

## Učitelji in konstruktivistični pristop pri pouku družbe

Znanstveni članek

UDK 37.015-051:316

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

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

Scientific paper

UDC 37.015-051:316

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

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

### 1 Uvod

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

## **2 Teoretična izhodišča**

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

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

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

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

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

### 3 Metodologija

#### 3.1 Namen raziskave

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

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

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

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

### *3.2 Raziskovalna metoda*

Uporabili smo deskriptivno in kavalno-eksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

### *3.3 Raziskovalni vzorec*

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

### *3.4 Postopki zbiranja in obdelave podatkov*

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

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

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

## 4 Rezultati in interpretacija

### 4.1 Priljubljenost poučevanja predmeta družba

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

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

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

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

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

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

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

Tabela 2: Pojmovanja učiteljeve vloge pri pouku družbe

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

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

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

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

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

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

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

#### 4.5 Mnenje učiteljev o možnosti poučevanja družbe po konstruktivističnem pristopu

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 5 Sklep

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

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

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

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

*Polona Jančič, MA, Vlasta Hus, PhD*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## LITERATURA

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

9. Kramar, M. (2004). Konstruktivizem in učiteljeva vloga v izobraževalnem procesu. V B. Marentič-Požarnik (Ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 113–122.
10. Marentič-Požarnik, B. (2003). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
11. Marentič-Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. V *Sodobna pedagogika*, letnik 59 (125), št. 4 (str. 28–51). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
12. Martin, D.J. (2001). *Constructing Early Childhood Science*. Albany, NY: Delmar Thomson Learning.
13. Maxim, G.W. (2010). *Dynamic Social Studies for Constructivist Classrooms*. Boston: Pearson Education, Inc.
14. Mishra, R.K. (2015). Teaching-Learning in a constructivist social science classroom. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 5(2), str. 15–22.
15. Naude, L., Bergh, T., Kruger, I. (2014). "Learning to like learning": an appreciative inquiry into emotions in education. *Social Psychology of Education*, 17(2), str. 211–228.
16. Pelc, S. (2008). Vpliv zahtev sodobne družbe na strategije učenja in poučevanja. V *Sodobne strategije učenja in poučevanja*. Koper: Pedagoška fakulteta, str. 3–7.
17. Plut-Pregelj, L. (2004). Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. V B. Marentič-Požarnik (Ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 17–40.
18. Plut-Pregelj, L. (2008). Ali so konstruktivistične teorije učenja in znanja lahko osnova za sodoben pouk? *Sodobna pedagogika*, letnik 59 (125), št. 4 (str. 14–27). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
19. Rutar Ilc, Z. (2007). Aktivno učenje in procesni pristop – pot do konceptualnega razumevanja. V *Kurikul kot proces in razvoj* (str. 109–122). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
20. Sentočnik, S. (2004). Kritična refleksija: predpogoj za učiteljevo avtonomijo in spodbuda kakovostnemu učenju. V B. Marentič-Požarnik (Ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 583–596.
21. Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
22. Šteh, B. (2004). Koncept aktivnega in konstruktivnega učenja. V B. Marentič-Požarnik (Ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, str. 149–164.

---

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

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

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

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

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

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