistance and support to develop lifelong competences, and allows an independent and active participation as key factors. These factors are also highlighted by the modern didactic and methodical principles, so we were interested in the extent to which at school resiliency is promoted by Slovenian teachers, although not being familiar with the theory of resiliency. We designed a model to promote resiliency in the

school environment and evaluated it on a sample of 429 teachers of different professional profiles.

**Key words:** resilience, protective factors, risk factors, school, didactical and methodical principles, teachers' professional profile

## Uvod

V zadnjih 15–20 letih se je na področju edukacijskih ved sprožil val raziskovanj, usmerjenih v preučevanje rezilientnosti (pozitivne prilagodljivosti, odpornosti in prožnosti v primeru težav) v šolskem kontekstu. Raziskovalce so k temu spodbudila sodobna pojmovanja na področju razvojne psihologije in psihopatologije, ki so se iz usmerjenosti v rizične dejavnike preusmerila v preučevanje potencialov, kompetenc, varovalnih procesov in mehanizmov ter v spodbujanje rezilientnosti v razvoj otrok in mladostnikov (Masten in Powel 2003).

Te procese in mehanizme preučuje teorija rezilientnosti, po kateri je rezilientnost opredeljena kot dinamičen proces, zmožnost oziroma rezultat uspešne prilagoditve posameznika (tudi skupine) kljub težkim ali ogrožajočim okoliščinam, ki so lahko situacijske ali trajne (Masten et al. 1990). Po Bronfenbrennerjevi ekosistemski teoriji iz leta 1979 (Bronfenbrenner in Morris 1998, v Hristovski 2003, 327) in kasneje nadgrajenem bioekološkem modelu otrokovega razvoja, ki poudarja interakcijo med posameznikom, s sebi lastnimi značilnostmi in okoljem (Bronfenbrenner in Morris 2006), je šola pomemben in vpliven mikrosistem, v katerega se odraščajoči otrok oziroma mladostnik vsakodnevno vključuje. Paradigma rezilientnosti v šolsko okolje vstopa kot odziv na nezadostnost modela deficitov, ki se ozko osredotoča na motnje, težave in primanjkljaje posameznikov. Margalit (2003) opaza, da je v edukacijskih vedah paradigmatški preskok iz redukcionističnega, v primanjkljaj in problem naravnane pristopa, v celostni model, ki se osredotoča na vire moči in usmerjenost v razvoj potencialov, vse pogostejši. Pri tem ne gre za zanikanje posameznikovih težav (ovir, motenj, primanjkljajev), temveč za obravnavo le-teh v okviru širšega, večdimenzionalnega in dinamičnega konteksta. V tem procesu je strokovni delavec vzporedno s prepoznavanjem težav usmerjen predvsem v potrebe posameznika in njegovega okolja ter v razvijanje potencialov, ki bodo omogočali čim bolj učinkovito preseganje težav in dolgoročno izboljševali možnosti za vključevanje v družbo, učenje in delo.

V okviru slovenskega šolstva preprečevanje, zmanjševanje in odpravljanje šolske neuspešnosti podrobno obravnava Koncept dela na področju učnih težav v osnovni šoli (Magajna et al. 2008), ki postavlja tako splošne kot specifične smernice in priporočila učiteljem za bolj ustrezno in učinkovito vključevanje otrok in mladostnikov v pouk. V teh smernicah in priporočilih se paradigmatško že odraža usmerjenost v spodbujanje in razvoj otrokovih kompetenc in rezilientnosti (Magajna 2006), vendar se paradigma rezilientnosti navezuje predvsem na kontekst učencev z učnimi težavami.

## **Opre delitev koncepta rezilientnosti v šolskem kontekstu**

Področje raziskovanja šolske rezilientnosti predstavlja širok konceptualni okvir, znotraj katerega se nekateri raziskovalci osredotočajo predvsem na rizične skupine otrok in mladostnikov (npr. Ungar 2005), nekateri pa spodbujajo k širšemu pogledu na rezilientnost v kontekstu šole (npr. Waxman et al. 2004). Zadnji izhajajo iz prepričanja, da modeli, pristopi in strategije, ki spodbujajo razvoj predispozicij za rezilientnost, lahko prinesejo splošno dobrobit, saj so neuspehi, težave, stiske, izzivi, pritiski (učni stres) del šolskega vsakdanjika prav vseh šolajočih se otrok in mladostnikov, ne le tistih, ki so zaradi najrazličnejših vzrokov prepoznani v rizičnih skupinah (Martin in Marsh 2008).

V šolskem oziroma učnem kontekstu je rezilientnost opredeljena kot zmožnost učinkovitega učnega napredovanja kljub pogosteje prekinjanemu šolanju, neustreznemu poučevanju, vrzelim v znanju (Waxman et al. 2004), kot zmožnost učinkovitega vključevanja v pouk oziroma razredno skupnost ter prizadevanje za učno uspešnost kljub težavam in stresnim izkušnjam iz svojega vsakdanjega življenja (Naglieri in Le Buffe 1999) in kot zmožnost učenca, da se učinkovito spoprime z učnimi težavami, učnim neuspehom, učnim stresom in učnimi obremenitvami (Martin in Marsh 2003; Meltzer 2004; Margalit in Idan 2004; Henderson 2007; Cefai 2008). Ob tem poudarjamo, da Masten in Powell (2003) eksplicitno izpostavljata pomen nenehne skrbi za ustvarjanje spodbudnega in vključujočega učnega okolja ter opozarjata, da na rezilientnost ne smemo gledati zgolj enostransko kot zmožnost otroka za prilagajanje, temveč je to vedno kontekstualen in sistemski proces.

## **Model spodbujanja rezilientnosti v šolskem okolju**

Učitelj z otroki in mladostniki preživi veliko ustvarjalnega časa, v katerem mora ustrezno uravnateževati zunanje (objektivne) in notranje (subjektivne) okoliščine (učne pogoje), da bi omogočal in spodbujal aktivno soudeležbo vsakega ter ustvarjal interaktivno in konstruktivistično učno okolje. Da bi presešel naključnost pri zagotavljanju ustreznih spodbud za učno uspešnost in učinkovitost, mora svoje pedagoške pristope nenehno prilagajati glede na objektivne možnosti in subjektivne potrebe posameznika in skupine. Vsakemu naj bi ustrezno sporočal visoka, vendar dosegljiva pričakovanja za razreševanje smiselnih, z življenjem povezanih učnih vsebin in problemov. Pomoč, ki jo učenec potrebuje v procesu učenja, mora biti načrtovana v smislu podpore, ki je ves čas usmerjena k razvijanju čim večje samostojnosti, odgovornosti in kompetentnosti posameznika, ki so temelj iniciativnosti, ustvarjalnosti in učinkovitosti posameznika (Grotberg 1997; Benard 1998). V sodelovanju z učenci/dijaki mora učitelj ustrezno zamejiti učno polje ter podati jasno in razumljivo strukturo dela, izbrati ustrezne oblike sodelovanja, zagotoviti potrebne vire pomoči in podpore, opredeliti cilje ter postaviti kriterije, ki bodo kazali pot do odličnosti. Že v samem izhodišču pa se mora učitelj zavedati tudi odgovornosti, da v učnem okolju skrbi za spodbudno in pozitivno naravnano klimo,

kar zahteva skrbno spremljanje in razvijanje socialno-emocionalnih dejavnikov pouka, ki morajo zagotavljati varnost in sprejetost, gojiti pripadnost, medsebojno zaupanje, povezanost in sodelovanje. Tako spodbujana, skrbna, sodelujoča in učeča se skupnost je pripravljena na sprejemanje učnih in življenjskih izzivov. Posameznika preko izkušenj krepi in ga spodbuja k optimistični naravnosti in usmerjenosti k izgrajevanju kompetenc za kritično presojanje situacij, premišljeno sprejemanje tveganja in reševanje oziroma čim bolj učinkovito obvladovanje spremenjenih, negotovih in težkih situacij (Henderson in Milstein 2003). Slovenski učitelji večinoma še niso seznanjeni s konceptom rezilientnosti (Kiswarday 2012). Temu navkljub menimo, da z uresničevanjem didaktičnih načel sodobnega pouka, ki osredotočenost pouka premika s programskih vsebin in učitelja na učenca, njegove značilnosti in potrebe, že sedaj pomembno vplivajo na dejavnike, ki spodbujajo razvoj rezilientnosti.

Da bi lahko empirično preverili in analizirali predpostavke, smo na osnovi spoznanj o rezilientnosti (Kiswarday 2012; Kiswarday 2013) in značilnostih sodobnega pouka v slovenskih šolah oblikovali Model spodbujanja rezilientnosti v šolskem okolju (v nadaljevanju Model SRŠO). Pri snovanju Modela SRŠO smo želeli dejavnike, ki spodbujajo razvoj rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih, čim bolj nasloniti na že uveljavljene strokovne smernice za kakovosten pouk v našem šolskem sistemu in preveriti, kako jih učitelji uresničujejo. Dejavnike na individualni in kontekstualni ravni smo strukturirali v devet sklopov, ki jih v nadaljevanju predstavljamo in vsebinsko opredeljujemo.

#### 1. Učiteljevo doživljanje institucionalne klime

Za učence in učitelje šola predstavlja delovni prostor, kjer preživijo pomemben del dneva. Vsak član se vanj vključuje s svojimi željami, pričakovanji, zmožnostmi in potrebami. Tako se oblikuje klima posamezne institucije, ki glede na sodobne raziskave (Perkins 2006) pomembno vpliva na proces in učinkovitost učenja. Nwankwo (Valenčič Zuljan 1993) pojmuje klimo kot splošno občutje in vzdušje v skupini (angl. we-feeling), kot skupno subkulturo oziroma interakcijo življenja v šoli. V okoljih, kjer se gojita pripadnost skupini in medsebojna povezanost, je večja skrb za drugega, to pa vzpostavlja različne varovalne dejavnike tako v fazi soočanja kot obvladovanja in reševanja težav in pomembno spodbuja razvoj rezilientnosti (Henderson 2007; Waxman et al. 2004). V tem sklopu smo ugotavljali, kako učitelji doživljajo klimo in organiziranost med zaposlenimi v svoji šoli, kako je po njihovem mnenju na njihovi šoli poskrbljeno za dobro in varno počutje, kako se uresničujejo načela inkluzivnosti in socialne kohezivnosti, kako ocenjujejo zaupanje učencev, staršev in učiteljev v kakovost šole ter kako ocenjujejo pripadnost njihovi šoli.

#### 2. Prepričanje učitelja o lastni učinkovitosti pri pedagoškem delu

Stališča in prepričanja učiteljev o sebi in svoji pedagoški praksi ter njihova stališča do učencev v precejšnji meri vplivajo tako na razvijanje učiteljevih subjektivnih, implicitnih teorij kot na njihovo ravnanje v konkretni situaciji (Valenčič Zuljan 2008). V tem sklopu smo ugotavljali prepričanja učiteljev o njihovi vlogi v razredu

in v kolektivu, o njihovi učinkovitosti pri poučevanju različnih otrok in mladostnikov, njihova prepričanja o osebni poklicanosti in zmožnosti za oblikovanje inkluzivnih in socialno kohezivnih vrednot in o pojmovanju lastne vloge v osebnotnem razvoju otrok in mladostnikov.

### 3. Samoocena kompetentnosti učitelja za izbrane naloge s področja pedagoškega vodenja razreda

Pogoj za podporno, ustvarjalno in učinkovito učno okolje, ki spodbuja razvoj empatije, odgovornosti, avtoregulacije vedenja, sodelovanja in celovitega razvoja osebnosti, so tudi jasni dogovori, skupaj oblikovana pravila, meje in pričakovanja. Jasno vzpostavljena in transparentna struktura, v kateri otrok ve, kaj se od njega pričakuje, in hkrati zna oz. zmora ta pričakovanja tudi uresničevati, je prepoznana kot pomemben varovalni mehanizem, ki spodbuja razvoj rezilientnosti (Henderson 2007). V tretjem sklopu trditev smo zato analizirali mnenje učiteljev o njihovi uspešnosti pri strukturiranju ustvarjalnega in podpornega učnega okolja (npr. kako so po njihovem mnenju kompetentni za prepoznavanje učnih potreb in zmožnosti učencev, za postavljanje konkretnih, merljivih ciljev, za diferencirano in individualizirano načrtovanje učnega dela, za izvajanje prilagoditev pri poučevanju OPP, za uporabo IKT pri pouku), prav tako nas je zanimalo, kako v okviru svojega pedagoškega dela uresničujejo izbrane naloge, povezane s preventivno disciplino (Pšunder 2004) (npr. kako so po njihovem mnenju kompetentni za učenje samoobvladovanja vedenja, za mediacijo in konstruktivno reševanje konfliktnih situacij, za spodbujanje razvoja socialnih in komunikacijskih veščin).

### 4. Učiteljevo doživljanje organiziranosti in funkcionalnosti mreže pomoči otrokom in mladostnikom z različnimi težavami v šoli

Učitelj razrednik običajno najbolj pozorno spremlja kakovost učnega in socialnega vključevanja učencev/dijakov v šoli in ukrepa, kadar je to potrebno. Razrednik predstavlja temeljni povezovalni člen v mreži pomoči in podpore, ki skupaj z otrokom, starši in drugimi strokovnimi delavci odkriva, prepoznava in raziskuje dejavnike tveganja in varovalne dejavnike, tako v otroku kot tudi v njegovem učnem okolju (Čačinovič Vogrinčič 2008; Kalin et al. 2009). V teoretičnih izhodiščih smo izpostavili, da so učne težave otrok in mladostnikov lahko tudi sekundarne narave, ko so vzroki zanje pretežno v otrokovem/mladostnikovem okolju ali pa se pojavljajo kot kombinacija dejavnikov med posameznikom in okoljem (Magajna et al. 2008). Najosnovnejša in zelo učinkovita pomoč v takih primerih so ustrezno prilagojeno izvajanje pouka, ustrezen izbor učnih metod in učnih oblik glede na potrebe, zmožnosti in močna področja otroka ali mladostnika ter kakovostno izvajanje dodatne strokovne pomoči. V tem sklopu dejavnikov smo želeli od učiteljev izvedeti tudi, kako doživljajo organiziranost in funkcionalnost mreže pomoči otrokom/mladostnikom z različnimi težavami. Postavke se nanašajo na odnose in sodelovanje udeleženih v tem procesu ter na razpoložljivost podpornih materialnih in didaktičnih sredstev ter strokovne pomoči.

### 5. Učiteljevo doživljanje kakovosti sodelovanja s starši

Kakovost in fluentnost partnerskega sodelovanja med starši in šolo pomembno vpliva na kakovost in uspešnost vzgojno-izobraževalnega procesa (Kalin et al. 2009), v teoriji rezilientnosti pa ta medsystemski odnos predstavlja enega pomembnejših varovalnih dejavnikov za otroke oziroma mladostnike, ki so izpostavljeni določenim težavam ali tveganjem (Cefai 2008). S pomočjo petnajstih trditev smo ugotavljali mnenje učiteljev razrednikov o sodelovanju med šolo in starši, zanimalo nas je njihovo doživljanje nekaterih specifičnih izkušenj s komunikacijo in medsebojnim zaupanjem, mnenje o izmenjavi pomembnih informacij, ki vplivajo na učno ali socialno funkcioniranje otroka oziroma mladostnika, ter o strategijah reševanja problemskih situacij.

### 6. Učiteljeva naravnost k načrtovanju v učenca usmerjenega pouka

Učna kompetentnost v teoriji rezilientnosti predstavlja zelo pomemben varovalni dejavnik pri rizičnih skupinah otrok in mladostnikov (Masten in Obradović 2006; Henderson 2007; Miechenbraum 2006). Razvoj učnih kompetenc je tesno povezan z modeli pouka, ki temeljijo na aktivnem vključevanju učencev (konstruktivistični pristop, problemski pouk, izkušensko učenje ...) in poudarjajo pomen poznavanja otrokovega oziroma mladostnikovega predznanja, njegovih značilnosti, interesov pa tudi ovir, primanjkljajev in motenj. Zato v tem sklopu ugotavljamo osredinjenost poučevanja na prepoznavanje in zadovoljevanje potreb in značilnosti otroka oziroma mladostnika, spodbujanje strategij in tehnik, ki so usmerjene v razvijanje kompetentnosti za samostojno učenje, ter spodbujanje aktivne participacije otrok in mladostnikov v učnem procesu.

### 7. Spodbujanje razvoja življenjskih spretnosti pri otrocih in mladostnikih

Med pomembnimi gradniki rezilientnosti sta tudi samozavest in samopodoba (Gotberg 1997), ki se v obdobju odraščanja oblikujeta v tesni povezanosti s socialno integracijo in učno uspešnostjo (Jurišević 2006). Učenci z učnimi težavami imajo glede na učno uspešne vrstnike slabšo samopodobo, zato so ustrezni in iz učenčevih potreb in zmožnosti izhajajoči načini poučevanja in učenja pomembni tudi za razvoj rezilientnosti (Benard 1998). V tem sklopu ugotavljamo, kakšen poudarek v procesu poučevanja učitelji namenjajo širšemu učnemu kontekstu in samostojni uporabi znanja in spretnosti v različnih življenjskih situacijah. Zanimalo nas je, kako pomembno se jim zdi, da v svojo pedagoško delo vključujejo razvoj socialnih veščin, metakognitivnih strategij učenja, retoričnih spretnosti, spretnosti za uporabo sodobne tehnologije pri poizvedovanju za informacijami, učenju, predstavitvi znanja in rezultatov, spodbujanju prepoznavanja in razvijanja interesnih področij, projektne učenju, povezovanju na ravni šolske in lokalne skupnosti. WHO (1999) te spretnosti izpostavlja kot ključne življenjske spretnosti, katerih razvoj naj bi intenzivno spodbujali v šolah. Človekovo življenje je polno priložnosti in tveganj, ki pogosto zahtevajo hitro izbiro in odziv posameznika, ki pa mora, da bi se lahko kompetentno odzval, dobro poznati in razumeti tako socialne okoliščine kot tudi lastne potenciale in šibkosti. Za reflektivni in raziskujoč odziv

v takih situacijah ter za sprotno razreševanje problemov v produktivni medosebni povezanosti z drugimi so temeljni dejavniki tudi samozavedanje, samozaupanje in samospoštovanje (Henderson 2007).

Strateško razmišljanje, presojanje okoliščin, predvidevanje posledic, izbiranje možnosti in sprejemanje odločitev so pomembne življenjske kompetence, ki jih je v najrazličnejših okoliščinah mogoče pridobivati tudi pri pouku (na primer pri problemskem pouku matematike (Felda in Cotič 2012).

#### 8. Spodbujanje razvoja temeljnih vzgojnih vrednot pri otrocih in mladostnikih

V osmem sklopu vprašanj se osredotočamo na tiste dejavnike pri pouku, ki pri otrocih in mladostnikih spodbujajo razvoj temeljnih etičnih, inkluzivnih in socialno kohezivnih vrednot za oblikovanje optimalnega življenjskega, učnega in vzgojnega okolja v fizičnem, psihološkem, socialnem in duhovnem smislu (Izhodišča kurikularne preнове 1997; Krek et al. 2011). Oddelčna skupnost v šoli deluje v interakciji s pričakovanji vseh neposredno in posredno vključenih v proces vzgoje in izobraževanja (učiteljev, učencev, staršev, vodstvenih delavcev, državnih institucij, lokalnega okolja ...). Zato je oddelčna skupnost odsev, indikator in nosilec kulture, ki otroku oziroma mladostniku nenehno sporoča, kdo je in kakšno vlogo ima v družbi (Opara et al. 2011). Postavke v tem sklopu smo usmerjali v ugotavljanje spodbud, ki jih je otrok oziroma mladostnik v šoli deležen pri razvoju samoregulacijskih spretnosti, pri spodbujanju zdravega načina življenja in pri razvijanju socialno kohezivnih stališč in vrednot, ki so usmerjene k zagotavljanju dobrega počutja vseh članov, k iskanju odličnosti posameznikov in odnosov, vzpostavljanju zaupanja in zagotavljanja varnosti, minimaliziranju neenakosti in izogibanju marginalizacije. Nekateri od teh dejavnikov sovpadajo tudi z evropsko strategijo za razvijanje socialne kohezivnosti v družbi 21. stoletja (*Report of the High level task force on social cohesion in the 21<sup>st</sup> century, Council of Europe 2007*).

#### 9. Značilnosti profesionalnega razvoja učitelja

V okviru zadnjega sklopa Modela SRŠO smo učitelje povprašali še o nekaterih vidikih njihovega profesionalnega razvoja, saj je skrb za nenehno izpopolnjevanje znanja v sodobni učeči se družbi ena od temeljnih nalog učitelja. Valenčič Zuljan (2001) izpostavlja, da učiteljeva skrb za profesionalno rast spodbuja napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega in odgovornega odločanja in ravnanja, kar mu omogoča tudi vedno bolj pristno posredovanje in zgled rezilientnega vedenja učencem oz. dijakom (Henderson 2007). Zanimalo nas je, kakšen pomen imajo za učiteljevo profesionalno rast šolski kolektiv in strokovni aktivni, kako pomembne se jim zdijo neformalne oz. formalne oblike izobraževanja ter aktivne oblike sodelovanja na strokovnih konferencah, projektih ipd. Kritično reflektivni učitelj namreč zmore lastno poučevalno prakso evalvirati tudi s perspektive učencev in je lahko bolj dovzeten za njihove potrebe v procesu vzgoje in izobraževanja (Brookfield 1995).



## Opredelitev problema in metodologija

Glede na teoretična izhodišča, v katerih smo predstavili teorijo rezilientnosti in pričakovanja sodobne družbe, da šola v procesu vzgoje in izobraževanja otroke in mladostnike usposobi tudi za rezilientno sprejemanje in odzivanje v težkih okoliščinah, korenitejših spremembah in življenjskih preobratih ter za obvladovanje stresa in tveganih situacij, ki jih je v današnji hitro razvijajoči in nenehno spreminjajoči se družbi vedno več, nas je zanimalo, ali so slovenski šolarji v šolskem okolju deležni spodbud za razvijanje rezilientnosti, kljub temu da učitelji s tem pojmom še niso bili seznanjeni. Menimo namreč, da slovenski učitelji v veliki meri spodbujajo tudi razvoj rezilientnosti pri učencih, saj so omenjene strategije za spodbujanje rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih v šolskem okolju tesno povezane in prepletene z didaktičnimi načeli sodobnega pouka v naših šolah (Kiswarday 2012; Krek in Metljak 2011; ZOsn 2006).

Da bi našo predpostavko preverili, smo na osnovi preučene teorije in modelov za spodbujanje rezilientnosti (Kiswarday 2012; Kiswarday 2013) za namen raziskave sestavili obširen vprašalnik, s katerim smo ugotavljali naravnost učiteljev do uresničevanja dejavnikov, ki v šolskem okolju lahko vplivajo na razvoj rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih. Z analizo vprašalnika, ki hkrati predstavlja teoretični model spodbujanja rezilientnosti v slovenskih šolah (Model SRŠO), smo želeli ugotoviti, kakšna so stališča učiteljev do dejavnikov v Modelu SRŠO ter kateri dejavniki so po njihovem mnenju bolj pomembni in bolj uresničevani pri njihovem delu in kateri manj. S tem bi ugotovili, kje lahko v okviru šole otrokom in mladostnikom zagotovimo več pomoči, podpore, spodbud ali priložnosti, da bi spodbudili razvoj njihove rezilientnosti in bolj kompetentnega obvladovanja težkih problemskih situacij in življenjskih izzivov.

V okviru tega prispevka smo se osredotočili predvsem na analizo Modela SRŠO glede na strokovni profil učiteljev, saj nas zanima, v kolikšni meri je naravnost k uresničevanju dejavnikov, ki spodbujajo razvoj rezilientnosti v šoli, pogojena z učiteljevim strokovnim profilom, ki je specifično opredeljen tako z dodiplomskim študijem kot tudi s samim pedagoškim delom (prakso).

### *Raziskovalna metoda*

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

### *Raziskovalni vzorec*

V reprezentativnem vzorcu je sodelovalo 429 učiteljev razrednikov iz 55 slučajno izbranih slovenskih šol. Zajeli smo učitelje različnih strokovnih profilov (razredne, predmetne in srednješolske učitelje ter specialne pedagoge, ki poučujejo v osnovnih šolah z nižjim izobrazbenim standardom). Pogoj za vse sodelujoče učitelje je bil, da opravljajo funkcijo razrednika. Skoraj dvotretjinski delež vzorca sestavljajo osnovnošolski učitelji (38,7 % učiteljev razrednega pouka in 25,4 %

predmetnih učiteljev), 28,2 % je specialnih pedagogov, ki poučujejo v osnovnih šolah z nižjim izobrazbenim standardom, 27,7 % pa je srednješolskih učiteljev.

#### *Postopki pridobivanja in obdelave podatkov*

Podatke smo pridobili v šolskem letu 2010/11 z anketnim vprašalnikom, ki smo ga pripravili za namen raziskave (Kiswarday 2012). Sestavljen je iz splošnega dela in Modela SRŠO, ki zajema devet zgoraj opisanih sklopov ocenjevalnih lestvic, vsak ima 15 trditev (skupaj 135). Zanesljivost Modela SRŠO smo preverjali s Cronbachovim koeficientom alfa, ki za celotni Model SRŠO znaša  $\alpha = 0,963$  (zanesljivost posameznih sklopov se giblje med 0,736 in 0,906). Visoko zanesljivost Modela SRŠO je potrdil tudi izid faktorizacije – vsi skupni faktorji z lastno vrednostjo, večjo od 1, so pojasnili 75,1 % variance, zanesljivost instrumenta (po zakonitosti  $rtt = \sqrt{h^2}$ ) pa je 0,864.

Vsebinsko veljavnost Modela SRŠO smo zagotovili z oblikovanjem vprašanj, skladno s teoretičnimi izhodišči tako, da smo operacionalizirali spoznanja, ki jih navajajo raziskave, usmerjene v preučevanje spodbujanja rezilientnosti v šoli. Podatke smo obdelali s statističnim programskim paketom SPSS (20). Podatke vprašalnika smo obdelali na nivoju deskriptivne in interferenčne statistike, pomembnost razlik med strokovnimi profili učiteljev smo preverjali z enofaktorsko analizo variance (ANOVA).

## **Rezultati in interpretacija**

### *Analiza Modela spodbujanja rezilientnosti v šolskem okolju*

Med rezultati nas je seveda najbolj zanimalo, v kolikšni meri so odgovori anketiranih pedagoških delavcev potrdili našo izhodiščno predpostavko, da slovenski učitelji v svojem pedagoškem delovanju prepoznavajo navedene dejavnike, ki spodbujajo razvoj rezilientnosti v šolskem okolju kot pomembne dejavnike v lastnem šolskem okolju. V spodnji preglednici prikazujemo distribucijo rezultatov po posameznih sklopih Modela SRŠO in v Modelu SRŠO kot celoti.

Preglednica 1: Parametri osnovne deskriptivne statistike Modela SRŠO

Sklop Modela SRŠO	Razpon točk (samoocena) Min = 0, Max = 75		Aritmetična sredina	Povprečno dosežen delež celote	Standardni odklon	Koef. variacije	Koef. simetrije	Koef. sploščnosti
	Min	Max	M	M %	SD	KV %	KA	KS
1. Doživljanje institucionalne klime	30,00	75,00	59,340	79,12	7,738	13,040	-0,611	0,451
2. Prepričanja o lastni učinkovitosti pri pedagoškem delu	31,00	72,00	58,813	78,42	7,327	10,491	-0,565	0,586
3. Samoocena usposobljenosti za pedagoško vodenje razreda	42,00	75,00	60,755	81,01	6,511	12,642	-0,429	-0,297
4. Doživljanje učinkovitosti mreže pomoči	37,00	73,00	58,021	77,36	6,170	11,907	-0,310	0,658
5. Doživljanje kakovosti sodelovanja s starši	38,00	75,00	58,452	77,94	7,681	14,084	-0,392	-0,048
6. Naravnost k načrtovanju v učenca usmerjenega pouka	37,00	75,00	60,497	80,66	6,908	11,725	-0,131	-0,118
7. Spodbujanje razvoja življenjskih spretnosti	34,00	75,00	57,150	76,20	8,233	12,821	-0,204	-0,514
8. Spodbujanje razvoja temeljnih vzgojnih vrednot	37,00	75,00	64,576	86,10	7,093	10,083	-0,419	-0,145
9. Značilnosti profesionalnega razvoja	38,00	75,00	56,846	75,79	7,109	12,505	-0,049	-0,482
Model SRŠO kot celota	368,0	646,0	532,179	78,84	50,120	9,244	-0,266	-0,022

Če se najprej ustavimo ob rezultatu za Model SRŠO kot celote, vidimo, da ocene učiteljev pokrivajo 78,84-odstotni delež Modela SRŠO, kar pomeni, da učitelji navedene dejavnike sodobnega pouka, ki hkrati spodbujajo razvoj rezilientnosti, prepoznavajo kot precej pomembne dejavnike v svoji pedagoški praksi. Do rezultatov moramo biti nekoliko zadržani, saj so pridobljeni s samooceno, ki je lahko nekoliko subjektivna, a vseeno sporočilna v smislu stališč in prepričanj, ki

kažejo, da so učitelji v veliki meri naklonjeni dejavnikom Modela SRŠO – rezultati zrcalijo težnjo učiteljev, da bi ustvarjali vseživljenjsko naravnano spodbudno učno okolje, ki ne zanemara tudi svoje socialno oblikovalne in vzgojne vloge.

Koeficient variacije (KV %) pokaže, da se v celotnem Modelu SRŠO rezultati precej normalno porazdeljujejo – delež aritmetične sredine, ki ga zavzema standardni odklon, je 9,2 %. V posameznih sklopih Modela SRŠO pa se koeficient variacije giblje med 10,1 % in 14,1 %. Z vidika simetrije (KA) ugotavljamo, da je distribucija odgovorov dokaj simetrična z rahlo tendenco k višjim odgovorom ( $-0,5 < KA < 0$ ), le v sklopih *Doživljanje institucionalne klime* in *Prepričanje o lastni učinkovitosti pri pedagoškem delu* je tendenca k višjim odgovorom še nekoliko večja. Koeficient sploščenosti (KS), ki se večinoma giblje med  $-0,5 < KS < 0,5$ , kaže, da so rezultati dokaj normalno porazdeljeni, le v sklopih *Prepričanje o lastni učinkovitosti pri pedagoškem delu* ( $KS_2 = 0,586$ ) in *Doživljanje učinkovitosti mreže pomoči* ( $KS_4 = 0,658$ ) je porazdelitev bolj koničasta, v sklopu *Spodbujanje razvoja življenjskih spretnosti* pa bolj sploščena ( $KS_7 = -0,514$ ).

Analiza Modela SRŠO po sklopih pokaže, da so med navedenimi dejavniki učitelji za svojo prakso kot najbolj pomembne in največkrat uresničevane izbrali dejavnike v sklopu *Spodbujanje razvoja temeljnih vzgojnih vrednot* – ta sklop ima največjo aritmetično sredino ( $M_8 = 64,6$ ). Rezultat predstavlja 86,1-odstotno uresničenost Modela SRŠO v tem sklopu in kaže na to, da učitelji pri svojem delu veliko pozornosti namenjajo vzgoji za inkluzivne in socialno kohezivne vrednote ter spodbujanju zdravega življenjskega sloga. Z več kot 80 % je Model SRŠO uresničen še v sklopih *Samoocena usposobljenosti za pedagoško vodenje razreda* (81 %) in *Naravnost k načrtovanju v učenca usmerjenega pouka* (80,7 %), kar kaže na dokaj visoko stopnjo profesionalnega samozaupanja. V obeh sklopih so dejavniki povezani s prepoznavanjem in upoštevanjem učnih značilnosti učencev, aritmetični sredini teh sklopov pa sta  $M_3 = 60,8$  oz.  $M_6 = 60,5$ . Z le nekoliko manj kot 80-odstotnim deležem (79,1 %) pa so učitelji prepoznali pomembnost dejavnikov, ki so povezani z oblikovanjem šolske klime ( $M_1 = 59,3$ ). S približno 78 % sledijo sklopi *Prepričanja o lastni učinkovitosti pri pedagoškem delu*, *Doživljanje kakovosti sodelovanja s starši* in *Doživljanje učinkovitosti mreže pomoči*.

Najmanj pa je Model SRŠO uresničevan v sklopih *Značilnosti (lastnega) profesionalnega razvoja* ( $M_9 = 56,8$ ;  $M_9 \% = 75,5$  %) in *Spodbujanje razvoja življenjskih spretnosti* ( $M_7 = 57,2$ ;  $M_7 \% = 76,2$  %). V okviru dejavnikov profesionalnega razvoja so najnižje ocene dobili dejavniki, kot na primer: *Svoje pedagoške izkušnje objavljam v pedagoških revijah*; *Ideje za izboljševanje svoje prakse dobivam s preučevanjem dobrih praks, sodelovanjem v projektih, v strokovnih aktivih ter Redno pregledujem novosti na spletnih straneh z izobraževalno vsebino*. Med dejavniki, ki smo jih zajeli v sklop življenjskih kompetenc, pa so najmanj aktualni naslednji: *Učence vodim, da si izdelujejo mapo dosežkov (učni portfolio)*, *Pri pouku učencem pokažem, kako lahko premagujejo tremo, zmanjšujejo*

*učni stres, Pri projektnih nalogah spodbudim učence k iskanju informacij v lokalni skupnosti.*

Kakovostno poučevanje od učitelja zahteva nenehno refleksijo in raziskovanje prakse (Cencič 2009) pa tudi sodelovanje in zamenjavanje informacij, izkušenj in znanja. Rezultati naše raziskave kažejo, da bi bilo potrebno učitelje bolj spodbuditi za vlogo reflektivnega praktika, ki šolo doživlja kot učečo se skupnost, v kateri se lahko tudi sam aktivno profesionalno razvija, se uči iz modelov dobrih praks in predstavlja lastno prakso drugim. Bolj reflektivno naravnani pouk bi učence v veliko večji meri spodbujal k razvoju vseživljenjskih kompetenc, za katere v okviru našega Modela SRŠO iz rezultatov ugotavljamo, da jim učitelji namenjajo najmanj pozornosti – učitelji so zelo skrbno usmerjeni v spodbujanje akademskega znanja in vedenja (predvsem v smislu zagotavljanja primernih pogojev za učenje z vidika skupine), manj pa v spodbujanje socialnih in konativnih spretnosti, v spodbujanje k introspekciji, spoznavanju in uravnavanju čustvovanja in vedenja, spodbujanje učenja organizacijskih in izvršilnih spretnosti ter samoevalvacije.

*Analiza Modela spodbujanja rezilientnosti v šolskem okolju glede na strokovni profil pedagoških delavcev*

Zanimalo nas je tudi, kako se glede na strokovni profil pedagoških delavcev kažejo razlike v doživljanju pomembnosti posameznih sklopov Modela SRŠO pri pedagoškem delu. Z enofaktorsko analizo variance (ANOVA) smo ugotavljali statistično pomembnost razlik med skupinami. Ugotovitve predstavljamo v nadaljevanju.

*Preglednica 2: Izid analize variance po sklopih Modela SRŠO glede na strokovni profil učiteljev ( $n_{RS} = 166$ ;  $n_{PS} = 109$ ;  $n_{SRP} = 78$ ;  $n_{SŠ} = 76$ )*

Sklop Modela SRŠO	M		SD	Preizkus homogenosti varianc		Analiza variance	
				F	P	F	P
1. Doživljanje institucionalne klime	RS	59,578	8,324				
	PS	59,587	5,971				
	SRP	59,282	7,122	5,964	0,001	0,294	0,830
	SŠ	58,526	9,218				
2. Prepričanja o lastni učinkovitosti pri pedagoškem delu	RS	59,590	6,212				
	PS	56,963	5,657				
	SRP	59,908	5,645	0,808	0,490	5,098	0,002**
	SŠ	58,671	6,769				
3. Samoocena usposobljenosti za pedagoško vodenje razreda	RS	62,241	7,317				
	PS	57,422	7,424				
	SRP	64,205	6,768	0,738	0,530	17,750	0,000***
	SŠ	58,750	7,416				

Sklop Modela SRŠO	M		SD	Preizkus homogenosti varianc		Analiza variance	
				F	P	F	P
4. Doživljanje učinkovitosti mreže pomoči	RS	58,681	7,006				
	PS	58,229	5,901				
	SRP	59,923	6,404	2,172	0,091	10,385	0,000***
	SŠ	54,329	7,316				
5. Doživljanje kakovosti sodelovanja s starši	RS	60,355	7,668				
	PS	55,587	7,581				
	SRP	59,090	8,100	1,594	0,190	8,080	0,000***
	SŠ	57,750	9,297				
6. Naravnost k načrtovanju v učenca usmerjenega pouka	RS	62,633	6,474				
	PS	57,514	6,531				
	SRP	61,551	6,865	1,100	0,349	14,330	0,000***
	SŠ	59,026	7,665				
7. Spodbujanje razvoja življenjskih spretnosti	RS	59,018	7,446				
	PS	55,092	6,797				
	SRP	57,397	6,800	0,217	0,885	7,774	0,000***
	SŠ	55,730	7,381				
8. Spodbujanje razvoja temeljnih vzgojnih vrednot	RS	66,446	6,133				
	PS	62,220	5,847				
	SRP	64,756	6,754	0,784	0,503	10,465	0,000***
	SŠ	63,684	6,818				
9. Značilnosti profesionalnega razvoja	RS	57,253	7,049				
	PS	55,844	6,758				
	SRP	56,949	7,823	0,557	0,643	1,007	0,389
	SŠ	57,289	6,959				

Legenda:

Strokovni profil učitelja: RS – razredni učitelj; PS – predmetni učitelj; SRP – specialni pedagog; SŠ – srednješolski učitelj

Predpostavka o homogenosti varianc je bila izpolnjena povsod, razen v sklopu *Doživljanje institucionalne klime* ( $F_1 = 5,964$ ;  $P_1 = 0,001$ ; preglednica 2), kjer smo zato analizo variance računali po alternativnem preizkusu Welch. Izid analize variance pokaže, da je strokovni profil učitelja pomemben razločevalni dejavnik v procesu uresničevanja spodbud za razvoj rezilientnosti po našem Modelu SRŠO, saj v preglednici 2 vidimo, da le pri dveh od devetih sklopov Modela SRŠO (*Doživljanje institucionalne klime* in *Značilnosti v profesionalnem razvoju učitelja*) razlike v rezultatih med skupinami niso statistično pomembne. Za drugih sedem sklopov pa lahko z visoko stopnjo gotovosti ( $P \leq 0,02$ , preglednica 2) trdimo, da strokovni profil učitelja pomembno vpliva na stališča do dejavnikov, ki v šolskem okolju spodbujajo tudi razvoj rezilientnosti pri učencih. Čeprav so razlike med

skupinami precej jasno razvidne že iz aritmetičnih sredin ( $M$ , preglednica 2), smo uporabili Post Hoc test za enake variance – Bonferroni ( $p < 0,05$ ), da bi natančno ugotovili, kateri strokovni profil v posameznem sklopu statistično pomembno odstopa od drugih.

*Preglednica 3: Post Hoc Bonferroni test za multiplo primerjavo (zaradi preglednosti so prikazani le izračuni primerjav, pri katerih so razlike statistično pomembne)*

Sklop v Modelu SRŠO	Strokovni profil učitelja (I) (J)	Razlika (I – J)	St. napaka SE	p	
1. Prepričanja o lastni učinkovitosti pri pedagoškem delu	PS	RS	-2,627 <sup>*</sup>	0,749	0,003
		SRP	-2,944 <sup>*</sup>	0,909	0,008
2. Samoocena usposobljenosti za pedagoško vodenje razreda	RS	PS	4,818 <sup>*</sup>	0,895	0,000
		SŠ	3,490 <sup>*</sup>	1,006	0,003
	SRP	PS	6,783 <sup>*</sup>	1,077	0,000
		SŠ	5,455 <sup>*</sup>	1,171	0,000
3. Doživljanje učinkovitosti mreže pomoči	SŠ	RS	-4,351 <sup>*</sup>	0,926	0,000
		PS	-3,900 <sup>*</sup>	1,000	0,001
		SRP	-5,594 <sup>*</sup>	1,078	0,000
4. Doživljanje kakovosti sodelovanja s starši	PS	RS	-4,768 <sup>*</sup>	0,990	0,000
		SRP	-3,502 <sup>*</sup>	1,191	0,021
5. Naravnost k načrtovanju v učenca usmerjenega pouka	RS	PS	5,118 <sup>*</sup>	0,836	0,000
		SŠ	3,606 <sup>*</sup>	0,939	0,001
	SRP	PS	4,037 <sup>*</sup>	1,006	0,000
6. Spodbujanje razvoja življenjskih spretnosti	RS	PS	3,926 <sup>*</sup>	0,882	0,000
		SŠ	3,288 <sup>*</sup>	1,000	0,007
7. Spodbujanje razvoja temeljnih vzgojnih vrednot	RS	PS	4,225 <sup>*</sup>	0,777	0,000
		SŠ	2,761 <sup>*</sup>	0,873	0,010
	SRP	PS	2,536 <sup>*</sup>	0,935	0,042

Po obeh preizkusih ugotavljamo, da so največje razlike glede na strokovni profil v treh sklopih, v katerih so pedagoški delavci dodeljevali najvišje ocene ( $M_{3,6,8} > 60,0$ , preglednica 1), sklopi pa se nanašajo na samooceno usposobljenosti učitelja za vodenje razreda, načrtovanje v učenca usmerjenega pouka in spodbujanje razvoja temeljnih vrednot. V tretjem sklopu *Samoocena usposobljenosti za izbrane naloge s področja pedagoškega vodenja razreda*, kjer je razlika največja ( $F_3 = 17,750$ ;  $P_3 = 0,000$ ), iz aritmetičnih sredin vidimo, da največje zaupanje v lastno usposobljenost izražajo specialni pedagogi, tik za njimi pa učitelji razrednega pouka. Več dvomov v lastno usposobljenost za uresničevanje dejavnikov, ki smo jih navajali v tem sklopu, imajo predmetni in srednješolski učitelji, oboji se statistično pomembno razlikujejo tako od skupine razrednih učiteljev kot od specialnih pedagogov (preglednica 3). Šesti sklop *Naravnost k načrtovanju v učenca usmerjenega pouka*, kjer so razlike med strokovnimi profili pomembne ( $F_6 = 14,330$ ;  $P_6 = 0,000$ ), zajema podobne, le bolj specifično določene postavke, zato

ne preseneča, da so tudi v tem sklopu dejavnike višje ocenjevali razredni učitelji in specialni pedagogi, pomembno nižje pa srednješolski in predmetni učitelji. Velike razlike med skupinami ugotovljamo tudi v sklopu *Spodbujanje razvoja temeljnih vzgojnih vrednot* ( $F_8 = 10,465$ ;  $P_8 = 0,000$ ), kjer največji razkorak ugotovljamo med osnovnošolskima skupinama učiteljev – na osnovi samoocen lahko ugotovimo, da so dejavniki, ki so zajeti v sklopu *spodbujanje razvoja temeljnih vrednot*, bistveno bolj prisotni v pedagoški praksi razrednih učiteljev kot predmetnih. Na statistično pomembni stopnji se glede na udejanjanje dejavnikov osmega sklopa razlikujeta tudi skupini razrednih in srednješolskih učiteljev ter predmetnih učiteljev in specialnih pedagogov. Kljub heterogenosti med skupinami v tem sklopu pa ugotovljamo, da imajo vsi strokovni profili prav v tem sklopu tudi najvišje aritmetične sredine ( $M_8 = 64,576$ , preglednica 1;  $M_{RS} = 66,445$ ;  $M_{PS} = 62,220$ ;  $M_{SRP} = 64,756$  in  $M_{SS} = 63,684$ , preglednica 2), kar pomeni, da v veliki meri te dejavnike prepoznavajo kot pomembne in pogosto uresničevane v svoji praksi. V četrtem sklopu *Doživljanje organiziranosti in funkcionalnosti mreže pomoči* analiza variance pokaže pomembne razlike ( $F_4 = 10,385$ ;  $P_4 = 0,000$ ). Že iz aritmetičnih sredin ( $M_{RS} = 58,681$ ;  $M_{PS} = 58,229$ ;  $M_{SRP} = 59,923$  in  $M_{SS} = 54,329$ , preglednica 2) vidimo, kar Post Hoc Bonferroni dodatno potrди (preglednica 3, sklop 4), da imajo pomembno najnižjo podporo mreže strokovne pomoči srednješolski učitelji. Ugotovitev ni presenetljiva, saj v srednjih šolah kljub potrebam zaradi naraščajočega števila dijakov s posebnimi potrebami običajno še vedno nimajo zaposlenega ustrezno usposobljenega strokovnega delavca, ki bi bil učitelju v pomoč pri načrtovanju in prilagojenem izvajanju pouka ter pri zagotavljanju ustreznih oblik dodatne strokovne in učne pomoči dijaku, ki imajo raznovrstne vzgojno-izobraževalne potrebe. To v raziskavi o težavah dijakov pri učenju ugotavljajo tudi Kavkler et al. (2010) in izpostavljajo potrebo po izboljšanju kadrovskih, strokovnih in materialnih virov na ravni srednješolskega izobraževanja. Nekoliko manjše razlike med skupinami, a še vedno na stopnji visoke statistične pomembnosti, ugotovljamo v petem sklopu, *Doživljanje kakovosti sodelovanja s starši* ( $F_5 = 8,080$ ;  $P_5 = 0,000$ ). Najbolj tesno medsebojno sodelovanje s starši izražajo razredni učitelji, tik za njimi specialni pedagogi, medtem ko je sodelovanje med srednješolskimi in predmetnimi učitelji ter starši, glede na rezultate, bistveno šibkejše. Multipla primerjava rezultatov pokaže, da so statistično pomembne razlike le v primerjavi predmetnih učiteljev z razrednimi učitelji in specialnimi pedagogi (preglednica 3, sklop 5). Z vidika spodbujanja rezilientnosti je kakovost povezav in sodelovanja med šolo in domom pomemben medsistemski varovalni dejavnik, vendar bi morali tudi na tem področju sestopiti z modela usmerjenosti v probleme in težave ter se usmeriti v načrtovanje procesa spodbujanja virov moči in potencialov. Raziskave namreč kažejo, da je komunikacija med starši in učitelji večinoma vzpostavljena predvsem z namenom reševanja problemov z vedenjem in delovnimi navadami učenca/dijaka (Kalin et al. 2009; Grašič et al. 2010). Predzadnji sklop, v katerem smo z analizo variance ugotovili pomembne razlike med učitelji glede na njihov



strokovni profil, je *Spodbujanje razvoja življenjskih spretnosti* ( $F_7 = 7,774$ ;  $P_7 = 0,000$ ). Ugotavljamo, da življenjske spretnosti, ki jih zajema sedmi sklop, preko svoje pedagoške prakse najbolj spodbujajo razredni učitelji, pomembno manj pa predmetni in srednješolski učitelji. Življenjske spretnosti in kompetence sestavljajo tista znanja, izkušnje in presoje, ki jih človek potrebuje za uspešno soočanje z novimi življenjskimi situacijami bodisi v šoli, na delovnem mestu ali v vsakdanjem življenju. Posamezniku pripomorejo, da se ustrezno prilagodi in učinkovito odzove zahtevam in izzivom vsakdanjega življenja (WHO 1999). Čeprav je razvijanje mnogih življenjskih kompetenc lahko povsem prepleteno z določenimi oblikami učenja (aktivno, izkustveno, konstruktivistično), ki naj bi bile že dodobra vtakane v sodobni kurikulum (Zupan 2005) pa iz analize rezultatov Modela SRŠO ugotavljamo, da se ta sklop v praksi najbolj skromno uresničuje ( $M = 57,15$ , preglednica 1). Velik izziv za izobraževalce na vseh ravneh predstavlja razvoj takih strategij dela z otroki in predvsem mladostniki, ki bi motivirale in dovoljevale aktivno participacijo v vseh fazah konstrukcije znanja. Predvsem mladostniki pri pouku potrebujejo več priložnosti za preizkušanje in uporabo znanja v konkretnih, tehničnih in ciljno usmerjenih učnih dejavnostih, ki bi jih sami načrtovali – to zbudi učno motivacijo, razumevanje pa tudi učinkovitost in uporabnost znanja. Zadnji sklop, v katerem ugotavljamo statistično pomembne razlike med strokovnimi profili učiteljev, je *Prepričanje (učitelja) o lastni učinkovitosti pri pedagoškem delu*. To prepričanje je največje v vrstah specialnih pedagogov in razrednih učiteljev ( $M_{2SRP} = 59,908$  in  $M_{2RS} = 59,590$ , preglednica 2), ne dosti nižje pri srednješolskih učiteljih ( $M_{2SS} = 58,671$ ), predmetni učitelji pa so najmanj prepričani v lastno učinkovitost pri pedagoškem delu ( $M_{2PS} = 56,963$ ) in se statistično pomembno razlikujejo od razrednih učiteljev in specialnih pedagogov ( $F_2 = 5,098$ ;  $P_2 = 0,002$ , preglednica 3, sklop 2). Pedagoški delavci delujejo v zelo kompleksnih situacijah, kjer množica različnih in spremenljivih dejavnikov prav tako kompleksno vpliva na učiteljev strokovni odziv, ki je lahko različen. Izid odziva pa je pogosto negotov, ravno zaradi kompleksnosti vseh dejavnikov. Učitelji bi zato potrebovali več priložnosti tako za supervizijo oz. sistematično refleksijo lastnega pedagoškega ravnanja (Tancig 1992) kot tudi za spoznavanje različnih novih strategij in načinov ravnanja predvsem v formiranju odnosov do mladostnikov.

Gledano v celoti, lahko z vidika učiteljevega strokovnega profila ugotovimo, da največ dejavnikov sodobnega pouka, ki so usmerjeni tudi v spodbujanje razvoja rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih, v svojem pedagoškem delu uresničujejo učitelji razrednega pouka in specialni pedagogi, ki poučujejo na osnovnih šolah z NIS, več konkretnjših smernic in podpor pa bi potrebovali predmetni in srednješolski učitelji. Ugotovljene razlike lahko pripišemo vplivu značilnosti, ki jih učitelji pridobijo v času dodiplomske profesionalne rasti, saj sta študija specialno-rehabilitacijske pedagogike in razrednega pouka bistveno bolj usmerjena v razvoj odnosnih kompetenc ter kompetenc, ki omogočajo boljše prepoznavanje otrokovih individualnih značilnosti in potreb, kar očitno pomembno vpliva na zaznavanje

učiteljeve samoučinkovitosti in usposobljenosti. Oboje se lahko v precejšnji meri odraža v medsystemskih odnosih. Ugotovljene razlike lahko pripišemo tudi vsakodnevnim izkušnjam, ki jih učitelji pridobivajo s pedagoškim delom – razredni učitelji in specialno-rehabilitacijski pedagogi lahko svoje učence bolj temeljito in celostno spoznavajo, saj jih poučujejo v različnih učnih in socialnih okoliščinah in imajo zato več možnosti, da prepoznajo njihov učni slog, potencialne, šibkosti, interese, več imajo tudi priložnosti, da navežejo bolj poglobljen odnos do učencev pa tudi njihovih staršev. Vsekakor pa so te priložnosti v nekoliko drugačnih oblikah dosegljive tudi na predmetni stopnji in v srednji šoli, kjer številne dobre prakse kažejo izjemne uspehe, ko se v učno-projektno soustvarjanje združita profesionalnost učitelja mentorja in ustvarjalni potenciali mladostnikov.

Obdobje, ko otroci prehajajo v mladostništvo, je še posebej občutljivo in pomembno tudi za spodbujanje zdravega odnosa do življenja, učenja in dela. Pri vzpostavljanju varovalnih dejavnikov na tem področju bi se šole lahko aktivneje povezovale z lokalnim okoljem. V okviru projektov, ki nagovarjajo motivacijske potencialne mladostnikov, ki jih v času zorenja zanimajo različna vprašanja, povezana tako z lastnim življenjem kot z lokalnimi in globalnimi problemi, bi lahko spodbujale različne oblike ustvarjalnega in projektno naravnane preživljanja prostega časa, medgeneracijskega sodelovanja ipd. Menimo, da bi prav dejavnosti pod kombiniranim mentorstvom šole in lokalnih organizacij lahko predstavljale izziv in priložnost za pridobivanje vseživljenjskih kompetenc in aktivno participacijo šolarjev na lokalni ravni. Mladostniki namreč zelo potrebujejo prostor in podporo, predvsem pa priložnost (Galimberti 2010), da bi imeli možnost za snovanje lastnih ustvarjalnih zamisli in uporabo naučenih znanj in spretnosti.

## Sklep

Na osnovi analize rezultatov Modela SRŠO, ki smo ga preverjali na vzorcu 429 učiteljev, ugotavljamo, da slovenski učitelji s sodobnimi oblikami poučevanja v določenem deležu (75–80 %) že uresničujejo nekatere dejavnike, ki spodbujajo razvoj ključnih predispozicij za rezilientnost. Glede na empirična spoznanja bi bilo potrebno programe pedagoškega usposabljanja premišljeno naravnati glede na potrebe in pričakovanja posameznih strokovnih profilov učiteljev; z največjo pozornostjo bi morali prisluhniti potrebam predmetnih učiteljev, ki poučujejo mladostnike v občutljivem in s številnimi tveganji prepletenem obdobju odraščanja, ko potrebujejo celostno podporo, zaupanje odraslih ter več priložnosti za aktivno participacijo in razvijanje občutka pripadnosti šolski skupnosti in vseživljenjskemu učenju. Z večjo in aktivnejšo soudeležbo v šolskem okolju bi lahko prav mladostniki pridobili bistveno več življenjskih kompetenc, ki pomembno oblikujejo ključne gradnike rezilientnosti, kot so samozavest, samozaupanje, samostojnost, iniciativnost in učinkovitost (Masten in Roisman 2005; Challen et al. 2010).

Evropske in nacionalne vzgojno-izobraževalne smernice težijo k povečanju učinkovitosti poučevanja, ki bi se kazala v večji učni uspešnosti in v zmanjševanju šolskega osipa. Pri tem vedno bolj poudarjajo socialno-emocionalno dimenzijo učenja ter izboljševanje dobrega počutja otrok in mladostnikov v šoli, le-to pa je odvisno tudi od počutja in položaja učitelja v šoli. Tako je za rezilientnost učitelja, ki je v spreminjajoči se postmodernistični družbi, kjer se hitre in konstantne spremembe odvijajo tako na tehnološkem področju kot v načinih dela, komunikacije in medsebojnih odnosov, vedno bolj pomemben profesionalni atribut. Raziskave namreč potrjujejo, da prav spodbujanje rezilientnosti v okolju in posamezniku lahko najbolj učinkovito vpliva na izboljšanje kakovosti poučevanja, ker je usmerjeno v posameznika in okolje, v razvoj kompetenc in socialno kohezivnost (Beltman 2011). V šolskem okolju lahko otroci in mladostniki rezilientnost razvijajo predvsem ob rezilientnem učitelju (Johnson 2008; Giddens 1994), pri čemer najpomembnejšo vlogo igrajo najdrobnejše in najosnovnejše stvari, ki se odvijajo na mikro nivoju v odnosu med učiteljem in učencem.

*Vanja Kiswarday, PhD*

## **A Model of Fostering Resilience in School Context**

The resilience theory studies factors and processes that decrease obstruction and contribute to increased efficiency of a person in difficult life circumstances. Studies point out the strong influence of the teacher (and school) on how children and youth react to risk factors (Henderson and Milstein 2003). Resilience is best encouraged when occurring as experience-based learning in a safe learning environment that communicates realistically high expectations and provides the needed support, emphasizes life skills development and enables active participation of each individual in both individual and collaborative group activities (Henderson 2007). These factors are also emphasized in didactical-methodical principles of contemporary instruction. Therefore, our aim was to find out to what extent the Slovenian teachers (who are not yet directly acquainted with the risk-resilience paradigm) foster resilience in pupils. We composed a model of such activities and evaluated it in collaboration with 429 Slovenian teachers. The Model was realized in 75-81%. Results showed that the contemporary teaching activities that are connected with fostering resilience are seen as more important in the pedagogical praxis of special educators and primary school teachers than in that of subject and secondary school teachers. Detailed analysis enabled us to understand better the current state of promoting resilience in our schools and to design proper guidelines for accurate further steps.

## LITERATURA

- Beltman, Susan, Mansfield, Caroline, Price, Anne. 2011. Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*. 6: 185–207.
- Bronfenbrenner, Uri, Morris, Pamela. 2006. The Bioecological Model of Human Development. V *Handbook of Child Psychology: Theoretical models of human development*, (ur.) William Damon, Richard M. Lerner, 793–827. John Wiley and Sons.
- Cefai, Carmel. 2008. *Promoting resilience in the classroom: a guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley, cop.
- Cencič, Mara. 2009. Odločitev za reflektivni pouk – kazalnik motiviranosti pedagoškega delavca. V *Pouk v družbi znanja*, (ur.) Vida Medved Udovič, Mara Cotič, Majda Cencič, 12–19. Koper: Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem.
- Challen, A., Noden, F., West, A., Machin, S. 2010. *UK Resilience Programme Evaluation: Final Report*. UK Government, Department for Education (DFE), UK.
- Cvetek, Slavko. 2003. Refleksija in njen pomen za profesionalno usposabljanje učiteljev. *Sodobna pedagogika*. 54 (1): 104–121.
- Delors, Jacques. 1996. *Učenje: skriti zaklad*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Felda, Dario, Cotič, Mara. 2012. Zakaj poučevati matematiko. *Revija za elementarno izobraževanje*. 5 (2/3): 107–120.
- Galimberti, Umberto. 2010. *Grozljivi gost: nihilizem in mladi*. Ljubljana: Modrijan.
- Giddens, Anthony. 1994. Living in a post-traditional society. V *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, (ur.) Beck Giddens Lash, 56–109. Stanford: Stanford University Press.
- Grašič, Aleksandra. 2010. *Težave dijakov pri učenju v poklicnem in strokovnem izobraževanju: Opredelitev, prepoznavanje, oblike in mreža pomoči. Raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.
- Henderson, Nan. 2007. *Resiliency in action*. Resiliency in Action, Inc.
- Hristovski, Darja. 2003. Ekološka perspektiva v razvoju. *Socialna pedagogika*. 7 (3): 315–338.
- Juriševič, Mojca. 2006. *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Johnson, Bruce. 2008. Teacher-Student relationships wich promote resilience at school: a micro-level analysis of students' view. *British Journal of Guidance & Counselling*. 36 (4): 385–398.
- Kalin, Jana, Resman, Metod, Šteh, Barbara, Mrvar, Petra, Govekar Okoliš, Monika, Mažgon, Jasna. 2009. *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kiswarday, Vanja. 2011. Socialno kohezivna šola/vrtec kot najučinkovitejše okolje za razvijanje življenjske odpornosti in prožnosti. V *Social Cohesion in education*, (ur.) Bogdana Borota, Mara Cotič, Dejan Hozjan, Ljubov Zenja, 153–170. Horlivka: State Pedagogical Institute for Foreign Languages.
- Kiswarday, Vanja. 2012. *Stališča učiteljev do možnosti razvijanja rezilientnosti pri učencih in dijakih*. Doktorsko delo. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.

Kiswarday, Vanja. 2013. Analiza koncepta rezilientnosti v kontekstu vzgoje in izobraževanja. *Andragoška spoznanja*. 19 (3): 46–64.

Krek, Jani, Metljak, Mira, ur. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

LeBuffe, Paul A., Naglieri, Jack A. 1999. *The Devereux Early Childhood Assessment*. Lewisville, NC: Kaplan Press Publishing.

LeBuffe, Paul A., Shapiro, Valerie B. 2004. Lending "Strength" to the Assessment of Preschool Social-Emotional Health. *California School Psychologist*. 9: 51–61.

Magajna, Lidija. 2006. Varovalni dejavniki in razvijanje rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih s specifičnimi učnimi težavami. V *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč*, (ur.) Marija Kavkler, 86–95. Ljubljana: Društvo Bravo.

Magajna, Lidija, Pečjak, Sonja, Peklaj, Cirila, Čacinovič Vogrinčič, Gabi, Bregar Golobič, Ksenija, Kavkler, Marija, Tancig, Simona. 2008. *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Margalit, Malka. 2003. Resilience model among individuals with learning disabilities: Proximal and distal influences. *Learning Disabilities Research & Practice*. 18 (2): 82–86.

Margalit, Malka, Idan, Orly. 2004. Resilience and Hope theory: An expanded Paradigm for learning Disabilities Research. *Journal of the Int. Academy of research in Learning Disabilities*. 22 (1): 58–65.

Martin, Andrew J., Marsh, Herb W. 2003. *Academic Resilience and the Four C's: Confidence, Control, Composure, and Commitment*. Paper presented at NZARE AARE, Auckland, New Zealand. Pridobljeno 19. 1. 2010. <http://www.aare.edu.au/03pap/mar03770.pdf>.

Masten, Ann S., Powell, Jenifer L. 2003. A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. V *Resilience and Vulnerability - Adaptation in the Context of Childhood Adversities*, (ur.) Suniya S. Luthar, 1–28. New York: Columbia University.

Masten, Ann S., Roisman, Glenn I. (2005). Developmental Cascades: Linking Academic Achievement And Externalizing and Internalizing Symptoms Over 20 Years. *Developmental Psychology*. 41 (5): 733–746.

Masten, Ann S., Obradović, Jelena. 2006. Competence and Resilience in Development. *New York Academy of science annals*. 1094: 13–27.

Masten, Ann S., Best, Karin M., Garmezy, Norman. 1990. Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*. 2: 425–444.

Meichenbaum, Donald. 2008. Blostering resilience: benefiting from lessons learned. V *Treating traumatized children: Risk, Resilience and Recovery*, (ur.) Danny Brom, Ruth Pat-Horenczyk, Julian D. Ford. 183–192. New York: Routledge.

Meltzer, Lynn. 2004. Resilience theory: An expanded Paradigm for learning Disabilities Research. *Journal of the International Academy of research in Learning Disabilities*. 22 (1): 6–8.

Opara, Božidar, Kiswarday, Vanja, Kukanja Gabrijelčič, Mojca, Rutar, Sonja. 2012. Terminološka vprašanja in dileme na področju zagotavljanja socialne kohezivnosti v vzgoji in izobraževanju.

V *Social Cohesion in education*, (ur.) Bogdana Borota, Mara Cotič, Dejan Hozjan, Ljubov Zenja, 47–64. Horlivka: State Pedagogical Institute for Foreign Languages.

Perkins, Brian K. 2006. *Where we learn: The CUBE survey of urban school climate*. Alexandria, VA: National School Boards Association.

Pšunder, Mateja. 2004. *Disciplina v sodobni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

*Report of the High level task force on social cohesion in the 21<sup>st</sup> century*. Council of Europe. 2007. Pridobljeno 20. 10. 2011. <https://wcd.coe.int/>.

Tancig, Simona. 1992. Supervizija in reflektivno poučevanje v izobraževanju učiteljev. V *Kaj hočemo in kaj zmoremo: zbornik*, 117–120. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Ungar, Michael, Liebenberg, Linda, Brown, Marion. 2005. The International Resilience Project: A mixed methods approach to the study of resilience across cultures. V *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts*, (ur.) Michael Ungar. Thousand Oaks, CA: Sage

Valenčič Zuljan, Milena. 1993. *Psihološki dejavniki učiteljevega inoviranja*. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.

Valenčič Zuljan, Milena. 2001. Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*. 52 (2): 122–141.

Valenčič Zuljan, Milena. 2008. *Subjektivne teorije – cjeloživotno učenje učitelja*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.

Waxman, Hersh, Padron, Yolanda, Gray, Jon, ur. 2004. *Educational Resiliency: Student, Teacher and School Perspectives*. USA: Information Age Publishing.

WHO. 1999. *Partners in Life Skills Education. Conclusions from a United Nations Inter-agency Meeting*. Geneva. Pridobljeno 25. 3. 2010. [http://www.who.int/mental\\_health/media/en/30.pdf](http://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf)

Zupan, Anka, ur. 2005. *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.



*Sabina Višček*

## **Stališča učiteljev do problemskih besedil pri pouku književnosti**

Izvirni znanstveni članek

UDK: 373.3:82.09-93

### **POVZETEK**

Za sodobno mladinsko književnost je značilno odstopanje od tradicionalnega vzorca ubogljivega otroka in srečnega otroštva. Teme, o katerih so pisatelji v sedemdesetih, predvsem pa v devetdesetih letih odkrito pisali, tudi na Slovenskem, so postale problemske oziroma tabujske – tako so jih označile določene skupine, predvsem učiteljev in staršev.

V prispevku predstavljamo stališča slovenskih profesorjev razrednega pouka ter profesorjev slovenščine do obravnave problemskih besedil pri pouku književnosti v osnovni šoli. Na podlagi empirične neeksperimentalne raziskave, v kateri je sodelovalo 33 profesorjev slovenščine ter 58 profesorjev razrednega pouka, je ugotovljeno, da obstajajo med njimi statistično pomembne razlike v določanju primernosti tem ter odnosu do problemskih besedil.

**Ključne besede:** problemska besedila, tabu, smrt, profesorji razrednega pouka, profesorji slovenščine

## **Teachers' Attitudes toward Problem Texts in Literature Classes**

Original scientific article

UDK: 373.3:82.09-93

### **ABSTRACT**

Contemporary youth literature is characterised by deviation from the traditional pattern of obedient child and a happy childhood. The topics on which the writers in Slovenia in the seventies and especially in the nineties openly wrote, have become problem or taboo – so denoted by certain groups, especially those of teachers and parents.

The article presents the views of Slovenian primary school teachers and teachers of Slovenian towards discussing problem texts in literature classes in basic school. On the basis of empirical non-experimental research, which included 33 teachers of Slovenian and



58 primary school teachers, statistically significant difference in defining the suitability of topics, and in relation to problem texts have been found.

**Key words:** problem texts, taboo, death, primary school teachers, teachers of Slovenian

## Uvod

Na Slovenskem se je o problemski literaturi začelo govoriti pred dobrimi desetimi leti, izraziteje po nastanku magistrskega dela *Tabuji v slovenski mladinski prozi* (2001) Darje Lavrenčič Vrabec. Avtorica ugotavlja, da v 90. letih praktično ni bilo več teme, ki je v mladinskih literarnih delih ne bi bilo, in sicer: »AIDS, anoreksija, bulimija, psihične bolezni, rak, homoseksualnost, lezbičnost, spolna zloraba, incest, posilstvo, samomor, smrt, brezposelnost, brezdomstvo, narkomanija, rasizem, neonacizem, ekološke katastrofe (jedrski holokavst)« (Lavrenčič Vrabec 2001, 44). Problemska besedila prepoznavamo najprej prav po tematiki in problemu, vendar to ni edini pomemben kriterij.

Kljub uveljavitvi mladinske problemske literature v literarni vedi se še vedno postavlja vprašanje, kako in katera problemska besedila naj bi se obravnavala pri pouku književnosti – delno je to vprašanje povezano tudi z učiteljevimi stališči do tovrstne književnosti.

## Pojmovanje problemskih besedil

Problemska literatura je termin, ki se je v mladinski književnosti uveljavil relativno pozno, predvsem pa se ob omenjenem terminu, če gledamo zelo široko, postavlja še več izrazov, na primer: »problemski roman, sodobni problemski roman, udarni roman, novi realizem, grešne otroške knjige, sporne knjige ... Pojavljajo se tudi izrazi /.../, kot so: težke teme, depresivne teme, občutljive teme, neprimerne teme, angažirani realizem ...« (Lavrenčič 2000, 44). Že iz poimenovanja je zaznati, da problemska mladinska besedila v svoj literarni prostor vnašajo določen problem, ki izraziteje vpliva na posameznikovo (otrokovo) življenje oziroma na bližnje okoli njega. To pomeni, da so v mladinskih problemskih knjigah zastopane družbene teme in individualne stiske otroka, ki ga zaznamujejo. Gaja Kos, ki je raziskala slovenski mladinski problemski roman ter ga opredelila kot žanr, ugotavlja, da je problem »kompleksen, zahteven, eksistencialen« (/.../, tak, »ki grobo in usodno zareže v protagonistovo življenje, ki je spričo tega večkrat tudi resno ogroženo« (Kos 2013, 9). Iz omenjenega lahko sklepamo, da vsako besedilo, ki govori o bolezni, ni nujno problemsko; pesem o prehladu ne more biti problemsko besedilo, kajti otrok po njem hitro ozdravi. Knjiga *Cigančica Kuku in Srebrna riba* (2009) avtorice Nine Kokelj, v kateri je glavni književni lik romski otrok, ki se spopade z onesnaževanjem okolja, ni problemska zato, ker je glavna literarna junakinja Rominja, pač pa zaradi opozarjanja besedila na problematiko onesnaževanja, čeprav je konec vendarle optimističen. Šlibar (2008, 26) nas opozarja na strukturo in ugotavlja, da »dela, ki

eksplicitno vnašajo teme drugačnosti, različnosti in tujosti, lahko vnašajo prek svoje kompozicije in svojega diskurza (romantiziranje, idiličnost, srečni konec, črno-belo risanje idr.)« elemente, s katerimi pri bralcih ustvarjajo napačne predstave, ki jih odvrtačajo od soočenja s strahovi in tujimi podobami. To pomeni, da se problemske teme idealizirajo in oddaljujejo od dejanskega problema. Drugi pogost problem, povezan s predstavljanjem, pa je, da so teme homoseksualnosti ali drugačnosti prikazane zelo enodimenzionalno oziroma s fokusom zgodbe, ki je usmerjen le na temo. V slovenski sodobni mladinski literaturi se pojavljajo literarni liki, ki so »pogosto predstavljeni z izrazito telesno drugačnostjo, ki je najpogosteje prikazana kot fizični telesni primanjkljaj« (Batič in Haramija 2013, 39). Problematično je, če so književni liki opredeljeni samo skozi primanjkljaj oziroma spolno orientiranost ipd. Blažič način ubeseditve problemske literature povezuje s prikazovanjem eno- oziroma večkulturnosti v literarnih delih ter opaža, da je po letu 1990 zaznati tri oblike prikazovanja problemske tematike: »linearno (Janja Vidmar), trivialno (Ivan Sivec) in onkraj literature (Vitan Mal)« (Blažič 2011, 188), vendar klasifikacije ne obrazloži podrobneje.

V tujini se je pojavil izraz radikalna mladinska književnost (Reynolds 2007, Nel in Mickenberg 2010), ki skuša najti izvor problema (lat. radical – priti do korenine) ter izpodbiti napačne predstave odraslih o otrocih in otroštvu (Nel in Mickenberg 2010, 446). Njuna študija je zanimiva, saj med radikalno literaturo umestita tudi domišljijo. V problemsko mladinsko literaturo uvrščamo besedila, ki imajo za predmet otrokov oziroma mladostnikov problem, ki ga otrok ali mladostnik sam ne more rešiti oziroma nanj pomembno vpliva. Problemska literatura je zato hote ali nehote odsev otrokovih/mladostnikovih zunajbesedilnih izkušenj in zato se teme posledično spreminjajo. Prihajajo nove teme, o katerih se prej ni pisalo, in ena takšnih je v zadnjem desetletju povezana s t. i. teorijo queer (Nel in Paul 2011).

Ravno zaradi tega, ker so si pisatelji in pisateljice upali pisati in interpretirati o stvareh, o katerih se v javnosti, še manj pa v knjigah, ne bi govorilo, je omenjena literatura pogosto predmet cenzure. Iz tega razloga se uporablja termin tabujska literatura, ki se navezuje na pojmovanje tabuja: »Tabu je spontana kodirana praksa, ki vzpostavlja besednjak prostorskih omejitev ter fizičnih in verbalnih signalov, katerih namen je pregrajevanje ranljivih odnosov. Grozi s posebej določenimi nevarnostmi v primeru, da kodeks ne bo spoštovan« (Douglas 2010, 15). Torej, ko problem oziroma način predstavitve skozi tekst ali ilustracijo postaneta tabujska, govorimo o tabujski literaturi. Omenjena literatura je predmet cenzure (največkrat) s strani odraslih bralcev, ki oblikujejo konstrukt primernosti. Tabu je zato subjektivno orientiran in povezan z nasprotji med odraslim in otrokom ter strahom pred prenosljivostjo.

1. Tabu izhaja iz nasprotja med tem, kar odrasli od otroka pričakujemo, in tem, kar »otrok« (v stvarnosti dejansko, v književnosti pa seveda zgolj kot domišljajska tvorba) izreka in česar bi od njega »ne pričakovali«.

2. Tabu je tudi v nasprotju z določitvijo funkcije besedila; pričakovani (ponarejeni) vzgojnosti in spodobnosti kot besedilnima kategorijama je nekaj »zoprno«.
3. Tabu je predvsem vsebinska kategorija v besedilu (»naturalia«) (Saksida 2001, 5).

Za razliko od tabuja je problem objektivni, vendar »ne le z vidika mladostnikovega subjektivnega dojetja (na primer nesrečna ljubezen, trenuten spor s prijateljem ali družinskim članom itd.), pač pa tudi objektivno gledano (na primer resni zdravstveni problemi, nasilje itd.)« (Kos 2013b, 5).

Eden prvih medijsko odmevnih primerov v Sloveniji je bila javna polemika okoli Cankarjevega tekmovanja za slovenski jezik v šolskem letu 2002/03, ko je bila izbrana knjiga *Princeska z napako* Janje Vidmar; v šolskem letu 2011/12 se je nekaj podobnega zgodilo s knjigo *Na zeleno vejo* Andreja Predina. Nasprotniki izpostavljenih del so kritizirali njuno neprimernost zaradi vsebine (predvsem spolnosti) oziroma jezika. Utrjevala se je funkcija tabuja, ki je »ohranjanje družbene kontrole« ter »potrjevanje avtoriteti vladajočega razreda« (Holden 2001, 6).

Tema, ki je v problemskih besedilih večkrat cenzurirana, je v Sloveniji spolnost. Ta v mladinski književnosti »ni več strah pred nezaželeno nosečnostjo« (Lavrenčič Vrabec 2000, 58), pač pa »lahko posameznika tudi ubije (AIDS)« (prav tam, 59) ali ga kako drugače zaznamuje (Fatima v *Princeski z napako* naredi splav). Tematske upodobitve spolnosti pa dandanes zahtevajo tudi redefiniranje oziroma definiranje nekaterih pojmov, kot sta pornografskost in erotika. Bjelčevič (2013) je ob javni polemiki o problematičnosti nekaterih odlomkov v *Baronovem mlajšem bratu* Vitana Mala in *Na zeleni veji* Andreja Predina izpostavil prav neenotnost strokovnjakov v definiranju pornografskosti, saj je ta eden od osnovnih problemov, da so do omenjenih del zavzeli tako nasprotna (skrajno negativna do pozitivna) stališča. Drugo, na kar opozarja, je nujnost definiranja (otroške) erotike ter upoštevanje umeščenosti odlomka v kontekst. Dejansko pa enega možnega odgovora ni, saj gre, kot pravi Bjelčevič, »za etične probleme, za probleme vrednot, kjer ni popolnega soglasja« (prav tam, 21). Vprašanja in pomisleke je v javnosti povzročila prevedena slikanica *In s Tango smo trije* Justina Richardsona in Petra Parnella ter ilustratorja Henrya Cola, ki govori o homoseksualnosti v pingvinji družini. Marca 2012, ko se je v Sloveniji razpravljalo o sprejetju družinskega zakonika, je podoben odziv povzročilo kratko besedilo *Očka* Maje Lupša, ki je bilo objavljeno v reviji *Ciciban*. Picco (2011) ugotavlja, da imamo v Sloveniji le dve prevedeni slikanici, ki govorita o homoseksualnosti. V letu 2013 smo dobili tudi prvo domačo slikanico z naslovom *Mavrična maškarada*, v kateri se avtorica Alenka Spacal ukvarja z vprašanjem spola.

Problemska literatura ni vezana na zvrst, saj se pojavlja v poeziji, prozi in dramatik. Haramija (Haramija 2010a, 86) piše o socialno-psihološkem romanu, ki je »literatura za tip književnosti, ki se tematološko ukvarja z resničnostnim prikazovanjem socialnega družbenega okvirja ter psihološkim portretom

mladostnikov« oziroma govori o socialno-psiholoških kratkih zgodbah (Haramija, 2012). V socialno-psihološkem romanu oziroma v socialno-psiholoških kratkih zgodbah je mogoče prepoznati elemente problemske literature (predvsem zaradi tematike), vendar je njuno pojmovanje širše od pojmovanja problemske literature, saj termina socialno-psihološki roman oziroma zgodba zajemata tudi težave in vprašanja, s katerimi se najstnik sreča v obdobju odraščanja, ki pa niso nujno problemska (usodna), temveč so odraz sprememb, s katerimi se mora najstnik soočiti. Kos, kot že omenjeno, piše, da je slovenski mladinski problemski roman vrsta žanra.

## Problemska besedila pri pouku književnosti

Slovenski učni načrt (2011) nima natančno določenih ciljev za obravnavo problemske literature, a so v uvodu izpostavljenе smernice, ki kažejo na pomembnost raznovrstnega branja. Zapisano je, da otroci: »Razmišljajoče in kritično sprejemajo umetnostna/književna besedila slovenskih in tujih avtorjev. Branje spoznavajo kot užitek, prijetno doživetje in intelektualni izziv« (prav tam, 6). Poudarjeno je tudi razvijanje identitete. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je cilj, da se učenci »odzivajo na čustvene sestavine besedila (vesela, žalostna pesem)« (prav tam, 15). Eden od učnih ciljev v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju poudarja, da upovedujejo zgodbo s perspektive tistih književnih oseb, ki jim niso blizu (prav tam, 39).

V učnem načrtu so med predlogi za branje v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju tudi dela, ki so problemsko naravnana. V 1. razredu je predlagan Bevkov *Peter Klepec*, ki gre zaradi pomanjkanja denarja za pastirja. Večji in starejši pastirji ga dnevno pretepajo in šele ob pomoči gorske vile, ki mu da čudežno moč, se jim lahko upre. S tematiko revščine se srečamo v delu *Kdo je napravil Vidku srajčico* Frana Levstika. V 2. razredu je med predlogi besedilo Murna Leafa z naslovom *Zgodba o Ferdinandu*. Ferdinand je poseben bikec, ki duha rože in nima nobene želje po borbi v areni. V areni se znajde po naključju, a se na srečo kmalu vrne na travnik pod svoj plutovec. *Plašček za Barbaro* Vitomila Zupana, ki je priporočen za obravnavo v 3. razredu, pripoveduje o osamljenosti plaščka brez lastnika. Po številnih zavrnitvah, ki jih plašček doživi, ga najde in sprejme deklica Barbara. Pesem *Zakaj umirajo ljudje in zakaj se umre* Saše Vegri, ki je predvidena v 5. razredu, bralca v zadnjih verzih opozori na smrt zaradi uboja, saj ljudje ne umirajo le stari ali bolni. Realistična zgodba Aksinije Kermauner *Tema ni en črn plašč* je zgodba o dečku Klemnu, ki slabo vidi, zaradi nesreče s petardo pa popolnoma oslepi. V 6. razredu sta predlagana pripoved in film Pavla Zidarja *Kukavičji Mihec*. Mihec v skromnih razmerah živi s svojo mamo, dokler mama ne utone v reki. Miha se, ne da bi vedel, kaj se je zgodilo, odpravi v svet s potepuhom Ferencem. Po desetih letih se vrne z ženo in otroki v rodno vas, kjer jih ljudje ne sprejmejo. Konec je tragičen, saj cela družina v neurju utone. Tema revščine in

smrti je prisotna v Andersenovi pravljici *Deklica z vžigalicami*. Gudrun Mebs se v *Nedeljki* loteva teme posvojitve. Slovenska avtorica Janja Vidmar v delu *Senca poletja* piše o osamosvojitveni vojni Slovenije ter treh prijateljih, ki jih vojna loči.

Učni načrt vsebuje več problemsko naravnanih besedil, vendar so v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju izrazito problemska le pesem *Zakaj umirajo ljudje in zakaj se umre* ter prozni besedili *Tema ni en črn plašč* in *Kukavičji Mihec*. Cilji, ki bi jih v učnem načrtu lahko aplicirali na problemska besedila, so osredotočeni predvsem na značilnost oziroma ravnanje književnega lika, ki je drugačen ali ravna v nasprotju z učenčevimi izkušnjami. Lahko pa bi bili zapisani po vzoru učnega načrta za švedščino, kjer je za učence od 4. do 6. razreda zapisano, da se učenca seznanijo s pripovednimi in poetičnimi besedili, »ki priskrbijo vpogled v človeška stanja in probleme, povezane z identiteto in življenjem« (Curriculum for the compulsory school, preschool class and the leisure-time centre 2011, 84).

Odlomke problemskih besedil je mogoče najti tudi v berilih za osnovno šolo.

## Opredelitev problema, namena in ciljev

Problemskih besedil je v Sloveniji, po ugotovitvah Pionirske knjižnice Otona Župančiča, ki enkrat letno izda *Priročnik za kakovostno branje mladinske literature*, vsako leto več. Za učitelja je pomembno, da problemska besedila prepozna in med njimi izbira kakovostna dela (kar je, odkar obstajajo omenjeni priročniki, veliko lažje), ki jih inovativno ter ustrezno uporabi pri pouku književnosti.

Zanimalo nas je, kako učitelji slabih deset let po prvem Cankarjevem tekmovanju, ki je zanetilo vprašanja o (ne)primernosti knjig, razmišljajo o problemski literaturi za otroke in mladino.

Na podlagi rezultatov anketnega vprašalnika želimo ugotoviti, ali se med profesorji razrednega pouka ter profesorji slovenščine pojavljajo statistično pomembne razlike v stališčih do problemskih besedil pri pouku književnosti.

Z opravljeno raziskavo smo želeli ugotoviti:

- ali učitelji poznajo pojem problemska besedila ter kako ga razumejo,
- kakšne razlike se pojavijo med profesorji razrednega pouka ter profesorji slovenščine v določanju primernosti problemskih besedil za učence,
- kakšen odnos imajo profesorji razrednega pouka ter profesorji slovenščine do problemskih besedil (tudi ob konkretnih odlomkih na temo smrti).

## Raziskovalno vprašanje in hipotezi

Postavili smo si raziskovalno vprašanje: Kako učitelji pojmujejo problemska besedila? Oblikovali smo še dve hipotezi:

H1: Profesorji razrednega pouka v primerjavi s profesorji slovenščine določajo več problemskih besedil, ki so primerna za učence.

H2: Profesorji razrednega pouka v primerjavi s profesorji slovenščine pogosteje ter primerneje uporabljajo problemska besedila pri pouku književnosti.

## Metodologija

### *Opis vzorca*

Raziskavo smo opravili s spletno anketo; povezavo do nje smo posredovali na elektronske naslove ravnateljev vseh osnovnih šol v Sloveniji, to je na 450 osnovnih šol; 16 elektronskih naslovov, ki smo jih preko Evidence vzgojno-izobraževalnih zavodov in vzgojno-izobraževalnih programov v mesecu maju 2013 pridobili na spletni strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, ni bilo veljavnih, zato učitelji teh osnovnih šol niso imeli možnosti, da bi anketo rešili. Ravnatelji so, če so se tako odločili, anketo posredovali učiteljem razrednega pouka in učiteljem slovenskega jezika. O načinu vzorčenja ne moremo govoriti, saj ni bilo pravega vzorčenja – spletno anketo smo naslovili na vse osnovne šole v Sloveniji.

Po zadnjih obstoječih podatkih SURS-a ([http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=5427](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=5427)) je bilo v začetku šolskega leta 2011/12 v 1. in 2. izobraževalnem obdobju zaposlenih 13254 strokovnih delavcev, med katerimi so tudi razredni učitelji ter slovenisti. Iz statistične množice učiteljev razrednega pouka in slovenskega jezika v osnovni šoli v šolskem letu 2012/13 je bilo anketiranih 91 učiteljev, od tega 58 profesorjev razrednega pouka (63,7 %) in 33 profesorjev slovenščine (36,3 %). Med anketiranci sta bili le dve osebi moškega spola. Zastopanost glede na delovno dobo v vzgoji in izobraževanju je sledeča: 1 (1,1 %) poučuje prvo leto, 4 (4,4 %) imajo 1–2 leti delovne dobe, 8 (8,8 %) 3–5 let, 17 (18,7 %) 6–10 let, 18 (19,8 %) 11–15 let, 7 (7,7 %) 16–20 let ter 36 učiteljev (39,6 %) več kot 20 let delovne dobe. Od vseh 91 učiteljev jih 34 (37,4 %) poučuje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, 25 učiteljev (27,5 %) v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju ter 32 učiteljev (35,2 %) v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Glede na skupnost, v kateri je šola, je 26 učiteljev (28,6 %) zaposlenih v vasi, zaselku ali podeželju (manj kot 3000 prebivalcev), 31 (34,1 %) jih dela v manjšem kraju (od 3000 do 15000 prebivalcev), 23 učiteljev (25,3 %) je zaposlenih v mestu (15000 do 100000 prebivalcev) ter 11 učiteljev (12,1 %) v večjem mestu (več kot 100000 ljudi). Učitelji, izbrani v vzorcu, prihajajo iz vseh statističnih regij v Sloveniji, in sicer 2 učitelja (2,2 %) iz Pomurske, 21 (23,1 %) iz Podravske, 4 (4,4 %) iz Koroške, 9 (9,9 %) iz Savinjske, 5 (5,5 %) iz Spodnjeposavske, 9 (9,9 %) iz Jugovzhodne Slovenije, 4 (4,4 %) iz Gorenjske, 6 (6,6 %) iz Notranje-kraške, 7 (7,7 %) iz Goriške ter 11 (12,1 %) iz Obalno-kraške regije.

### *Postopek zbiranja podatkov ter opis instrumenta*

Za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik, ki smo ga sestavili na podlagi teoretičnih izhodišč ter praktičnih izkušenj, saj standardiziran vprašalnik o problemski literaturi ne obstaja.

Vprašalnik je bilo mogoče rešiti le preko spletne povezave, ki so jo ravnatelj posredovali učiteljem, dostop do vprašalnika je bil mogoč v obdobju od 5. 6. 2013 do 2. 7. 2013.

Anketni vprašalnik je bil sestavljen iz več vprašanj zaprtega tipa ter dveh vprašanj odprtega tipa, ki sta bili postavljeni na začetku ter na koncu ankete.

V prvem sklopu smo v obliki ocenjevalne lestvice učiteljem postavili vprašanja o primernosti tem problemskih besedil. Učitelji so ocenjevali trditve na 5-stopenjski lestvici, pri čemer je 1 pomenilo *zelo se strinjam*, 5 pa *sploh se ne strinjam*. V drugem sklopu smo učitelje spraševali o odnosu do problemskih besedil ter jim pri tem postavili 8 trditev v obliki 5-stopenjske Likertove lestvice stališč, pri kateri je vrednost 1 pomenila *zelo pogosto*, 5 pa *nikoli*.

V predzadnjem sklopu so učitelji prebrali odlomek dveh problemskih besedil na temo smrti. Prvo besedilo je bilo iz slikanice z naslovom *Deček na belem oblaku* (2006) Nine Kokalj. Drugo besedilo z naslovom *Črna zastava*, ki je ena od kratkih zgodb, objavljena v knjigi *Mici iz 2. a* (2009), je napisala pisateljica Majda Koren. Namenoma smo izbrali besedili, ki govorita o smrti – vsebinsko se razlikujeta v tem, da v prvem besedilu po dolgotrajni boleznì umre otrok, v drugem odlomku pa se mora učenka 2. razreda soočiti s smrtjo svojega očeta, ki umre v avtomobilski nesreči. Zaradi tematske obsežnosti problemskih besedil smo se pri predstavitvi odlomkov osredotočili le na temo smrti, hkrati pa se tudi tu omejili (le na smrt otroka zaradi boleznì in smrt odrasle osebe zaradi prometne nesreče), saj učiteljem v anketnem vprašalniku nismo hoteli predstavljati »ekstremnih« problemskih besedil. V ta namen bi izbrali drugo tehniko zbiranja podatkov. Pod vsakim besedilom je bilo 5 stališč, postavljenih v obliki lestvice pomenskih razlik, ki so se navezovala na učiteljevo doživljanje ter razumevanje besedila ter uporabo besedila pri pouku književnosti.

Na koncu smo anketirance povprašali po demografskih in drugih podatkih objektivnega tipa (spol, poklic, število let delovne dobe v vzgoji in izobraževanju, vrsta vzgojno-izobraževalnega obdobja poučevanja, regija poučevanja ter velikost kraja poučevanja).

Spletna anketa je bila sestavljena tako, da ni omogočala vračanja na predhodna vprašanja.

#### *Preverjanje značilnosti merskega instrumenta*

Objektivnost ankete smo dosegli z vprašanji, ki so bila v večini zaprtega tipa. Prav tako na anketirance ni vplival raziskovalec, saj so anketiranci na vprašanja odgovarjali elektronsko.

Zanesljivost vprašalnika smo preverili z metodo analize notranje konsistentnosti (Cencič 2007), izračunali smo Cronbachov koeficient alfa za ocenjevalno lestvico in lestvico Likertovega tipa.

Cronbachov koeficient alfa je pokazal visoko zanesljivost (0,872) v prvem delu vprašalnika, kjer smo merili, katere teme v problemskih besedilih so primerne za učence.

Zmerna zanesljivost (0,744) se je pokazala pri sklopu vprašanj v obliki ocenjevalne lestvice, kjer smo merili učiteljev odnos do problemskih besedil. Visok Cronbachov koeficient alfa je bil tudi pri učiteljevih stališčih ob odlomku *Deček na belem oblaku* (0,821), podobno kot pri drugem besedilu *Črna zastava*, kjer je bil koeficient alfa 0,878.

S faktorsko analizo smo merili konstruktno veljavnost za ocenjevalne lestvice oziroma lestvice stališč. Primernost podatkov za izpeljavo smo preverili s Kaiser-Meyer-Olkinom (KMO) in Bartlettovim preizkusom. Velikost vzorca je optimalna, kar dokazuje KMO – njegova vrednost znaša 0,831, to pomeni, da faktorska analiza lahko poda prepoznane in zanesljive faktorje (Field 2011, 647). Prav tako je Bartlettov preizkus sferičnosti pokazal na statistično pomembnost (0,000), zato je uporaba faktorske analize primerna (prav tam, str. 660), saj korelacijska matrika ni enotska. Faktorska analiza s pravokotno rotacijo je pokazala na dva faktorja, s katerima lahko pojasnimo 54,65 skupne variance. Prvi faktor bi lahko poimenovali »zahtevne eksistencialne teme«, drugi faktor pa »teme drugačnosti«.

Za identificirane faktorje smo ponovno izračunali Cronbachov koeficient alfa, ki je pokazal 0,12.

Vrednost KMO-preizkusa za drugi sklop vprašanj, ki se nanaša na odnos učiteljev do problemskih besedil pri pouku književnosti, znaša 0,677, kar kaže na zmerno zanesljivost. Bartlettov preizkus sferičnosti je pokazal na statistično pomembnost (0,000), zato je uporaba faktorske analize primerna, saj korelacijska matrika ni enotska.

Na podlagi pravokotne faktorske analize smo identificirali tri faktorje, s katerimi lahko pojasnimo 47,45 skupne variance. Prvi faktor bi lahko imenovali »naklonjen odnos do obravnave problemskih besedil«, drugi faktor »problemska besedila berem zaradi lastnega interesa«, tretji faktor pa »obravnavna problemskih besedil z namenom«. Za identificirane faktorje smo ponovno izračunali Cronbachov koeficient alfa, ki je pokazal 0,826.

Vprašalnik je pregledala učiteljica razrednega pouka, ki je bila pozorna na obliko vprašanj ter splošen videz vprašalnika.

#### *Obdelava podatkov in statistične metode*

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo analize podatkov. Kvantitativne podatke smo obdelali na nivoju deskriptivne statistike z navedbo frekvenc in odstotkov. Za ugotavljanje razlik med profesorji razrednega pouka ter profesorji slovenščine smo naredili Mann-Whitneyjev U-preizkus za neodvisne vzorce. Obdelavo podatkov smo naredili s pomočjo računalniškega programa SPSS. Vprašanje odprtega tipa smo kodirali ter interpretirali.



## Rezultati in interpretacija

### Pojmovanje problemskih besedil po mnenju učiteljev

Učitelje smo prosili, da nam podajo njihovo pojmovanje problemskih besedil; pri tem je presenetljivo, da večina anketiranih učiteljev problemsko besedilo razume z vidika konstruktivističnega pristopa, pri katerem ima glavno vlogo učenec, ki mora s svojo aktivnostjo priti do rešitve. Anketirani v tem smislu kot problemska besedila opredeljujejo predvsem neumetnostna besedila. Pogosto so poudarjali, da so to besedila, ki učence spodbujajo k razmišljanju, kjer morajo sami izluščiti problem, biti kritični, pri čemer ima velik pomen vodeni pogovor oz. diskusija. Naslednje najpogostejše pojmovanje, tako ga je opredelilo 11 anketirancev, se je navezovalo na splošno trditev, da je za problemsko besedilo ključen problem in/ali problematika. Učiteljev, ki so problemska besedila povezali s temo ter teme našli, je bilo 21. Ti odgovori so naši definiciji najbližji. Teme, ki se najpogosteje pojavljajo, so: droge, alkohol, homoseksualnost, nasilje, revščina, smrt, spolne zlorabe. Nekaj anketirancev je problemska besedila povezovalo s terminom tabu. V štirih odgovorih je bilo izraziteje zaznati, da med problemska besedila uvrščajo predvsem sodobna dela. Za nekaj učiteljev problemsko besedilo ni omejeno na problem oziroma temo, pač pa menijo, da je problemsko besedilo lahko vsako, če ga kot takega obravnavaš.

Preglednica 1: Izbor značilnih odgovorov o pojmovanju problemskega besedila

Kategorija	Značilni odgovori	Učitelji	
		f	f %
<b>Aktivnost učenca (konstruktivistični pristop)</b>	»Besedilo, ki daje možnosti zastavljanja in reševanja problemov; besedilo, ob katerem učenci samostojno rešujejo naloge.« »To je besedilo, ki ponuja veliko možnosti kritičnega branja in razvijanje zmožnosti kritičnega razmišljanja.« »To je besedilo, ki omogoča, da učenci razpravljajo, razmišljajo, utemeljujejo, analizirajo vsebine prebranega besedila ter tako pokažejo stopnjo razumevanja teme.«	40	43,96
<b>Tema/tabu</b>	»Problemska besedila pri pouku književnosti so besedila, ki obravnavajo tabu teme, kot so npr. droge, alkohol, spolnost, spolne zlorabe, bolezni, smrt, samomor, revščina ...« »Besedilo, ki izpostavlja/prikazuje/oriše določen problem, npr. odnosi med prijatelji, v družini, nasilje ...«	21	23,08
<b>Problem, problematika</b>	»Besedilo, ki vsebinsko izpostavlja določeno problematiko.«	11	12,09
<b>Problemsko besedilo ni omejeno</b>	»Vsako besedilo je lahko v nekem smislu problemsko besedilo. Odvisno od tega, kako stvar zastaviš.«	6	6,59
<b>Aktualnost</b>	»Težko ga je najti, gotovo pa so besedila novejša književnosti, v katerih je veliko problemskih tem. Se pa seveda najde tudi v mnogih besedilih starejšega datuma.«	4	4,39
<b>Neopredeljeno</b>	»Menim, da je to besedilo, v katerem je veliko nepoznanih besed.«	7	7,69
<b>Neodgovorjeno</b>	/	2	2,20
<b>Skupaj</b>		91	100

Termin problemska literatura po pojmovanju učiteljev ni enoznačen. Dobili smo zelo različne odgovore, ki se navezujejo tudi na neumetnostna besedila oz. branje, ki je bolj kot z vsebino povezano s strategijo, torej kako naj učenci berejo določeno besedilo, da ga bodo razumeli ter vrednotili.

#### *Primernost problemskih tem pri pouku književnosti*

V anketi smo izpostavili le nekaj tem, ki se pojavljajo v sodobni problemski mladinski literaturi.

*Preglednica 2: Frekvenčna (f) in odstotkovna (f %) porazdelitev učiteljev glede na stališče o primernosti tem problemskih besedil pri pouku književnosti*

Otrokom je potrebno ponuditi besedila:	Se zelo strinjam		Se strinjam		Se ne morem odločiti		Se ne strinjam		Se sploh ne strinjam		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
<b>z nesrečnim koncem</b>	38	41,8	49	53,8	3	3,3	1	1,1	0	0	91	100
<b>o drugačnem svetu, kot je njihov</b>	41	45,1	48	52,7	2	2,2	0	0	0	0	91	100
<b>na temo istospolnega partnerstva</b>	14	15,4	40	44,0	28	30,8	6	6,6	3	3,3	91	100
<b>na temo smrti</b>	28	30,8	60	65,9	2	2,2	1	1,1	0	0	91	100
<b>na temo nasilja</b>	19	20,9	58	63,7	12	13,2	1	1,1	1	1,1	91	100
<b>na temo otrok s posebnimi potrebami</b>	52	57,1	38	41,8	1	1,1	0	0	0	0	91	100
<b>na temo brezdorstva</b>	39	42,9	50	54,9	1	1,1	1	1,1	0	0	91	100
<b>na temo duševnih bolezni</b>	21	23,1	61	67,0	9	9,9	0	0	0	0	91	100
<b>na temo holokavsta</b>	14	15,4	52	57,1	14	15,4	10	11,0	1	1,1	91	100
<b>na temo spolne zlorabe</b>	20	22,0	52	57,1	12	13,2	4	4,4	3	3,3	91	100

Rezultati ankete kažejo, da je med učitelji najbolj sprejeta tema, ki govori o otrocih s posebnimi potrebami. Večinoma imajo učitelji pozitivno mnenje o primernosti tem, s tem da so učitelji do nekaterih tem bolj zadržani. Kar 30,8 % učiteljev se ne more odločiti, ali je primerno obravnavati besedilo, ki govori o homoseksualnosti v šoli. Precej visok delež neodločenih je tudi pri temah nasilje, holokavst ter spolna zloraba. Vse omenjene teme predstavljajo obliko nasilja nasploh, kar lahko pomeni, da se učitelji ne čutijo dovolj kompetentne. Najbolj negativno mnenje je vidno pri problemskih besedilih, ki tematizirajo homoseksualnost ter holokavst, teh knjig v Sloveniji praktično ni, tako kot je premalo prevedenih in izvrih leposlovnih knjig, ki govorijo o temi holokavsta (Haramija 2010b, 84).

Preverili smo hipotezo 1, s katero predvidevamo, da profesorji razrednega pouka v primerjavi s profesorji slovenščine določajo več problemskih besedil, ki so primerna za učence.

Hipotezo 1 smo želeli preveriti s pomočjo t-preizkusa za neodvisne vzorce, vendar tega nismo mogli narediti, saj se nobena od spremenljivk ni razporejala normalno, kar je pokazal Shapiro Wilkov preizkus – statistična pomembnost

preizkusa je bila manjša od 0,05. Namesto tega smo uporabili Mann-Whitneyjev U-preizkus za neparametrične vzorce.

*Preglednica 3: Razlike v stališčih o primernosti tem problemskih besedil pri pouku književnosti*

Učencem je potrebno ponuditi besedila:	Skupini	N	M	SD	Mann-Whitneyjev U-preizkus	2P
z nesrečnim koncem	prof. RP	58	1,67	0,57	850,00	0,31
	prof. SLJ	33	1,58	0,66		
o drugačnem svetu, kot je njihov	prof. RP	58	1,57	0,50	938,50	0,86
	prof. SLJ	33	1,58	0,61		
na temo istospolnega partnerstva	prof. RP	58	2,48	0,88	754,50	0,07
	prof. SLJ	33	2,21	1,02		
na temo smrti	prof. RP	58	1,78	0,56	872,50	0,39
	prof. SLJ	33	1,67	0,54		
na temo nasilja	prof. RP	58	2,00	0,62	875,50	0,43
	prof. SLJ	33	1,94	0,83		
na temo otrok s posebnimi potrebami	prof. RP	58	1,40	0,49	861,00	0,36
	prof. SLJ	33	1,52	0,56		
na temo brezdomstva	prof. RP	58	1,60	0,59	944,00	0,90
	prof. SLJ	33	1,61	0,56		
na temo duševnih bolezni	prof. RP	58	1,93	0,59	821,00	0,17
	prof. SLJ	33	1,76	0,50		
na temo holokavsta	prof. RP	58	2,38	0,97	787,50	0,12
	prof. SLJ	33	2,03	0,68		
na temo spolne zlorabe	prof. RP	58	2,14	0,94	901,00	0,60
	prof. SLJ	33	2,03	0,84		

Legenda: N – število učiteljev, M – aritmetična sredina (1 – se zelo strinjam, 2 – se strinjam, 3 – se ne morem odločiti, 4 – se ne strinjam, 5 – sploh se ne strinjam), SD – standardna deviacija, 2P – tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlik (razlika je statistično pomembna:  $p < 0,05$ )

Preizkus je pokazal, da med profesorji razrednega pouka in profesorji slovenščine v določanju primernosti tem za učence ni statistično pomembnih razlik, zato smo hipotezo na podlagi te ugotovitve zavrnil. Lahko rečemo, da na mnenje o primernosti tem ne vpliva poklic, ampak drugi dejavniki. Saksida (2001) meni, da je za razumevanje tabujskih oziroma problemskih tem v književnosti potrebno razmisliti o pojmu otroka in otroštva. Odrasli, ki verjamejo, da je otroku potrebno tematsko cenzurirati vsebine, verjamejo v »nekonfliktnost otroškega razmerja do sveta« (prav tam, str. 6), kar pa se ne sklada z realnostjo, v kateri otrok živi. Podobno je pokazala tudi manjša raziskava, ki jo je izvedla Wollman Bonill (1998); v njej ugotavlja, da so učitelji kot neprimerno označili literaturo, ki je govorila o perspektivah in vrednotah, ki niso prevladujoče v družbi.

*Odnos učiteljev do problemskih besedil*

Pri obravnavi problemskih besedil je zelo pomemben učiteljev odnos do izbranih besedil.

*Preglednica 4: Frekvenčna (f) in odstotkovna (f %) porazdelitev učiteljev glede na odnos do problemskih besedil*

Trditev	Zelo pogosto		Pogosto		Občasno		Redko		Nikoli		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
<b>V pouk književnosti vnašam problemska besedila.</b>	10	11,8	38	41,8	40	44,0	3	3,3	0	0	91	100
<b>Učencem priporočam besedila s problemsko vsebino.</b>	10	11,0	37	40,7	35	38,5	8	8,8	1	1,1	91	100
<b>O problemskih besedilih se pogovarjam s svojimi sodelavci.</b>	10	11,0	36	39,6	30	33,0	13	14,3	2	2,2	91	100
<b>Problemsko mladinsko literaturo berem zaradi lastnega interesa in zanimanja.</b>	24	26,4	34	37,4	26	28,6	7	7,7	0	0	91	100
<b>Literarna besedila uporabljam, da se preko njih pogovarjamo o problemih.</b>	26	28,6	42	46,2	22	24,2	1	1,1	0	0	91	100
<b>Problemsko besedilo nevsiljivo uporabim pri pouku književnosti.</b>	16	17,6	41	45,1	31	34,1	1	1,1	2	2,2	91	100
<b>Literarno besedilo o smrti bi uporabil/-a pri pouku književnosti v primeru, če bi učenec žaloval.</b>	4	4,4	7	7,7	27	29,7	39	42,9	14	15,4	91	100
<b>Problemsko besedilo pri pouku književnosti obravnavam, ko začutim, da je to potrebno.</b>	15	16,5	32	35,2	34	37,4	9	9,9	1	1,1	91	100

Največ učiteljev problemska besedila v pouk književnosti vnaša občasno, kar je tudi nekako pričakovan odgovor, saj so problemska besedila predlagana v Učnem načrtu za predmet slovenščina (2011) in uvrščena v šolska berila. Iz preglednice je razvidno, da učitelji omenjena besedila pogosteje učencem priporočajo, kot pa jih obravnavajo. Slaba polovica učiteljev problemskih besedil, ki bi tematizirala smrt, v primeru, ko bi učenec žaloval, ne bi obravnavala; iz tega lahko sklepamo, da se učitelji pri obravnavi problemskih besedil težje oziroma redkeje odločijo za delo s problemskimi besedili, kadar problem (v našem primeru smrt) neposredno prizadeva razred ali posameznega učenca. Kljub temu omenjena besedila pogosto uporabljajo, da se skozi izkušnjo literarnega sveta pogovarjajo o problemih, občasno oziroma pogosto takrat, ko začutijo, da je to potrebno.

Hipotezo 2, s katero smo skušali ugotoviti, ali imajo profesorji razrednega pouka v primerjavi s profesorji slovenščine bolj pozitiven odnos do problemskih besedil

pri pouku književnosti, smo preverili z Mann-Whitneyjevim U-preizkusom, ki je pokazal, da se statistično pomembne razlike pojavijo pri spremenljivkama: *Učencem priporočam besedila s problemsko tematiko ter problemska besedila pri pouku obravnavam, ko začutim, da je to potrebno.*

Preglednica 5: Razlike v stališčih o odnosu do problemskih besedil

Trditev	Skupini	N	M	SD	Mann-Whitneyjev U-preizkus	2P
<b>V pouk književnosti vnašam problemska besedila.</b>	prof. RP	58	2,50	0,70	743,00	0,05
	prof. SLJ	33	2,21	0,74		
<b>Učencem priporočam besedila s problemsko vsebino.</b>	prof. RP	58	2,64	0,81	677,00	0,01
	prof. SLJ	33	2,21	0,86		
<b>O problemskih besedilih se pogovarjam s svojimi sodelavci.</b>	prof. RP	58	2,55	0,99	923,50	0,77
	prof. SLJ	33	2,61	0,86		
<b>Problemsko mladinsko literaturo berem zaradi lastnega interesa in zanimanja.</b>	prof. RP	58	2,24	0,92	851,50	0,36
	prof. SLJ	33	2,06	0,89		
<b>Literarna besedila uporabljam, da se preko njih pogovarjamo o problemih.</b>	prof. RP	58	2,03	0,74	836,00	0,28
	prof. SLJ	33	1,88	0,78		
<b>Problemska besedila nevsiljivo uporabim pri pouku književnosti.</b>	prof. RP	58	2,34	0,91	813,00	0,20
	prof. SLJ	33	2,09	0,68		
<b>Literarno besedilo o smrti bi uporabil/-a pri pouku književnosti v primeru, ko bi učenec žaloval.</b>	prof. RP	58	3,43	1,09	775,50	0,11
	prof. SLJ	33	3,82	0,73		
<b>Problemska besedila pri pouku književnosti obravnavam, ko začutim, da je to potrebno.</b>	prof. RP	58	2,22	0,82	615,00	0,00
	prof. SLJ	33	2,82	0,98		

Legenda: N – število učiteljev, M – aritmetična sredina (1 – zelo pogosto, 2 – pogosto, 3 – občasno, 4 – redko, 5 – nikoli), SD – standardna deviacija, 2P – tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlik (razlika je statistično pomembna:  $p < 0,05$ )

Iz aritmetičnih sredin odgovorov lahko razberemo, da razredni učitelji učencem manj pogosto priporočajo problemsko literaturo v primerjavi s profesorji slovenščine, vendar več razrednih učiteljev kot profesorjev slovenščine obravnava besedila, ko začutijo, da je to potrebno.

Na podlagi ugotovitev lahko hipotezo 2 delno potrdimo.

#### *Stališča o primernosti izbranih odlomkov na temo smrti*

Učitelji so izrazili svoja stališča do dveh odlomkov, ki govorita o smrti otroka oziroma smrti odrasle osebe.

Preglednica 6: Stališča učiteljev do odlomka iz slikanice *Deček na belem oblaku* Nine Kokalj

	Izrazito		Pretežno		Zmerno		Pretežno		Izrazito		
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	
primeren	44	48,4	13	14,3	25	27,5	9	9,9	0	0	neprimeren
zanimiv	50	54,9	19	20,9	18	19,8	3	3,3	1	1,1	nezanimiv
spodbuja izražanje čustev	65	71,4	11	12,1	9	9,9	4	4,4	2	2,2	zavira izražanje čustev
spodbuja razmišljanje	64	70,3	13	14,3	9	9,9	4	4,4	1	1,1	zavira razmišljanje
osebno mi je blizu	19	20,9	23	25,3	39	42,9	3	3,3	7	7,7	osebno mi ni blizu

Največ učiteljev je izbranemu besedilu naklonjenih, čeprav večini besedilo ni osebno blizu.

Preglednica 7: Stališča učiteljev do odlomka iz kratke zgodbe *Črna zastava* v knjigi *Mici iz 2.* a avtorice Majde Koren

	Izrazito		Pretežno		Zmerno		Pretežno		Izrazito		
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	
primeren	48	52,7	23	25,3	13	14,3	7	7,7	0	0	neprimeren
zanimiv	40	44,0	27	29,7	20	22,0	3	3,3	1	1,1	nezanimiv
spodbuja izražanje čustev	52	57,1	25	27,5	11	12,1	3	3,3	0	0	zavira izražanje čustev
spodbuja razmišljanje	54	59,3	22	24,2	13	14,3	2	2,2	0	0	zavira razmišljanje
osebno mi je blizu	22	24,2	28	30,8	31	34,1	4	4,4	6	6,6	osebno mi ni blizu

Tudi o drugem besedilu imajo učitelji pozitivno mnenje, čeprav so odstotki pri skrajnih pozitivnih vrednostih nižji v primerjavi s prvim besedilom. Sklepamo lahko, da so učitelji odlomku, ki govori o smrti zelo poetično (*Deček na belem oblaku*), in odlomku, ki je postavljen v šolski kontekst (*Črna zastava*) – učenka se vrne v šolo potem, ko ji je v prometni nesreči umrl očka, veliko bolj naklonjeni kot pa besedilom, ki govorijo o smrti neposredno in neolepšano, četudi v ospredju ni človeška smrt, pač pa živalska kot v zbirki kratkih zgodb *Oči* Andreja Makuca, ki je bila v enakem šolskem letu kot *Na zeleno vejo* izbrana za Cankarjevo tekmovanje.

## Zaključek

Na podlagi odgovorov lahko predvidevamo, da je problemska literatura med učitelji še premalo poznana. Nekatero teme, predvsem povezane s spolnostjo (homoseksualnost, spolne zlorabe), pri pouku književnosti še vedno ostajajo tabujske, medtem ko za smrt zaradi bolezni ali prometne nesreče to ne velja.

Čeprav naj bi bila problemska besedila pri pouku književnosti prisotna, saj so vključena v berila oz. v učni načrt, jih učitelji razrednega pouka pogosteje vnašajo takrat, ko mislijo, da je to smiselno; prav tako jih priporočajo manj pogosto kot

profesorji slovenščine. Pri pouku književnosti učenci mladinskih problemskih besedil večinoma ne berejo zaradi užitka, pač pa ob branju, še izraziteje kot pri drugih šolskih branjih, razvijajo »še druge načine bralčeve 'uporabe' besedila, tj. razvijanje zmožnosti razumevanja in vrednotenja besedila ter razpravljanja o njem« (Saksida 2001, 54). Učitelj se mora zato soočiti s svojimi prepričanji in stališči o določenem problemu ter njegovi predstavitvi v besedilu ter se zato spoprijeti z izzivi »problemske književnosti, ki praviloma že sama po sebi sproža tudi negativne odzive že zaradi svoje naravnosti v oporekanje podobi stvarnosti« (prav tam, 63). Pri učencih je mogoče poglobljeno kritično branje problemskih besedil doseči prav na tej osnovi.

Čeprav rezultati ankete kažejo na relativno pozitiven odnos učiteljev do problemskih besedil ter naklonjenost k obravnavi problemskih del, bi bilo treba učiteljem ponuditi še več informacij o problemskih besedilih ter strategijo za njihovo obravnavo pri pouku književnosti, zato da bodo učitelji ta besedila vsebinsko enakovredno ter načrtno vnašali v pouk, učenci pa s tem razvijali kritičen odnos do umetnostnih besedil. V učne načrte bi bilo smiselno umestiti cilje, ki bi se bolj navezovali na zaznavanje, doživljanje in vrednotenje problemske literature.

*Sabina Višček*

## **Teachers' Attitudes toward Problem Texts in Literature Classes**

For contemporary children's literature, a deviation from the traditional pattern of an obedient child, a happy childhood, and any idyllic life is characteristic. The topics on which in the seventies and especially in the nineties writers openly wrote in Slovenia, have become problematic and at times radical and taboo – because certain groups, especially teachers and parents, have marked them as such,. The first major media response in Slovenia was provoked by the work *Princeska z napako* by Janja Vidmar, which had been selected for Cankarjevo tekmovanje (eng. *Cankar's Contest*) in the school year 2002/03. Similar was also the case of the book *Na zeleno vejo* by Andrej Predin in 2011. By some teachers as well as by other audiences both books were considered and labelled as inappropriate for teaching literature.

In the present paper we present the attitudes of Slovenian primary school teachers and of teachers of Slovenian language in dealing with problem texts in basic school classes of literature. On the basis of a non-experimental empirical research, which included 33 teachers of Slovenian language who teach in basic school, and 58 primary school teachers, it was established that there are statistically significant differences in defining themes appropriate for children and their attitude towards problem texts.

Based on the answers we can assume that problem literature is still insufficiently known among teachers. It turns out that some of the problem issues in Slovenia remain taboo; these are mainly related to sexuality (homosexuality, sexual abuse), while that is not the case when it comes to death. The teachers' responses show that in comparison to teachers of Slovenian language primary teachers recommend problem literature less often, but they read and discuss such texts with pupils more often than teachers of Slovenian language, when situations demand it.

Even though survey results show a relatively positive attitude of the teachers and their inclination towards addressing problem literature, it would still be necessary to offer them more information about problem literature and offer them a strategy of presentation and discussion for literature classes, so that teachers could equally (content based) and systematically incorporate these texts into their classes, and pupils will be able to develop critical attitude towards literary texts.

## LITERATURA

Batič, Janja, Haramija, Dragica. 2013. Literarni lik s posebnimi potrebami v slikanicah. *Revija za elementarno izobraževanje*. 6 (4): 37–52.

Bjelčević, Aleksander. 2013. Pornografija pri pouku slovenščine. V *Etika v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*, (ur.) Aleksander Bjelčević, 21–29. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Pridobljeno 20. 10. 2013. [http://www.centerslo.net/files/file/ssjlk/49\\_SJLK/bjelcevic.pdf](http://www.centerslo.net/files/file/ssjlk/49_SJLK/bjelcevic.pdf)

Blažič, Milena Mileva. 2011. *Branja mladinske književnosti: izbor člankov in razprav*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Cencič, Majda. 2009. *Kako poteka pedagoško raziskovanje: primer kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

*Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation centre*. 2011. Stockholm: The Swedish National Agency for Education. Pridobljeno 10. 3. 2013. <http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/in-english/publications>

Douglas, Mary. 2010. *Čisto in nevarno: analiza konceptov nečistosti in tabuja*. Ljubljana: Študentska založba.

*Evidence vzgojno-izobraževalnih zavodov in vzgojno-izobraževalnih programov*. Pridobljeno 1. 5. 2013. <https://krka1.mss.edus.si/registriweb/Seznam1.aspx?Seznam=2010>

Filed, Andy. 2011. *Discovering statistics using SPSS* (third edition). London: Sage publications Ltd.

Haramija, Dragica. 2010a: Sodobni slovenski socialno-psihološki roman. V *Sodobna slovenska književnost*, (ur.) Alojzija Zupan Sosič, 85–91. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Pridobljeno 1. 5. 2013. [http://www.centerslo.net/files/file/simpozij/simp29/11\\_Haramija.pdf](http://www.centerslo.net/files/file/simpozij/simp29/11_Haramija.pdf)

Haramija, Dragica. 2010b. *Holokavst skozi otroške oči*. Murska Sobota: Franc-Franc.

Haramija, Dragica. 2012. *Nagrajene pisave: opusi po letu 1991 nagrajenih slovenskih mladinskih pripovednikov*. Murska Sobota: Franc-Franc.



Holden, Lynn. 2006. *Taboos: Structure and Rebellion*. Tunbridge Wells: The Institute for Cultural Research.

Kos, Gaja. 2013. *Slovenski mladinski problemski roman*. Doktorsko delo. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.

Lavrenčič Vrabec, Darja. 2001: Bolečina odraščanja: droge, seks in ... *Otrok in knjiga*. 28 (52): 40–51.

Mickenberg, Julia L., Nel, Philip. 2010. *Tales for Little Rebels: A Collection of Radical Children's Literature*. New York and London: New York University Press.

Nel, Philip, Mickenberg, Julia L. 2011: An expanded and revised version of the Francelia Butler Lecture, given at the 2011 Meeting of the Children's Literature Association: Radical Children's Literature Now! *Quarterly Childrens Literature Association*. 36 (4): 445–473.

Paul, Lissa, Nel, Philip. 2011. *Keywords for Children's literature*. New York: New York University Press.

Reynolds, Kimberly. 2007. *Radical Children's Literature. Future Visions and Aesthetic Transformations in Juvenile Fiction*. Basingstoke (Hampshire); New York: Palgrave Macmillan.

Statistični urad Republike Slovenije. *Osnovnošolsko izobraževanje mladine in odraslih v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2011/12 in na začetku šolskega leta 2012/13*. Pridobljeno 1. 5. 2013. [http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=5427](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=5427)

Saksida, Igor. 2001. »Nekaj nezaslišanega«. Tabu teme v slovenski mladinski poeziji od ljudske pesmi do sodobnosti. *Jezik in slovstvo*. 47 (1–2): 5–16.

Saksida, Igor. 2011. Tekmovanje za Cankarjevo priznanje: zasnova, cilji, vprašanja. *Revija za elementarno izobraževanje*. 4 (4): 49–69.

Šlibar, Neva. 2008. Sedmero tujosti literature – ali: O nelagodju v/ob literaturi: literatura kot tujost, drugost in drugačnost. V *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*, (ur.) Boža Krakar Vogel, 15–36. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.

Picco, Kristina. 2010. Prisotnost otroških in mladinskih literarnih besedil z gejevsko/lezbično tematiko v Slovenskem prostoru (2. del). *Otrok in knjiga*. 81 (38): 7–21.

Poznanovič Jezeršek, Mojca, Cestnik, Mojca, Čuden, Milena, Gomivnik Thuma, Vida, Honzak, Mojca, Križaj Ortar, Martina, Rosc Leskovec, Darinka, Žveglič, Darinka. 2011. *Program osnovna šola. Slovenščina: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 1. 3. 2013. [http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_slovenscina\\_OS.pdf](http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf)

Wollman Bonilla, Julie E. 1998. Outrageous Viewpoints: Teacher's Criteria for Rejecting Works of Children's Literature. *Language Arts*. 75 (4): 287–295.

*Dr. Barbara Kopačin*

## **Medsebojna povezanost inteligentnosti, glasbenih aktivnosti in družinskega okolja pri devetošolcih**

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.015.31:78

159.924.7:373.3

### **POVZETEK**

Inteligentnost postaja vse bolj zaželena človekova lastnost, zato ji znanstveniki z različnih področij posvečajo veliko pozornosti.

Nas je zanimala medsebojna povezanost inteligentnosti, glasbenih aktivnosti in družinskega okolja pri devetošolcih. Povezanost smo ugotavljali z razlikami v dosežkih učencev pri merjenju eduktivnih komponent splošnih intelektualnih sposobnosti s standardnimi progresivnimi matricami (SPM). Rezultati raziskave so potrdili, da so inteligentnost, glasbene aktivnosti in družinsko glasbeno okolje medsebojno pomembno povezani.

V raziskavi je sodelovalo 177 naključno izbranih devetošolcev iz šestih primorskih osnovnih šol.

**Ključne besede:** Ravenove progresivne matrice, inteligentnost, glasbeno družinsko okolje, formalno glasbeno izobraževanje, glasbene dejavnosti

## **The Interrelation of Intelligence, Involvement in Musical Activities, and Supportive Musical Family Environment in Ninth-Graders**

Original scientific article

UDK: 37.015.31:78

159.924.7:373.3

### **ABSTRACT**

Intelligence has increasingly been becoming a desirable human trait, so the scientists from different fields devote it a lot of attention.

We were interested in the interconnectedness of intelligence, musical activities and family environment in ninth graders. Correlations were determined with the differences in student

achievement in measuring educative components of general intellectual abilities with standard progressive matrices (SPM). The survey results confirm that intelligence, musical activities and musical family environment significantly correlated with each other.

The study included 177 randomly selected ninth graders from six basic schools in the region of Primorska.

**Key words:** Raven's progressive matrices, intelligence, musical family environment, formal music education, music activities

## Uvod

Človek je bil vedno povezan z glasbo – pomenila mu je magično sredstvo, uporabil jo je za usklajevanje skupinskega dela, spodbujala ga je ali pomirjala, razveseljevala ali tolažila; za vsak življenjski trenutek si je lahko izbral ustrezno glasbo.

Razvoj psiholoških in nevroloških znanosti v preučevanju delovanja možganov je človeku omogočil, da počasi znanstveno odkriva in razlaga povezanost človekove osebnosti z glasbo. V svetu raziskovanja s področja delovanja možganov spodbuja Društvo za nevroznanost (The Society for Neuroscience) – največja svetovna organizacija znanstvenikov in zdravnikov. Slovensko društvo za nevroznanost (SiNAPSA) – spodbuja razvoj nevroznanstvene dejavnosti v Sloveniji ter javnost seznanja o naravi raziskovalnega dela in o pomenu novih nevroznanstvenih odkritij in spoznanj. Pomemben projekt društva SiNAPSA je Teden možganov, ki ga je leta 2013 organiziralo že desetič (v 3. tednu marca, ki je razglašen za mednarodni teden možganov). K raziskovanju in sodelovanju na jubilejni Teden možganov so bili vabljeni nevrologi, psihologi, psihiatri in pedagogi. »Dolgo so ljudje mislili, da se možgani razvijajo le prvih nekaj let življenja, temu pa sledi obdobje počasnega manjšanja števila nevronov. Številne raziskave so v zadnjem času pokazale, da temu ni tako in da se možgani na nek način nikoli ne nehajo razvijati. Kljub temu da se možgani resnično najbolj razvijajo v predporodnem obdobju ter v prvih dveh letih življenja, pa se nove živčne povezave tvorijo pravzaprav celo življenje. Novejše ugotovitve o razvoju možganov niso zanimive samo s teoretičnega, temveč tudi praktičnega vidika, saj posamezniku ponujajo možnost vseživljenjskega razvoja možganov – tudi na stara leta.

Dilema o tem, kdaj se naši možgani najbolj aktivno razvijajo in ali so se sposobni razvijati tudi v poznejših življenjskih obdobjih, je le ena od mnogih, ki se pojavi ob razmišljanju o razvoju in možganih. /.../ Ker so možgani sestavljeni iz ogromnega števila živčnih celic (nevronov), pa seveda lahko vprašanje razvoja postavimo tudi na bolj bazične ravni. Kako se razvijajo nevroni in kako se ustvarjajo sinapse? /.../ Ker možgani ne rastejo v vakuumu temveč v interakciji z okoljem, pa se lahko vprašamo tudi, kako vpliva na razvoj možganov okolje. /.../ Kakšne so razlike med možgani otroka, ki je odraščal v stimulativnem in varnem okolju ter možgani otroka, ki stimulacije in čustvene opore ni bil deležen?« (SiNAPSA 2013)

V tem kontekstu nas je zanimala povezanost inteligentnosti z aktivnostmi na glasbenem področju ter glasbeno spodbudnim družinskim okoljem pri primorskih devetošolcih. Dosedanje raziskave (npr. Čebulc 2009; Denac 2002; Habe 2006; Sicherl Kafol 2001; Slosar 2002; Jaušovec 2012; Pirtošek 2011) ugotavljajo, da glasba spodbudi delovanje različnih predelov možganov in jih med seboj poveže v sinhrono delovanje, kar nam omogoča, da stvari dojemamo bolj celostno, ne le informacijsko ampak tudi čustveno. Raziskave (Motte Haber 1990; Klun 1997) so pokazale celo, da so možgani glasbenikov s formalno glasbeno izobrazbo v nekaterih predelih večji od možganov »neglasbenikov«, kar dokazuje pomembno povezanost glasbe in inteligentnosti.

### *Inteligentnost*

Pojem inteligentnost je v vsakdanji rabi pogosto uporabljena beseda in pomeni bistrost. Kot sposobnost postaja vse bolj zaželeno človekova lastnost in zato ji znanstveniki z različnih področij posvečajo veliko pozornosti.

Inteligentnost je pojem, ustvarjen znotraj psiholoških teorij, ki opredeljuje človekovo sposobnost razumevanja kompleksnih idej, učinkovitega prilagajanja okolju ter razmišljanja in reševanja problemov s psihološkimi procesi, ki jim pravimo mišljenje. Stopnjo inteligentnosti posameznika izražamo s številom točk IQ, ki jih posameznik doseže pri testiranju, kar pomeni, za koliko točk posameznik odstopa od povprečja. Prav različnost med ljudmi v prej naštetih elementih omogoča merjenje IQ in daje smisel samemu pojmu inteligentnost, saj s tem lahko posamezniku napovedujemo možno intelektualno učinkovitost na področjih, kjer je ta še posebej potrebna. Eduktivno komponento splošne intelektualne sposobnosti pri otrocih od 7. leta naprej merimo s standardnimi progresivnimi matricami (SPM) (Musek 1997).

Musek (1997) inteligentnost definira kot sklop med seboj razmeroma neodvisnih različnih umskih sposobnosti: sposobnost prilagajanja novim situacijam, sposobnost mišljenja in reševanja problemov, sposobnost učenja, hitrost in točnost predelave informacij. Kot izvor in dejavnike inteligentnosti pa opredeli: dednost, okolje, samodejavnost, genetske faktorje, biološke faktorje in sociokulturne faktorje.

Mnogi psihologi kot pomembne dejavnike inteligentnosti izpostavljajo še: socialno okolje, izobrazbo, šolske spodbude, glasbo itd.

Gardner je leta 1983 razvil teorijo različnih inteligentnosti: jezikovna inteligentnost, logično-matematična inteligentnost, prostorska inteligentnost, glasbena inteligentnost, telesno-gibalna inteligentnost, medosebna inteligentnost in znotrajosebna inteligentnost (Gardner 1995).

### *Glasba in inteligentnost*

Razvoj otrokovega mišljenja v povezanosti z glasbenim izobraževanjem, sodelovanjem v glasbenih dejavnostih in okoljem že skoraj celo stoletje znanstveno preučujejo psihologi.

Taylor (1973) je opravil raziskavo v povezanosti razvoja glasbenih sposobnosti in verbalnega razumevanja na vzorcu stotih otrok in ugotovil, da jezikovni razvoj

lahko pospeši glasbeni razvoj in obratno. Sergeant in Thatcher (1974) sta analizirala podatke, ki jih je zbral Taylor. Ponovne analize Taylorjevih podatkov so pokazale visoko pomemben linearen odnos med glasbenimi testi (Bentley measures of musical ability) in testi splošne inteligentnosti (Schonell essential intelligence tests). Phillips (1976) je ugotovil povezanost družinskega okolja, ki spodbuja glasbene dejavnosti otrok, z inteligentnostjo. Mursell (1973) je ugotovil, da je učni uspeh v glasbi močno povezan s splošnim učenim uspehom. Mitchum (1968) in Webber (1974) ugotavljata pomembno povezanost med uspešnostjo pri glasbenem učenju in splošnim učenim uspehom ter inteligentnostjo. Hebb (1949, v Slosar 1995), oče nevropsihologije in nevronskih mrež, je sredi prejšnjega stoletja preučeval funkcije nevronov v psiholoških procesih in ugotovil, da je urjenje klavirja ojačevalec sinaptične prevodnosti.

Shaw (1995) in Campbell (2000, v Campbell 2004) preučujeta povezave med glasbo in razvojem različnih spretnosti in sposobnosti, ki so potrebne za celostni otrokov razvoj.

O povezanosti glasbe ter glasbenih dejavnosti in možganov je Campbell (2004, 20) zapisal: »V zadnjih desetletjih so opravili veliko raziskav o načinih, na katere lahko zvok, ritem in glasba izboljšajo naše življenje. Rezultati raziskav, v okviru katerih so predvajali Mozartovo glasbo, so bili še posebej osupljivi in so pripeljali do izraza „Mozartov vpliv“. Z njim mislim na fenomene, kot so zmožnost Mozartove glasbe, da začasno poveča prostorsko zavedanje in inteligenco, njeno moč, da izostri poslušalčevo koncentracijo in govorne spretnosti, da okrepi bralne in jezikovne spretnosti pri otrocih, ki imajo reden glasbeni pouk, in osupljivo izboljša dosežke tistih učencev na šolskih testih, ki pojejo ali igrajo na glasbilo.«

Tudi pri nas vprašanja povezanosti glasbe in mišljenja preučuje več znanstvenikov iz pedagoške, psihološke in nevrološke znanosti (npr. Čebulc 2009; Denac 2002; Habe 2006; Sicherl Kafol 2001; Slosar 2002; Jaušovec 2012; Pirtošek 2011).

Jaušovec (2012) je dal predavanju provokativen naslov *Kje v možganih se skriva inteligentnost*. Na to vprašanje ni mogoče odgovoriti, ker je inteligentnost kompleksen miselni proces, ki »zaposluje« več možganskih centrov.

Zagovorniki povezanosti glasbe in človeka so že od nekdaj prepričani, da nas glasbena umetnost kot učni predmet v osnovni šoli (prej glasbena vzgoja), aktivnosti na glasbenih področjih in glasbeno spodbudno družinsko okolje naredi bolj mnogostranske. Njihovo prepričanje potrjujejo tudi novejša znanstvene raziskave.

Vedno več znanstvenih izsledkov kaže, da so glasbene aktivnosti pomembno povezane z možganskimi sposobnostmi. Nekateri študije (Motte Haber 1990; Klun 1997) nakazujejo, da glasba in aktivne dejavnosti na glasbenem področju spodbujajo možganske kroge ter izboljšujejo določene miselne funkcije. To nesporno kaže, da je aktivno ukvarjanje z glasbo povezano s spremembami v možganskih aktivnostih, ki so povezane z izboljšanjem nekaterih na videz nepovezanih kognitivnih sposobnosti, ki determinirajo inteligentnost. Raziskovalci (npr. Čebulc 2009; Denac 2002; Habe 2006; Sicherl Kafol 2001; Slosar 2002;

Jaušovec 2012; Pirtošek 2011) so šele z razvojem nevroznosti v zadnjem desetletju začeli odkrivati fiziološke dokaze tega učinka. Znanstveniki upajo, da bodo raziskave, ki potekajo, vodile do večjega razumevanja, kako se lahko možgani preoblikujejo v povezavi z glasbenimi aktivnostmi in kako uporabiti glasbo za spodbujanje možganskih miselnih aktivnosti, kar bi vodilo do novih izobraževalnih metod in strategij poučevanja.

Kot zanimivost navajamo, da so z raziskavami ugotovili, da je IQ glasbenih genijev pomembno višji od povprečja. Cox (1926, v Slosar 1995) je na primer s skrbno študijo biografij enajstih velikih mož, katerih inteligentnost je bila ocenjena na osnovi aktivnosti, ki so jih bili zmožni opravljati v različnih starostnih obdobjih, ugotovila, da je bil Bachov IQ med 125 in 140, Beethovnov med 135 in 140 in Mozartov med 150 in 155.

## Empirični del

### *Cilj in namen raziskave*

Temeljni cilj raziskave je ugotoviti, v kolikšni meri so dosežki edukativne komponente splošne intelektualne sposobnosti (inteligentnosti) primorskih devetošolcev, merjene s standardnimi progresivnimi matricami (SPM), povezani z aktivnostmi na glasbenih področjih in z glasbeno spodbudnim družinskim okoljem.

Aktivnosti na glasbenih področjih v našem primeru zajemajo učenje igranja na glasbeni inštrument, petje v pevskem zboru, sodelovanje v instrumentalnih skupinah in sodelovanje v plesnih skupinah.

Glasbeno spodbudno družinsko okolje smo razlagali s petjem in obiskovanjem glasbenih prireditev v družinskem krogu.

### *Hipoteza*

Učenci, ki so aktivni na glasbenem področju in živijo v glasbeno spodbudnem družinskem okolju, bodo pri testiranju inteligentnosti s standardnimi progresivnimi matricami dosegli boljše rezultate v primerjavi z učenci, ki na glasbenem področju niso aktivni in ne živijo v glasbeno spodbudnem družinskem okolju.

Z rezultati raziskave potrjena hipoteza bo dokaz povezanosti inteligentnosti in aktivnosti na glasbenem področju ter glasbenim spodbudnim družinskim okoljem.

### *Variable*

Neodvisne variable:

- aktivnosti na glasbenih področjih,
- glasbeno spodbudno družinsko okolje.

Ovisna variabla:

- rezultati testiranja inteligentnosti s standardnimi progresivnimi matricami.

### *Pripomočki*

Podatke o učenju igranja na glasbeni inštrument, petju v pevskem zboru, sodelovanju v instrumentalnih in plesnih skupinah ter o petju in obiskovanju

glasbenih prireditev v družinskem okolju učencev, ki so sodelovali v raziskavi, smo zbrali z anketnim vprašalnikom.

Podatke o dosežkih testiranja eduktivnih komponent splošne intelektualne sposobnosti (inteligentnosti) učencev, merjene s standardnimi progresivnimi matricami, so nam pod šifro posredovali psihologi osnovnih šol.

#### *Vzorec*

V raziskavi je sodelovalo sto sedemdeset (177) devetošolcev, 98 deklic (55,1 %) in 79 dečkov (44,9 %) iz naključno izbranih šestih osnovnih šol na Primorskem (OŠ Cirila Kosmača Piran, OŠ Livade Izola, OŠ Šmarje pri Kopru, OŠ Branik, OŠ Dobravlje in OŠ Lucija).

#### Aktivnost na glasbenem področju

Iz podatkov, ki smo jih pridobili z anketnim vprašalnikom, smo ugotovili, da je 75 udeležencev v raziskavi (42,4 %) aktivnih na glasbenih področjih, 102 učenca (57,6 %) pa se z glasbo ne ukvarjata.

V preglednici so prikazane glasbene dejavnosti učencev. Dobra tretjina učencev sodeluje pri več glasbenih dejavnostih, zato podatkov v tabeli nismo sumirali.

*Preglednica 1: Glasbene aktivnosti sodelujočih v raziskavi*

Glasbena dejavnost	N	%
Učenje igranja na glasbeni inštrument	38	50,7
Petje v pevskem zboru	43	57,3
Sodelovanje v instrumentalni skupini	11	14,6
Sodelovanje v plesni skupini	10	13,3

V preglednici 1 vidimo, da se dobra polovica tistih, ki so glasbeno aktivni (75 učencev ali 42,4 %), uči igranja na inštrument, nekaj več jih poje v pevskem zboru, 11 jih sodeluje v instrumentalnih, 10 pa v plesnih skupinah. Večina glasbeno aktivnih učencev sodeluje v več glasbenih dejavnostih.

Iz pridobljenih podatkov smo tudi razbrali, da se dobra polovica formalno glasbeno izobražuje že šest ali sedem let.

#### Glasbeno spodbudno družinsko okolje

Glasbeno spodbudno družinsko okolje sodelujočih učencev v raziskavi smo ocenjevali z dvema atributoma: prvič, ali prepevam s starši; drugič, ali s starši obiskujem glasbene prireditve.

Iz podatkov, ki smo jih zbrali z anketnim vprašalnikom, smo ugotovili, da s starši prepeva 77 učencev (43,5 %), 98 učencev (55,4 %) pa doma ne prepeva; 2 učenca (1,1 %) na vprašanje nista odgovorila. Glasbene prireditve s starši obiskuje 62 učencev (35 %), 112 učencev (63,3 %) pa ne; 3 učenci (1,7 %) na vprašanje niso odgovorili.

Podrobnejše analize podatkov so nam dale še naslednje rezultate o vzorcu:

*Preglednica 2: Prepevanje s starši v družinskem okolju*

		N	%
<b>Prepevanje s starši</b>	pogosto	36	20,3
	nikoli	98	55,4
	redko	41	23,2
<b>Skupaj</b>		175	98,9
<b>Manjkajoče vrednosti</b>		2	1,1
<b>Skupaj</b>		177	100,0

Iz preglednice 2 vidimo, da več kot polovica anketirancev (55,4 %) doma ne prepeva s starši, 23,2 % pa le redko. Le 20,3 % vprašanih je odgovorilo, da doma pogosto prepevajo s starši. Dva anketiranca na vprašanje nista odgovorila.

Zanimala nas je tudi povezanost glasbenih aktivnosti s pogostnostjo petja v družinskem okolju.

*Preglednica 3: Povezanost glasbene aktivnosti s petjem s starši v družinskem okolju*

		Prepevanje s starši			Skupaj
		da	ne	redko	
<b>Glasbene aktivnosti</b>	ne	6	77	18	101
	da	30	21	23	74
<b>Skupaj</b>		36	98	41	175

Iz preglednice 3 razberemo, da otroci, ki pojejo s starši, v primerjavi z otroki, katerih starši ne prepevajo z njimi, pogosto sodelujejo tudi v drugih glasbenih aktivnostih, kar kaže na pomembno povezanost družinskega okolja z glasbeno aktivnostjo otrok. Iz podatkov lahko zaključimo, da je spodbudno družinsko okolje pomemben dejavnik, ki vpliva na otrokovo aktivno ukvarjanje z glasbo.

Obiskovanje glasbenih prireditev s starši

Obiskovanje glasbenih prireditev s starši je pomemben pokazatelj glasbeno spodbudnega družinskega okolja. Menimo, da starši, ki obiskujejo glasbene prireditve z otroki, s tem otroke tudi spodbujajo, da obiskujejo in aktivno sodelujejo tudi v drugih glasbenih dejavnostih.

*Preglednica 4: Obiskovanje glasbenih prireditev s starši*

		N	%
<b>Obiskovanje glasbenih prireditev s starši</b>	da	25	14,1
	ne	112	63,3
	redko	37	20,9
<b>Skupaj</b>		174	98,3
<b>Manjkajoče vrednosti</b>		3	1,7
<b>Skupaj</b>		177	100,0



Iz preglednice 4 lahko razberemo, da le manjše število sodelujočih v raziskavi s starši obiskuje glasbene prireditve. 112 vprašanih (63,3 %) s starši ne hodi na nobeno glasbeno prireditev, 37 (20,9 %) pa le redko.

Zanimala nas je tudi povezanost glasbenih aktivnosti s pogostostjo obiskovanja glasbenih prireditev s starši.

*Preglednica 5: Povezanost glasbene aktivnosti z obiskovanjem glasbenih prireditev s starši*

		Obiskovanje glasbenih prireditev s starši		Skupaj
		da	ne	
Glasbene aktivnosti	ne	14	86	100
	da	48	26	74
Skupaj		62	112	174

Iz preglednice 5 je razvidno, da otroci, ki obiskujejo s starši glasbene prireditve, v primerjavi z otroki, katerih starši z njimi ne hodijo na glasbene prireditve, pogosteje sodelujejo tudi v drugih glasbenih aktivnostih, kar opozarja na pomembno povezanost družinskega okolja z glasbeno aktivnostjo otrok. Iz podatkov lahko zaključimo, da je spodbudno družinsko okolje pomemben dejavnik, ki vpliva na otrokovo aktivno povezanost z glasbo.

### Inteligentnost

Dosežki merjenja eduktivnih komponent splošnih intelektualnih sposobnosti s standardnimi progresivnimi matricami (SPM) sodelujočih učencev v raziskavi, ki so nam jih posredovali šolski psihologi, so predstavljeni v preglednici 6.

*Preglednica 6: Rezultati testiranja inteligentnosti*

	N	Najnižja vrednost	Najvišja vrednost	Povprečna vrednost		Standardni odklon
				Ocena	Standardna napaka	
<b>Inteligentnost</b>	177	3,00	58,80	38,43	1,23	16,38

V preglednici 6 vidimo, da je najnižji dosežek testiranja 3 točke, najvišji 58,80 točke. Povprečni dosežek testiranja je 38,43 točke. Iz standardnega odklona vidimo, da je skupina glede na eduktivne komponente splošnih intelektualnih sposobnosti zelo razpršena.

Inteligentnost – eduktivno komponento splošne intelektualne sposobnosti so šolski psihologi merili učencem s standardnimi progresivnimi matricami (SPM) in nam jih posredovali pod šifro.

Uporaba standardnih progresivnih matric (izvedba, vrednotenje in razlaganje rezultatov) je zaradi strokovnih zahtev omejena na univerzitetne diplomirane psihologe.

Standardne progresivne matrice (SPM) je razvil J. C. Raven in jih izdal leta 1938. Test je pozneje standardiziral na vzorcu šolske mladine. Mnogi raziskovalci so preverili natančnost norm.

V Sloveniji je prve norme za mladino, staro od 11 do 16 let, pripravila Ahtik leta 1955. Ponovno standardizacijo pa so naredili leta 1998 na Centru za psihodiagnostična sredstva pod vodstvom Boben.

S SPM merimo eduktivno sposobnost. Bistvena lastnost eduktivne sposobnosti je zmožnost, da ustvarimo nove, v glavnem neverbalne koncepte, s pomočjo katerih lahko jasno mislimo (Boben 2003).

Test je sestavljen iz petih sklopov po 12 nalog oziroma matričnih sestavljanek, ki prikazujejo serijsko spreminjanje v dveh dimenzijah hkrati. V vsaki sestavljanek en delček manjka, testiranec ga mora poiskati med danimi liki. Rezultat testiranca je skupno število pravilno rešenih nalog. Končni rezultat nam pove, kolikšen je indeks testirančeve intelektualne zmožnosti. SPM so namenjene tako otrokom kot odraslim (od 6. leta naprej) (prav tam).

### *Rezultati in interpretacija*

S statistično obdelavo zbranih podatkov smo ugotovili povezanost dosežkov učencev pri testiranju eduktivnih komponent splošnih intelektualnih sposobnosti z aktivnostmi na glasbenem področju in glasbeno spodbudnim družinskim okoljem.

Zaradi omejene dolžine članka smo v preglednicah prikazali le tiste podatke, ki so nujni za razumevanje in interpretiranje rezultatov raziskave. Nekatere statistične izračune smo morali izpustiti, druge podatke, ki prispevajo k razumevanju rezultatov raziskave, smo navedli v interpretaciji. Grafične prikaze rezultatov smo tudi morali izpustiti.

### *Povezanost inteligentnosti in aktivnosti na glasbenem področju*

Zanimala nas je razlika v dosežkih testiranja inteligentnosti med učenci, ki so aktivni na glasbenih področjih (ne glede na vrsto aktivnosti), in tistimi, ki se z glasbo ne ukvarjajo.

*Preglednica 7: Povezanost inteligentnosti z glasbenimi aktivnostmi*

	Ukvarjanje z glasbo	N	Povprečna vrednost	Standardni odklon	Standardna napaka ocene povprečja
<b>Inteligentnost</b>	da	75	53,60	5,10	0,59
	ne	102	27,28	12,33	1,22

Iz preglednice 7 vidimo, da je 75 devetošolcev, ki se ukvarjajo z glasbo, pri reševanju testa standardnih progresivnih matric (SPM) doseglo v povprečju vrednost 53,60. Devetošolci, ki se z glasbo ne ukvarjajo, pa so pri reševanju omenjenega testa dosegli povprečno vrednost 27,28.

Na podlagi Wilkinsove lambda statistike lahko pri zanemarljivi stopnji tveganja (stopnja pomembnosti je 0,000) zavrnilo ničelno domnevo o enakosti povprečnih vrednosti med dvema skupinama učencev oziroma sprejmemo sklep, da je indeks inteligentnosti povezan z aktivnostmi na glasbenem področju.

Vrednost Wilkinsove lambda 0,293 kaže, da je aktivnost na glasbenem področju prispevala 70,7 % k diskriminiranju skupin oziroma da 29,3 % preizkušenih kazalnikov inteligentnosti ni prispevalo k pojasnjevanju razlik med skupinama.

Rezultati diskriminantne analize potrjujejo, da so med skupinama učencev pomembne razlike v inteligentnosti. Skupini se v povprečju razlikujeta v 94,9 % lastnosti (6,9 % učencev, ki niso aktivni na glasbenem področju, je namreč

prekoračilo interseksijsko linijo v desno, 2,7 % skupine, ki so na glasbenem področju aktivni, pa v levo). To pomeni, da so med učenci, ki na glasbenem področju niso aktivni, glede na inteligentnost večje individualne razlike kot pri učencih, ki so na glasbenem področju aktivni, oziroma da je skupina učencev, ki je aktivna na glasbenih področjih, bolj homogena v primerjavi s skupino, ki se z glasbo ne ukvarja. Iz tega zaključujemo, da je inteligentnost pomembno povezana z glasbenimi aktivnostmi.

#### Povezanost inteligentnosti s formalnim glasbenim izobraževanjem

Preučevali smo tudi razliko v povezanosti z inteligentnostjo med učenjem igranja na glasbeni inštrument in drugimi glasbenimi aktivnostmi oziroma koliko učenje igranja na inštrument v primerjavi z drugimi glasbenimi aktivnostmi vpliva na dosežke merjenja eduktivnih komponent splošnih intelektualnih sposobnosti.

Od 75 glasbeno aktivnih učencev jih 38 obiskuje glasbeno šolo, kjer se učijo igranja na inštrument. Nekateri med njimi so poleg formalnega glasbenega izobraževanja vključeni tudi v druge glasbene dejavnosti.

*Preglednica 8: Razlike v povezanosti z inteligentnostjo med formalnim glasbenim izobraževanjem in drugimi glasbenimi aktivnostmi*

	Formalno glasbeno izobraževanje		Levenov preizkus enakosti varianc (homogenost varianc)		Preizkus razlike med aritmetičnima sredinama	
	Obiskuje glasbeno šolo	Ne obiskuje glasbene šole	F-statistika	Stopnja pomembnosti	t-statistika	Stopnja pomembnosti
<b>Inteligentnost</b>	54,78	52,45	7,499	0,008	2,032	0,047

S primerjavo povprečnega indeksa inteligentnosti med skupinama glasbeno aktivnih devetošolcev, ki so oziroma niso vključeni v formalno glasbeno izobraževanje, ugotovljamo, da prvi dosegajo nekoliko višji indeks inteligentnosti. Razlika med skupinama učencev je pomembna pri stopnji tveganja 0,047.

Stopnja pomembnosti Wilkinsove lambda statistike je ravno na meji, ki še omogoča pogojno zavrnitev ničelne domneve o enakosti povprečnih vrednosti med dvema skupinama učencev oziroma pri stopnji pomembnosti 0,056 sprejemamo ugotovitev, da je indeks inteligentnosti učencev, aktivnih na glasbenem področju, odvisna od njihovega obiskovanja glasbene šole. Pri tem opozarjamo, da razlike med glasbeno aktivnimi učenci, ki obiskujejo glasbeno šolo oziroma je ne obiskujejo, niso tako pomembne kot razlike med glasbeno aktivnimi in neaktivnimi učenci.

Vrednost Wilkinsove lambda 0,820 kaže, da sodelovanje v glasbeni šoli prispeva 18 % k diskriminiranju skupin oziroma 82 % preizkušenih kazalnikov inteligentnosti ni prispevalo k pojasnjevanju razlik med skupinama.

Na podlagi vrednosti kanoničnega korelacijskega koeficienta (0,424) je razvidna šibka povezanost inteligentnosti glasbeno aktivnih učencev ter njihovega obiskovanja glasbene šole.

Strukturni koeficienti diskriminantne funkcije obiskovanja glasbene šole kažejo, da so med učenci, ki obiskujejo glasbeno šolo, glede inteligentnosti večje individualne razlike kot pri učencih, ki glasbene šole ne obiskujejo.

Na osnovi rezultatov ugotavljamo, da je formalno glasbeno izobraževanje povezano z inteligentnostjo.

**Povezanost inteligentnosti z glasbeno spodbudnim družinskim okoljem**

Pri predstavitvi vzorca smo podrobno predstavili družinsko okolje sodelujočih v raziskavi. V tem kontekstu nas zanima povezanost dosežkov testiranja eduktivnih komponent splošnih intelektualnih sposobnosti s prepevanjem s starši v družinskem okolju in z obiskovanjem glasbenih prireditev.

**Povezanost inteligentnosti in prepevanje s starši v družinskem okolju**

Prepevanje s starši je pomemben pokazatelj glasbeno spodbudnega družinskega okolja. Iz preglednice 9 je razvidno, da starši, ki z otroki prepevajo, svoje otroke tudi spodbujajo k sodelovanju v glasbenih dejavnostih.

*Preglednica 9: Povezanost inteligentnosti in prepevanje s starši – analiza variance*

Inteligentnost	Prepevanje doma s starši			Levenov preizkus enakosti varianc (homogenost varianc)		Analiza variance	
	Redno prepevam s starši	Redko prepevam s starši	Nikoli ne prepevam s starši	Levenova statistika	Stopnja pomembnosti	F/Welch statistika	Stopnja pomembnosti
	48,87	39,64	34,22	6,209	0,002	12,294	0,000

Iz preglednice 9 razberemo, da so devetošolci, ki s svojimi starši redno prepevajo, pri testiranju dosegli v povprečju največje število točk (48,87).

Na podlagi preizkusa homogenosti varianc v preglednicah 9 in 10 je razvidno, da se variance indeksa inteligentnosti statistično pomembno razlikujejo pri zanemarljivi stopnji tveganja. Zaradi tega sta bila preizkusa domneve o enakosti aritmetičnih sredin (enakost indeksa inteligentnosti pri opazovanih treh skupinah učencev) izvedena s pomočjo robustnega Welch preizkusa. Na tej osnovi je razvidno, da se indeks inteligentnosti statistično pomembno razlikuje pri zanemarljivi stopnji tveganja med skupinami devetošolcev, ki redno, poredko oziroma nikoli ne prepevajo doma s starši oziroma redno, poredko ali nikoli ne obiskujejo glasbenih prireditev s starši. Najvišjo vrednost indeksa lahko zasledimo pri skupini devetošolcev, ki doma redno prepevajo s starši oziroma redno obiskujejo glasbene prireditve s starši.

## Povezanost inteligentnosti in obiskovanje glasbenih prireditev s starši

Preglednica 10: Povezanost inteligentnosti in obiskovanje glasbenih prireditev s starši – analiza variance

Inteligentnost	Obiskovanje glasbenih prireditev s starši			Levenov preizkus enakosti varianc (homogenost varianc)		Analiza variance	
	Redno obiskujem glasbene prireditve s starši	Redko obiskujem glasbene prireditve s starši	Nikoli ne obiskujem glasbene prireditve s starši	Levenova statistika	Stopnja pomembnosti	F/Welch statistika	Stopnja pomembnosti
	54,59	42,32	33,76	16,923	0,000	22,402	0,000

Iz preglednice 10 lahko razberemo, da so tisti devetošolci, ki s svojimi starši redno obiskujejo glasbene prireditve, na testu Ravenovih progresivnih matric dosegli povprečno največj točk (54,59), tisti, ki s svojimi starši nikoli ne obiskujejo glasbenih prireditev, pa so v povprečju dosegli 33,76 točke.

Domnevamo, da so na tak rezultat vplivali tudi drugi dejavniki (formalno glasbeno izobraževanje in aktivno sodelovanje v drugih glasbenih dejavnostih).

Povezanost inteligentnosti z glasbeno spodbudnim družinskim okoljem smo spremljali z dvema spremenljivkama: prepevanje s starši in obiskovanje glasbenih prireditev s starši.

Zanimalo pa nas je tudi, kolikšen delež prispeva glasbeno spodbudno družinsko okolje k diskriminiranju skupin: med skupino učencev, ki živijo v glasbeno ugodnem, spodbudnem okolju, in skupino učencev, ki takih spodbud s strani domačega okolja niso deležni.

Zato smo na podlagi prej predstavljenih dveh spremenljivk oblikovali eno novo spremenljivko, ki skupno odraža družinsko glasbeno okolje in zavzema naslednje vrednosti:

- *Ugodno*: če je učenec na obe vprašanji odgovoril DA oziroma na eno izmed vprašanj DA, na drugo pa POREDKO.
- *Neugodno*: če je učenec na obe vprašanji odgovoril NE oziroma na obe vprašanji POREDKO.

Na podlagi tako oblikovane spremenljivke smo, kot je bilo že omenjeno, učence razdelili v dve skupini: skupino učencev, ki jih je glasbeno ugodno družinsko okolje spodbujalo h glasbenim aktivnostim, in skupino učencev, ki takih spodbud s strani domačega okolja niso deležni. Na osnovi tako oblikovanih novih spremenljivk smo prišli z diskriminantno analizo do naslednjih ugotovitev o povezanosti inteligentnosti in glasbeno spodbudnega družinskega okolja:

Vrednost Wilkinsove lambde 0,812 kaže, da je aktivnost na glasbenem področju prispevala 18,8 % k diskriminiranju skupin oziroma 81,2 % preizkušenih kazalnikov inteligentnosti ni prispevalo k pojasnjevanju razlik med skupinama.

Na podlagi vrednosti kanoničnega korelacijskega koeficienta (0,434) je razvidna šibka povezanost inteligentnosti ter ugodnega glasbenega okolja.

*Preglednica 11: Strukturni koeficienti diskriminantne funkcije glasbenega okolja*

Odvisne variable	Koeficient	t-statistika	Stopnja pomembnosti (dvostranska)
Inteligentnost	0,916	30,12	0,000

Koeficient variable je 0,916, kar pomeni, da odvisna spremenljivka prispeva k razliki med skupinama.

Skupini se glede na skupno delovanje diskriminantne spremenljivke pomembno razlikujeta, saj je centroid prve skupine v pozitivnem, druge pa v negativnem polju. Na podlagi rezultatov je mogoče sklepati, da je ugodno glasbeno družinsko okolje manj pomemben dejavnik inteligentnosti učencev v primerjavi z aktivnostjo učencev na glasbenem področju.

Glede na klasifikacijo rezultatov diskriminantne analize lahko trdimo, da so med skupinama učencev razlike v inteligentnosti. Skupini se v povprečju razlikujeta v 69,4 % omenjenih lastnosti (34,5 % učencev, ki živijo v neugodnem okolju, je namreč prekoračilo intersekcijsko linijo v desno, 14,7 % skupine, ki živi v ugodnem glasbenem okolju, pa v levo). To pomeni, da so med učenci iz glasbeno neugodnega okolja glede na inteligentnost večje individualne razlike kot pri učencih, ki živijo v ugodnem glasbenem okolju. Rezultati opravljene diskriminantne analize potrjujejo pomembno razliko v inteligentnosti med učenci, ki živijo v ugodnem družinskem glasbenem ozračju, in tistimi, ki takega ozračja niso deležni, kar dokazuje povezanost inteligentnosti z glasbeno spodbudnim družinskim okoljem.

## Sklepne misli

Vsi anketiranci so reševali Ravenove progresivne matrice, s katerimi merimo splošno inteligentnost (generalni faktor), kot jo je definiral Spearman v teoriji o kognitivni sposobnosti (Musek 1997). Inteligentnost je bila merjena skladno z Ravenovimi Progresivnimi matricami od 0 do 100 centilov, pri čemer smo v analizi izhodiščne rezultate preračunali v 0–60 doseženih točk. Vsi devetošolci, ki so aktivni na glasbenem področju in živijo v glasbeno spodbudnem družinskem okolju, so pri reševanju testa Ravenovih progresivnih matric dosegli povprečno pomembno boljši rezultat v primerjavi z vrstniki, ki se z glasbo ne ukvarjajo – to potrjuje pomembno povezanost inteligentnosti z glasbo in glasbenimi aktivnostmi.

Raziskava je pokazala, da je glasbeno ugodno družinsko okolje pomembno povezano z inteligentnostjo otrok. Devetošolci, ki doma prepevajo s svojimi starši ali z njimi hodijo na glasbene prireditve, so na testu dosegli višje povprečno število točk kot tisti, ki doma s starši nikoli ali redko prepevajo in ne obiskujejo glasbenih prireditev.

Rezultati raziskave kažejo, da je v primerjavi z drugimi glasbenimi dejavnostmi z inteligentnostjo najmočneje povezano formalno glasbeno izobraževanje.

Rezultati dokazujejo, da z izbrano glasbo in intenzivnimi glasbenimi aktivnostmi izzovemo in vodimo raznovrstne psihološke procese, ki delujejo kot močna motivacijska sredstva ter spodbujajo in krepijo učenčeve dejavnosti ne samo na

glasbenem, temveč tudi na drugih področjih, ki spodbujajo prožnost miselnih procesov in s tem prispevajo k inteligentnosti. Številne raziskave (npr. Čebulc 2009; Denac 2002; Habe 2006; Sicherl Kafol 2001; Slosar 2002; Jaušovec 2012; Pirtošek 2011) ugotavljajo, da čim zgodnejše je glasbeno učenje, tem večji so učinki na razvoj možganov.

Povezanost glasbenih dejavnosti, glasbenega okolja in možganov potrjujejo tudi rezultati tujih raziskav. Nicholson (1971) ugotavlja povečano sposobnost branja, Seides (1972) izboljšanje učne storilnosti. Wolf (1978) je prepričan, da mlajši, kot je otrok, večji je vpliv glasbe na kognitivni razvoj. Od leta 1988 do 1991 je v Švici potekala raziskava *Vpliv glasbe na splošni in glasbeni razvoj*. Raziskava je pokazala pozitivno povezanost s področjem besednega izražanja, socializacije in motivacije (Weber 1997). Hebb (1949) ugotavlja pozitiven vpliv učenja klavirske igre na psihološke procese. Rezultati raziskav, v okviru katerih so predvajali Mozartovo glasbo, so bili še posebej osupljivi. Mozartova glasba naj bi začasno povečala prostorsko zavedanje in inteligentnost ter izostrila poslušalčevo koncentracijo. Redni glasbeni pouk, petje ali igranje na glasbila naj bi vplivali na govorne spretnosti, okrepili bralne in jezikovne spretnosti, izboljšali splošno učno uspešnost (Campbell 1997).

Tomatis je bil specialist otorinolaringolog, ki je preučeval vlogo poslušanja in slušnega zaznavanja v funkciji človeškega delovanja. Kot pionir na področju slušne stimulacije je najbolj poznan po odkritju tako imenovanega Tomatisovega učinka. Poslušanje frekvenčno in dinamično spreminjajoče se glasbe je uporabil kot sredstvo, da pri poslušalcu »prebudi« ali spodbudi delovanje možganskih področij, ki so povezana z različnimi funkcijami delovanja (prav tam).

Kritiki sedanjega osnovnošolskega izobraževanja opozarjajo, da se iz učnih načrtov v devetletki vse bolj umikajo ustvarjalnost, kritično mišljenje in reševanje problemov. Pečjak meni, da učencem vsiljujemo klišeje razmišljanja. Na to opozarja tudi psiholog Musek Lešnik (2014): »Zadnjih deset let vse mednarodne raziskave kažejo, da so šolarji pri ocenjevanju veselja do šole praktično na repu, ko se primerjajo z vrstniki v drugih državah. Raziskava Timss, ki ugotavlja pozitivna stališča do matematike in naravoslovja, kaže, da so med 67 državami na 67. mestu. Da naši šolarji izražajo sorazmerno velik odpor do šole, izrazito večji kot učenci v drugih državah.« To pripisujejo preveč storilnostno naravnemu pouku. Naši učenci poznajo ogromno podatkov, ne znajo pa jih smiselno povezati in uporabiti. Namesto da bi šola naučila učence, da je probleme mogoče reševati na različne načine, od njih zahteva uniformiranost mišljenja. Prepričani smo, da bi morala šola naučiti otroka, da bi znal misliti, izražati čustva, kritično vrednotiti podatke, da bi spodbujala ustvarjalnost, ga motivirala za sprejemanje odločitev in odgovornosti. Zato naj bo pouk takšen, da bo razvijal edukativne komponente splošnih intelektualnih sposobnosti. To bomo dosegli tudi z večjim vključevanjem otrok v glasbeno formalno izobraževanje, v glasbene dejavnosti na šoli in zunaj nje ter s kakovostnim izvajanjem predmeta glasbena umetnost v osnovni šoli.

*Barbara Kopačin, PhD*

## **The Interrelation of Intelligence, Involvement in Musical Activities, and Supportive Musical Family Environment in Ninth-Graders**

Intelligence, as a human ability to understand complex ideas, and to adapt to the environment based on psychological processes such as effective thinking and problem solving is becoming one of the most desirable human traits and is therefore studied by many scientists from different fields.

Among several factors identified as a source of intelligence (e.g. heredity, environment, personal initiative, biological and socio-cultural factors, social environment, education, school incentives, and others) many psychologists include music as well.

We were interested in interrelations of intelligence, musical activities and supportive musical family environment of basic school ninth grade pupils (aged 14). Correlation was used to determine the differences in pupils' achievements by measuring educational components of general intellectual abilities with the standard progressive matrices - SPM.

Participants in the study were asked to fill in the questionnaire based on Raven's Progressive Matrices, which measure general intelligence (general factor) as defined by Spearman's theory of cognitive abilities. (Musek 1997) Intelligence was measured in accordance with Raven's Progressive Matrices from 0-100 percentiles, where later in the analysis the results were converted into 0-60 points. On Raven's Progressive Matrices test all year nine pupils who are active in the field of music and are exposed to supportive musical family environment, have on average scored significantly better than their peers who are not involved in such activities.

The results have confirmed that supportive musical family environment is significantly correlated with the intelligence of children. Year nine pupils who sing at home with their parents or attend musical events have achieved a higher average score than other children. More importantly the study has shown even stronger correlation between intelligence and formal musical education.

Additionally, this study also confirms the results of previous research (Čebulc 2009; Denac 2002; Habe 2006; Sicherl-Kafol 2001; Slosar 2002; Jaušovec 2012; Pirtošek 2011), which claimed that the earlier the exposure to musical activities, the higher the correlation coefficient.

We believe that school should teach children (i) to become independent thinkers, to express emotions, to critically evaluate information, and (ii) encourage their creativity by motivating decision-making and responsibility. Therefore, the school education should encourage the development of educational components of general intellectual ability. This can be achieved through (i) greater involvement of children in formal musical education, (ii) after-school musical activities, (iii) as well as through high-quality implementation of musical lessons at school.



## LITERATURA

Boben, Dušica. 2003. *Slovenska standardizacija Ravnovih progresivnih matric: norme za CPM, SPM in APM*. Priročnik za Ravnove progresivne matrice in besedne lestvice. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

Campbell, Don. 2004. *Mozart za otroke: prebujanje otrokove ustvarjalnosti in mišljenja s pomočjo glasbe*. Ljubljana: Tangram.

Čebulc, Mirjam. 2009. *Glasbeno udejstvovanje ter koncentracija in dosežki učencev*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.

Denac, Olga. 2002. *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Gardner, Howard. 1995. *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.

Habe, Katarina. 2006. Vpliv Mozartove glasbe na umske sposobnosti. *Delo*, 2. 2. 2006.

Hebb, Donald. 1949. Pridobljeno 22. 12. 2013. [http://en.wikipedia.org/wiki/Donald\\_Olding\\_Hebb](http://en.wikipedia.org/wiki/Donald_Olding_Hebb)

Jaušovec, Norbert. 2012. *Kje v možganih se skriva inteligentnost?* Pridobljeno 12. 1. 2014. [www.youtube.com/watch?v=JfCOnqotB9A](http://www.youtube.com/watch?v=JfCOnqotB9A)

Klun, Branko. 1997. Možgani in glasba. *Zdravstveni vestnik*. Glasilo Slovenskega zdravniškega društva. 66.

Motte Haber, Helga de la. 1990. *Psihologija glasbe*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Musek Lešnik, Kristijan. 2014. Pridobljeno 23. 5. 2014. <http://www.delo.si/zgodbe/sobotnapriloga/kristijan-musek-lesnik-javna-sola-je-ogrozena-ker-je-privatizirana.html>

Musek, Janez, Pečjak, Vid. 2001. *Psihologija*. Ljubljana: Edusy.

Musek, Janez. 1997. *Psihologija osebnosti*. Pridobljeno 7. 1. 2014. [http://musek.si/Kurikuli/Psihologija\\_osebnosti/05b%2520Inteligentnost.pdf](http://musek.si/Kurikuli/Psihologija_osebnosti/05b%2520Inteligentnost.pdf)

Pirtošek, Zvezdan. 2011. *Molk Mauricea Ravela – možgani in glasba*. Pridobljeno 12. 1. 2014. [www.youtube.com/watch?v=O3X-XCinzvQ](http://www.youtube.com/watch?v=O3X-XCinzvQ)

Sicherl Kafol, Barbara. 2001. *Celostna glasbena vzgoja*. Ljubljana: Debora.

SiNAPSA. 2013. Pridobljeno 12. 1. 2014. [http://varnastarost.si/funkcijske\\_strani/novica/n/sinapsa-teden-mozganov-na-sledi-razvoju/c862d80cf7c0ffe3d11c03be4609f9a7/](http://varnastarost.si/funkcijske_strani/novica/n/sinapsa-teden-mozganov-na-sledi-razvoju/c862d80cf7c0ffe3d11c03be4609f9a7/)

SiNAPSA. 2013. Pridobljeno 12. 1. 2014. <http://www.sinapsa.org/tm>

Slosar, Mirko. 1993. Vloga glasbe pri učenju jezika. *Pedagoška obzorja*. (25/26): 59–60.

Slosar, Mirko. 1995. *Dejavniki uspešnosti razrednih učiteljev pri glasbeni vzgoji na razredni stopnji osnovne šole*. Doktorsko delo. Univerza v Ljubljani. Akdemija za glasbo.

Slosar, Mirko. 2002. Pomen glasbene vzgoje in vloga nacionalnih preizkusov znanja pri tem. *Vzgoja in izobraževanje*. 33 (2).

Tomatis, Alfred. Pridobljeno 7. 1. 2014. [http://en.wikipedia.org/wiki/Alfred\\_A.\\_Tomatis](http://en.wikipedia.org/wiki/Alfred_A._Tomatis)

*Dr. Barbara Kopačin, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, barbara.kopacin@gmail.com*

*Dr. Milena Ivanuš Grmek*

*Mag. Barbara Rozman*

*Dr. Karin Bakračević Vukman*

## **Ocenjevanje kot dejavnik spodbujanja kompetence učenje učenja**

Pregledni znanstveni članek

UDK: 373.3.091.3

37.015.31

### **POVZETEK**

V prispevku predstavljamo kompetenco učenje učenja in vlogo učitelja pri spodbujanju njenega razvoja preko ocenjevanja in dajanja povratnih informacij. Poučevanje za učenje učenja vpliva na učiteljevo ravnanje v razredu, kar se kaže v večji odgovornosti in v spremenjenem odnosu do učencev. Od učiteljev zahteva drugačno pojmovanje lastnega znanja, poučevanja in učenja ter prispeva k večji avtonomnosti učencev. Med dejavniki učenja, na katere lahko vplivamo v šoli, smo izpostavili ocenjevanje in samoocenjevanje ter vsebino in oblike povratne informacije. Rezultati raziskave nas opozarjajo, da anketirani osnovnošolski učitelji večinoma ocenjujejo, da dejavnosti za spodbujanje učenja učenja izvajajo relativno pogosto, obstajajo pa razlike glede na delovne izkušnje učiteljev.

**Ključne besede:** osnovna šola, učenje učenja, ocenjevanje znanja, samoocenjevanje, povratna informacija

## **Assessment as a Factor Encouraging the Learning-to-Learn Competency**

Review of scientific article

UDK: 373.3.091.3

37.015.31

### **ABSTRACT**

The paper presents the learning to learn competence, and teacher's role in promoting its development through assessment and providing feedback. Teaching for learning to learn affects teacher behavior in the classroom, resulting in greater accountability and in revised

---

attitudes towards the students. From teachers it requires a different conception of their own knowledge, teaching and learning, and contributes to increased autonomy of learners. Among the factors of learning school can influence assessment and self-assessment and the content and forms of feedback were exposed. The survey results remind us that a majority of participating teachers in basic school estimate they perform the activities to promote learning to learn carried relatively frequently, there are, however, differences depending on teachers' work experience.

**Key words:** basic school, learning to learn, knowledge assessment, self-assessment, feedback

## Uvod

Dokumenti Evropskega parlamenta in sveta učenje učenja opredeljujejo kot »sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in informacijami, individualno in v skupinah. Ta kompetenca vključuje zavest o lastnem učnem procesu in potrebah, prepoznavanju priložnosti, ki so na voljo, in sposobnost premagovanja ovir za uspešno učenje. Pomeni pridobivanje, obdelavo in sprejemanje novega znanja in spretnosti ter iskanje in uporabo nasvetov. Z učenjem učenja učenci nadgrajujejo svoje predhodne izkušnje z učenjem in življenjske izkušnje v različnih okoliščinah: doma, v službi, pri izobraževanju in usposabljanju. Motivacija in zaupanje vase sta za kompetenco posameznika odločilni« (Uradni list EU 2006, 16). Zanimivo pri tej definiciji je, da učitelja, mentorja, tutorja ali kakega drugega spodbujevalca ne omenja, zato se poraja vprašanje o njegovem vplivu na razvijanje učenja učenja pri pouku. Na oblikovanje vzorcev učenja in na organizacijski vidik ima učitelj med poukom običajno odločilen, na druge pa pomemben vpliv. Zato bi bilo potrebno podrobneje opredeliti učenje učenja v šoli, v okviru tega pa vlogo učitelja kot spodbujevalca učenja učenja. Vprašamo pa se lahko, kako učitelji vplivajo na razvoj kompetence učenje učenja s pomočjo ocenjevanja.

Bistveni sestavini učenja učenja sta metakognicija in samoregulacija. Učenje učenja je izrazito povezano z metakognicijo, ki jo definiramo kot znanje ali kognitivno aktivnost, ki regulira kateri koli aspekt kognitivnega dogajanja (Flavell et al. 2002; Bakračević Vukman 2006). Metakognicija je miselni proces višjega reda, se pravi proces, ki nam omogoča načrtovanje in sledenje lastni miselni aktivnosti.

Metaučenje je zavestno uravnavanje učnega procesa na podlagi razmišljanja o njem, kontroliranja in spremljanja (primer: védenje, kdaj nekaj znaš in kdaj ne; obvladovanje postopkov samokontrole in samoevalvacije; preverjanje kakovosti dosežkov in spremljanje strategij na tej podlagi) (Ažman et al. 2007).

Samoregulacija je samousmerjevalni proces, s pomočjo katerega učenec pretvarja svoje mentalne sposobnosti v spretnosti. Bistvena značilnost samoregulacijskih učencev je njihovo pojmovanje učenja kot sistematičnega procesa, ki se odvija pod njihovo kontrolo (Pečjak in Košir 2003). Učenci, ki učenje razumejo kot sistematični proces in se zavedajo, da je učenje pod njihovo kontrolo, so želja in hkrati izziv za vsakega učitelja.

Pogoj za razvoj učenja učenja in hkrati njegova posledica je avtonomija učenca. Deci in Ryan (1987) sta proučevala vpliv avtonomnega nasproti kontrolirajočemu kontekstu. Izkazalo se je, da so imeli učitelji, ki so bili učencem pripravljene pomagati, jih spodbujati k samostojni dejavnosti in ki so podpirali avtonomijo učenja, učence z višjo zaznano kognitivno kompetenco in višjim samospoštovanjem ter številnimi drugimi pozitivnimi učinki. Zimmerman (1994) meni, da naj bi bili vsi učenci sposobni regulacije na štirih področjih: na področju lastnih motivov, metod, učnega vedenja in uporabe virov iz okolja. Osnovni predpogoj za aktiviranje samoregulacije je, da lahko učenec izbira med več možnostmi na posameznem področju. Kadar so vsa področja že vnaprej določena, samoregulacija ni mogoča, ker se namesto učenca odločajo učitelji, starši ali kdo drug. Učiteljevo dopuščanje avtonomije naj se spreminja glede na starost učencev.

V nadaljevanju se lahko vprašamo, kakšno ocenjevanje spodbuja razvoj metakognicije in samoregulacije učenja.

### *Ocenjevanje*

Ocenjevanje je v praksi običajno nekaj, kar se zgodi po poučevanju in učenju. Ocenjevanje, katerega osnovni namen je podpora učenju, pa mora biti integralni del poučevanja in učenja.

Ocenjevanje lahko spodbuja učenje, če so ugotovitve in povratna informacija namenjeni učencu in učitelju, da bi se izboljšal in uskladil oziroma »uglasil« proces poučevanja s procesom učenja. Pri pouku, pri katerem je osrednja vloga ocenjevanja podpora učenju, se meje med poučevanjem in ocenjevanjem izbrišejo (Eržen 2008).

Predpostavljamo lahko, da ima učitelj pomemben vpliv na to, kaj, kako in koliko se bo učenec učil. Gibbs in Simpson (2004) sta ugotavljala, kateri pogoji morajo biti izpolnjeni, da ocenjevanje podpira učenje v visokošolskem izobraževanju. Vsi naporji za izboljševanje zanesljivosti merjenja znanja po njunem mnenju nimajo smisla, če zanemarimo pomen ocenjevanja za nadaljnje učenje. Marentič Požarnik (2003) pravi, da gre za vpliv na spoznavno raven učenja, kar pomeni, da se učenci učijo drugače, če pričakujejo pisanje esejev, kot če pričakujejo vprašanja izbirnega tipa ali uporabo znanja v novih situacijah. Pilotni projekt preizkušanja formativnega spremljanja učencev v Sloveniji pa je pokazal še drugo smer vpliva načina ocenjevanja: v drugem letu so učitelji v precejšnji meri spremenili načine poučevanja, da so lahko izvajali formativno spremljanje. Formativno spremljanje ustvarja priložnosti za novo učno kulturo, v kateri so kurikul, načini poučevanja in preverjanja za učenje povezani (Zajc 2009). Zavedati se je potrebno, da je ocenjevanje pomembno vpeto v pouk in da ob učnih načrtih sodoloča, kaj se poučuje in uči, s tem pa določa kakovost pouka (Bucik 2001).

Spreminjanje odnosa do ocenjevanja je tesno povezano s spreminjanjem paradigme poučevanja in učenja ter njunega medsebojnega odnosa. Odnos med procesom poučevanja in učenja mora biti »konstruktivno uglašen« (Biggs 2003). Z različnimi praktičnimi situacijami, v katerih želimo znanje uporabiti, pa naj bi bil

uglašen tudi proces ocenjevanja (Eržen 2008). Ko se pripravljamo na poučevanje, moramo hkrati razmišljati tudi o ocenjevanju, saj gre za procese, ki morajo biti v praksi prepleteni. Ocenjevanje naj bi služilo boljšemu učenju.

Gibbs in Simpson (2004) ugotavljata, da na učenje ne vpliva najbolj poučevanje, pač pa ocenjevanje. Zaključujeta, da morajo biti za ugoden vpliv ocenjevanja na učenje zagotovljeni naslednji pogoji:

1. Dovolj pogosto ocenjevanje nalog, da bi se učenci dovolj učili (čeprav razmerje med učenjem in rezultati ni vedno enostavno, ker je lahko čas izrabljen neproduktivno).
2. Naloge naj učence usmerijo, da bodo dovolj časa in napora vložili v najbolj pomembne vsebine.
3. Naloge, ki jih uporabimo pri ocenjevanju, morajo učenca voditi k produktivnemu načinu učenja (npr. naloge z multiplim izborom odgovorov lahko vodijo k površinskemu učenju).
4. Povratne informacije morajo biti dovolj pogoste in dovolj podrobne, da so uporabne.
5. Povratne informacije morajo biti podane dovolj hitro, da še lahko dosežejo svoj namen, da vplivajo na prihodnje učenje in da si učenci lahko poiščejo potrebno pomoč.
6. Povratna informacija mora biti ustrezna glede na to, kaj hočemo z njo doseči: popraviti napake, izboljšati razumevanje, spodbuditi več učenja s predlogom dodatne literature, spodbuditi razvoj generičnih sposobnosti, spodbuditi metakognicijo, spodbuditi učenca k nadaljevanju učenja ...
7. Povratna informacija naj bo ustrezna glede na to, kakšen naj bi bil učenčev izdelek (izogniti se je treba generalizirani povratni informaciji).
8. Povratna informacija naj bo sprejeta, to zagotovimo npr. na naslednji način: od učencev zahtevamo, da pred učiteljem sami ocenijo svoj izdelek, s tem si učitelj zagotovi, da bo učenec prebral komentar in ugotavljal, ali je učitelj upošteval samooceno (Dochy et al. 1999, v Gibbs in Simpson 2004).
9. Povratna informacija naj ima vpliv na učenčevo nadaljnje učenje (Gibbs in Simpson 2004).

Za učenje učenja je pomembno formativno ocenjevanje, ker z njim ugotavljamo, kako daleč so učenci napredovali v učenju, kako kakovostno je njihovo znanje, pomembni so vzroki, šibka in močna področja znanja. Vse pri takem formativnem ocenjevanju se osredotoča na to, kaj je mogoče storiti, da bo učenec v svojem učenju napredoval. Zanima nas, kako daleč je učenec napredoval z učenjem, kam mora priti in kakšna je najboljša pot do tja.

V prizadevanju za izvajanje boljše prakse ocenjevanja so smernice za izvedbo ocenjevanja iz tujega okolja, vsaj kot izziv za razmislek, uporabne tudi pri nas. Ocenjevanje mora biti skladno z učenjem, načrtovano in izvedeno z namenom, da se doseže maksimalna veljavnost za učne rezultate in za učni proces. Pomagati mora k napredku pri učenju in tudi ugotoviti, ali je bilo učenje uspešno.

*Ustrezne povratne informacije*

Brez vrednosti za nadaljnje učenje je, če se v povratni informaciji osredotočimo zgolj na konkretno učno snov. Kakšna naj bo konstruktivna in neogrožujoča povratna informacija, ki bo zadostila tudi učenju učenja, nam povedo nekatera splošna pravila o povratni informaciji (Brajša 1993; Tomič 2002).

Povratna informacija, ki bo spodbujala učenje učenja, mora vsebovati emocionalni odziv in odziv na kakovost izdelka. Emocionalna vsebina povratne informacije je ključna za motiviranje učencev, odziv na kakovost dosežka ali dejavnosti pa naj usmerja nadaljnje učenje. Potreba po eni oziroma drugi plati vsebine povratne informacije je sicer odvisna od notranje oziroma zunanje motivacije. Marentič Požarnik (2003) v poglavju o vplivu pohvale in graje na motivacijo meni, da učenec, ki je že notranje motiviran, potrebuje le stvarno povratno informacijo, ki ga usmerja k nadaljnjemu delu, zato mu pohvala ali graja ne pomenita dosti. Večji pomen pripisuje pravilno izrečeni pohvali pri pretežno zunanje motiviranih učencih, zlasti takih, pri katerih prevladuje strah pred neuspehom, in pri nesamostojnih učencih, ki potrebujejo socialno podkrepitev in čustveno oporo z učiteljeve strani.

Povratna informacija je pomembna, vendar moramo biti pri podajanju zelo previdni, saj obstaja velika verjetnost, da z njim dosežemo negativen učinek. Kluger in DeNisi (1996, v James et al. 2006) sta pregledala številne študije in ugotovila, da ima povratna informacija v dveh od petih negativen učinek. To se zgodi, kadar se osredotoči na samopodobo ali kadar se osredotoči bolj na osebo kot na učenje.

Pohvala vzbuja v učencu prijeten občutek, vendar ne pripomore k izboljšanju njegovega učenja, razen če govori o tem, kar je učenec naredil dobro. Pohvala naj bo zato usmerjena na konkretne prednosti nekega dosežka ali dejavnosti, naj bo torej bolj stvarna kot osebna, naj ne bo primerjanje z drugimi učenci v razredu. Uporabljamo »individualni«, ne pa »socialni« kriterij, da imajo vsi učenci enako možnost biti kdaj pohvaljeni (Marentič Požarnik 2003). Tomič (2002) v razmišljanju o pomenu vrednotne obarvanosti besed pravi, da so besede s pozitivnim nabojem učinkovitejše kot besede z negativnim nabojem, s katerimi običajno izražamo kritiko. Učitelj bi kritiko v povratni informaciji lahko izrazil tudi s pozitivnimi besedami in tako zmanjšal tveganje za sprožitev obrambnih mehanizmov.

Tako kot vsebina je pomembna tudi oblika povratne informacije. Butler (1988) je primerjal učinek dajanja opomb učencem. Kadar so bile opombe v obliki komentarjev, so učenci napredovali za 30 % in so bili dobro motivirani. Kadar pa so bile opombe v obliki točk ali v obliki točk in hkrati tudi komentarjev, to ni pozitivno vplivalo nanje, učenci s slabšimi rezultati pa so tudi izgubili interes. Takšne rezultate so pojasnili s tem, da dajanje točk zabriše pozitiven učinek komentarjev. Zato je priporočljivo, da se uporablja previdno dajanje komentarjev brez dodatnega točkovanja.

Tomič (1992) pravi, naj bo povratna informacija opisna, ne le ocenjevalna. S tem neposredno opišemo, kaj vidimo, mislimo, čutimo in tak opis sprejemnik tudi

dojame, prav gotovo se ne bo odzval defenzivno ali obrambno. Trdi namreč, da v vsakdanjem življenju kot tudi v šoli prevladujejo ocenjevalne povratne informacije.

#### *Samoocenjevanje in ocenjevanje vrstnikov*

James et al. (2006) navajajo, da se samoocenjevanje in ocenjevanje vrstnikov uvrščata med ključne postopke, ki podpirajo učenje učenca. Ker učence bolj vključuje v učni proces, njihova vloga postaja pomembnejša, to pa povečuje njihovo odgovornost ter jih usposablja za vseživljenjsko učenje z nenehnim samonadzorom. Če ocenjevanje samo primerja in kategorizira dosežke, ne spodbuja učenja, ampak usmerja pozornost samo na končne rezultate (Holcar 2009). Učenca je smiselno spodbujati, da bi samoocenjevanje opravil, še preden bo ocenjevanje opravil učitelj. Lahko je vključen že v pripravo in določanje kriterijev za ocenjevanje (Biggs 1999; Brown et al. 1994).

Od ocenjevanja vrstnikov imata korist tako učenec ocenjevalec kot tisti, katerega delo je ocenjevano. Ne glede na to, ali gre za formativno ali sumativno ocenjevanje, tak način dela povečuje samostojnost in spodbuja miselne procese višjega reda. Učenčevo samovrednotenje pa omogoča učitelju vpogled v njegov razvoj, njegovo razmišljanje in razumevanje. Brookhart (2001, v Gibbs in Simpson 2004) ugotavlja, da uspešni učenci, poleg tega da pri ocenjevanju pregledajo prejete točke, v povratno informacijo vključijo tudi samovrednotenje, da bi izboljšali svoje učenje.

Clark (2001, v Marsh 2009) kot največji učinek, ki ga ima samoocenjevanje na učence, izpostavlja celostno izboljšanje samopodobe, ki se kaže skozi učenčevo zmožnost: izražanja področja primanjkljajev, ne da bi se bali neuspeha, zastavljanja lastnih ciljev in refleksije ter predvsem zmožnosti spregovoriti o lastnem učenju v primerih, ko tega prej niso zmogli. Pri tem pridobijo vsi učenci, najbolj pa tisti, za katere so predhodno ocenili, da so imeli slabše osnovne sposobnosti. To nakazuje, da so slabi šolski dosežki velikokrat povezani s tem, da učenci ne vedo, kaj se od njih pričakuje, in zato naloge opravijo slabo (Race 2001).

James et al. (2006) predlagajo več načinov samovrednotenja in vrednotenja vrstnikov. Učenci lahko skupinsko ocenjujejo delo lastne ali drugih skupin, ravnajo se lahko glede na primer naloge, ki je že bil vrednoten, razdelimo jim lahko individualne liste za samovrednotenje, učenec v zadnjih petih minutah povzame bistvo učenja, drugi ga dopolnijo, po preteku določenega časa preizkušanje znanja na isti nalogi in samoocenjevanje napredka; mapa izdelkov celega razreda, iz katere bo razvidno, kaj se od učencev pričakuje, predstavitev trenutnih rezultatov pred celim razredom in učiteljem bo priložnost, da učenci pridobijo mnenje drugih in se naučijo tudi, kako svoj izdelek najbolje predstaviti.

Za samovrednotenje in vrednotenje vrstnikov mora učenec obvladati številne veščine. Zato mora učitelj, kadar se odloči zanj: pomagati učencem, da bodo razumeli namen nalog, pomagati učencem razumeti kriterije, po katerih bo naloga ocenjena, vključiti učence v proces razvijanja kriterijev za ocenjevanje ter povečati motivacijo in podpirati razvoj samozavesti (James et al. 2006).

Težave, o katerih so učitelji praktiki poročali na nižjih stopnjah izobraževanja, so vezane predvsem na to, da učenci niso navajeni na tak način dela in zato ne želijo povedati nič kritičnega o delu svojih prijateljev. Mlajši otroci potrebujejo čas, da razvijejo sposobnost ocenjevanja sošolcev. Samovrednotenje se pomembno dopolnjuje z vrednotenjem vrstnikov. Skoraj nemogoče je, da bi bil kdo sposoben uspešno ocenjevati svoje delo, če le posamično razmišlja o njem. Zato je potrebno, da z nekom izmenja poglede na svoje delo (Race 2001).

Nekatere pomanjkljivosti ocenjevanja sošolcev lahko omilimo z anonimnostjo pri ocenjevanju, večjim številom ocenjevalcev in moderacijo tutorja. Potrebno je razmisliti o parih učencev, ki bodo sodelovali v ocenjevanju, učenca naj bi imela približno enake sposobnosti.

Na osnovi analize literature sklepamo na pomembno vlogo ocenjevanja, samoocenjevanja in dajanja ustrezne povratne informacije pri razvoju kompetence učenje učenja. Odnos učiteljev do spodbujanja kompetence učenje učenja z omenjenih vidikov je zelo pomemben, zato bomo z empirično raziskavo preverili, kako po njihovi presoji prispevajo k razvoju te kompetence.

## **Namen raziskave**

Z raziskavo smo želeli preučiti, kako učitelji z ocenjevanjem znanja spodbujajo učenje učenja.

Izhajali smo iz predpostavke, da je ocenjevanje v praksi nekaj običajnega, da se zgodi po poučevanju in učenju, da naj bo ocenjevanje podpora učenju in kot tako integralni del učenja in poučevanja.

Pri tem nas je zanimalo, ali obstajajo razlike v ravnanju učiteljev pri spodbujanju učenja učenja z vidika ocenjevanja glede na delovne izkušnje učiteljev.

### *Metodološka opredelitev raziskave*

Osnovna raziskovalna metoda je deskriptivna in kavzalno neeksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja.

V raziskavi je sodelovalo 138 učiteljev (38,4 % razrednih in 61,6 % predmetnih) šestih mestnih in podeželskih osnovnih šol iz mariborske enote Zavoda RS za šolstvo.

V vzorcu je največ učiteljev z delovno dobo do 10 let (41,3 %), sledijo učitelji z delovno dobo od 21 do 30 let (29,0 %), nato učitelji z delovno dobo od 11 do 20 let, najmanj je učiteljev z delovno dobo več kot 30 let (8,7 %).

Zajeti neslučajnostni vzorec opredeljujemo na nivoju inferenčne statistike kot enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije.

Podatke smo zbirali z anketnim vprašalnikom za učitelje, ki je bil sestavljen iz sklopa 49 trditev s štiristopenjsko deskriptivno ocenjevalno lestvico (*vedno, pogosto, redko, nikoli*). 18 trditev se nanaša na pomen ocenjevanja znanja za spodbujanje učenja učenja, in sicer 9 na način podajanja povratnih informacij, 9 pa na pomen samoocenjevanja in ocenjevanja sošolcev. Preostale trditve se nanašajo na druge

---



dejavnosti učiteljev, ki spodbujajo učenje učenja (komunikacija, zastavljanje vprašanj, jasnost kriterijev pri ocenjevanju znanja). Vprašalnik, ki smo ga uporabili, ustreza kriteriju veljavnosti, zanesljivosti ( $\alpha = 0,84$ ) in tudi objektivnosti (to je natančneje opisano v Rozman 2010, 97).

Najprej smo deskriptivno izražene stopnje ponderirali: 1 – vedno, 2 – pogosto 3 – redko, 4 – nikoli. Nato smo podatke anketnih vprašalnikov v skladu z nameni in predvidevanji raziskave statistično obdelali s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS. Uporabili smo naslednje postopke: range posameznih trditev na osnovi aritmetičnih sredin ocen štiristopenjskih ocenjevalnih lestvic; parametrični statistični preizkus (t-test, analiza variance) in neparametrični statistični preizkus (Kruskal-Wallisov preizkus za ugotavljanje razlik v pomenu dajanja povratnih informacij ter samoocenjevanja in ocenjevanja sošolcev glede na delovno dobo učiteljev).

## Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju prikazujemo analizo načina podajanja povratnih informacij in samoocenjevanja ter ocenjevanja sošolcev kot pomembnega dejavnika spodbujanja učenja učenja.

*Analiza dimenzije »podajanje povratnih informacij« z vidika spodbujanja učenja učenja*

To dimenzijo predstavlja devet načinov podajanja povratnih informacij.

Preglednica 1: Število (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) učiteljev, aritmetične sredine ( $\bar{x}$ ) stopenj odgovorov in rangi (*R*) trditvev, vezanih na dimenzijo »podajanje povratnih informacij« z vidika spodbujanja učenja učenja

Trditve	Vedno		Pogosto		Redko		Nikoli		Skupaj	Povprečna ocena trditve $\bar{x}$	Rang
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %			
<b>Povratna informacija, ki jo podam učencem, jim pomaga, da napredujejo.</b>	61	44,5	70	51,1	6	4,4	0	0,0	137	1,5985	7
<b>Učenci vedo, kakšen rezultat so dosegli glede na zastavljene učne cilje.</b>	85	61,6	48	34,8	5	3,6	0	0,0	138	1,4203	5
<b>Moj način ocenjevanja učencem pomaga, da se lažje samostojno učijo.</b>	53	38,4	77	55,8	8	5,8	0	0,0	138	1,673	8
<b>Povratno informacijo podam tako, da se osredotočim na nalogo in ne na osebo, ki jo je pisala.</b>	101	73,2	29	21,0	7	5,1	1	0,7	138	1,3333	4
<b>Pretežni del ocene učenčevega izdelka podam v obliki komentarja.</b>	46	33,3	59	42,8	31	22,5	2	1,4	138	1,9203	9
<b>Povratne informacije učencem posredujem sproti.</b>	107	77,5	28	20,3	2	1,4	1	0,7	138	1,2536	2
<b>Povratne informacije posredujem dovolj hitro, da si učenci še lahko poiščejo pomoč.</b>	92	66,7	40	29,0	3	2,2	3	2,2	138	1,5507	6
<b>Pri sporočanju povratne informacije skušam izpostaviti tudi kaj pohvalnega.</b>	106	76,8	32	23,2	0	0,0	0	0,0	138	1,2319	1
<b>Trud učenca pohvalim tudi, če ne privede do zelenih rezultatov.</b>	99	71,7	37	26,8	2	1,4	0	0,0	138	1,2971	3

Iz preglednice, v kateri so rangirane trditve dimenzije način podajanja povratnih informacij, je razvidno, da učitelji najvišje uvrščajo trditvev *Pri sporočanju povratne informacije skušam izpostaviti tudi kaj pohvalnega*. Nihče izmed anketiranih ni odgovoril, da to stori *redko* ali celo *nikoli*, več kot tri četrtine jih meni, da tako delajo *vedno*. Visoko, na tretje mesto, se je uvrstila tudi sorodna trditvev *Trud učenca pohvalim tudi, če ne privede do zelenih rezultatov*.

Več kot tri četrtine učiteljev se je pri drugouvrščeni trditvi *Povratne informacije učencem posredujem sproti* opredelilo, da tako ravna *vedno*. Bolj kritični so bili pri trditvi *Povratne informacije posredujem dovolj hitro, da si učenci še lahko poiščejo pomoč* – uvrstili so jo šele na šesto mesto.

Zelo zanimivo je, da se trditvi *Povratna informacija, ki jo podam učencem, jim pomaga, da napredujejo* in *Moj način ocenjevanja učencem pomaga, da se lažje*

*samostojno učijo* najdeta pri repu ranžirne vrste. Pri odgovoru *vedno* so bili učitelji v primerjavi z drugimi trditvami pri teh dveh manj prepričani v ustreznost svojega dela. Raje so se odločali za odgovor *pogosto* (4,4 %) ali *redko* (5,8 %).

Najmanj spodbudni so rezultati pri trditvi *Pretežni del ocene učenčevega izdelka podam v obliki komentarja*. Tretjina učiteljev sicer odgovarja, da je *vedno* tako, 42,8 % pa, da *pogosto*. Pri interpretaciji rezultatov moramo upoštevati, da se v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole ocenjuje izključno opisno in da je v naši raziskavi bilo med 138 anketiranimi kar 53 razrednih učiteljev. Kljub temu skoraj četrtnina vseh anketiranih učiteljev pretežno v obliki komentarja svojo oceno poda *redko* ali *nikoli*. Podobno ugotavljajo pri učiteljih v gimnazijah (Ivanuš Grmek et al. 2007), ki so prepričani, da dijakom *vedno* podajo povratno informacijo, izkaže pa se, da jih večina posreduje le številčno oceno brez ustrezne utemeljitve.

Na nekoliko površinsko in parcialno dojetje in uveljavljanje načel ustrezne povratne informacije pa kaže tudi to, da so najnižje rangirane trditve, ki so ključnega pomena, kot sta *Povratna informacija, ki jo podam učencem, jim pomaga, da napredujejo* in *Pretežni del ocene učenčevega izdelka podam v obliki komentarja*.

Sledi prikaz rezultatov o načinu podajanja povratnih informacij glede na delovne izkušnje učiteljev.

Preglednica 2: Izid Kruskal Wallisovega preizkusa razlik v dajanju povratnih informacij z vidika učenja učenja glede na delovne izkušnje učiteljev

Trditev	Delovna doba v letih	N	$\bar{R}$	$\chi^2$	P
<b>Povratna informacija, ki jo podam učencem, jim pomaga, da napredujejo.</b>	do 10	57	69,11	6,636	0,084
	od 11 do 20	29	67,14		
	od 21 do 30	39	76,88		
	nad 30	12	47,38		
<b>Učenci vedo, kakšen rezultat so dosegli glede na zastavljene učne cilje.</b>	do 10	57	66,56	2,503	0,475
	od 11 do 20	29	74,64		
	od 21 do 30	40	72,93		
	nad 30	12	59,63		
<b>Moj način ocenjevanja učencem pomaga, da se lažje samostojno učijo.</b>	do 10	57	69,15	11,837	0,008
	od 11 do 20	29	73,29		
	od 21 do 30	40	76,75		
	nad 30	12	37,83		
<b>Povratno informacijo podam tako, da se osredotočim na nalogo in ne na osebo, ki jo je pisala.</b>	do 10	57	70,26	4,036	0,258
	od 11 do 20	29	60,59		
	od 21 do 30	40	75,55		
	nad 30	12	67,25		

Trditve	Delovna doba v letih	N	$\bar{R}$	$\chi^2$	P
<b>Pretežni del ocene učenčevega izdelka podam v obliki komentarja.</b>	do 10	57	70,63	2,250	0,522
	od 11 do 20	29	71,91		
	od 21 do 30	40	70,75		
	nad 30	12	54,13		
<b>Povratne informacije učencem posredujem sproti.</b>	do 10	57	69,92	4,469	0,215
	od 11 do 20	29	74,95		
	od 21 do 30	40	69,60		
	nad 30	12	54,00		
<b>Povratne informacije posredujem učencem dovolj hitro, da si učenci še lahko poiščejo pomoč.</b>	do 10	57	70,52	6,590	0,086
	od 11 do 20	29	73,76		
	od 21 do 30	40	71,86		
	nad 30	12	46,50		
<b>Pri sporočanju povratne informacije skušam izpostaviti tudi kaj pohvalnega.</b>	do 10	57	74,08	4,375	0,224
	od 11 do 20	29	63,02		
	od 21 do 30	40	70,75		
	nad 30	12	59,25		
<b>Trud učenca pohvalim tudi, če ne privede do zelenih rezultatov.</b>	do 10	57	76,25	5,361	0,147
	od 11 do 20	29	61,72		
	od 21 do 30	40	67,97		
	nad 30	12	61,33		

Glede na delovne izkušnje učiteljev obstajajo statistično značilne razlike pri trditvi *Moj način ocenjevanja učencem pomaga, da se lažje samostojno učijo* ( $P = 0,008$ ) in tendenco razlike pri dveh trditvah: *Povratna informacija, ki jo podam učencem, jim pomaga, da napredujejo* ( $P = 0,084$ ) in *Povratne informacije posredujem učencem dovolj hitro, da si učenci še lahko poiščejo pomoč* ( $P = 0,086$ ).

Najbolj ugodni rezultati se kažejo pri učiteljih z delovno dobo nad 30 let. To so učitelji, ki pogosteje kot drugi posredujejo učencem povratne informacije z vidika učenja učenja. Sledijo jim učitelji začetniki z do 10 leti delovnih izkušenj. Preostali učitelji, ki so sredi svoje poklicne poti, pa so precej izenačeni.

### Analiza dimenzije »samoocenjevanje in ocenjevanje sošolcev« z vidika spodbujanja učenja učenja

Preglednica 3: Število (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) učiteljev, aritmetične sredine ( $\bar{x}$ ) stopenj odgovorov in rangi (*R*) trditvev, vezanih na dimenzijo »samoocenjevanje in ocenjevanje sošolcev« z vidika spodbujanja učenja učenja

Trditvev	Vedno		Pogosto		Redko		Nikoli		Skupaj	Povprečna ocena trditve $\bar{x}$	Rang
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %			
Pri ocenjevanju znanja navedem, koliko točk prinese vsaka naloga.	101	73,2	19	13,8	13	9,4	5	3,6	138	1,4348	1
Učence spodbujam, naj sami ocenijo svoje znanje.	33	23,9	86	62,3	18	13,0	1	0,7	138	1,9058	5
Za govorne nastope, referate in podobno imam izdelan opisni točkovnik.	90	65,2	30	21,7	12	8,7	6	4,3	138	1,5217	2
Učence navajam, da primerjajo svoje domače naloge z nalogami sošolcev.	13	9,5	75	54,7	40	29,2	9	6,6	137	2,3285	9
Učence navajam, naj ocenijo, katere so šibke točke v njihovem znanju.	43	31,2	66	47,8	29	21,0	0	0,0	138	1,8986	4
Komentar k oceni zapišem tako, da učenca spodbudi k razmisleku o učenju.	41	29,7	58	42,0	34	24,6	5	3,6	138	2,0217	8
Učence spodbujam, da pri ustnem ocenjevanju sami ocenijo, kaj so znali najbolje.	44	31,9	59	42,8	33	23,9	2	1,4	138	1,9493	6
Učence povabim, da pojasnijo, kakšno je njihovo mnenje o znanju ali izdelkih sošolcev.	38	27,5	63	45,7	35	25,4	2	1,4	138	2,0072	7
Učence navajam, da pri ocenjevanju sošolcev skušajo najti tudi področja, kjer jih je mogoče pohvaliti.	69	50,0	62	44,9	7	5,1	0	0	138	1,5507	3

Analiza odgovorov učiteljev pri dimenziji samoocenjevanje in ocenjevanje sošolcev je pokazala, da je najbolj uveljavljena trditvev *Pri ocenjevanju znanja navedem, koliko točk prinese vsaka naloga*. *Vedno* tako ravna skoraj tri četrtine učiteljev (73,2 %), *pogosto* pa še nadaljnja desetina (13,8 %). Slaba desetina to, čeprav je tako predpisano, počne le *redko* (9,4 %), manjšina (3,6 %) celo *nikoli*.

Sledi trditvev *Za govorne nastope, referate in podobno imam izdelan opisni točkovnik* – *vedno* 65,2 % učiteljev, *pogosto* pa dobra petina (21,7 %).

Na tretjem mestu je trditvev, s katero učitelji navajajo učence, da pri sošolcih iščejo t. i. močna področja oz. področja, kjer jih je mogoče pohvaliti. Na četrtem, petem in šestem mestu so trditvev, ki usmerjajo učence v refleksijo lastnega znanja oz. da znajo oceniti šibke in močne točke v znanju in da znajo oceniti svoje znanje.

Trditve, ki usmerjajo učence v vrednotenje znanja sošolcev, k razmisleku o učenju in k primerjavi domačih nalog sošolcev, so uvrščene od 7. do 9. mesta.

Na osnovi tega lahko zaključimo, da učitelji pri dimenziji samoocenjevanje in ocenjevanje sošolcev kot pomembnem dejavniku spodbujanja učenja učnja pogosteje izvajajo tiste značilnosti te dimenzije, ki so bolj formalne narave (točkovnik), manj pa se posvečajo dimenzijam, ki zahtevajo več poglobljanja učiteljev v učno vsebino, navajanje učencev na sodelovalno učenje, na vrednotenje znanja, na razmislek učiteljev o znanju učencev, njihovih močnih ali šibkih področjih. Skratka, pri ocenjevanju dajejo učitelji manjšo pozornost tistim, ki zahtevajo več reflektivnega ravnanja.

*Preglednica 4: Izid Kruskal Wallisovega preizkusa razlik v spodbujanju samoocenjevanja in ocenjevanja sošolcev z vidika učenja učnja glede na delovne izkušnje učiteljev*

Trditev	Delovna doba v letih	N	$\bar{R}$	$\chi^2$	P
<b>Pri ocenjevanju znanja navedem, koliko točk prinese vsaka naloga.</b>	do 10	57	65,07	3,977	0,264
	od 11 do 20	29	73,79		
	od 21 do 30	40	75,25		
	nad 30 let	12	61,00		
<b>Učence spodbujam, naj sami ocenijo svoje znanje.</b>	do 10	57	72,22	0,620	0,892
	od 11 do 20	29	67,52		
	od 21 do 30	40	67,94		
	nad 30	12	66,58		
<b>Za govorne nastope, referate in podobno imam izdelan opisni točkovnik.</b>	do 10	57	71,39	0,482	0,923
	od 11 do 20	29	67,22		
	od 21 do 30	40	69,65		
	nad 30	12	65,50		
<b>Učence navajam, da primerjajo svoje domače naloge z nalogami sošolcev.</b>	do 10	56	69,05	3,934	0,269
	od 11 do 20	29	79,40		
	od 21 do 30	40	63,91		
	nad 30 l	12	60,58		
<b>Učence navajam, naj ocenijo, katere so šibke točke v njihovem znanju.</b>	do 10	57	70,12	15,021	0,002
	od 11 do 20	29	76,93		
	od 21 do 30	40	74,75		
	nad 30	12	31,08		
<b>Komentar k oceni zapišem tako, da učenca spodbudi k razmisleku o učenju.</b>	do 10 l	57	72,12	4,705	0,195
	od 11 do 20	29	65,88		
	od 21 do 30	40	74,45		
	nad 30	12	49,29		

Trditvev	Delovna doba v letih	N	$\bar{R}$	$\chi^2$	P
Učence spodbujam, da pri ustnem ocenjevanju sami ocenijo, kaj so znali najboljše.	do 10	57	77,59	10,627	0,014
	od 11 do 20	29	70,52		
	od 21 do 30	40	66,19		
	nad 30	12	39,67		
Učence povabim, da pojasnijo, kakšno je njihovo mnenje o znanju ali izdelkih sošolcev.	do 10	57	67,83	7,250	0,064
	od 11 do 20	29	73,07		
	od 21 do 30	40	76,75		
	nad 30	12	44,63		
Učence navajam, da pri ocenjevanju sošolcev skušajo najti tudi področja, kjer jih je mogoče pohvaliti.	do 10	57	68,99	4,125	0,248
	od 11 do 20	29	75,66		
	od 21 do 30	40	71,20		
	nad 30	12	51,38		

Analiza razlik v posameznih karakteristikah dimenzije samoocenjevanje in ocenjevanje sošolcev glede na delovne izkušnje učiteljev je pokazala statistično značilne razlike pri dveh trditvah, pri eni trditvi pa tendenco razlike.

Pri trditvi *Učence navajam, naj ocenijo, katere so šibke točke v njihovem znanju* ( $P = 0,002$ ) so se za odgovore *vedno* in *pogosto* najpogosteje odločili učitelji s trideset in več leti delovne dobe. Z velikim razmikom jim sledijo učitelji začetniki, vmes pa sta drugi dve skupini z od 11 do 30 leti delovne dobe.

Podobno je pri trditvi *Učence spodbujam, da pri ustnem ocenjevanju sami ocenijo, kaj so znali najboljše* ( $P = 0,014$ ). Učitelji z najdaljšo delovno dobo so najbolj pozorni tako na šibke točke v znanju kot na močna področja. Pri drugih skupinah učiteljev glede na delovno dobo se kaže naslednji trend: manj delovnih izkušenj, manjkrat učence pri ustnem ocenjevanju spodbujajo k samoocenjevanju.

Tendenca razlike se kaže pri trditvi *Učence povabim, da pojasnijo, kakšno je njihovo mnenje o znanju ali izdelkih sošolcev* ( $P = 0,064$ ). Učitelji z najdaljšo delovno dobo učence najbolj usmerjajo k razmisleku o znanju in izdelkih sošolcev, sledijo učitelji z delovno dobo do 10 let, nato pa drugi dve skupini.

Na osnovi rezultatov naše raziskave bi lahko zaključili, da delovna doba učiteljev vpliva na refleksijo pri njihovem ravnanju z vidika spodbujanja učenja učenja.

Analiza trditvev, pri katerih se ne kažejo statistično značilne razlike, kaže, da se učitelji, ki imajo več kot 30 let delovnih izkušenj, tudi pri vseh trditvah najpogosteje odločajo za odgovor *vedno* in *pogosto*. Glede na rezultat lahko sklepamo, da so starejši učitelji spoznanja o potrebnosti učenja pridobili iz prakse ali pa je prisotno večje samozaupanje in samosprejemanje. Pri tem si kaže postaviti tudi vprašanje, ali so učitelji z več delovnimi izkušnjami morda manj samokritični do svojega ravnanja, ali so morda odgovarjali bolj socialno zaželeno, česar pa iz rezultatov naše raziskave ne moremo sklepati.

*Analiza razlik v skupnem rezultatu merjenja spodbujanja učenja učenja*

Tako kot smo analizirali posamezne izjave, smo analizirali tudi skupni rezultat ter ga osvetlili glede na delovne izkušnje.

*Preglednica 5: Izid analize variance razlik v skupnem rezultatu merjenja spodbujanja učenja učenja glede na delovne izkušnje učiteljev*

Delovne izkušnje	n	Aritm. sredina	Stand. odklon	Levenov preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritm. sredine	
				F	P	F	P
do 10 let	57	74,9123	9,12274	1,524	0,211	2,328	0,077
od 11 do 20 let	29	75,3793	9,11989				
od 21 do 30 let	40	76,9250	10,83770				
nad 30 let	12	68,7500	5,62664				

Predpostavka o homogenosti varianc je upravičena ( $P = 0,211$ ). Razlika med povprečji statistično ni značilna, obstaja pa tendenca razlike ( $P = 0,077$ ). Med vsemi učitelji prav tisti z najdaljšimi delovnimi izkušnjami menijo, da izvajajo največ dejavnosti, ki spodbujajo k učenju učenja. Sledijo jim učitelji z delovno dobo od 11 do 20 let, nato učitelji začetniki in na koncu učitelji, ki imajo od 21 do 30 let delovne dobe. Učitelje z delovno dobo od 21 do 25 let v svoji raziskavi profesionalnega razvoja osnovnošolskih in gimnazijskih učiteljev tudi Javornik Krečič (2006) uvršča med najbolj tradicionalne; v fazi obravnave učne snovi in ocenjevanja znanja prav ti najmanj vključujejo učence.

Glede na rezultate raziskave lahko sklepamo, da so starejši učitelji spoznanja o potrebnosti učenja učenja pridobili iz prakse ali pa je prisotno večje samozaupanje in samosprejemanje. Pri učiteljih z delovno dobo od 11 do 20 let morda kaže učinke ustreznejše dodiplomsko izobraževanje, možen pa je tudi učinek umirjanja, rasti profesionalnega samozaupanja, višje stopnje fleksibilnosti in vodenja razreda, usmerjenosti k učnim ciljem in razvoja občutka za profesionalno izbiro (Zuzovsky 1990). Da bi potrdili prvo domnevo, bi morali analizirati vsebine izobraževanja, ki so jih bili deležni učitelji začetniki in učitelji, ki so v praksi od 10 do 30 let.

Dodatno bi bilo treba ozavestiti srednjo generacijo učiteljev. Kaže, da bodo do spoznanj o učinkovitem delu za učenje učenja sčasoma sicer prišli sami (če velja predpostavka o tem, da so učitelji z delovno dobo nad 30 let izstopali zaradi izkušenosti), vendar preko poučevanja desetih ali dvajsetih generacij učencev, ko bodo najbolj usposobljeni, pa bodo že tik pred upokojitvijo. Rezultati te analize še enkrat potrjujejo, kako potrebne so hospitacije učiteljev sodelavcev ali kolegov in pozitivno naravnana kritična analiza poučevanja.

## Zaključek

V okviru spodbujanja učenja učenja z vidika ocenjevanja znanja smo analizirali dve dimenziji: način podajanja povratnih informacij ter samoocenjevanje in



ocenjevanje sošolcev. Pri dimenziji način podajanja povratnih informacij so na začetku ranžirne vrste trditve, ki kažejo na pozitivno naravnost anketiranih učiteljev. Glede na delovne izkušnje so statistično značilno ugodnejše od vseh drugih skupin odgovarjali učitelji z delovno dobo nad 30 let. V dimenziji samoocenjevanje in ocenjevanje sošolcev so na začetku ranžirne vrste trditve, ki opisujejo aktivnosti, h katerim so učitelji zakonsko zavezani, kot so navajanje točkovne vrednosti naloge in opisni točkovnik.

Izidi analize variance razlik v skupnem rezultatu kaže ugodnejše stanje pri učiteljih z delovno dobo nad 30 let, kar bi lahko razložili s pozno fazo poklicnega razvoja ali pa v luči raznolikosti in kakovosti izkušenj, ki so jih pridobili v desetletjih pedagoškega dela. Splošni vtis je, da učitelji menijo, da so dovolj aktivni pri spodbujanju učenja učenja. To se kaže predvsem pri bolj splošnih trditvah; čeprav nekatere raziskave (npr. Šteh Kure 2001; Javornik Krečič 2006) kažejo, da je pouk še vedno bolj v skladu s tradicionalno kot pa s sodobno didaktično paradigmo.

*Milena Ivanuš Grmek, PhD*

*Barbara Rozman, M.sc*

*Karin Bakračević Vukman, PhD*

## **Assessment as a Factor Encouraging the Learning-to-Learn Competency**

The introductory part will address assessment and self-assessment as factors encouraging the learning-to-learn competency. This includes the importance of feedback, which should include an emotional response and a response regarding the quality of the work done.

In the second part of the article, results of the empirical study are presented. Its aim was to establish how teachers encourage the learning-to-learn approach through assessment. We wanted to find out if differences exist between teachers who encourage the learning-to-learn strategies in terms of their grading in correlation with their work experience.

The study comprised 138 teachers (38.4% class and 61.6% subject teachers) from six urban and rural primary schools in the area covered by the Maribor unit of the National Education Institute.

The data were obtained with an anonymous questionnaire for teachers comprising a cluster of 49 statements on a four-point descriptive scale (always; frequently; rarely, never). 18 statements relate to the importance of assessment in encouraging the learning-to-learn strategy; of these, 9 relate to the way feedback is provided and 9 to the importance of self-assessment and peer assessment. Other statements relate to other activities of teachers that encourage learning-to-learn (communication; raising questions; clarity of assessment criteria).

The descriptive score was weighted in the following way: 1 – always, 2 – frequently, 3 – rarely, 4 – never. Next, SPSS was used to process the data statistically in line with the aims and presuppositions of the study. The following procedures were applied: ranking of individual statements on the basis of arithmetic means on a four-item assessment scale; parametric statistical test (t-test, variance analysis) and a non-parametric statistical test: the Kruskal-Wallis test for determining differences in the significance of feedback and self-assessment and assessment of peers with respect to teachers' work experience.

The results of the study show that in the dimension of feedback, at the beginning of the array there were statements that show positive attitude of surveyed teachers: in providing feedback, they try to highlight the praiseworthy qualities, they provide students with feedback immediately, they praise students' effort even if it fails to yield desired results. In the dimension of self-assessment and peer assessment, the beginning of array comprises statements that describe activities required by law, such as to state the number of points available for a task and a descriptive assessment scale. In terms of work experience, the answers of teachers with over 30 years of experience were statistically significantly better than those of all other groups.

Variance difference analysis in the overall result shows a more favorable situation in the group of teachers with over 30 years of experience compared to those with less experience. This could be explained with a late stage of professional development and the variety and quality of experience obtained over several decades of pedagogical work. At this point the question emerges whether teachers with more work experience might be less self-critical of their actions or do they tend to answer questions in a more socially desired way; however, our study does not provide conclusive answers to these questions. The general impression is that teachers pay considerable attention to assessment as a factor in the learning-to-learn strategy.

## LITERATURA

Ažman, Tatjana, Bežič, Tanja, Hribar, Liljana, Kalin, Jana, Možina, Ester, Pevec Grm, Slava, Vesel, Jasna. 2007. *Koncept vključevanja ključne kvalifikacije učenje učenja v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja*. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje.

Bakračević Vukman, Karin. 2006. Metacognition and self-regulation - essential parts of learning to learn. V *Research Network on Learning to learn: Second Network Meeting Report*, (ur.) Ulf Fredriksson, Bryony Hoskins, 20–24. Ispra, Italy: CRELL.

Biggs, John. 1999. *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Biggs, John. 2003. *Aligning teaching and assessment to curriculum objectives*. Buckingham: Open University Press.

Brajša, Pavao. 1993. *Pedagoška komunikologija*. Ljubljana: Glotta nova.

---

Brown, Sally, Rust, Chris, Gibbs, Graham. 1994. Involving students in the assessment processa. V *Strategies for Diversifying Assessments in Higher Education*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.

Bucik, Valentin. 2001. Zakaj potrebujemo kakovostno zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja? *Sodobna pedagogika*. 52 (3): 40–52.

Butler, Ruth. 1988. Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*. 58 (1): 1–14.

Deci, Edvard L., Ryan, Richard M. 1987. The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 53 (6): 1024–1037.

Eržen, Vineta. 2008. Procesi ocenjevanja, ki spodbujajo učenje. V *Didaktika ocenjevanja znanja: razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja: zbornik prispevkov*, (ur.) Natalija Komljanc. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Flavell, John H. 1979. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. 34 (10): 906–911.

Gibbs, Graham, Simpson, Claire. 2004. Conditions under which assessment supports student's learning. *Learning and Teaching in Higher Education*. 5 (1): 3–31.

Holcar, Ada. 2008. Ocenjevanje za učenje. V *Didaktika ocenjevanja znanja: razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja: zbornik prispevkov*, (ur.) Natalija Komljanc. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Ivanuš Grmek, Milena, Javornik Krečič, Marija, Vršnik Perše, Tina, Rutar Leban, Tina, Kobal Grum, Darja, Novak, Bogomir. 2007. *Gimnazija na razpotju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

James, Mary, Black, Paul, Carmichael, Patrick, Conner, Colin, Dudley, Peter, Fox, Alison et al. 2006. *Learning how to learn. Tools for schools*. London, New York: Routledge.

Javornik Krečič, Marija. 2006. *Učiteljev profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji*. Doktorsko delo. Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta.

Marentič Požarnik, Barica. 2003. Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

Marsh, Colin J. 2009. Šolsko ocenjevanje na holističen način. V *Didaktika ocenjevanja znanja: vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja: zbornik prispevkov*, (ur.) Natalija Komljanc. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pečjak, Sonja, Košir, Katja. 2003. Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulacijskem učenju pri učencih osnovne šole. *Psihološka obzorja*. 12 (4): 49–70.

Race, Phil. 2001. A Briefing on Self, Peer, and Group Assessment. *Learning and Teaching Support Network, Generic Assessment Series, 9*, York: LTSN Generic Centre.

Rozman, Barbara. 2010. *Učiteljeva podpora pri razvoju kompetence učenje učenja v osnovnošolskem izobraževanju*. Magistrsko delo. Univerza v Mariboru. Filozofska fakulteta.

Šteh Kure, Barbara. 2001. Pomen kvalitativnega raziskovanja pri preučevanju kakovosti izobraževanja. *Sodobna pedagogika*. 52 (2): 82–98.

Tomič, Ana. 1992. Komunikacija na šolskem polju. *Sodobna pedagogika*. 43 (7–8): 378–395.

Tomič, Ana. 2002. *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Uradni list EU. 2006. *Uradni list Evropske unije*, št. 394/10, 30. 12. 2006.

Zajc, Sonja. 2009. S formativnim spremljanjem do večje kakovosti učenja in poučevanja. V *Didaktika ocenjevanja znanja: vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja: zbornik prispevkov*, (ur.) Natalija Komljanc. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Zimmerman, Barry J. 1994. Dimensions of academic self-regulation. A conceptual framework for educators. V *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*, (ur.) Dale Schunk, Barry J. Zimmerman, 3–25. Hillsdale (NJ): L. Erlbaum Associates.

Zuzovsky, Ruth. 1990. *Professional Development of Teachers: An Approach and its Application in Teacher Training*. Prispevek predstavljen na 15. Konferenci ATEE, Limerick.

*Dr. Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru,  
milena.grmek@um.si*

*Mag. Barbara Rozman, JVIŽ Destrnik – Trnovska vas, rozmanbarb@gmail.com*

*Dr. Karin Bakračević Vukman, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru,  
karin.bakracevic@um.si*

---



*Branka Ribič Hederih*

*Dr. Branka Čagran*

## **Učno zavlačevanje pri srednješolcih**

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.015.3-057.87

### **POVZETEK**

Zavlačevanje je poteza in/ali oblika vedenja, ki označuje posameznikovo odlašanje z dejavnostjo, ki bi jo moral narediti in se pri tem neprijetno počuti. V raziskavi smo v treh faktorjih učnega zavlačevanja želeli ugotoviti razlike med srednješolci glede na spol, izobraževalni program in učni uspeh prejšnjega šolskega leta. Na vzorcu 284 srednješolcev različnih slovenskih srednjih šol smo ugotovili, da fantje izkazujejo v povprečju statistično značilno več pomanjkanja učne samodiscipline kot dekleta, dekleta pa v povprečju statistično značilno več neugodja kot fantje. Primerjava srednješolcev med programi je pokazala, da gimnazijci v povprečju izkazujejo statistično značilno več učne samodiscipline kot dijaki srednjega strokovnega izobraževanja. V primerjavi različnih končnih učnih uspehov prejšnjega šolskega leta in faktorji zavlačevanja ni bilo statistično značilnih razlik.

**Ključne besede:** zavlačevanje, učna samodisciplina, neugodje, odpor do učenja, srednješolci

## **Academic Procrastination of Secondary School Pupils**

Original scientific article

UDK: 37.015.3-057.87

### **ABSTRACT**

Procrastination is a trait and/or a form of behavior that denotes an individual's delay in an activity which should be done, and which causes discomfort. In the study we wished to determine the differences between high school students regarding gender, educational programme and learning success of the previous school year in three factors. On a sample of 284 high school students of different Slovenian secondary schools, we found that on average boys show statistically significantly more shortage of learning self-discipline than girls, while girls, on average, significantly more discomfort than boys. Comparison of secondary school students between programmes showed that, on average, *gimnazija* students show significantly more learning self-discipline than students in secondary technical education.

The comparison in relation to different levels of learning success at the end of the previous school year and the factors of procrastination showed, however, no statistically significant differences.

**Key words:** procrastination, learning self-discipline, discomfort, resistance to learning, secondary school students

## Uvod

V zgodnjih osemdesetih letih prejšnjega stoletja sta se s problemom zavlačevanja med prvimi ukvarjali Burka in Yuen (2008). Opozorili sta na kompleksnost opredelitve zavlačevanja in na težave pri zmanjševanju omenjene oblike vedenja pri študentih.

Schouwenburg (2004) navaja objavljene podatke, da je delež študentov, ki zavlačujejo, med 20 % in 70 %, vendar podvomi v točnost podatkov. Meni namreč, da po eni strani vsi kdaj zavlačujemo pri kakšnih dejavnostih, po drugi strani pa zavlačevanje ne pomeni nič delati, ampak to, da dejavnost ni usmerjena k vnaprej določenemu cilju.

V samoocenjevalnih vprašalnikih zavlačevanja zasledimo trditve, ki se nanašajo na učne obveznosti, samournavanje, upravljanje s časom, strah pred neuspehom, motivacijo. Večina raziskav je narejenih na različnih vzorcih študentov, manj pa na srednješolcih.

V naši raziskavi smo se osredotočili na proučevanje razlik med srednješolci glede na spol, izbrani srednješolski program in končni učni uspeh v treh faktorjih zavlačevanja.

### *Opredelitev zavlačevanja*

Čeprav se strokovnjaki s problemom zavlačevanja ukvarjajo zadnjih štirideset let, še vedno poteka akademska razprava o notni definiciji zavlačevanja. Klingsieck (2013) je izpeljala iz Steelove (2007) opredelitve ne preveč enostavno, a smiselno definicijo zavlačevanja, ki je »*prostovoljno odlašanje nameravanih in potrebnih in/ali (za posameznika) pomembnih aktivnosti, navkljub pričakovanim potencialno negativnim posledicam, ki odtehtajo pozitivne posledice odlašanja*« (Klingsieck 2013, 26).

Torej, kadar težko ocenimo, katero delo je od vseh opravil najbolj pomembno, koliko časa bomo potrebovali za določeno aktivnost in kako bomo določeno nalogo izvedli, če jo sploh bomo, zavlačujemo (Milgram et al. 1988).

Schouwenburg (2004, 4) ugotavlja, da razumevanje več definicij zavlačevanja vodi v dve različni opredelitvi: zavlačevanje kot »*vedenje*« ali zavlačevanje kot »*posplošena navada ali poteza*«. Lay (1986, v Schouwenburg 2004, 5) potezo zavlačevanje definira »*kot tendenco k prelaganju, kadar je nujno doseči neki cilj*«. Da bi se izognil zmedi v konceptu zavlačevanja, je Schouwenburg sledil Layu (1986, v Schouwenburg 2004, 5) in vedenje opredelil kot »*zakasnelo*«

*vedenje* (angl. dilatory behavior), potezo pa kot zavlačevanje. Ferrari (2010, 14) zavlačevanje uvršča med »*navado, ki je naučena in podkrepljena*«.

Zavlačevanje je nekonstruktivna oblika vedenja (Ferrari 2010; Pychyl 2009; Steel 2012). Chu in Choi (2005) sta predstavila rezultate raziskave, v kateri uporabljata izraz aktivno zavlačevanje (angl. active procrastination) kot funkcionalno obliko vedenja. Ko sta Choi in Moran (2009) izdelala lestvico za merjenje aktivnega zavlačevanja in ga uvrstila med konstruktivno obliko vedenja, sta se odzvala Pychyl (2009) in Ferrari (2010). Pychyl (2009) opozarja na ločevanje pojmov odlašanje (angl. delay) in zavlačevanje (angl. procrastination). Oba poudarjata, da je zavlačevanje negativno in nikoli pozitivno. Ferrari (2010) razlikuje med angleškima izrazoma *procrastination* (npr. *Učenec, ki piše referat zadnji hip, z izdelkom ni zadovoljen, saj ugotovi, da zmore napisati boljše, a ni več časa. ali študent se začne prepozno učiti za izpit, zato se odjavi od izpita.*) in *delaying* (npr. *Učenec odlašča s pisanjem referata, saj čaka na ustrezno knjigo.*). Pychyl (2009) za lažje razumevanje dodaja, da je vsako zavlačevanje (angl. procrastination) tudi odlašanje (angl. delay), vsako odlašanje pa ni zavlačevanje.

#### *Učno zavlačevanje*

Schouwenburg (2004) z učnim zavlačevanjem označuje tisto zakasnelo vedenje, ki je povezano z učnimi (akadetskimi, šolskimi) aktivnostmi, npr. s pripravljanjem na izpit, pisanjem domačih nalog, referatov, seminarskih nalog. Čeprav zavlačevanje vključuje časovno komponento, vsako odlašanje z učenjem za izpit ali preložitve izpita ni zavlačevanje. Milgram et al. (1988) opozarjajo na pomen različnih osebnostnih značilnosti, ki vplivajo na to, kakšen je posameznikov odnos do dojetanja časa in kako poteka izdelovanje določene naloge.

Učno zavlačevanje se v raziskavah najpogosteje pojavlja v povezavi z različnimi demografskimi spremenljivkami, osebnostnimi lastnostmi in motivacijo – toda nazadnje lahko povzamemo, da je razlag zavlačevanja skoraj toliko različnih, kot je avtorjev (Ferrari, 2010). Nekatere študije (Milgram et al. 1993; Solomon in Rothblum 1984, v Ferrari et al. 1998) nakazujejo, da strah pred neuspehom in neprijetnost nalog lahko spodbujata zavlačevanje, Lay in Schouwenburg (1993, v Steel 2007) pa tega ne potrjujeta. Ferrari (2010) je v raziskavi študente ločil na tiste, ki zavlačujejo, in tiste, ki ne zavlačujejo. Prva skupina je dosegla nižje rezultate pri določenih predmetih in končnih izdelkih. Zakaj? Avtor raziskave predvideva, da porabijo veliko časa za izdelovanje nalog, za izdelovanje konkretne naloge, študiranje, zaključevanje nalog, vračanje izdelkov, da imajo nedokončane naloge ter se zapletajo v goljufanje in plagiatorstvo. Beck (1985, v Ferrari et al. 1998) ugotavlja, da 60 % študentov uporablja izgovore, da bi se izognili načrtovanim testom ali oddaji nalog v dogovorjenem času. Učno zavlačevanje lahko povezujemo tudi s pomanjkanjem samokontrole, pomanjkanjem samoregulacije (Schouwenburg 2004; Senécal et al. 1995).

Učno zavlačevanje se najpogosteje meri s samoocenjevalnimi lestvicami ali vprašalniki. Schouwenburg (2004) se je osredotočil na merjenje posameznikovega



vedenja v prejšnjem tednu v povezavi z učnimi obveznostmi. Zanimalo ga je, ali učenec začne z aktivnostmi, kot jih je načrtoval, ali se uči načrtovanih vsebin, kaj vse ga zmoti, ali prekine z učenjem in podobno.

#### *Opredelitev problema empirične raziskave*

V empirični raziskavi nas zanimajo razlike med srednješolci glede na spol, program in učni uspeh prejšnjega šolskega leta v treh faktorjih zavlačevanja, ki so:

- pomanjkanje učne samodiscipline,
- neugodje,
- odpor do učenja.

#### *Hipoteze*

1. Hipoteze, vezane na učinke programa
  - H1.1 Dijaki gimnazijskega programa imajo več učne samodiscipline kot dijaki srednjega strokovnega programa.
  - H1.2 Dijaki gimnazijskega programa doživljajo manj neugodja kot dijaki srednjega strokovnega programa.
  - H1.3 Dijaki srednjega strokovnega programa imajo več odpora do učenja kot gimnazijci.
2. Hipoteze, vezane na učinke spola
  - H2.1 Dijakinje imajo več učne samodiscipline kot dijaki.
  - H2.2 Dijakinje doživljajo več neugodja kot dijaki.
  - H2.3 Dijaki imajo več odpora do učenja kot dijakinje.
3. Hipoteze, vezane na učinke učnega uspeha
  - H3.1 Odličnjaki imajo več učne samodiscipline kot drugi dijaki.
  - H3.2 Zadostni dijaki doživljajo več neugodja kot drugi dijaki.
  - H3.3 Odličnjaki imajo najmanj odpora do učenja.

#### *Metoda*

##### *Udeleženci*

Raziskava je bila narejena na priložnostnem vzorcu 284 dijakov tretjega letnika različnih srednjih šol v Sloveniji. Zastopane so naslednje regije: Jugovzhodna Slovenija, Osrednjeslovenska, Podravska, Pomurska in Savinjska regija.

V vzorcu je 46,5 % dijakov gimnazijskega programa in 53,5 % dijakov različnih smeri srednjega strokovnega programa (strojni tehnik, predšolska vzgoja, ekonomski tehnik, aranžerski tehnik). V raziskavi je sodelovalo 63,0 % deklet in 37,0 % fantov. Razmerje dijakov glede na učni uspeh prejšnjega letnika (podatek za šolsko leto 2010/11) je: zadostnih je 7,8 %, dobrih je 50,7 %, prav dobrih je 31,3 % in odličnih 10,2 %.

##### *Merski pripomoček*

Vprašani so reševali Schouwenburgov (1995, 88) vprašalnik APSI – Academic Procrastination State Inventory (Lestvica samoocenjevanja stanja akademskega zavlačevanja). Vprašalnik sta v slovenščino ločeno prevedli psihologinja in

profesorica angleščine, pedagoginja, ki je tudi profesorica angleščine, pa prevedenega iz slovenščine v angleščino. Prevod smo primerjali z originalno angleško verzijo in ugotavljali ustreznost vsebine trditvev. Vprašalnik je bil pred definitivno uporabo sondažno uporabljen in s tem empirično validiran.

APSI vsebuje 23 trditvev, ki se nanašajo na dejavnosti vprašanih v prejšnjem tednu. Udeleženec raziskave odgovarja na petstopenjski lestvici, pri čemer je 1 – sploh ne, 2 – malokrat, 3 – nekajkrat, 4 – velikokrat, 5 – vedno. Trditvev 2 ima obratno vrednotenje. Celoten vprašalnik meri stopnjo prisotnosti zavlačevalnega vedenja v prejšnjem tednu. Avtor je s pomočjo faktorске analize (faktorška matrika pravokotne rotacije) izločil tri faktorje, pri čemer vsi faktorji pojasnjujejo 54 % variance (prvi faktor *zavlačevanje* 33 %, drugi *strah pred neuspehom* 12 % in tretji *pomanjkanje motivacije* 9 %). Zanesljivost je izračunana s Cronbachovim alfa koeficientom za vsak faktor (za prvi faktor je 0,90, za drugi 0,85 in za tretji 0,79). Prvi faktor vključuje trditvev od 1 do 13, drugi faktor trditvev od 14 do 19 in tretji faktor trditvev od 20 do 23. Tudi naša raziskava je izločila tri faktorje, vendar ne s povsem identičnimi trditvami. Prvi faktor *pomanjkanje učne samodiscipline* pojasnjuje 29 % variance (Cronbachov alfa je 0,81). Drugi faktor *neugodje* pojasnjuje 12,9 % variance (Cronbachov alfa je 0,80). Tretji faktor *odpor do učenja* pojasnjuje 6 % variance (Cronbachov alfa je 0,75). Skupaj je pojasnjene 48 % variance. Prvi faktor vključuje trditvev od 1 do 13 in trditvev 17, drugi faktor vključuje trditvev, 14, 15, 16, 18 in 19. Tretji faktor vključuje trditvev od 20 do 23.

#### *Postopek zbiranja podatkov*

Vprašalniki so bili dijakom posredovani zadnji teden maja ali prvi teden junija 2012. Za raziskavo je pomembno, da so bili zaključni dnevi šolskega leta, saj smo želeli izvedeti, koliko dijaki zavlačujejo v obdobju, ko se zaključujejo ocene in se bliža konec šolskega leta. Vprašalnike so prejeli psihologi, ki so zaposleni na šolah. Reševanje je potekalo skupinsko v razredih ob prisotnosti psihologa ali učitelja. Za reševanje so dijaki potrebovali približno 15 minut. Vprašalniki, ki so bili pomanjkljivo izpolnjeni ali dvomljivih rezultatov (vse ocene so obkrožene kot ekstremne), so bili izločeni iz nadaljnje obdelave.

#### *Postopki obdelave podatkov*

Za obdelavo podatkov smo uporabili računalniški program SPSS, v okviru tega pa naslednje postopke: faktorško analizo za ekstrakcijo faktorjev zavlačevanja, t-preizkus za analizo razlik glede na program, spol in analizo variance za analizo razlik glede na učni uspeh. Za preverjanje enakosti varianc smo uporabili Levenov F-preizkus.

## Rezultati in interpretacija

### a) Učinki izbranega srednješolskega programa

Preglednica 1: Izid t-preizkusa razlik v faktorjih zavlačevanja glede na program

Faktorji	Program	n	Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	t	P
Pomanjkanje učne samodiscipline	Gimnazijski	132	-0,165	1,011	0,025	0,874	-2,611	0,010
	SSI	152	0,143	0,971				
Neugodje	Gimnazijski	132	0,008	1,084	7,489	0,007	0,127 (aproximacija)	0,899
	SSI	152	-0,007	0,924				
Odpor do učenja	Gimnazijski	132	-0,198	1,050	0,584	0,445	-0,311	0,756
	SSI	152	0,172	0,958				

Predpostavka o homogenosti varianc je upravičena pri dveh faktorjih (*pomanjkanje učne samodiscipline* in *odpor do učenja*) in s tem tudi upravičena raba splošnega t-preizkusa. V primeru faktorja *neugodje* predpostavka o homogenosti varianc ni upravičena, zato se sklicujemo na aproksimativno metodo t-preizkusa.

Obstoj statistično značilne razlike smo potrdili pri faktorju *pomanjkanje učne samodiscipline* – gimnazijci izkazujejo več učne samodiscipline kot dijaki drugih programov. Na tej osnovi potrjujemo zastavljeno raziskovalno hipotezo H1.1.

Statistično značilnih razlik med dijaki različnih programov v drugih dveh faktorjih, *neugodje* in *odpor do učenja*, rezultati ne potrjujejo. Hipotezi H1.2 in H1.3 zavrnamo. Torej, dijaki gimnazijskega programa ne izkazujejo statistično značilno manj neugodja kot dijaki strokovnega programa. Prav tako smo dokazali, da dijaki srednjega strokovnega programa ne izkazujejo statistično značilno več odpora do učenja kot gimnazijci.

Rezultatov s tega področja raziskovanja v literaturi ni zaslediti, primerjava s tujimi izsledki pa bi bila problematična že zaradi različnih šolskih sistemov. Ferrari et al. (1998) poročajo o rezultatih raziskave med študenti z omejitvijo vpisa in brez omejitve vpisa: zavlačevanje je višje pri študentih z omejitvijo vpisa. Primerjava je sporna najprej zaradi razlike v starosti, poleg tega pa se v gimnazijske programe in v srednje strokovne programe v Sloveniji učenci lahko vpišejo z omejitvijo ali brez (odvisno od šole in generacije). V naš vzorec so zajeti dijaki različnih šol in različnih programov. Rezultati naše raziskave kažejo, da gimnazijci izkazujejo statistično značilno manj pomanjkanja učne samodiscipline. Razlogi so lahko različni: mogoče je, da gimnazijci boljše upravljajo s časom, vedo, kdaj pristopiti k delu, kako se osredotočiti (razlaga sledi postavkam v instrumentu), so bolj usmerjeni v »narediti«; mogoče je, da se dijaki srednjega strokovnega izobraževanja ne obremenjujejo s šolskimi obveznostmi; mogoče je rezultat povezan z načrti v zvezi z nadaljnjim študijem; več učne samodiscipline pri gimnazijcih bi lahko bilo povezano s poklicno odločitvijo, ki ob koncu tretjega letnika še ni dokončno

oblikovana, zato je potrebno zadržati učni tempo (kar posledično morda vpliva tudi na ocene). Rezultate je potrebno razlagati s pridržki tudi v tem izračunu, saj na splošno ne vemo, kakšno je učno vedenje učencev med šolskim letom in koliko so sami s svojim uspehom zadovoljni.

b) Učinki spola

Preglednica 2: Izid t-preizkusa razlik v faktorjih zavlačevanja glede na spol

Faktorji	Spol	n	Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					$\bar{x}$	P	t	P
Pomanjkanje učne samodiscipline	moški	105	0,332	1,017	0,830	0,363	4,429	0,000
	ženski	179	-0,195	0,939				
Neugodje	moški	105	-0,438	0,887	1,610	0,206	-5,987	0,000
	ženski	179	0,257	0,975				
Odpor do učenja	moški	105	0,046	1,046	0,343	0,559	0,594	0,553
	ženski	179	-0,027	0,974				

Predpostavka o homogenosti varianc je upravičena pri vseh faktorjih in s tem upravičena raba splošnega t-preizkusa. Obstoje statistično značilne razlike smo potrdili pri faktorjih *pomanjkanje učne samodiscipline* in *neugodje*. Rezultati kažejo, da dijakinje izkazujejo več učne samodiscipline kot dijaki in več neprijetnega počutja kot dijaki. Na tej osnovi potrjujemo zastavljene hipoteze H2.1 in H2.2. Statistično značilne razlike med dijaki in dijakinjami v tretjem faktorju *odpor do učenja* nismo dokazali, to pomeni, da se dijaki in dijakinje po tem pomembno ne razlikujejo. Na podlagi rezultatov zavrnilo H2.3.

Kvantitativna analiza je pokazala, da obstajajo statistično značilne razlike med dijakinjami in dijaki v pomanjkanju učne samodiscipline in neugodju. Raziskava Solomon in Rothblum (1984) kaže na razlike med spoloma v strahu pred neuspehom, ne pa v nalogah, ki jih študentje doživljajo kot neprijetne. V medkulturni študiji kanadskih in singapurskih mladostnikov so fantje ocenili višjo stopnjo zavlačevanja in pozitivne samopodobe kot dekleta (Klassen et al. 2009). Videčnik (2009) na vzorcu slovenskih študentov ne ugotavlja razlik v akademskem odlašanju glede na spol. Steel (2007) dokazuje, da so razlike med rezultati različnih raziskav zaradi vzorca. Hammer in Ferrari (2002, v Ferrari 2010) sta izvedla raziskavo med odraslimi Američani in ugotovila, da med moškimi in ženskami v zavlačevanju ni statistično pomembnih razlik. Tudi v kasnejših raziskavah ni potrjena razlika v zavlačevanju po spolih, vsaj ne statistično značilna (Ferrari 2010).

## c) Učinki končnega učnega uspeha

Preglednica 3: Izid enosmerne analize variance v faktorjih zavlačevanja glede na končni učni uspeh

Faktorji	Uspeh ob koncu šolskega leta	n	Aritmetična sredina $\bar{x}$	Standardni odklon s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	F	P
Pomanjkanje učne samodiscipline	zadosten	22	0,106	0,741	2,350	0,073	0,662	0,576
	dober	144	0,036	0,948				
	prav dober	89	-0,118	1,107				
	odličen	29	0,104	1,089				
Neugodje	zadosten	22	0,247	1,005	0,335	0,800	1,943	0,123
	dober	144	0,094	1,039				
	prav dober	89	-0,146	0,929				
	odličen	29	-0,208	0,961				
Odpor do učenja	zadosten	22	-0,160	0,797	1,377	0,250	0,333	0,801
	dober	144	0,045	1,038				
	prav dober	89	-0,010	1,052				
	odličen	29	-0,071	0,784				

Predpostavka o homogenosti varianc je upravičena pri vseh treh faktorjih in s tem tudi upravičena raba analize variance. Statistično značilnih razlik med srednješolci z različnim končnim učnim uspehom prejšnjega šolskega leta nismo potrdili, zato hipoteze H3.1, H3.2 in H3.3 zavrnemo.

V naši raziskavi torej nismo odkrili statistično značilnih razlik med učenci z različnim učnim uspehom v pomanjkanju učne samodiscipline, je pa iz rezultatov mogoče razbrati, da prav dobri učenci v povprečju najmanj izkazujejo pomanjkanje učne samodiscipline. Brez nadaljnjih analiz je težko razložiti, zakaj je stopnja pomanjkanja učne samodiscipline najnižja prav pri dijakih tretjih letnikov s prav dobrim uspehom. Mogoče imajo občutek, da bi z malo več truda lahko bili odlični, odličen uspeh pa odpre vrata zelenemu študiju. Nekatere raziskave navajajo negativno korelacijo med zavlačevanjem in ocenami (Rothblum et al. 1986). Owens in Newbegin (2000, v Klassen et al. 2009) ugotavljata, da mladostniki, ki zavlačujejo, pri matematiki ali angleščini kažejo statistično pomembno nižjo samopodobo od tistih, ki ne zavlačujejo. Videčnik (2009, 65) v svoji raziskavi ugotovi, da »skupni rezultat na lestvici akademskega odlašanja se pomembno negativno, a šibko povezuje s splošnim uspehom v četrtem letniku srednje šole, s povprečji študijskih ocen v prvem in drugem letniku študija ter s povprečjem povprečnih ocen v vseh letnikih študija«. Wesley (1994, v Ferrari et al. 1998) ugotavlja, da je več zavlačevanja med študenti, ki imajo nižja srednješolska povprečja in imajo nižje rezultate na testih nadarjenosti. Nekatere raziskave kažejo na negativno povezanost med zavlačevanjem in končnimi ocenami ter ocenami seminarskih nalog (Tice in Baumeister 1997).

## Sklep

Raziskovali smo razlike med srednješolci glede na spol, izbrani srednješolski program in končni učni uspeh prejšnjega šolskega leta v treh faktorjih zavlačevanja.

V raziskavi smo ugotovili naslednje statistično značilne razlike: gimnazijci izkazujejo več učne samodiscipline kot srednješolci strokovnega programa; fantje izkazujejo več pomanjkanja učne samodiscipline kot dekleta; dekleta izkazujejo več neugodja kot fantje. Merjenje zavlačevanja spremlja tudi metodološki problem, saj se običajno uporabljajo samoocenjevalni vprašalniki. Rezultati so pridobljeni v času pridobivanja ocen, zaključevanja ocen, skratka v dveh tednih, ki sta nasičena s šolskimi aktivnostmi v povezavi z zaključevanjem ocen. Rezultatov ne moremo posplošiti, saj ne gre za reprezentativni vzorec. Raziskav v povezavi z zavlačevanjem, ki bi bile izvedene na slovenskih srednješolcih, avtorici prispevka nisva našli, zato direktnih primerjav ni. Rezultate lahko primerjamo z izsledki tujih raziskav, a z velikim pridržkom. Pripombo je razumeti v kontekstu sociokulturnih dejavnikov, ki naj bi vplivali na zavlačevalno vedenje (Burka in Yuen 2008; Ferrari 2010; Klingsieck 2013; Steel 2012).

Da je mogoče uspešno vplivati na premagovanje zavlačevanja s sistematičnim učenjem učnih strategij, kjer študentje med drugim izboljšajo tudi ocene, kaže Tuckmannova in Kennedyjeva (2011) raziskava.

Glede na določene izkušnje slovenskih učiteljev bi veljalo bolj natančno proučiti zavlačevanje v slovenskem prostoru. Tudi v naših šolah se dogaja, da učenci potrebujejo le še en dan in bi znali (torej, kaj če bi prestavili »kontrolko« na drugič). Če jim ugodimo, se pri učencih sprosti trenutno neugodje, zmanjša strah, stres. Vendar, ali tisti drugič res prinaša več znanja in boljše rezultate, več zadovoljstva za večino udeležencev ali pa učitelj zgolj dovoli, da se učencu podaljša »agonija priprave na kontrolno nalogo« do drugič, ko bi bilo zopet najbolje, da bi bilo drugič?

Branka Ribič Hederih  
Branka Čagran, PhD

## Academic Procrastination of Secondary School Pupils

Klingsieck (2013, 26) defined procrastination as *»the voluntary delay of an intended and necessary and/or (personally) important activity, despite expecting potential negative consequences that outweigh the positive consequences of the delay.«* Schouwenburg (2004, 4) claims that different definitions lead to two possible ways of interpreting procrastination: a) *»as a behaviour«* and b) *»as a generalized habit or trait.«* The research at hand is focused on academic procrastination of third year's secondary school pupils. The results were obtained during two weeks, filled with academic activities such as final exams and grading. Schouwenburg (1995, 88) APSI - Academic Procrastination State Inventory test consisting of 23 items was used. The whole test is designed to measure the level of dilatory behaviour present in the week prior to testing. The author used factor analysis (varimax rotated principal components) to exclude three factors; therefore explaining 54 % variance. Similarly, our research excluded three factors, however, not through identical items. The first factor, the lack of academic self-discipline, explains 29 % variance (Cronbach's alpha is 0,81). The second factor, i.e. the discomfort, explains 12,9 % variance (Cronbach's alpha is 0,80). The third factor is resistance towards studying and it explains 6 % variance (Cronbach's alpha is 0,75). Summing those three, 48 % variance is explained. The first factor includes items 1-13 and 17, the second one 14, 15, 16, 18 and 19 and the third 20-23.

Research at hand is focused on differences between genders, school programmes and past year's grades whilst taking into account aforementioned three factors of academic procrastination. Given the sample of 284 Slovene secondary school pupils (students aged between 15 and 19 years) it has been established that the factor of lacking the self-discipline to study is on average significantly higher in boys than girls, whereas the factor of discomfort is higher in girls than boys. The comparison between secondary school programmes showed that the factor of lacking the self-discipline to study is significantly lower with students in general secondary education than with students in technical secondary education. Calculations regarding pupils' past grades showed no significant differences.

Since the sample is not representative, the data cannot be generalized. Other research studies on the topic of academic procrastination tested on Slovene secondary school pupils were not found; therefore no direct comparisons could be made. At best, the results could be compared to findings of foreign researches; however this should be done very restrictively. Said remark is to be understood in the context of socio-cultural factors that affect procrastinating behaviour (Burka in Yuen 2008; Ferrari 2010; Klingsieck 2013; Steel 2012).

## LITERATURA

- Brace, Nicola, Kemp, Richard, Snelgar, Rosemary. 2012. *SPSS for Psychologists*. UK: Palgrave Macmillan.
- Burka, Jane B., Yuen, Lenora M. 2008. *Procrastination. Why you do it, what to do about it now*. Cambridge: Da Capo Press.
- Choi, Jin Nam, Moran, Sarah V. 2009. Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*. 149 (2): 195–211.
- Chu, Angela Hsin Chun, Choi, Jin Nam. 2005. Rethinking procrastination: Positive effects of »Active« procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*. 145 (3): 245–263.
- Ferrari, Joseph R., Keane, Sabrina M., Wolfe, Raymond N., Beck, Brett L. 1998. The antecedents and consequences of academic excuse making: Examining individual differences in procrastination. *Research in Higher Education*. 39 (2): 199–215.
- Ferrari, Joseph R. 2010. *Still Procrastinating?* New Jersey: John Wiley&Sons.
- Klassen, Robert M., Ang, Rebecca P., Chong, Wan Har, Krawchuk Lindsey L., Huan, Vivien S., Wong, Isabella, Y. F., Yeo, Lay See. 2009. A cross-cultural study of adolescent procrastination. *Journal of Research on Adolescence*. 19 (4): 799–811.
- Klingsieck, Katrin B. 2013. Procrastination. When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*. 18 (1): 24–34.
- Milgram, Norman A., Sroloff, Barry, Rosenbaum, Michael. 1988. The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*. 22: 197–212.
- Pychyl, Timothy A. 2009. *Active procrastination: Thoughts on oxymorons*. Pridobljeno 28. 11. 2011. <http://www.psychologytoday.com>.
- Rothblum, Esther D., Solomon, Laura J., Murakami, Janice. 1986. Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*. 33 (4): 387–394.
- Schouwenburg, Henri C. 2004. Procrastination in academic settings: General introduction. V *Counseling the procrastinator in academic settings*, (ur.) Henri C. Schouwenburg, Clarry H. Lay, Timothy A. Pychyl, Joseph R. Ferrari, 3–17. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schouwenburg, Henri C. 1995. Academic procrastination. Theoretical notions, measurement, and research. V *Procrastination and task avoidance: Theory, Research, and Treatment*, (ur.) Joseph R. Ferrari, Judith L. Johnson, William G. McCown, 71–96. New York: Plenum Press.
- Senécal, Caroline, Koestner, Richard, Vallerand, Robert J. 1995. Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*. 135 (5): 607–619.
- Solomon, Laura J., Rothblum, Esther D. 1984. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*. 31 (4): 503–509.
- Steel, Piers. 2007. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*. 133 (1): 65–94.
- Steel, Piers. 2012. *The Procrastination Equation*. Harlow: Pearson.



Tice, Dianne M., Baumeister, Roy F. 1997. Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*. 8 (6): 454–458.

Tuckmann, Bruce W., Kennedy, Gary J. 2011. Teaching Learning Strategies to Increase Success of First-Term College Students. *The Journal of Experimental Education*. 79 (4): 478–504.

Videčnik, Asja. 2009. *Bom jutri: Odlaganje in njegov vpliv na subjektivno blagostanje*. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta. Oddelek za psihologijo.

*Branka Ribič Hederih, univ. dipl. psih., Gimnazija in srednja kemijska šola Ruše,  
branka.ribic.hederih@gmail.com*

*Dr. Branka Čagran, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru,  
branka.cagran@um.si*

---

*Maja Kerneža*

*Dr. Metka Kordigel Aberšek*

## **Strip – metoda, ki fantom omogoča uspešnejšo interpretacijo mladinskega literarnega besedila**

Kratki znanstveni članek

UDK: 37.015.31:028.5-055.15

### **POVZETEK**

Pri usvajanju bralne pismenosti so uspešnejše deklice. Strip bi lahko dečkom kot metoda interpretacije omogočal globlje zaznavanje, razumevanje in vrednotenje mladinskega literarnega besedila ter jim pomagal izraziti svoje literarnorepcijsko doživetje. Glavna metoda raziskave je študija primera, uporabljene pa so bile številne jezikovne motivacije. Po seznanitvi s stripom so učenci novo znanje uporabili za zaznavanje besedilnih informacij, skritih v didaskalijah, literarni svet pa so razširili s pomočjo pretvorbe besedila v stripovsko obliko. Raziskava temelji na kvalitativnih metodah literarnodidaktičnega raziskovanja. Primanjkljaj dečkov smo uspešno nadoknadili, v nekaterih primerih so bili celo uspešnejši kot deklice, način dela pa je ustrejal tudi deklicam.

**Glavne besede:** bralna pismenost, strip, recepcijska zmožnost, razlike med spoloma, fantje

## **Comics – a Method that Allows Boys Deeper Experience of Children’s Literature**

Short scientific article

UDK: 37.015.31:028.5-055.15

### **ABSTRACT**

In the acquisition of reading skills girls are more successful than boys. As a method of interpretation comics could allow boys a deeper perception, understanding and evaluation of youth literary texts, and help them to express their literary perception experience. The main research method is case study with a number of linguistic motivations used. After getting acquainted with the comics, the students applied new knowledge to detect textual information embedded in stage directions, and expanded their literary worlds by converting texts into comic form. The research is based on qualitative research methods of literary

didactic research. Boys' deficits were successfully compensated – in some cases they were even more successful than girls, and the method of work also suited girls.

**Key words:** reading literacy, comics, receptive competence, gender differences, boys

## Uvod

Ljudje se razlikujemo. Na eno od razlik opozarja tudi raziskava PISA 2009 (OECD Pisa 2009 – Prvi rezultati 2010; Plevnik 2010) ki je v preizkusu bralne pismenosti pokazala nižje dosežke dečkov kot deklic, v Sloveniji pa je razlika med spoloma še večja kot v OECD in EU.

Bralno pismenost raziskava PISA (2010, 7) pojmuje kot *»razumevanje, uporabo, razmišljanje o napisanem besedilu ter zavzetost ob branju tega, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanje v družbi«*.

Tako definirana je bralna pismenost kompetenca, ki je ključna za uspešnost v šolskem in kasnejšem življenju posameznikov v sodobni civilizaciji tako deklic kot dečkov. Spol, poleg bioloških postavk, oblikujejo tudi dejavniki na institucionalni ravni – potemtakem tudi v šoli. Omenjeni dejavniki vključujejo socialno-kulturne spremembe spolnih vlog in pričakovanj ter se s spremembami v družbi stalno spreminjajo (Buchmann et al. 2008).

Kako torej fantom v šoli pomagati, da bodo pri usvajanju bralne pismenosti uspešnejši? Kavanagh (2007) predlaga, da se fantom omogoči, naj sami izberejo način reševanja nalog, ki naj vključujejo sodelovalno učenje in timsko delo. To naj vsebuje čim več aktivnosti, ki izkoriščajo njihovo energijo. Teme naj bodo privlačne, prav tako pa je potrebno upoštevati, da fantje raje berejo nefantastična besedila, stripe, revije in knjige, ki govorijo o tem, kako kaj narediti. Usmerjati jih je potrebno k ustvarjanju avdio in e-knjig ter spletnih strani. Brozo et al. (2008) kot načine, ki lahko pomagajo k splošnemu izboljšanju rezultatov PISE, navajajo povečan dostop do gradiva, povečanje ravni znanj in spretnosti ter izboljšano motivacijo. To lahko po mnenju Kottke (2006) dosežemo tudi s tem, da učenci znotraj rednega učnega načrta raziščejo svoje osebne interese in jih vključijo v branje. King in Gurian (2006) opisujeta projekt šole v Koloradu, s pomočjo katerega so v enem letu s pomočjo uporabe fantom prijaznejših didaktičnih metod uspešno premostili razlike med spoloma, istočasno pa so se izboljšali tudi dosežki deklet. To so dosegli z vključevanjem izkustvenih in kinestetičnih priložnosti za učenje, s prostorsko-vizualnimi reprezentacijami, ki so predstavljale podporo pismenosti; fantom so omogočili, da sami določijo teme, ki jih pritegnejo, jim nudili pomoč pri domačih nalogah; ustvarili so učno okolje, v katerega je bil vključen samo en spol; osmišljali so branje in pisanje ter iskali moške vzornike.

Predvidevamo, da bi na podoben način lahko premostili razlike med spoloma tudi pri pouku književnosti v slovenskih šolah, kjer so razlike med bralnimi dosežki in interesi za branje med dečki in deklicami še posebej izstopajoče.

Večina projektov, usmerjenih v izenačevanje bralne kompetence dečkov in deklic, izbira rešitve na ravni diferenciacije bralnega pouka in zagotovo ni dvoma, da je tudi reševanje problema (ne)uspešnosti fantov pri književni vzgoji v okviru pouka slovenščine treba iskati po poti diferenciacije in individualizacije. Diferenciacijo bralnega pouka je mogoče izvajati po dveh modelih – vsebinsko-tematskem in didaktično-metodičnem modelu (Pečjak 2011b).

Vsebinsko-tematska diferenciacija ima med strokovnjaki kar veliko zagovornikov. Tako omenjajo, da naj bi višji interes za branje (Pečjak in Bucik 2004), ki ga kažejo dekleta, rešili z izborom tistih vrst besedil, ki fante zanimajo in s tem pritegnejo (Pečjak et al. 2010). Tudi Gambell in Hunter (2000) poudarjata, da je dejavnik, ki v največji meri ločuje spola, zvrst bralnega gradiva. Fantje raje berejo stripe, humoristično čtivo, grozljivke, revije in časopise, dekleta pa pustolovske knjige (Worthy et al. 1999; Merisuo Storm 2006; Van Ours 2008; Ujiie in Krashen 1996). Zavračanje branja, ki ga pogosto opažamo pri fantih, tako ni nekaj, kar bi veljalo za vsa besedila, le berejo radi tista besedila, ki običajno niso vključena v pouk, a bi morala biti, saj bi z diferenciranim branjem fantje brali več. To pa je potrebno za razvoj temeljnih bralnih spretnosti (Merisuo Storm 2006; Guthrie et al. 2007; Taylor 2004), saj zaradi večjega bralnega interesa učenec pogosteje in dalj časa bere (Pečjak 2011a).

Vsebinsko-tematski model je pri pouku književnosti mogoče uporabiti le v omejenem obsegu (v okviru domačega branja, bralne značke in občasne diferenciacije na ravni učencem bližnjih literarnih interesov). Proti vsebinsko-tematskemu modelu kot generalnemu pristopu pri pouku književnosti govori kar nekaj resnih argumentov: literarnovzgojni kurikulum v okviru kurikula za slovenščino je naravnan procesno. To pomeni, da razvija posamezne segmente recepcijske zmožnosti, da razvija (s)poznavanje nacionalnega in civilizacijskega kanona ter da razvija literarne interese tako pri dečkih kot pri deklicah. Prav tako organizirana oblika izvajanja pouka slovenščine v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju ne predvideva delitve skupin. Opozoriti je treba tudi na poskus oblikovanja ločenega berila za dečke in za deklice. Šlo je za identičen izbor besedil, berili sta se razlikovali le po končnicah v didaktičnih navodilih, ki otroka nagovarjajo, in v barvi platnic učbenika – a ideja v slovenskem prostoru ni bila sprejeta in je naletela na veliko kritik.

Rešitve za doseganje enakovrednih rezultatov funkcionalne pismenosti in v tem kontekstu zmožnosti branja literarnih besedil je torej treba iskati v okviru didaktično-metodičnega modela diferenciacije književne vzgoje.

### *Interpretacija mladinskega literarnega besedila in metoda grafičnega ponazarjanja besedila*

Metoda, ki bi fantom lahko pomagala pri uspešnejši interpretaciji literarnega besedila, bi lahko bila metoda grafičnega ponazarjanja besedila.

V okviru dvotirnega komunikacijsko-repcijskega modela književne vzgoje lahko ustvarimo okoliščine, v katerih učenci nadomestijo morebiten repicijskorazvojni primanjkljaj, mrežna strukturiranost učne ure pa zagotavlja razvijanje posameznih strukturnih elementov repicijske zmožnosti. V tem procesu lahko uporabimo metodo grafičnega ponazarjanja besedila, s pomočjo katere vizualiziramo razmerja med skupinami besedilnih informacij in upovedujemo povezave med posameznimi besedilnimi signali. Z metodo grafičnega ponazarjanja besedila lahko odnose v literarnem besedilu prikažemo v enem samem trenutku, grafična ponazoritev podatkov pa prikaže soodnose, ki so drugače v besedilu raztreseni (Kordigel Aberšek 2008).

Pred odločitvijo o uporabi metode grafičnega ponazarjanja besedila moramo pogledati še razloge za in proti uporabi v razredu (prav tam):

*Preglednica 1: Razlogi za odločitev oziroma proti odločitvi o uporabi metode grafičnega ponazarjanja besedila*

<b>Za</b>	<b>Proti</b>
Preglednost odnosov učencem olajša razumevanje in vrednotenje literarnega besedila.	Z metodo podpiramo proces razumevanja literarnega besedila in je ne smemo uporabljati za zagotovitev metodološko razgibanega pouka.
Metoda je preprosta, cenena, ne potrebujemo veliko časa in didaktičnih pripomočkov.	
Učenci s težavami z verbalnim izražanjem svoje razumevanje besedila prikažejo z grafičnim kodom.	Naloge morajo zahtevati povezovanje besedilnih signalov z zunajbesedilnimi podatki in ne smejo biti prelahke.
Z oblikovanjem grafične podobe učenci besedila ne obnavljajo dobesedno.	
Razumevanje učenci izrazijo v sliki, kar omogoča razvijanje zmožnosti upovedovanja razumevanja in besedila.	

Vidimo lahko, da je za uporabo metode grafičnega ponazarjanja besedila pri pouku več dejstev kot *proti* njeni uporabi.

#### *Strip*

Bi lahko strip kot del metode grafičnega ponazarjanja besedila predstavljal najuspešnejšo metodo, ki bi fantom pomagala do polnejšega doživetja mladinskega literarnega besedila? Preden se lotimo dokazovanja, da lahko, moramo razčistiti metodološko vprašanje, kaj je strip kot likovno-literarna vrsta besedila, ki je blizu deškim (likovno)-literarnim interesom, ter kaj je strip kot produktivna literarnodidaktična metoda.

#### *Strip kot likovno-literarna vrsta besedila, posebej primerna za bralne interese dečkov*

Rojstvo stripovske industrije lahko pripišemo obdobju med letoma 1933 in 1941, z vsem znano zgodbo o *Supermanu*. Kljub temu pa korenine stripa segajo že v

devetdeseta leta 19. stoletja s stripi *The Yellow Kid*, *Katzenjammer Kids* in *Mutt and Jeff* (Wright 2001). Stripi so spremenili šestdeseta leta prejšnjega stoletja, postali so ena najprodornejših medijskih oblik popularne kulture in se razvili v del najstniške in odrasle fantazije (Porter et al. 2007).

Strip moramo razlikovati od grafičnih novel, ki se v literaturi tudi pogosto pojavljajo v kontekstu pripovedi slike in besede. Grafične novele so samostojne zgodbe, pripovedovane v stripovskem formatu. Od stripov se razlikujejo po tem, da za razliko od superherojskih stripov obravnavajo resnejše in nefikcijske teme, ki so prikazane v celoti. Vizualne komponente v grafičnih novelah olajšajo razumevanje besedila in zgodbe približajo bralcem vseh stopenj (Christensen 2007). Privlačne so mladim, v razredu pa jih lahko uporabljamo kot alternativo masovnim medijem (Schwarz 2002). Ob tem pa gre v grafični noveli, metodološko, za isto vrsto členjenja zgodbe na slike in besedilo kot pri stripu; kot navaja tudi Petruša (2008), je tudi pri grafični noveli potrebno brati besede in, manj očitno, tudi slike, saj le njihovo zaporedje ustvarja popolno gibanje skozi čas in prostor.

Strip je prva bralna izkušnja otrok, s katero širijo svoj horizont in potešijo željo po domišljiji, ki včasih presega njihovo starost (Tomić 1985). Bralci stripov si zapomnijo zgodbe, ki jih potegnejo v svet, o katerem berejo tako, da mislijo, da so tam z liki, ki so resnični – in prav to je po mnenju McClouda (2010) tisto, kar fante tako pritegne k stripu. Ker stripi in grafične novele postajajo vedno bolj razširjeni in popularni, so vedno bolj zastopani tudi v šolskih knjižnicah (Haynes 2009; Downey 2009), berejo pa jih ne le mladi, ampak tudi odrasli (Charbonneau 2005; Greyson 2007; Laycock 2005).

Zgodovinski pregled kaže, da so bili stripi dolgo obravnavani kot ničvredna popularna literatura mladostnikov, podobno kot hitra prehrana. Z leti pa se je umetnost, vključena v ustvarjanje stripov, razvila do točke, ko izraz grafična novela predstavlja vrhunsko grafično besedilo (Annet 2008).

#### *Strip kot (produktivna) literarnodidaktična metoda*

Strip je neke vrste dogajalna premica, ki na enem mestu združuje tako vizualne kot verbalne elemente, s čimer gradi na ravnotežju med vidom in sluhom. Bralcu daje možnosti multiplih perspektiv in situiranost tako znotraj kot zunaj zgodbe (Round 2007). Za razliko od večine tipov besedil strip ne temelji le na črkovnem tisku, temveč od bralcev zahteva združevanje več pomenskih nivojev in gradi povezave med različnimi besedilnimi elementi. V stripu večjo vlogo prevzame vizualno, ki informacije prenaša drugače kot besede (Hasset in Schleble 2007).

Strip zagotavlja dober vir različnih kreativnih možnosti pri pouku (Hall in Lucal 1999). Omenimo naj primer preučevanja karakterjev s pomočjo predhodnih interakcij in ustvarjanjem modernih interpretacij z vplivom stripov (Jackson et al. 2006), prav tako pa lahko na višjih stopnjah izobraževanja uporabljamo grafične novele, ki s svojo vizualnostjo pripomorejo k diskusiji o tem, kako je avtor prepletel razpoloženje in ton skozi slike (Frey in Fisher 2004). Uporaba stripa lahko učence popolnoma preseneti, kar učitelj lahko izkoristi za to, da se učenci bolj osredotočijo

na dano nalogo (Versaci 2001). Yang (2008) celo v članku v obliki stripa zagovarja uporabo grafičnih novel v razredu. Strip kot uspešno metodo doseganja pismenosti navajajo tudi številni drugi avtorji (Mori 2007; Silva 2009; Phelps 2011; Schwarz 2006; Moeller in Irwin 2012; Bloom 2011).

Z ustvarjanjem in izposajo svojih stripov se učenci podajo v raziskovanje literature. S tem raziskujejo tudi uporabo dialoga, jedrnatosti, dramskega dialoga in neverbalne komunikacije na zanimiv in živahen način. Snovanje stripa od učencev zahteva, da premišljeno uporabljajo primerne strategije, določijo glavne ideje svoje naloge in povzamejo svoje znanje v stripovski obliki. Učenci prikažejo informacije na način, ki poučuje in tudi zabava, obenem pa zajema tudi jezikovno in vizualno umetnost ter vsebinska področja. Učenci poročajo, da se ob delu s pomočjo stripa naučijo veliko več kot s pomočjo tradicionalnih metod (Morrison et al. 2002).

## Metodologija

### *Opredelitev raziskovalnega problema*

Raziskave kažejo, da so metode grafičnega ponazarjanja uspešne metode za spodbujanje branja in s tem bralne pismenosti, še posebej uspešna metoda grafičnega ponazarjanja besedila pa je strip. Še posebej izstopa dejstvo, da stripi fantom predstavljajo privlačno bralno izkušnjo. Na osnovi tega smo se odločili za kvalitativno raziskavo, s pomočjo katere smo:

1. preverili hipotezo o tem, da strip kot metoda interpretacije fantom omogoča globlje zaznavanje, razumevanje in vrednotenje mladinskega literarnega besedila,
2. preverili hipotezo, da fantje po uporabi stripa kot metode poglobljanja doživetja enako ali uspešneje kot deklice izrazijo svoje literarnorepcijsko doživetje mladinskega literarnega besedila.

Poudariti je treba, da literarno besedilo, uporabljeno v raziskavi, ni bilo izbrano po kriteriju fantom »bližjih« interesov, celo nasprotno: čeprav teorija (Van Ours 2008) opozarja, da naj bi fantje ne imeli interesa za fantastična literarna besedila, so bili izbrani *Kraljevi smetanovi kolački*, ki so fantastično besedilo – pač po kriteriju primernosti stopnji recepcijske zmožnosti učencev in ker omogočajo recepcijski razvoj v območju učenčevega bližnjega razvoja.

### *Raziskovalne metode*

Generalna metoda, ki smo jo uporabili, je študija primera, v okviru katere smo z uporabo igre dveh besed, pisanja domišljjskega binoma, asociacij, pisanja zgodb in ustvarjanjem domišljjskih svetov opravili intenzivno analizo uporabe stripa kot metode, ki fantom omogoča uspešnejšo interpretacijo mladinskega besedila. Raziskava temelji na kvalitativnih metodah literarnodidaktičnega raziskovanja. Za doseg ciljev smo uporabili metode, s katerimi učitelj pomaga otrokom do polnejšega doživljanja mladinskega literarnega besedila, med katerimi so: metoda preverjanja prvega zaznavanja in razumevanja ključnih besedilnih signalov;

metoda pojasnjevanja pojmov, razvrščanja in vrednotenja; metoda fokusiranja (metoda fokusiranja za razvijanje recepcijske zmožnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnih oseb; metoda fokusiranja za razvijanje recepcijske zmožnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnega prostora; metoda fokusiranja za razvijanje recepcijske zmožnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnega časa; metoda fokusiranja za razvijanje recepcijske zmožnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književne motivacije); metoda razvijanja zmožnosti oblikovanja domišljjskočutne predstave; metoda poustvarjalnega branja; integracijska metoda; metoda strukturiranja besedil; metoda grafičnega ponazarjanja besedila in produktivne književnodidaktične metode.

#### *Raziskovalni vzorec*

Raziskava temelji na enostavnem neslučajnostnem namenskem vzorcu. Izvedli smo jo v 5. razredu podravske osnovne šole. V raziskavi, izvedeni 23. 5. 2012, je sodelovalo 17 učencev, od tega 9 dečkov (52,9 %) in 8 deklic (47,1 %), ki smo jih razdelili v šest skupin, v 3 skupine dečkov (50 %) in v 3 skupine deklic (50 %). S pomočjo razdelitve v skupine smo izenačili število ocenjevanih elementov.

#### *Postopki zbiranja podatkov*

Podatke smo pridobili z izvedbo štirih zaporednih učnih ur oz. dveh didaktičnih enot. Dve uri smo izvedli v okviru pouka slovenščine, dve uri pa pri likovni vzgoji. Pri učni uri iz slovenskega jezika smo obravnavali literarno delo Marthe Swintz: *Kraljevi smetanovi kolački* (Golob et al. 1999). Didaktično enoto smo medpredmetno povezali z dvema urama likovne vzgoje, kjer so učenci poustvarjali literarno besedilo, in sicer tako, da so ustvarjali stripe. Pri obeh predmetih so učenci delali po skupinah. Vzgojno-izobraževalno delo smo načrtovali v skladu z učnima načrtoma pri slovenskem jeziku (Kmecl et al. 2005) in likovni vzgoji (Tacol et al. 2004).

Pri pouku slovenščine so se učenci najprej igrali igro dveh besed, s čimer smo jih spodbudili k sproščanju domišljije, motivirali, umirili in pripravili na recepcijo literarnega besedila. Po skupinah, razdeljeni glede na spol, so pisali domišljjski binom, v katerem je bila ena beseda kralj, drugo pa smo pridobili s pomočjo asociacij. S tem smo jih spodbudili k pisanju zgodbe, ki bi se v taki domišljjski sliki lahko dogajala. Ustvarili so domišljjske svetove, ki so po njihovi ureditvi močno spominjali na literarni svet *Kraljevih smetanovih kolačkov*. Po koncu pisanja so si učenci po skupinah prebrali svoje zgodbe in izmed vseh izbrali eno, ki so jo predstavili celotnemu razredu. S tem se je v učencih začelo odpirati individualno pomensko polje, ki smo ga želeli pripraviti za prekrivanje s pomenskim poljem besedila. Sledila je napoved vzgojno-izobraževalnega cilja, s čimer smo iz osebnega konteksta prešli v literarno besedilo.

Najprej smo otrokom zgodbo pripovedovali, sledilo je branje, v okviru katerega so učenci besedilo doživeli v vsej njegovi razsežnosti. Čustveni odmor je doživetja in vtise poglobil, izjava po čustvenem odmoru pa je dokončno povezala literarno



doživetje z individualnim pomenskim poljem učencev, ki smo ga odstrli s pristno aktualizacijo problema v prvem delu učne ure. Sledilo je individualno branje, ki je omogočilo intimni stik posameznega učenca z besedilom. Učenci so se do besedila opredelili in do njega oblikovali svoj odnos. Za individualnim branjem so učenci po skupinah reševali delovni list, na katerem so bili koščki govora književnih oseb, ki so bili razvrščeni po naključnem vrstnem redu. Govor so pripisali osebi, ki ga govori v literarnem besedilu. S tem smo jih opozorili na besedilne signale, ki so jih ob svojem srečanju z literarnim besedilom prezrli, a so jih zmožni zaznati in upoštevati. Po tej nalogi smo preverili rezultate. Vsak učenec je z metodo poustvarjalnega branja prebral eno poved. Ob tem so sodelovali vsi učenci, saj so presojali, ali je bilo poustvarjalno branje njihovega sošolca ustrezno, in predlagali, kako bi ga bilo mogoče izboljšati. S tem smo oživili pomen literarnega besedila, saj so glasovi izrazili veliko pomenskih odtenkov, ki so bili ob tihem branju skriti. Delo so učenci nadaljevali s ponovnim, tokrat polglasnim branjem v dvojicah in z glasnim individualnim branjem učencev, ki so se javili za branje besedila.

Nato smo učence seznanili z metodo grafičnega ponazarjanja besedila, s stripom. S pomočjo projekcije smo jim razložili pomen stripovskih oblačkov. Sledilo je delo v trojicah. Vsaka skupina učencev je dobila plakat, na katerem so bili razporejeni deli besedila iz odlomka. Okoli besedila so narisali stripovske oblačke, ki so s svojo obliko sporočali čustva književnih oseb in način, na katerega je govorno povedal. Ko so končali, so besedilo s pomočjo oblačkov še enkrat prebrali, da so ugotovili, če so izbrali primeren oblaček. Na ta način smo jim olajšali zaznavanje besedilnih informacij, ki so drugače skrite v didaskalijah, saj so lahko zaznali in razumeli njihov pomen v kontekstu celotnega dramskega prizora.

Poglabljanje doživetja smo opravili v okviru likovne vzgoje, in sicer tako, da smo s poustvarjanjem literarni svet razširili do meje učenčeve domišljije. Kot metodo poustvarjanja smo uporabili strip, natančneje metodo risanja. Lastna kreativnost je v učencih spodbudila občutljivost in dovzetnost za recepcijo *Kraljevih smetanovih kolačkov*, prav tako pa tudi literature nasploh. S pomočjo pripomočkov iz faze interpretacije besedila so skupine učencev ustvarile svoj strip, ki so ga izdelovali po vnaprej zastavljenih kriterijih, s čimer so svoje literarno doživetje posredno izrazili. Tako smo dosegli, da so učenci privzeli mesto avtorja besedila in na ta način bolje razumeli njegov položaj, sporočilo pisnega in likovnega pripovedovanja in s tem tudi njun pomen.

Učenci so lahko ustvarili svoj svet, v katerem so imeli možnost upovediti svoj odnos do stvarnosti. Prestavili so se v razpoloženje, podobno ali identično razpoloženju v Swintzovih *Kraljevih smetanovih kolačkih*, in s tem presegli svojo fiksacijo na zunanje dogajanje, saj so začeli opažati motivacijo za ravnanje literarnih oseb. S širitvijo didaktične enote pri slovenščini v didaktično enoto likovne vzgoje smo učencem zagotovili dovolj časa, da so brez hitenja opravili refleksijo o literarnoestetskem doživetju.

*Merske karakteristike raziskave*

Veljavnost raziskave smo zagotovili v procesu opredelitve in načrtovanja ter v procesu zbiranja in analize. Raziskava natančno razlaga proučevani pojav, ugotovljeni, pojasnjeni in utemeljeni so vzročni odnosi. S svojo subjektivno presojo nismo spreminjali zbranih informacij oz. nismo vplivali na potek zbiranja informacij.

Zanesljivost smo zagotovili z natančnimi, enopomenskimi in specifičnimi navodili.

Objektivnost smo zagotovili tako, da med raziskavo nismo subjektivno vplivali. Iz merjenja izkazanega znanja smo izključili subjektivni vpliv pri ocenjevanju rezultata. Interpretacija rezultatov ni bila odvisna od subjektivne presoje, kar pomeni, da razlage nismo prilagajali okoliščinam, vse instrumente raziskave smo interpretirali enako. Upoštevali smo tudi tri kriterije o kakovosti zbiranja informacij: transparentnost, skladnost in vpliv raziskovalca.

*Postopki obdelave podatkov*

Podatke kvalitativne raziskave smo obdelali s pomočjo analize in interpretacije. Končni sklepi oz. razlage preučevanega pojava temeljijo tako na delu analiziranih podatkov kot tudi na celotnem gradivu. Rezultate smo temeljito in večkrat preučili. Vsak oblikovan sklep smo podprli s podatki, ki smo jih zbrali med raziskovalnim procesom. Obdelavo podatkov smo izpeljali tako, da se zbiranje podatkov, njihovo analiziranje in interpretiranje ves čas prepletajo.

## Rezultati in interpretacija

Zaradi lažje interpretacije uspešnosti dečkov in deklic smo točkovali rezultate vseh skupin, sešteli rezultate skupin deklic in rezultate skupin dečkov ter jih prikazali v preglednicah.

*Metoda stripa v fazi interpretacije literarnega besedila*

*Preglednica 2: Število (f) in strukturni odstotki (f %) točk skupin deklic in dečkov, ki kažejo razlike med spoloma, pokazane pri interpretaciji literarnega besedila ob uporabi metode stripa*

Rezultati v fazi interpretacije literarnega besedila	Deklice		Dečki		Možnih točk	
	f	f %	f	f %	f	f %
Pravilen izbor govorca.	60	100,0	60	100,0	60	100,0
Primeren izbor govora.	58	96,7	58	96,7	60	100,0
Število primerno izbranih oblačkov.	53	88,3	55	91,7	60	100,0
Število inovativnih oblačkov.	18	30,0	19	31,7	60	100,0
Napredek v stopnji interpretativnega branja.	1,5	30,0	1,6	31,2	5	100,0

Pravilen izbor govorca in primeren izbor govora smo ocenjevali glede na pravilnost ali nepravilnost odgovora. V primeru pravilnega odgovora so učenci dobili točko, v primeru nepravilnega odgovora pa ne. Prav tako so učenci dobili točko za primerno izbran oblaček, v nasprotnem primeru točke niso dobili.

Inovativni oblački so oblački, ki jih učencem v sklopu projekcije nismo pokazali, a so si jih izmislili sami (npr. oblaček v obliki kolačka, ko kralj govori o oblačkih). Za vsak inovativen oblaček so učenci dobili eno točko; če inovativnega oblačka niso narisali, točke niso dobili.

Napredek v stopnji interpretativnega branja smo ocenjevali s pomočjo ocenjevalne lestvice, pri čemer je ocena 1 predstavljala najnižjo stopnjo interpretativnega branja oziroma branje, ki ni interpretativno, ocena 5 pa najvišjo stopnjo interpretativnega branja. Napredek smo izračunali s pomočjo razlike končne stopnje interpretativnega branja in prvega interpretativnega branja.

Tako deklice (100 %) kot dečki (100 %) so med koščki govora v vseh primerih pravilno izbrali osebo, ki govori izbran del besedila. Nekoliko manj uspešni so bili oboji pri izboru načina govora, a so se tako deklice (96,7 %) kot dečki (96,7 %) enako dobro odrezali. Oboji, tako deklice kot dečki, so se reševanja naloge lotili tako, da so se v skupini o rešitvi posvetovali, šele nato so izpolnjevali svoje delovne liste. Pri odločanju so bile suverenejšje deklice, z reševanjem delovnih listov so končale prej kot dečki. Rezultati kažejo, da je poimenovanje načina govora z besedo za deset let stare otroke težka naloga.

Dečki (91,7 %) so bili v izbiranju primernih oblačkov nekoliko uspešnejši kot deklice (88,3 %), prav tako so bili pri svojem delu inovativnejši. Deklice so bile pri risanju oblačkov nekoliko bolj zadržane, saj so raje risale oblačke, za katere so bile prepričane, da so primerni. Dečki so bili manj zadržani in so pri svojem delu bolj tvegali, kar se jim je v veliki meri obrestovalo. Zdi se, da bi utegnili biti primerna rešitev uporaba grafičnega koda. Rezultati uporabe metode stripa v ta namen kažejo razliko med dečki in deklicami. Pokazalo se je namreč, da je metoda grafičnega oblikovanja, natančneje stripa, za dečke primernejša. To se kaže tudi pri večjem številu inovativnih oblačkov (dečki 31,7 %, deklice 30,0 %), ki so bili v vseh primerih pravilno izbrani. Če so bile še pri prejšnjem koraku deklice hitrejše in enako uspešne kot dečki, so se pri delu z oblački bolj izkazali dečki, ki so pri delu bolj uživali, prav tako pa so bili hitrejši od deklic.

Deklice so bile, splošno gledano, bolj večje interpretativnega branja kot dečki. Kljub temu pa je delo z oblački dečkom (79,0 %, deklicam 77,8 %) omogočilo boljše razumevanje besedila, kar se je videlo v napredku v stopnji interpretativnega branja. Pred delom z oblački so dečki pri branju kazali veliko mero negotovosti, niso se želeli izpostavljati. Deklice s tem niso imele težav. Bile so bolj spontane, bolj so se vživele v besedilo. Po razlagi načina govora s pomočjo delovnega lista in vizualizacije s stripovskimi oblački so dečki postali bolj prepričani vase, besedilo so bolje razumeli, zaradi česar so se vanj tudi lažje vživele in ni jim bilo več nerodno brati, saj so vedeli, da berejo na primeren način.

*Metoda stripa v fazi poglobljanja doživetja*

*Preglednica 3: Število (f) in strukturni odstotki (f %) točk skupin deklic in dečkov, ki kažejo razlike med spoloma, pokazane pri delu pri urah likovne vzgoje*

Rezultati v fazi poglobljanja doživetja	Deklice		Dečki		Možnih točk	
	f	f %	f	f %	f	f %
<b>Ustresen izbor kadra in slike.</b>	4	66,7	4	66,7	6	100,0
<b>Ustresen izbor poteka.</b>	6	100,0	4	66,7	6	100,0
<b>Besedilo omogoča razumevanje zgodbe.</b>	4	66,7	3	50,0	6	100,0
<b>Izrazna obrazna mimika.</b>	5	83,3	4	66,7	6	100,0
<b>Izrazna govorica telesa.</b>	4	66,7	3	50,0	6	100,0
<b>Ustresen izbor oblačka.</b>	3	50,0	2	33,3	6	100,0
<b>Nakazovanje čustev z obliko pisave.</b>	3	50,0	4	66,7	6	100,0
<b>Ustrezno ustvarjanje svetov.</b>	1	16,7	1	16,7	6	100,0

Delo v fazi poglobljanja doživetja smo ocenjevali na vnaprej določenih področjih – ustrezen izbor kadra in slike, ustrezen izbor poteka zgodbe, besedilo, zapisano v oblačkih, omogoča razumevanje zgodbe, človeške figure imajo ustrezno obrazno mimiko in govorico telesa, ustrezen izbor oblačka, nakazovanje čustev z obliko pisave in ustrezno ustvarjanje svetov. Vsako področje smo ocenjevali s pomočjo šeststopenjske ocenjevalne lestvice, kjer 1 točka pomeni najmanj uspešno delo, 6 točk pa najbolj uspešno delo.

Iz preglednice je razvidno, da so bile pri urah likovne vzgoje uspešnejše deklice (72,2 %, dečki 54,2 %), in sicer za 10,4 %.

Dečki in deklice so bili enako uspešni pri ustreznem izboru kadra in slike (oboje 66,7 %) ter ustreznem ustvarjanju domišljijjskih svetov (oboje 16,7 %). Pri ustreznem izboru kadra in slike so imeli dečki kar nekaj težav. Največja težava jim je bila dogovarjanje o tem, kateri je pravi trenutek, ki ponazarja določeno fazo književnega dogajanja, torej slika pravega trenutka, pri deklicah pa je večjo težavo predstavljal način izvedbe risanja kadra in slike, saj so največ pozornosti usmerjale estetiki svojega dela in ne toliko sami ustreznosti – to kaže na to, da so se v svojem delu dečki bolj ukvarjali z literarnim besedilom, deklice pa z estetskostjo izdelka. Metoda stripa je torej primernejša literarnodidaktična metoda za dečke.

Kljub različnim težavam so bili dečki in deklice v svojem delu enako uspešni. Enako uspešna oz. neuspešna sta bila oba spola pri ustreznem ustvarjanju svetov. Tako dečkom kot deklicam je šlo ustvarjanje svetov slabše od rok, ko smo jih o tem, če so ustvarili primeren svet, povprašali, pa so odvrnili pritrdilno, kar kaže na to, da se učenci v petem razredu še slabše zavedajo pomembnosti in vpliva svetov, ki jih ustvarjajo. V procesu vrednotenja likovnih izdelkov so vse skupine kljub pogovoru o ustvarjanju svetov zatrdile, da so ustrezno ustvarile svetove. Dečki (66,7 %) so bili boljši od deklic (50,0 %) le pri nakazovanju čustev z obliko pisave. V likovnem ustvarjanju stripa so se prav na tem mestu pokazali rezultati dela pri urah slovenskega jezika, saj so dečki uporabili znanje, ki so ga pridobili v predhodnih urah. Kar ob tem preseneča, so slabi rezultati pri izboru oblačkov, saj je uspešnost

deklic znašala 50,0 %, dečkov pa 33,3 %. Ko smo se z učenci pri vrednotenju likovnih izdelkov pogovorili o slabši uspešnosti pri izboru ustreznih oblačkov, so vse skupine povedale, da so se bolj osredotočali na vse druge elemente stripa, obliko oblačkov pa so zanemarili, saj so bili po uri slovenskega jezika prepričani, da bodo to nalogo samodejno pravilno opravili.

Strip je neke vrste dogajalna premica, ki prikazuje siže literarnega dogajanja. Deklice so bile od dečkov boljše pri stripu kot dogajalni premici (deklice 100,0 %, dečki 66,7 %) in izboru besedila, ki je pripomoglo k ustreznem razumevanju zgodbe (deklice 66,7 %, dečki 50,0 %). Največ težav je dečkom pri izboru poteka povzročala želja po izvirnosti, saj so bili pri razdeljevanju lista na prostorčke inovativnejši kot deklice, kljub temu pa jim je probleme povzročala orientacija, zaradi česar so se zapletali, se reševali z risanjem puščic, a jim to kljub vsemu ni pomagalo. Nekoliko uspešnejše pri izboru besedila, ki je pripomoglo k ustreznemu razumevanju zgodbe, so bile prav tako deklice. Obojim je težave povzročalo, da so morali iz besedila izluščiti najpomembnejše informacije, ki bodo bralcu ob kombinaciji s sliko nudile smiselno dogajanje, ki ga bodo naslovniki lahko razumeli in doživeli v enaki meri kot odlomek iz berila.

Deklice so bile od dečkov prav tako uspešnejše v izboru slike (deklice 100,0 %, dečki 83,3 %), risanju izrazne obrazne mimike (deklice 83,3 %, dečki 66,7 %) in izrazne govorice telesa (deklice 66,7 %, dečki 50,0 %). Tako dečki kot deklice so se pri omenjenih elementih stripa maksimalno potrudili. Razlog za večjo uspešnost deklic lahko vidimo v tem, da imajo učenke raje likovno vzgojo; to so dečki pri vrednotenju likovnih izdelkov izrazili tudi sami. Dejali so, da so deklice pri risanju boljše od njih, saj pri tem bolj uživajo, oni pa imajo raje športno vzgojo in ne znajo risati tako dobro kot deklice.

## Diskusija

Raziskave kažejo, da lahko primanjkljaj, ki ga dečki kažejo s tem, ko v bralni pismenosti dosegajo slabše rezultate od deklic, uspešno nadoknadimo z njim primerno uporabo didaktičnih metod tako pri urah slovenskega jezika kot tudi pri drugem vzgojno-izobraževalnem delu.

Rezultati eksperimenta pri književni vzgoji v okviru slovenskega jezika so pokazali, da je ena izmed teh metod tudi metoda grafičnega ponazarjanja besedila – strip.

S pomočjo skrbno načrtovanega dela, ki smo ga prilagodili dečkom, smo uspešno premostili razliko med spoloma. Ne le da so dečki bili enako uspešni kot deklice, v nekaterih primerih so bili celo uspešnejši. Da pa način dela, ki smo ga izbrali, ni ustrezal le dečkom, temveč tudi deklicam, kaže napredek pri interpretativnem branju, saj so tudi deklice po delu z metodo grafičnega ponazarjanja besedila odlomek prebrale uspešneje. Tako dečki kot deklice so se pri vseh izvedenih urah učili dela v skupinah, saj so naloge reševali s skupnimi močmi, ne individualno,

in pri tem bili uspešni. Oboji so pri delu uživali, dečki pa so po koncu izvedbe še posebej izpostavili, da jim je bilo delo všeč, kar pomeni, da smo jim delo resnično primerno in uspešno prilagodili.

Pri urah likovne vzgoje so bile, splošno gledano, uspešnejše deklice. Pri vrednotenju likovnih del se je pokazalo, da imajo deklice na področju likovne vzgoje več predznanja kot dečki, kar jim je pri ustvarjanju stripov tudi pomagalo. Dečki so se bolj ukvarjali s samo tehniko risanja kot s tem, kaj je njihova naloga. S tem so svojo pozornost preusmerjali na tiste elemente, ki z zornega kota raziskave niso bili tako pomembni.

Kljub vsemu pa se je tudi v likovnih delih pokazala uspešnost prilagojenega dela pri slovenskem jeziku, saj so dečki pri interpretaciji veliko bolje in aktivneje sodelovali, kot so to pokazali na likovnih izdelkih; to kaže na to, da je dečkom interpretacija besedila s pomočjo metode grafičnega ponazarjanja besedila uspešno pomagala doseči zastavljeni cilj. Ovira se je pokazala v sami likovni izvedbi, na kar pa v procesu načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela nismo računali.

Možnosti in priložnosti za prilagoditev vzgojno-izobraževalnega dela dečkom je veliko. Za to vedno ne potrebujemo veliko časa; na videz majhna sprememba lahko dečkom zelo olajša delo in razumevanje, od učiteljev pa je odvisno, ali bodo z malo truda omogočili velike spremembe.

*Maja Kerneža*

*Metka Kordigel Aberšek, PhD*

## **Comics – a method that allows boys deeper experience of children’s literature**

Reading literacy is a key competence for the success of the individual in the world today. PISA 2009 results show that girls are more successful in achieving reading skills. So how to help boys be more successful in reading? The main topic of the article refers to the comic book, which could be a method of interpretation that would allow boys a deeper awareness, understanding and evaluation of youth literacy and help them to become equal or better than girls in expressing their literary-reception experience. We looked at comic books as a literary art text type, especially suitable for boys’ reading interests and as productive literary didactic method. General method that was used is a case study within which a game between two words, writing fantasy binom, associations, writing stories and creating imaginary worlds were used. We obtained data by carrying out two consecutive didactic units – one in Slovene class and one in art class. After reading Martha Swintz’s literary work *The King’s Creampuffs* and after being acquainted with characteristics of comic books, the students used their new knowledge to draw comic book speech bubbles around the parts of the text they read. This allowed

them to detect information, hidden in stage directions, more easily. The literary world was expanded to the limits of imagination through creating in groups, when they turned the text into comic form, using the method of drawing. The research is based on qualitative literary didactic methods that helped children master the fuller experience of youth literary text. Research data were processed using analysis and interpretation. Final conclusion of the studied phenomenon is based on the analyzed data, as well as on the entire material. In the phase of interpretation of literary work, we evaluated the correct selection of the speaker and the appropriate selection of speech (comic speech bubble) and the progress level of interpretative reading. During the deepening of experience phase we evaluated the appropriate selection of scene and pictures, selection of the story timeline, text written in the comic speech bubbles, enabled story understanding, facial expressions and body language, appropriate selection of comic speech bubbles, indicated feelings with appropriate font design and appropriate literary world creation. Through the proper use of teaching methods and carefully planned work the boys' shortcomings were successfully overcome and the differences between sexes reconciled. Not only were the boys as successful as girls, in some cases they were even more effective, and the way of work also suited girls. To adapt to this kind of work teachers don't need much time, but they can make work and understanding easier for their male students. With just a little effort major change can be achieved.

## VIRI IN LITERATURA

Annet, Dough. 2008. Implementing Graphic Texts into the Language Art Classroom. V *A publication of the Minnesota Council of Teachers for English: celebrating 47 years of professional conversation and continuing education*, (ur.) William D. Dyer, John Banschbach, 150–175). Mankato, Minnesota English Journal.

Bloom, Erin. 2011. *Super Books! Using Comic and Graphic Novels to Enhance Literacy Instruction*. Pridobljeno 22. 5. 2012. <http://www.tip.sas.upenn.edu/curriculum/units/2011/01/11.01.01.pdf>.

Brozo, William G., Shiel, Gerry, Topping, Keith. 2008. Engagement in reading: Lessons learned from three PISA countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 51 (4): 304–315.

Buchman, Claudia, DiPrete, Thomas A., McDaniel, Anne. 2008. Gender Inequalities in Education. *Annual Review of Sociology*. 34: 319–337.

Cavazos Kottke, Sean. 2006. Five Readers Browsing: The Reading Interests of Talented Middle School Boys. *Gifted Child Quarterly*. 50 (2): 132–147.

Charbonneau, Olivier. 2005. Adult Graphic Novels Readers: A Survey in a Montreal Library. *Young Adult Library Services*. 3 (4): 39–42.

Christensen, Lila L. 2007. Graphic Global Conflict: Graphic Novels in the High School Social Studies Classroom. *Social Studies*. 97 (6): 227–230.

Crawford, Philip. 2004. A Novel Approach: Using Graphic Novels to Attract Reluctant Readers. *Library Media Connection*. 22 (5): 26–29.

- Downey, Elizabeth. M. 2009. Graphic Novels in Curriculum and Instruction Collections. *American Library Association*. 49 (2): 181–188.
- Frey, Nancy, Fisher, Douglas. 2004. Using Graphic Novels, Anime, and the Internet in an Urban High School. *The English Journal*. 93 (3): 19–25.
- Gambell, Trevor, Hunter, Darryl. 2000. Surveying gender differences in Canadian school literacy. *Journal of Curriculum Studies*. 32 (5): 689–719.
- Golob, Berta, Kordigel, Metka, Saksida, Igor. 1999. *Na krilih besed: slovensko berilo za četrty razred*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Greyson, Devon. 2007. GLBTQ content in comics/graphic novels for teens. *Collection Building*. 26 (4): 130–134.
- Guthrie, John T., Hoa, A. Laurel W., Wigfield, Allan, Tonks, Stephen, Humenick, Nicole M., Littles, Erin. 2007. Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*. 32 (3): 282–313.
- Hall, Kelley J., Lucal, Betsy. 1999. Tapping into parallel universes: using superhero comic books in sociology courses. *Teaching Sociology*. 27 (1): 60–66.
- Hassett, Dawnene D., Schleble, Melissa B. 2007. Finding Space and Time for the Visual in K-12 Literacy Instruction. *English Journal*. 97 (1): 62–68.
- Haynes, Elizabeth. 2009. Getting Started with Graphic Novels in School Libraries. *Library Media Connection*. 27 (4): 10–12.
- Jackson, Roy, Karp, Jessica, Patrick, Ellen, Thrower, Amanda. 2006. *Social Constructivism Vignette*. Pridobljeno 20. 5. 2012. <ftp://ftp.uwc.ac.za/users/DMS/CITI/New%20PHd%20folder/Social%20Constructivism%20-%20Ebook.htm>.
- Kavanagh, Jeannette. 2007. *Literacy Gap Between Boys & Girls – Boy-friendly Educational Approaches for Disinterested Male Students*. Pridobljeno 24. 1. 2011. <http://jeannette-kavanagh.suite101.com/boys-education-a18511>
- King, Kelley, Gurian, Michael. 2006. With Boys in Mind / Teaching to the Minds of Boys. *Teaching to Student Strengths*. 64 (1): 56–61.
- Kmecl, Matjaž, Poznanovič, Mojca, Bešter, Marija, Honzak, Mojca, Ivšek, Milena, Krakar Vogel, Boža, Kranjc, Simona, Pivec Legvart, Polona, Križaj Ortar, Martina, Saksida, Igor. 2005. *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Kordigel Aberšek, Metka. 2008. *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Laycock, D. 2005. Developing a graphic novel collection. *Synergy*. 3 (2): 50–54.
- McCloud, Scott. 2010. *Kako nastane strip: pripovedne skrivnosti stripa, mange in risanega romana*. Ljubljana: Društvo za oživljanje zgodbe 2. koluta: Društvo za širjenje filmske kulture KINO!.
- Merisuo Storm, Tuula. 2006. Girls and Boys Like to Read and Write Different Texts. *Scandinavian Journal od Educational Research*. 50 (2): 111–125.
- Moeller, Robin, Irwin, Marilyn. 2012. Seeing the Same: A Follow-Up Study on the Portrayals of Disability in Graphic Novels Read by Young Adults. *School Library Media Research*.



15 (b. p.). Pridobljeno 22. 5. 2012. [http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol15/SLR\\_SeeingtheSame\\_V15.pdf](http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol15/SLR_SeeingtheSame_V15.pdf).

Mori, Maryann. 2007. Graphic Novels: Leading the way to teen literacy and leadership. *Indiana Libraries*. 26 (3): 29–32.

Morrison, Timothy G., Bryan, Gregory, Chilcoat, George W. 2002. Using student-generated comic books in the classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 45 (8): 758–767.

*OECD Pisa 2009 – Prvi rezultati*. 2010. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Pečjak, Sonja, Bucik, Nataša. 2004. Bralna motivacija učencev v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*. 13 (4): 33–54.

Pečjak, Sonja, Bucik, Nataša, Peštaj, Martina, Podlesek, Anja, Pirc, Tina. 2010. Bralna pismenost ob koncu osnovne šole – ali fantje berejo drugače kot dekleta? *Sodobna pedagogika*. 61 (1): 86–102.

Pečjak, Sonja. 2011a. Bralna pismenost slovenskih učencev v PISI 2009 – analiza skozi prizmo razvitosti kompetence "učenje učenja". *Šolsko polje: revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*. 22 (5/6): 69–88.

Pečjak, Sonja. 2011b. Razvoj zgodnje pismenosti ter individualizacija in diferenciacija dela v prvem razredu osnovne šole. V *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*, (ur.) F. Nolimal, 61–80. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Phelps, Valarie L. 2011. *Pedagogy of Graphic Novels*. Pridobljeno 22. 5. 2012. <http://digitalcommons.wku.edu/theses/1065/>.

Plevnik, Tatjana, ur. 2010. *Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih: študija o položaju v Evropi in sprejetih ukrepih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Porter, Lynnette, Lavery, David, Robson, Hillary. 2007. *Saving the World: A Guide to Heroes*. Toronto: ECW Press.

Round, Julia. 2007. Visual Perspective and Narrative Voice in Comics: Redefining Literary Terminology. *International Journal of Comic Art*. 9 (2): 316–329.

Schwarz, Gretchen E. 2002. Graphic novels for multiple literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 46 (3). 262–265.

Schwarz, Gretchen. 2006. Expanding Literacies through Graphic Novels. *English Journal*. 95 (6). 58–64.

Silva, Jessica. 2009. Graphic Content: Interpretations of the Rwandan Genocide through the Graphic Novel. Pridobljeno 21. 5. 2012. [http://lifestoriesmontreal.ca/files/Jessica\\_Silva\\_Graphic%20Content%20-%20Interpretations%20of%20Rwandan%20Genocide%20Through%20the%20Graphic%20Novel.pdf](http://lifestoriesmontreal.ca/files/Jessica_Silva_Graphic%20Content%20-%20Interpretations%20of%20Rwandan%20Genocide%20Through%20the%20Graphic%20Novel.pdf).

Snowball, Clare. 2005. Teenage Reluctant Readers and Graphic Novels. *Young Adult Library Services*. 3 (4): 43–45.

Tacol, Tonka, Karim, Silva, Frelih, Črtomir, Rimele, Oto, Kramberger, Albin, Klančnik, Robi, Markočič, Vlasta, Puvar, Rozika, Šimenc Mihalič, Irena. 2004. *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Likovna vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.

Taylor, Donna Lester. 2004. Not just boring stories: Reconsidering the gender gap for boys. *Journal of adolescent & adult literacy*. 48 (4): 290–298.

- Tomić, Svetozar. 1985. *Strip, poreklo i značaj*. Novi Sad: Stamparija forum.
- Ujjié, Joanne, Krashen, Stephen D. 1996. Comic Book Reading, Reading Enjoyment, and Pleasure Reading among Middle Class and Chapter 1 Middle School Students. *Reading Improvement*. 33 (1): 51–54.
- Van Ours, Jan C. 2008. When do children read books? *Education Economics*. 16 (4): 313–328.
- Versaci, Rocco. 2001. How Comic Books Can Change the Way Our Students See Literature: One Teacher's Perspective. *The English Journal*. 91 (2): 61–67.
- Worthy, Jo, Moorman, Megan, Turner, Margo. 1999. What Johnny likes to read is hard to find in school. *Reading Research Quarterly*. 34 (1). 12–27.
- Wright, Bradford W. 2001. *Comic Book Nation: The Transformation of Youth Culture in America*. Maryland: The Johns Hopkins University Press.
- Yang, Gene. 2008. Graphic Novels in the Classroom. *Language Arts*. 85 (3): 185–192.

Maja Kerneža, Osnovna šola Jožeta Hudalesa, Jurovski Dol,  
maja.kerneža@gmail.com

Dr. Metka Kordigel Aberšek, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru,  
metka.kordigel@um.si

---



## SPLOŠNO O REVJI

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE (The Journal of Elementary Education) je revija Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru in Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem. V njej so objavljeni prispevki s področja vzgoje in izobraževanja zlasti na predšolski in osnovnošolski stopnji. Avtorji prispevkov s strokovnega vidika pišejo o problemih, ki zadevajo vzgojo in izobraževanje. Namen revije je spodbujati objavo izvirnih znanstvenoraziskovalnih člankov in tudi prispevkov, ki poročajo o strokovnem delu, raziskovanju v praksi ipd.

Revija za elementarno izobraževanje izhaja trikrat letno, štiri številke. V njej so objavljeni prispevki v slovenskem ali angleškem jeziku. Razvrščeni so v naslednje kategorije: izvirni znanstveni članek, pregledni znanstveni članek, kratki znanstveni članek, referat na znanstvenem posvetovanju, strokovni članek idr. Dodatek k reviji vsebuje povzetke knjig, kratke članke, seznam znanstvenih srečanj ipd.

## NAVODILA AVTORJEM

Revija za elementarno izobraževanje je recenzirana, prosto dostopna revija, ki objavlja izvirne in pregledne znanstvene članke s področja vzgoje in izobraževanja, zlasti na predšolski in osnovnošolski stopnji. Objavljeni članki strokovnjake na vzgojno-izobraževalnem področju seznan(ja)ijo in sooč(i)ajo s sodobnimi spoznanji in razpravami na področju izobraževanja. Osnovni namen revije je povezati širok spekter teoretičnih izhodišč in praktičnih rešitev v izobraževanju ter tako spodbujati različne metodološke in vsebinske razprave. Uredniški odbor združuje strokovnjake in raziskovalce iz več evropskih držav in s tem želi ustvariti možnosti za živahen dialog med raznovrstnimi disciplinami in različnimi evropskimi praksami, povezanimi z izobraževanjem.

Revija za elementarno izobraževanje torej objavlja prispevke, ki obravnavajo pomembna, sodobna vprašanja na področju vzgoje in izobraževanja, uporabljajo primerno znanstveno metodologijo ter so slogovno in jezikovno ustrezni. Odražati morajo pomemben prispevek k znanosti oziroma spodbudo za raziskovanje na področju vzgoje in izobraževanja z vidika drugih povezanih ved, kot so kognitivna psihologija, razvoj otroka, uporabno jezikoslovje in druge discipline. Revija sprejema še neobjavljene članke, ki niso bili istočasno poslani v objavo drugim revijam. Prispevki so lahko v slovenskem ali angleškem jeziku.

### Sprejemanje člankov v objavo

Prejete prispevke najprej pregleda urednik/založniški odbor in ugotovi, ali vsebinsko ustrezajo konceptu in kriterijem revije.

1. Če prispevek ustreza konceptu in kriterijem revije, ga uredniški odbor pošlje dvema anonimnima recenzentoma. Članek, ki je vsebinsko skladen s konceptom revije, vendar ne ustreza drugim kriterijem, lahko uredništvo vrne avtorju, da ga popravi.
2. O sprejemu ali zavrnitvi članka je avtor obveščen približno tri mesece po njegovem prejemu.
3. Avtor dobi recenzirani prispevek vključno z morebitnimi priporočili za izboljšave/popravke, v primeru zavrnitve pa z navedenimi razlogi zanjo.
4. Končno odločitev o objavi članka sprejme urednik na temelju priporočil recenzentov. Pri tem utemeljitve za svojo odločitev ni dolžan navesti.
5. Besedilo prispevka mora biti pripravljeno v skladu z Navodili avtorjem.

### Navodila za oblikovanje besedila

Pri pripravi besedila prispevka upoštevajte naslednja navodila:

1. Tipkopol oddajte kot dokument v programu Microsoft Word. Nabor pisave je Times New Roman, velikost črk 12 za osnovno besedilo in 10 za povzetka v slovenskem in

angleškem jeziku, literaturo in citate, če so daljši od 3 vrstic, razmik med vrsticami pa 1,5. Vodilni naslovi naj bodo zapisani krepko, prvi podnaslovi ležeče, drugi podnaslovi pa navadno. Naslovov in strani ne številčite in ne uporabljajte velikih tiskanih črk.

2. Besedilo prispevka naj ne presega 8.000 besed, vključno s povzetki, literaturo in ključnimi besedami.
3. Naslov prispevka naj ne presega 15 besed in naj bo v slovenskem in angleškem jeziku.
4. Prispevek naj ima na začetku povzetek v slovenskem jeziku ter njegov prevod v angleškem jeziku (oziroma obratno) in naj ne presega 100 besed. Za povzetkom naj bo 3–5 ključnih besed. Poleg povzetkov naj prispevek na koncu prispevka, pred literaturo, vsebuje tudi daljši povzetek (500–700 besed) v angleščini, če je članek napisan v slovenščini.
5. V prispevku ne uporabljajte ne sprotnih ne končnih opomb.
6. Za navajanje virov med tekočim besedilom in v literaturi sledite navodilom v razdelku Primeri navajanja virov. V literaturo vključite samo v tekočem besedilu navedene vire.
7. Preglednice, fotografije, grafe, zemljevide ipd. pošljite v posebnem dokumentu, v tekočem besedilu pa obvezno označite mesto slikovnega gradiva z napisom, npr.: VSTAVITI GRAF 1.
8. V posebnem dokumentu pošljite naslednje podatke: ime in priimek avtorja, akademski naziv, organizacijo, kjer je avtor zaposlen, elektronski naslov, naslov bivališča in naslov prispevka.

Prispevke lahko avtorji pošljejo po elektronski pošti na naslov

**zalozba.pef@um.si** ali jih natisnjene in na zgoščenki pošljejo na naslov:

UNIVERZA V MARIBORU  
 PEDAGOŠKA FAKULTETA MARIBOR  
 REVIIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE  
 Koroška cesta 160  
 2000 MARIBOR  
 SLOVENIJA

### Primeri navajanja virov

Pri primerih navajanja virov, ki so povzeti po čikaškem slogu, sledimo načelu ekonomičnosti.

#### Knjiga/monografska publikacija

Duh, Matjaž. 2004. *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Navajanje v tekočem besedilu: (Duh 2004, 99–100)

#### Knjiga z urednikom ali prevajalcem

Starc, Sonja, ur. 2012. *Akademski jeziki v času globalizacije*. Koper: UP ZRS Annales, PEF.

Navajanje v tekočem besedilu: (Starc 2012)

Pri navajanju ženskih avtorjev v tekočem besedilu priimka ne sklanjamo (prim. Starc (2012) je ugotovila ...).

Goethe, Johann Wolfgang von. 1998. *Učna leta Wilhelma Meistra*. Prevod Štefan Vevar. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Navajanje v tekočem besedilu: (Goethe 1998, 242–255)

#### Poglavje v monografski publikaciji

Fošnarič, Samo. 2002. Obremenitve šolskega delovnega okolja in otrokova uspešnost. V *Šolska higiena: zbornik prispevkov*, (ur.) Mojca Juričič, 27–34. Ljubljana: Sekcija za šolsko in visokošolsko medicino SZD.

Navajanje v tekočem besedilu: (Fošnarič 2002, 31)

Članki istega avtorja, izdani istega leta

Fošnarič, Samo. 1996a. Problemsko izvajanje pouka tehnične vzgoje v osnovni šoli. *Pedagoška obzorja*. 11 (5/6): 250–256.

Navajanje v tekočem besedilu: (Fošnarič 1996a)

Fošnarič, Samo. 1996b. Ergonomske obremenitve in njihov vpliv na nekatere mentalne funkcije učencev. *Sodobna pedagogika*. 47 (3/4): 177–189.

Navajanje v tekočem besedilu: (Fošnarič 1996b)

Članki: en avtor

Herzog, Jerneja. 2009. Dejavniki likovne ustvarjalnosti in likovnopedagoško delo. *Revija za elementarno izobraževanje*. 2 (2/3): 19–31.

Navajanje v tekočem besedilu: (Herzog 2009, 25)

Članki: dva avtorja

Cotič, Mara, Valenčič Zuljan, Milena. 2009. Problem-based instruction in mathematics and its impact on the cognitive results of the students and on affective-motivational aspects. *Educational studies*. 35 (3): 297–310.

Navajanje v tekočem besedilu: (Cotič in Valenčič Zuljan 2009, 301)

Članki: trije ali več avtorjev

Marhl, Marko, Gosak, Marko, Perc, Matjaž, Roux, Etienne. 2010. Importance of cell variability for calcium signaling in rat airway myocytes. *Biophysical chemistry*. 148 (1/3): 42–50.

V literaturi navedemo vse avtorje, v tekočem besedilu pa samo prvega in dodamo »et al.« (Marhl et al. 2010)

Članek v spletni reviji

Bratož, Silva. 2012. Slovenian and US Elections in Metaphors: A Cross-linguistic Perspective. *Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines*. 5 (2): 120–136. Pridobljeno 22. 1. 2013. [http://cadaad.net/2012\\_volume\\_5\\_issue\\_2/79-72](http://cadaad.net/2012_volume_5_issue_2/79-72)

Navajanje v tekočem besedilu: (Bratož 2012, 122)

Diplomsko, magistrsko ali doktorsko delo

Tavčar Krajnc, Marina. 1998. *Transformacija sociologije kot znanstvene discipline v šolski predmet*. Doktorsko delo. Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta.

Navajanje v tekočem besedilu: (Tavčar Kranjc 1998, 29)

Prispevek v zborniku s konference, simpozija ali kongresa

Cotič, Mara, Felda, Darjo. 2007. Children and simple combinatorial situations. V *Mathematics and children: (how to teach and learn mathematics): proceeding of the International Scientific Colloquium*, 58–68. Osijek: Učiteljski fakultet.

Navajanje v tekočem besedilu: (Cotič in Felda 2007, 61)

Slovarji in priročniki

*Slovenski pravopis*. 2001. Ljubljana: SAZU in ZRC SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. Pridobljeno 5. 2. 2014. <http://bos.zrc-sazu.si/sp2001.html>

*Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Elektronska izdaja. Ljubljana: DZS, SAZU in ZRC SAZU. Toporišič, Jože. 2000. *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.

*Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners*. 2013. Glasgow: Harper Collins Publishers.

Forumi in drugi spletni viri

*RTV Slovenija*. <http://www.rtvlo.si/> (Pridobljeno 17. 7. 2009)

*Forum Šolski razgledi*. <http://www.solski-razgledi.com/forum2/read.php?1,3287>. (Pridobljeno 13. 2. 2014)

*Forum prevajalcev (forum Vprašanja in odgovori – področje medicine)*. <http://www.studiomb.si/forum/> (Pridobljeno 15. 1. 2014)

## GENERAL INFORMATION

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION (Revija za elementarno izobraževanje) is a journal published by the Faculty of Education at the University of Maribor and the University of Primorska at the Faculty of Education. The journal publishes articles dealing with matters in the field of education with a primary focus on preschool and elementary school. Our contributors' articles contain professional opinions about problems concerning education. The purpose of the journal is to stimulate the publishing of original scientific-research articles as well as articles that report on professional work in education, research done in practical oriented situations, and other related fields.

The Journal of Elementary Education is published three times yearly. The journal contains articles in Slovene and/or English. The classification of articles fall within the following categories: original scientific articles, reviews of a scientific article, short scientific articles, reports on scientific consultations and professional articles. Supplemental material include: book reviews, short articles, lists of scientific events and meetings as well as other related material.

## MANUSCRIPT SUBMISSION GUIDELINES

*The Journal of Elementary Education (JEE)* is a peer-reviewed, open access journal that publishes original research and review articles primarily but not limited to the areas of preschool and elementary school education. *JEE* is especially committed to publishing research papers which inform educational researchers about issues of contemporary concern in education. The basic purpose of the journal is to cover a broad spectrum of education theory and its implications for teaching practice, seeking to bridge and integrate diverse methodological and substantive research. The Editorial Board brings together academics and researchers from different European countries, who seek to promote a vigorous dialogue between scholars in various fields both central and related to scientific enquiry in education.

Articles accepted for publication in *JEE* should address important, up to date issues in education, apply appropriate research methodology, and be written in a clear and coherent style. Accepted articles should make significant contributions to the field. In addition, *JEE* accepts articles which promote advances in education from closely related fields, such as cognitive psychology, child development, applied linguistics and others. *JEE* does not publish articles that have appeared elsewhere or have been concurrently submitted to or are already under consideration for publication in other journals. The languages accepted for the papers eligible for publication in *JEE* are Slovene and English.

### Paper Acceptance Procedure

After a paper is submitted to *JEE*, the editor/publishing board first establishes if it is within the journal's domain of interests and meets the journal's requirements for style and quality.

1. If the paper meets the standard and the concept of the journal, it is sent to reviewers. *JEE* uses a double-blind review. Papers which are within the journal's domain but do not meet its requirements for style or quality, may be returned to the author for revision.
2. Authors will be notified of acceptance or rejection of the article about three months after submission of the manuscript.
3. The reviewed papers are returned to the authors with reviewers' feedback and suggestions for improvement or an indication of the reasons for a rejection.
4. The decision regarding publication is made by the editor after considering the reviewers' recommendations. The editorial board is under no obligation to provide justification for its decision.
5. The text of the paper should be edited in accordance with the Submission Guidelines.

## Preparation of Copy

Follow these instructions for the preparation of the manuscript:

1. Submit your manuscript as a Word file. Use Times New Roman: 12 pt. for main text and 10 pt. for abstracts in Slovene and English, and for references and quotations of three lines or more. All text must be 1.5 spaced and justified. Use boldface type for first level headings, italics for second level headings and regular type for all other headings. Do not number headings or use uppercase.
2. The length of your paper should not exceed 8,000 words including the abstracts, bibliography, and key words.
3. The title of your article should not exceed 15 words. The title should be written in English and in Slovene.
4. At the beginning of the manuscript include an abstract (up to 100 words) in the language of the article, and its translation into the other language, followed by 3-5 key words. In addition to the abstracts also include a longer summary (500–700 words) at the end of the manuscript, before references – in English if the article is in Slovene, and in Slovene if the article is in English.
5. Do not use either footnotes or endnotes.
6. Follow the Submission guidelines (see below) for in-text referencing and in the works cited in the References section. Include only the sources cited in the manuscript.
7. Tables, figures and graphs should be numbered in the order in which they appear in the text (e.g. Table 1.) and should be referred to in the text. The title of the tables, figures and graphs should be 10pt and placed below the table.
8. Send a separate document with the following information: author's name and family name, academic title, affiliation, e-mail address, address of residence, and the title of the article.

Manuscripts may be sent electronically to [zalozba.pef@um.si](mailto:zalozba.pef@um.si) or in printed form, sent with a saved version on a disk to the following address:

UNIVERZA V MARIBORU  
PEDAGOŠKA FAKULTETA MARIBOR  
REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE  
Koroška cesta 160  
2000 MARIBOR  
SLOVENIJA

## Examples of referencing

The style guidelines presented below have been adapted from the Chicago Manual of Style.

### Book

Duh, Matjaž. 2004. *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Citation in the text: (Duh 2004, 99–100)

### Edited volume or book with translator

Starc, Sonja, ed. 2012. *Akademski jeziki v času globalizacije*. Koper: UP ZRS Annales, PEF.

Citation in the text: (Starc 2012)

Goethe, Johann Wolfgang von. 1998. *Učna leta Wilhelma Meistra*. Translation Štefan Vevar. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Citation in the text: (Goethe 1998, 242–255)

### Chapter in edited volume

Fošnarič, Samo. 2002. Obremenitve šolskega delovnega okolja in otrokova uspešnost. In *Šolska higiena: zbornik prispevkov*, (ed.) Mojca Juričič, 27–34. Ljubljana: Sekcija za šolsko in visokošolsko medicino SZD.

Citation in the text: (Fošnarič 2002, 31)



Article: one author

Herzog, Jerneja. 2009. Dejavniki likovne ustvarjalnosti in likovnopedagoško delo. *Revija za elementarno izobraževanje*. 2 (2/3): 19–31.

Citation in the text: (Herzog 2009, 25)

Article: two authors

Cotič, Mara, Valenčič Zuljan, Milena. 2009. Problem-based instruction in mathematics and its impact on the cognitive results of the students and on affective-motivational aspects. *Educational studies*. 35 (3): 297–310.

Citation in the text: (Cotič in Valenčič Zuljan 2009, 301)

Article: three or more authors

Marhl, Marko, Gosak, Marko, Perc, Matjaž, Roux, Etienne. 2010. Importance of cell variability for calcium signaling in rat airway myocytes. *Biophysical chemistry*. 148 (1/3): 42–50.

For three or more authors, list all of the authors in the reference list; in the text, list only the first author, followed by »et al.« (Marhl et al. 2010)

Articles by one author, published the same year

Fošnarič, Samo. 1996a. Problemsko izvajanje pouka tehnične vzgoje v osnovni šoli. *Pedagoška obzorja*. 11 (5/6): 250-256.

Citation in the text: (Fošnarič 1996a)

Fošnarič, Samo. 1996b. Ergonomske obremenitve in njihov vpliv na nekatere mentalne funkcije učencev. *Sodobna pedagogika*. 47 (3/4): 177-189.

Citation in the text: (Fošnarič 1996b)

Article in an online journal

Bratož, Silva. 2012. Slovenian and US Elections in Metaphors: A Cross-linguistic Perspective. *Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines*. 5 (2): 120–136. Accessed January 22, 2013. [http://cadaad.net/2012\\_volume\\_5\\_issue\\_2/79-72](http://cadaad.net/2012_volume_5_issue_2/79-72)

Citation in the text: (Bratož 2012, 122)

Thesis or dissertation

Tavčar Kranjc, Marina. 1998. *Transformacija sociologije kot znanstvene discipline v šolski predmet*. PhD dissertation. Univerza v Mariboru. Pedagoška fakulteta.

Citation in the text: (Tavčar Kranjc 1998, 29)

Paper presented at a meeting or conference

Cotič, Mara, Felda, Darjo. 2007. Children and simple combinatorial situations. In *Mathematics and children: (how to teach and learn mathematics): proceeding of the International Scientific Colloquium*, 58–68. Osijek: Učiteljski fakultet.

Citation in the text: (Cotič in Felda 2007, 61)

Dictionary or reference book

*Slovenski pravopis*. 2001. Ljubljana: SAZU in ZRC SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. Accessed February 5, 2014. <http://bos.zrc-sazu.si/sp2001.html>

*Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Electronic edition. Ljubljana: DZS, SAZU in ZRC SAZU. Toporišič, Jože. 2000. *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.

*Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners*. 2013. Glasgow: Harper Collins Publishers.

Forums and other websites

*RTV Slovenija*. <http://www.rtvlo.si/> (Accessed July 17, 2009)

*Forum Šolski razgledi*. <http://www.solski-razgledi.com/forum2/read.php?1,3287>. (Accessed February 13, 2014)

*Forum prevajalcev (forum Vprašanja in odgovori – področje medicine)*. <http://www.studiomb.si/forum/> (Accessed January 15, 2014)



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta



ISSN 1855-4431