

<b>'Bloomova' taksonomija pol stoletja pozneje: zabloda, ki še traja ...</b>	<b>5</b>
<i>Janez Justin</i>	
<b>Cilji šole in cilji učne ure .....</b>	<b>33</b>
<i>Marjan Šimenc</i>	
<b>Dejavniki okolja, otrokovo socialno vedenje v vrtcu/šoli in učna uspešnost v prvem razredu .....</b>	<b>51</b>
<i>Maja Zupančič in Tina Kavčič</i>	
<b>Učne interakcije in sociokognitivni dejavniki učnega uspeha v zadnji triadi osnovne šole .....</b>	<b>81</b>
<i>Alenka Gril</i>	
<b>Zahteve gimnazijskih učiteljev pri ocenjevanju znanja .....</b>	<b>119</b>
<i>Milena Ivanuš Grmek, Marija Javornik Krečič, Tina Vršnik Perše, Tina Rutar Leban</i>	
<b>Vloga otrokove gibalne aktivnosti kot dejavnika šolske uspešnosti .....</b>	<b>131</b>
<i>Joca Zurc</i>	
<b>Analiza krajših programov institucionalne predšolske vzgoje ....</b>	<b>157</b>
<i>Jurka Lepičnik Vodopivec in Jožica Novak</i>	
<b>Model za poučevanje poslovne angleščine s študijo primera .....</b>	<b>177</b>
<i>Mateja Dostal</i>	

## Ocene monografij

---

<b>Politična kultura: Političnost morale .....</b>	<b>191</b>
<i>Igor Lukšič (2006). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana (knjižna zbirka Politični procesi in institucije), 109 str.</i>	
<b>POVZETKI/ABSTRACTS .....</b>	<b>199</b>
<b>Zahvala .....</b>	<b>208</b>

ISSN 1581-6036 (tiskana izdaja)  
ISSN 1581-6052 (CD-ROM izdaja)  
ISSN 1581-6044 («online» izdaja)

ŠOLSKO POLJE

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja  
Letnik XIX • Številka 1/2 • 2008

**Revija *Šolsko polje* je vključena v naslednje  
indekse in baze podatkov:**

Contents Pages in Education  
Educational Research Abstracts  
International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)  
Linguistics and Language Behaviour Abstracts (LLBA)  
Multicultural Education Abstracts  
Pais International  
Research into Higher Education Abstracts  
Social Services Abstracts  
Sociological Abstracts  
Worldwide Political Science Abstracts



# 'BLOOMOVA' TAKSONOMIJA POL STOLETJA POZNEJE: ZABLODA, KI ŠE TRAJA

**Janez Justin**

*Pedagoški inštitut, Ljubljana*

---

## Uvod

Na Slovenskem neka *taksonomija ciljev vzgoje in izobraževanja* že desetletja vpliva na kurikularno načrtovanje in sisteme preverjanja ter ocenjevanja znanja. Znana je kot *Bloomova taksonomija vzgojno-izobraževalnih ciljev*, čeprav je v resnici izdelek skupine, v kateri so imeli poleg Blooma pomembno vlogo še Engelhart, Furst, Hill in Kratwohl. Taksonomija je začela nastajati ob koncu štiridesetih let prejšnjega stoletja, leta 1956 pa je bila objavljena v knjigi, ki ima zaradi podrobnih navodil za rabo taksonomije naravo priročnika (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, Kratwohl, 1956). Bloomova skupina je razlikovala med tremi *področji vedênja* (behavior): spoznavnim, čustvenim in psihomotoričnim področjem. Tu se bom posvetil le prvemu, spoznavnemu področju. V nadaljevanju bom izraz 'taksonomija' uporabljal le za ta del. V besedilu bom skušal utemeljiti naslednje teze:

1. V pedagoškem govoru na Slovenskem se 'Bloomova' taksonomija pogosto prikazuje v potvorjeni obliki.
2. Taksonomija je nastala na opisnih in izkustvenih izhodiščih, kar je s stališča današnjih teorij klasificiranja sporno.
3. Logika 'Bloomove' taksonomije neustrezno razdvaja psihološko in epistemsko razsežnost učenja.
4. Avtorji taksonomije se zavzemajo za načelo učenčeve spoznavne *avtonomnosti*, vendar se v njihovi razlagi načelo nanaša le na *psihološko razsežnost učenja*. Avtorji predvidevajo, da si učenec *psihološko prilagaja* prejeta znanje, ne predvidijo pa možnosti, da bi posegal v osnovno pojmovno ozirom *epistemsko* zgradbo prejetega znanja.

5. Bloomova skupina je znanje enačila z *informacijami*, čeprav so že sočasne spoznavne teorije skoraj enotno trdile, da je znanje sestavljeno iz *pojmov*, ki se povezujejo v večje skladenjske celote; zato je ta skupina povsem obšla vprašanje *perspektivnosti* znanja.

### Taksonomija in behaviorizem

V štiridesetih dvajsetega stoletja je imel pomembno vlogo v ameriški psihologiji behaviorizem. Zastavlja se vprašanje, ali je vplival na 'Bloomovo' taksonomijo vzgojno-izobraževalnih ciljev, pri nastanku katere so sodelovali šolski psihologi. V desetletjih po objavi taksonomije v knjigi so številne kritike letele ravno na njeno domnevno behavioristično zasnovo. So bile upravičene?

Bloomova skupina je svoje opise ciljev na spoznavnem področju opisala kot opredelitev »načinov, kako naj bi se učenci<sup>1</sup> v vzgojno-izobraževalnem procesu spremenili ..., torej načinov, kako naj bi se spremenili v mišljenju, čustvovanju in delovanju« (str. 26).

Avtorji taksonomije vzgojno-izobraževalnih ciljev so bili prepričani, da je mogoče *načrtno vplivati* na mišljenje, čustvovanje in delovanje učencev. V svoji knjigi so obžalovali, ker so ti vplivi vselej omejeni (str. 26). Med drugim so zapisali: »... poudarek je na ugotavljanju, koliko so se učenci naučili vedênja, ki je cilj poučevanja ...« (str. 13). Skupaj s predstavo o načrtnem vplivanju nas besedna zveza »učenje vedênja« res spominja na behaviorizem, vendar to ne zadošča, da bi sodbo o zvezi med taksonomijo in to smerjo v psihologiji lahko posplošili.

Taksonomijo sestavljajo opisi vedênja učencev, ki ga avtorji taksonomije označujejo kot 'želeno'. Opisi so sestavljeni iz *glagolov delovanja* (action verbs). Tako so na primer glagoli 'povezati', 'razvrstiti', 'primerjati', 'izračunati', 'razlikovati' in 'razložiti' namenjeni opisom tiste vrste mentalnega vedênja, ki ga avtorji opišejo kot *razumevanje*. Raba glagolov delovanja je bila povod za najostrejšo napade na taksonomijo. Na te glagole meri H. A. Doughty, tik preden se loti zares ostre kritike 'Bloomove' taksonomije vzgojno-izobraževalnih ciljev:

»Skrb za glagole delovanja kaže na to, da so (avtorji taksonomije - J. J.) zavezani nečemu, kar bi lahko imenovali 'behavioristična vzgoja' ... od premalo plačanih delavcev, sestradanih podgan in študentov pričakujejo, da bodo postali izraziti uporabniki otipljivih nagrad. Takšno brezumno tekmovanje poteka v vsej naši družbi; bistvo izobraževalne različice tekmovanja je v tem, da študenti povlečejo ustrezni vedênjski vzvod, zato da bi pri študiju dobili svoj košček hrane (diplomo). Ni naključje, da družba, ki je obsedena z 'učinkovitostjo', z 'doseganjem ciljev', z

'učenjem in denarjem', tako poudarja vedênje, ki je vidno za zunanjega opazovalca in natančno merljivo; zdi se, da v našem sistemu behavioristična vzgoja deluje, ampak saj so delovali tudi električni šoki!« (Doughty, 2006, str. 19).

Namigi na povezavo med taksonomijo in poskusi, ki so jih behavioristi izvajali na živalih, so zaradi svoje drastičnosti sicer zanimivi, vendar so šibko utemeljeni. Proti domnevi o povezavi govori dejstvo, da temelji taksonomija na mentalističnih izhodiščih. Številna pojasnila k taksonomiji so v resnici opisi kompleksnih mentalnih procesov in zavesti. Tako v knjigi beremo o 'lestvicah zavesti ali zavedanja'; Bloomova skupina sodi, da so se učenci, ki so reševali probleme, bolj *zavedali* procesov, ki so potekali v njihovi zavesti, kot učenci, ki so reševali preprostejše naloge (str. 19–20). S temi in drugimi podobnimi formulacijami so se avtorji taksonomije navezali na fenomenološko usmerjeno psihologijo zavesti. Taksonomija je vsaj delno oprta na predstavo, da je bistveni del učenja introspekcija. Vse to oddaljuje taksonomijo od behaviorizma, ki je nasprotoval mentalistični in introspektivni psihologiji.

### **Širša in ožja področja, razredi**

Avtorji taksonomije so spoznavno področje vzgoje in izobraževanja razdelili na dve ožji področji. Prvo so opisali kot »priklicevanje in prepoznavanje znanja«, drugo pa kot »razvoj sposobnosti in veščin« (str. 7). Prvo ožje *področje* se v celoti prekriva s prvim od šestih *razredov spoznavnega vedênja*, ki sestavljajo taksonomijo. Drugo ožje področje pa obsega naslednjih pet razredov taksonomije. Celotna taksonomija obsega šest razredov spoznavnega vedenja:

1. znanje

-----

2. razumevanje

3. uporaba (znanja)

4. analiza

4. sinteza

5. evalvacija

V skladu z delitvijo na dve podpodročji sem posebej označil mejo med prvim razredom in ostalimi petimi razredi. Kot bo postalo razvidno kasneje,

črta v resnici ne ločuje le dveh podpodročij spoznavnega področja vzgoje in izobraževanja, temveč tudi dve razsežnosti učenja.

Avtorji so ob vsakem razredu navedli vrsto nalog, ki naj bi služile merjenju sposobnosti učencev, da izpeljejo spoznavne dejavnosti, ki spadajo v posamezni razred. Vsakega od razredov taksonomije je tako mogoče opisati z izrazi, ki se nanašajo na spoznavne dejavnosti, ali z izrazi, ki se nanašajo na ustrezne sposobnosti učencev. Tu je poenostavljen opis šestih razredov taksonomije:

Oznako *znanje* so avtorji taksonomije uporabljali za sposobnost učencev, da priključijo informacije, ki so jih predhodno prejeli, in prepoznajo objekte, ki so jim bili predstavljeni (str. 32).

Oznako *razumevanje* so uporabili za sposobnost učencev, da dojamajo pomen tistega, kar jim nekdo posreduje, in da prepoznajo namero, s katero jim je gradivo nekdo posredoval (str. 144). Razumevanje so opredelili tudi kot sposobnost učenca, da dojame *pomen dobesednega sporočila* (str. 89), in kot sposobnost, da ideje in gradivo – metode, teorije, načela (str. 120) – , ki jim jih posreduje učitelj, tako ali drugače uporabijo (str. 89). Gradivo naj bi razumel tisti učenec, ki pravilno reši nalogo, potem ko je dobil napotek, katero enoto znanja mora uporabiti (str. 120).

Sposobnost za *uporabo* znanja naj bi pokazal učenec, ki pravilno reši nalogo (problem), ne da bi prejel napotek, katero enoto znanja naj uporabi. Učenec naj bi bil sposoben uporabiti znanje, če je predhodno razumel sporočila, ki jih je prejel (str. 120, 144).

Sposobnost za *analizo* naj bi imel učenec, ki uspešno razstavi neko gradivo na njegove sestavne dele, prepozna razmerja med njimi in način, po katerem je celota urejena (str. 144).

Sposobnost za *sintezo* naj bi pokazal učenec, ki na izviren način sestavi in poveže dele nekega gradiva ter tako oblikujejo nove strukture in vzorce (str. 162).

Sposobnost za *vrednotenje* naj bi imel učenec, ki o gradivih, pojavih in rešitvah problemov izdeluje kvalitativne ter kvantitativne sodbe, ki v nasprotju z navadnim mnenjem temeljijo na jasnih in zavestnih merilih ali standardih (str. 185–186) pa tudi na predhodnih spoznavnih dejavnostih, zlasti na razumevanju in analizi (str. 186).

Značilnost 'Bloomove' taksonomije je, da je v njej vsak naslednji razred učenčevega mentalnega vedénja bolj *kompleksen* od predhodnega razreda, hkrati pa predhodne razrede  *vključuje* in jim nekaj dodaja (str. 16). Če bi torej neko preprosto spoznavno vedénje označili kot vedénje A, potem kompleksnejšega spoznavnega vedénja, ki spada v naslednji ra-



zred, ne bi smeli opisati kot vedênje B, temveč kot vedênje AB, saj naj bi obsegalo tudi preprostejše vedênje A. Vedênje, ki je še kompleksnejše od vedênja AB, bi morali opisati kot vedênje ABC itd.

V taksonomiji je z izjemo razreda *uporabe* vsak od razredov dalje razčlenjen v podrazrede. Tako je *znanje* dalje razčlenjeno v znanje o posebnostih in znanje o načinih ter sredstvih za rokovanje s posebnostmi; pa tudi vsak od teh ožjih razredov je dalje razčlenjen. Opisov ožjih razredov tu ne bom povzel.

### **Prenovljena različica taksonomije**

Izvirna (angleška) poimenovanja razredov 'Bloomove' taksonomije imajo samostalniško obliko: 'knowledge', 'comprehension', 'application' itd. Zato so dvoumna. Izraz 'analiza' se lahko nanaša na dejavnost ali na rezultat dejavnosti, na izsledke analize. Iz konteksta je sicer razvidno, da so avtorji taksonomije imeli v mislih *mentalno dejavnost* učencev ali še natančneje – njihovo mentalno vedênje. A če bi hoteli to nedvoumno izraziti, bi morali razrede svoje taksonomije poimenovati z glagolskimi oblikami; tako bi na primer namesto izraza 'comprehension' morali uporabiti izraz 'understanding'. Dvoumnost v poimenovanjih sta očitno opazila avtorja, ki sta štiri desetletja po izidu knjige, ki jo je uredil Bloom, prenovila taksonomijo (Kratwohl, Anderson, 2001). Vse taksonomske razrede sta poimenovala z angleškimi glagolniki (gerundiji). Namesto 'knowledge' sta zapisala 'remembering', potem pa sledijo glagolniki 'understanding', 'applying', 'analyzing' itd. V slovenščini dobi ta različica taksonomije naslednjo obliko:

1. spominjanje
2. razumevanje
3. uporabljanje
4. analiziranje
5. vrednotenje
6. ustvarjanje

To so nedvoumni opisi spoznavnega vedênja, ne pa njegovih rezultatov. Taksonomija je v omenjenem delu doživela še nekaj sprememb. Iz nje je na videz izginilo 'znanje'. Vendar je v implicitni obliki še tu; spominjanje pač predpostavlja neko spoznavno vsebino, znanje. Spremenila sta se peti in šesti razred. Sintezo je nadomestilo ustvarjanje, vendar to v taksonomi-

jo ni vneslo novih prvin. Ustvarjanje sta si avtorja prenovljene taksonomije zamislila kot povezovanje prvin na nove načine, kot izvirno sintezo, kot ustvarjanje novega, kot obliko kreativnosti, o kateri je – resda malce bolj previdno – pisala tudi že Bloomova skupina.

Vrednotenje se je v prenovljeni taksonomiji pomaknilo za mesto naprej. Anderson in Krathwohl sta menila, da navadno najprej ovrednotimo tisto, kar nam je dano, šele potem pa iz danih prvin ustvarimo novo sintezo.

Kljub spremembam je očitno, da ima prenovljena različica taksonomije podobno zasnovo kot skoraj pol stoletja starejša izvirna različica.

### **'Bloomova' taksonomija in teorija klasificiranja**

Teorija klasificiranja se med drugim ukvarja z ločnico med *klasifikacijami* (taksonomijami) in navadnimi *inventarji*. Slednji so popisi celote, razdeljeni v razrede, ki so določeni po mehanskih ali konvencionalnih kriterijih. Takšne so knjižnične 'klasifikacije', ki so v resnici inventarji. Knjige so razvrščene po abecedi, po konvencionalno določenih zvrsteh ali po tematskih področjih. Po čem pa se prava klasifikacija razlikuje od inventarjev?

Odgovor lahko izhaja iz razvoja klasifikacijskih sistemov. V tem razvoju, ki je potekal od antike (Aristotela) do Linnéja, Lamarcka, Lavoisiera, Mendeljejeva in najnovejših klasifikacij v fiziki, biologiji ter drugih disciplinah, se kaže težnja po *odmiku* od kriterijev, izpeljanih iz neposrednega *opazovanja* in *opisov* pojavov. Ena prvih klasifikacij snovi – antična razvrstitev snovi na zemljo, zrak, vodo in ogenj – ki je seveda v celoti izhajala iz zaznavnih lastnosti snovi, je stoletja zavirala napredek v razumevanju zgradbe materije (prim. Travers, 1980, str. 17). Novoveške klasifikacije so se vse bolj oprijemale abstraktnih kriterijev. (V nekem smislu tudi poljubnih, a s tem se tu ne moremo ukvarjati<sup>2</sup>.) Raziskovalci niso govorili o *razredih*, *redih*, *rodovih* in *vrstah* z namenom, da bi opredelili ločnice med skupinami opazljivih pojavov, temveč z namenom, da bi skupine pojavov ločili med seboj v skladu s svojo teorijo o delovanju ali razvoju pojavov. Večina klasifikacij danes temelji na kriterijih, ki se nanašajo na nekaj, kar je pod pragom vidnega (na primer periodni sistem elementov). Tako so številne današnje klasifikacije živih bitij izdelane v (filo)genetski perspektivi. Kriteriji razvrščanja so izpeljani iz modelov, ki pojasnjujejo evolucijo, se pravi iz teoretske rekonstrukcije preteklega razvoja.

'Bloomova' taksonomija je nastala na drugačnih izhodiščih. Rečeno je bilo, da se razredi, iz katerih je sestavljena taksonomija, nanašajo na različne vrste mentalnega vedênja študentov. Avtorji so kot osnovno enoto tega vedênja opredelili vedênje, ki je pogoj za pravilno rešitev neke *naloge* ali *problema*, predstavljenega v izpitnem gradivu za študente (učence). Do opisov teh enot je Bloomova skupina prišla po poti, ki je z vidika sodobne teorije klasificiranja sporna. Člani skupine so se na začetku knjige predstavili kot člani »komiteja izpitnih pooblaščenecv za kolidže in univerze«. Pri oblikovanju taksonomije so se oprli na izpitna gradiva za študente. Ko je skupina opredeljevala razrede taksonomije, se je zgledovala po opisih zaželenega mentalnega vedênja študentov, ki so jih izdelali učitelji na ameriških kolidžih (Bloom, str. 13). Taksonomija torej ni izpeljana iz takšne ali drugačne teorije spoznavanja, učenja ali znanja, temveč je nastala kot poskus urejenega opisa izkušenj; njeni oblikovalci so povzeli prevladujoče presoje in opažanja neke skupine učiteljev. Travers (1980, str. 16) je opozoril, da so takšna izhodišča vodila izdelavo botaničnih klasifikacij v času pred Linnéjem.

### **Posledice napačnih izhodišč za opredelitve taksonomskih razredov: primer 'analize'**

Opisi posameznih razredov taksonomije se torej nanašajo na *opazljive* značilnosti mentalnega vedênja učencev. Vzemimo razred, poimenovan kot *analiza*. Avtorji taksonomije trdijo, da naj bi učenec med analizo »razstavljaj gradiva na njegove konstitutivne dele in prepoznaval razmerja med deli ter način, kako so urejeni« (str. 144). Za primerjavo naj navedem, da naj bi učenec med sintezo – za razliko od tistega, kar počne med analizo – iz različnih prvin *sestavljaj* novo celoto. Opis sinteze se v knjigi začne s stavkom: »Sintezo tukaj opredeljujemo kot sestavljanje prvin in delov z namenom, da bi oblikovali celoto« (str. 162).

Te predstave so očitno vezane na *izkušnje s snovnimi predmeti*. Neki snovni predmet – na primer mehansko napravo – lahko razstavimo na njene sestavine, na drugi strani pa lahko iz množice mehanskih delov sestavimo novo napravo po svoji zamisli. Pojma razstavljanje in sestavljanje se v tem primeru nanašata na opazljivo delovanje.

Z zgledom naloge, ki naj bi po mnenju Bloomove skupine od učencev terjala analizo, bom pokazal, kako vprašljiv je prenos predstave, ki izvira iz izkušenj s snovnimi predmeti, na področje mentalnih operacij. Avtorji so

nalogo našli v izpitnih gradivih za ameriške študente (str. 56). Naloga je od študentov zahtevala, da 'analizirajo' naslednjo moralno argumentacijo:

»Kajti ljudje pravijo, da če sem v resnici pravičen, a drugi tega o meni ne mislijo, nimam od tega nič in neizbežno me zadeneta bolečina in izguba. Če pa gre na drugi strani o meni, kljub temu da sem nepravičen, sloves, da sem pravičen, se mi obeta nebeško življenje. Če torej videz zatira resnico in odloča o sreči, se moram posvetiti videzu. Okoli sebe bom izrisal podobo in senco vrline in le-ta bo poslej preddverje in zunanost moje hiše; kot pretanjen in zvijačen lisjak se bom plazil v ozadju.«

Študenti naj bi z izbiro enega od naslednjih stavkov določili, katera je glavna *premisa* v zgornji argumentaciji:

1. »Kajti ljudje pravijo.«
2. »Če sem v resnici pravičen.«
3. »Nimam od tega nič.«
4. »Videz zatira resnico in odloča o sreči.«
5. »Posvetiti se moram videzu.«

Potem naj bi študenti z izbiro še enega od zgornjih petih stavkov določili, kaj je v argumentaciji glavni *sklep*.

Ker naj bi šlo v nalogi za analizo, se moramo še enkrat spomniti, kako je Bloomova skupina opredelila to vrsto spoznavne dejavnosti. Bistvo analize naj bi bilo v »razstavljanju gradiva na njegove konstitutivne dele« in »prepoznavanje razmerja med deli ter načina, kako so urejeni«. Zdaj se moramo vprašati, katere mentalne dejavnosti ali *operacije* je dejansko moral izvesti študent, ki je pravilno rešil zgornjo nalogo.

Naloga je zasnovana tako, da študent najprej na običajen način, torej *spontano* prebere sklenjeno besedilo, ki ima naravo moralne argumentacije. Kako med branjem besedila obdelujemo njegovo spoznavno vsebino, nam povedo poročila številnih psiholingvističnih raziskav, ki so bile opravljene v zadnjih desetletjih. Tu je nekaj močno poenostavljenih ugotovitev. Besedilo spoznavno obdelujemo v dveh smereh, od manjših pomenskih enot k večjim, hkrati pa tudi v nasprotni smeri. Ko povezuje mo najmanjše enote pomena, ki so vezane na morfeme, sestavljamo večje pomenske enote. Na drugi strani pa na lokalne sestave nanašamo svojo splošno vednost o zgradbi besedil, ki smo jo pridobili v številnih predhodnih stikih z besedili, denimo vednost o zgradbi in funkcijah povedi, govornih zvrsteh, utemeljevalnih ali pripovednih postopkih, besedilnih modelih itd. (gl. npr. van Dijk, Kintsch, 1983).

Če uporabimo izraza, ki ju je izbrala Bloomova skupina, lahko rečemo, da je takrat, ko neko besedilo beremo spontano, razumevanje stavka ali povedi prav toliko 'razstavljanje' kot 'sestavljanje', prav toliko 'analiza' kot 'sinteza'. Pojmi se *sestavljajo* v stavke kot osnovne logične enote, vendar je to hkrati tudi *razstavljanje*, namreč razstavljanje širše besedilne celote na manjše dele. Ni dvoma, da gre v enem in drugem primeru tudi za prepoznavanje razmerij med deli ter prepoznavanje načina, kako so manjše ali večje enote urejene. Bloomova skupina, ki v študentovem spontanem začetnem branju besedila ni videla teh spoznavnih dejavnosti, je menila, da študent opravi analizo v smislu 'razstavljanja' šele na naslednji stopnji reševanja naloge, ko skuša po korakih odgovoriti na vprašani, kaj v besedilu je premisa in kaj sklep. Predvidevala je, da se študent potem, ko prebere besedilo, vrne k njemu in pozorneje opravi analizo, ki naj bi bila nekakšno 'razstavljanje' besedilne in argumentacijske celote.

Zdaj si neodvisno od domnev, na katere se je opirala Bloomova skupina, oglejmo 'analitične' logične operacije, ki jih študent mora izpeljati, če hoče pravilno rešiti nalogo. V skupini petih stavkov, med katerimi lahko izbira, prepozna premiso, če v začetnem delu sklenjenega besedila prepozna razmerja *implikacije*, ki jih tradicionalno (po tradiciji, ki izvira iz stoiške logike) opisujemo kot razmerje 'če – potem'. Natančneje, prepoznati mora implikativno razmerje v notranjosti vsakega od naslednjih dveh stavkov:

- a. Če sem v resnici pravičen, a drugi tega o meni ne mislijo, (potem) nimam od tega nič in neizbežno me zadeneta bolečina in izguba.
- b. Če pa gre na drugi strani o meni, kljub temu da sem nepravičen, sloves, da sem pravičen, (potem) se mi obeta nebeško življenje.

Potem mora študent prepoznati še tretje implikativno razmerje. Eden od petih ponujenih stavkov, namreč stavek

4. »videz zatira resnico in odloča o sreči«

implicira stavka *a* in *b* in s tem postane *premissa* v moralni argumentaciji, ki jo vsebuje besedilo. Tako lahko zapišemo:

»Če *a* in *b*, potem 4.«

V naslednjem koraku mora študent prepoznati glavni *sklep*. Zdaj mora prepoznati četrto implikativno razmerje, namreč razmerje med stavkom

4 in stavkom 5, ki se glasi »Posvetiti se moram videzu«. Gre torej za implikativno razmerje

»če 4, potem 5«

ali:

»Če videz zatira resnico in odloča o sreči, *potem* se moram posvetiti videzu.«

Učenec torej s prepoznavanjem štirih implikativnih razmerij ugotovi, da je premisa v moralni argumentaciji stavek 4, sklep pa stavek 5.

Morda bi kdo dejal, da je ta učenčeva spoznavna dejavnost po svoji zgradbi zares nekakšno razstavljanje. Vendar ta pojem, ki je le preprosta mehanska prispodoba, izvirajoča iz območja rokovanj s snovnimi predmeti, v resnici zelo malo pove o naravi logičnih operacij, ki jih mora študent izpeljati, da pravilno reši nalogo. Prav tako o naravi teh operacij zelo malo pove zadnja od opredelitev analize, ki jo je podala Bloomova skupina: »prepoznavanje razmerja med deli ter načina, kako so urejeni«. Tudi ta opredelitev je namreč zelo ohlapna. Med deli besedil so na splošno zelo različna razmerja, ne le razmerja implikacije, temveč tudi razmerja disjunkcije, konjunkcije, izključitve, diferenciacije in druga. S temi pojmi je mogoče bistveno natančneje opisati spoznavno dejavnost, ki poteka v bralcu med spoznavno obdelavo besedil, kot pa z mehanskima prispodobama razstavljanja in sestavljanja.

Za trenutek se moram še enkrat vrniti k nalogi, ki jo je v ponazoritev svojih zamisli navedla Bloomova skupina. Študent je že med spontanim branjem razumel besedilo, če je že takrat prepoznal opisana implikativna razmerja. Če teh razmerij takrat ni prepoznal, lahko z gotovostjo rečemo, da besedila ni razumel v celoti. Ko je študent prebral navodilo, je lahko takoj obkrožil stavka, ki izražata premiso in sklep, ali pa je besedilo pričel ponovno brati, tokrat pozorneje. Seveda je mogoče to drugo, pozorno branje označiti za 'analitično' branje, ker bi pač potekalo po korakih, ki jih določata vprašanji v nalogi. Vendar bi v tem primeru bila razlika med prvim, spontanim branjem besedila in drugim, 'analitičnim' branjem le v stopnji pozornosti. Slednja pa ni logična vrednost, temveč opazljiv psihološki pojav – to pa se sklada s predhodno ugotovitvijo, da opis razredov taksonomije temelji na opazljivih pojavih.

Bloomova skupina je v razred spoznavnih dejavnosti, poimenovani 'analiza', uvrstila spoznavne dejavnosti, ki so si po svojih *opazljivih značilnosti* sicer podobne, vendar se po svojem *logičnem ustroju* med seboj

močno razlikujejo. Ker isto velja tudi za druge razrede, so meje med razredi na sploh nejasne. V pravkar obravnavanem primeru se je izkazalo, da na podlagi opazljivih značilnosti 'analize' v resnici ni mogoče razlikovati med 'analizo' in 'razumevanjem' besedila. Pravzaprav pa to avtorji taksonomije sami priznajo, ko zapišejo (str. 144), da med razumevanjem in analizo ni jasne ločnice. Hkrati tudi priznajo, da ni jasne ločnice niti med analizo in vrednotenjem, zlasti ne v primeru kritične analize (prav tam). Z razvrščanjem spoznavnih dejavnosti v tako heterogene in nejasne razrede v resnici ne pridobimo ničesar, izgubimo pa pregled nad logičnim ustrojem spoznavnih operacij, ki jih pisni preizkusi znanja ali učiteljeva vprašanja zahtevajo od učencev.

Iz pravkar obravnavanega zgleda je razvidno, v čem je bistvo napake, ki so jo storili avtorji taksonomije, ko so se odločili (kot pravijo na str. 13), da bodo razrede mentalnega vedénja učencev določili z *opazovanjem*, kako učitelji razlikujejo med različnimi vrstami mentalnega vedénja učencev. Vrnimo se še enkrat k nalogi, ki sem jo obravnaval doslej. Ameriški učitelji so o tej in njej podobnih nalogah nemara res sodili, da od študentov (učencev) zahtevajo *analizo*. Vendar učitelji niso poklicni raziskovalci spoznavnih procesov. Pri svojih sodbah se najbrž ravnajo predvsem po opazljivih značilnostih učnega procesa, zato uvrščajo v razred 'analiza' naloge, ki v resnici terjajo zelo različne vrste spoznavnega delovanja. Učiteljem bi morali tisti, ki ustvarjajo taksonomije vzgojno-izobraževalnih ciljev, priskrbeti takšne definicije in opise teh ciljev, ki bi presegli raven opazljivega. Paradokсно je, da so se raziskovalci, katerih namen je bil učitelju priskrbeti taksonomijo, ki naj bi *preseгла* spontano pedagoško prakso, pri sestavljanju taksonomije ravnali ravno po spontanih učiteljevih predstavah, ki usmerjajo to prakso.

Naj končno dodam, da je analizo v nekem smislu vendarle mogoče pojmovati kot nekakšno razstavljanje. To pojmovanje se kaže v Kantovem delu. Filozof je temeljno enoto spoznavanja opredelil kot sodbo. Analitične so tiste sodbe, katerih predikat je zaobsežen v subjektu, na katerega se veže. Značilen zgled analitične sodbe je v pojmu samca; pojem je mogoče razstaviti na pojem moškega in pojem neporočenosti. Analitična je naslednja sodba: »Samec je neporočen moški«, saj ima v njej pojem samca vlogo subjekta, pojma moškega in neporočenosti pa sta kot sestavini predikata že zaobsežena v subjektu. Kant je pojem analitičnosti skrbno zamejil na tovrstna razmerja. Na predstavo o razstavljanju se je oprla tudi neka veja v sodobni semantiki, ki se od šestdesetih let 20. stoletja dalje ukvarja s pomensko analizo, ki je zamišljena kot 'razstavljanje' (decomposition)

pojmov na prvinske pomenske enote (gl. npr. Katz, Fodor, 1976). Seveda pa razred mentalnega vedénja, ki ga je Bloomova skupina opisovala kot analizo, z vsem tem nima nič opraviti.

### Potvorba taksonomije na Slovenskem

V tistem delu slovenskega pedagoškega govora, ki se sklicuje na 'Bloomovo' taksonomijo, najdemo številne omembe 'nižjih' in 'višjih' ravni znanja ali spoznavanja. O 'višjih taksonomskih stopnjah' beremo na primer v dokumentu, ki naj bi usmerjal preverjanje znanja v osnovni šoli (Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli, III - Opredelitev znanja). Podobne formulacije najdemo v učnih načrtih, na pr. v novem učnem načrtu za biologijo, ki učiteljem priporoča, naj z medpredmetnim načrtovanjem pri učencih razvijajo znanje na 'višjih taksonomskih ravneh'. Kasneje bom skušal pokazati, da je omenjanje 'višjih' in 'nižjih' ravni sporno, tudi če ni izrecno omenjeno, da gre za 'Bloomovo' taksonomijo.

Bloomova skupina je trdila, da ima taksonomija hierarhičen ustroj (str. 18), vendar to pomeni le, da naj bi vsak *naslednji* razred mentalnega vedénja vseboval *predhodne razrede* (prav tam). Avtorji uporabljajo izraza, ki sem ju pravkar zapisal ležeče, in ne govorijo o 'nižjih' in 'višjih razredih', prav tako ne o 'nižjih' in 'višjih' ravneh znanja. Slovenski pedagoški govor pogosto tolmači 'Bloomovo' taksonomijo z izrazi, ki v resnici temeljno zamisel te taksonomije grobo potvarjajo. V tem govoru se izrazoma 'nižji' in 'višji' pogosto pritaknejo vrednostni pomeni, ki učitelja spodbujajo, naj spoznavno dejavnost učencev čim prej in v čim večjem delu preusmeri od 'nižjega' k 'višjemu'. V nadaljevanju bom skušal pokazati, da je pedagoška praksa, ki nekritično sprejema te pobude, lahko močno sporna.

Na nekem mestu v knjigi, ki jo je uredil Bloom, je resda govora o tem, da je določeni razred učenčevega vedénja višje ali nižje v klasifikacijskem redu (str. 120), vendar moramo to povezati s prostorsko predstavo, ki si jo ustvarimo na osnovi grafičnega prikaza klasifikacije, ne pa z naravo tistih dejavnosti, ki spadajo v posamezne razrede taksonomije. Poleg tega avtorji taksonomije ne govorijo o *ravneh*, temveč dosledno o *razredih*, in sicer o razredih spoznavnih dejavnosti, ki jih je pričakovati *prej*, in razredih, ki jih je pričakovati *pozneje* v logičnem zaporedju spoznavnih dejavnosti. Ko na nekem mestu (str. 185) avtorji *vrednotenje* izjemoma označijo kot stopnjo (stage) in ne kot razred (class), o njej ne zapišejo, da je *najvišja* stopnja v spoznavanju, temveč pravijo, da je to stopnja, ki nastopi *pozno*



v razvoju: »Vrednotenje smo postavili na to mesto, ker je splošno prepričanje, da se pojavi na sorazmerno pozni stopnji v zapletenem procesu, ki obsega kombinacijo vseh drugih vedenj, znanja, razumevanja, uporabe, analize in sinteze« (str. 185). Avtorji pravijo tudi, da so »postavili vrednotenje na zadnje mesto na spoznavnem področju« (str. 185) – torej ne na najvišjo raven. Besedni zvezi 'pozna stopnja' in 'zadnje mesto' se nanašata na mesto pojava v *logičnem zaporedju* spoznavnih dejavnosti, ne pa na *ravni* v zgradbi spoznavnega procesa.

Bloomova skupina se je torej zavestno izogibala izrazom, kot sta 'nižja' in 'višja raven', ki ju slovenski uporabniki taksonomije tako pogosto uporabljajo. V izvorniku beremo, da je taksonomija le »*opisna shema*«, v kateri je vsak cilj opisan v *neutralni* obliki. Avtorji zagotavljajo, da se želijo *izogniti vrednostnim sodbam* o razredih vedjenja, ki sestavljajo taksonomijo (str. 14). Izrecno tudi pravijo: »Dogovorili smo se, da se bomo pri izdelavi taksonomije na vsak način skušali izogniti kakršni koli vrednostni sodbi o ciljih in vrstah vedjenja« (str. 6). S tem so hoteli doseči, da bi taksonomija lahko služila posameznikom in skupinam, ki različno razumejo cilje vzgoje in izobraževanja (str. 6–7). Avtorji sicer zapišejo: »Kot učitelji nameravamo spremeniti učenčevo vedenje tako, da bo naredil korak od preprostejšega tipa h kompleksnejšemu tipu, pri čemer drugi nekako vključuje prvega« (str. 16). Vendar v izvornih opisih taksonomije ni prostora za sodbo, da so razredi spoznavnega vedjenja, ki v logičnem zaporedju spoznavnega delovanja nastopijo pozno (na primer sinteza in vrednotenje), sami po sebi pomembnejši ali vrednejši od razredov, ki v nastopijo bolj zgodaj.

Bloomova skupina je opozorila, da si morajo razredi spoznavnega vedenja slediti v logičnem zaporedju. Pri tem je opozorila na človekovo težnjo, da prehitro izdelava vrednostne sodbe o predmetu spoznavanja, sodbe, ki so pogosto izrazito egocentrične (str. 185). Pokazala je na nevarnost, da učenci vrednotijo in ocenjujejo pojave na preozkih spoznavnih podlagah, še preden pojave razčlenijo in jih razumejo (str. 186; prim. Justin, 1989).

### **Implicitna teorija znanja**

Avtorji taksonomije se niso neposredno ukvarjali z vprašanjem o naravi in definiciji znanja. Vendar je v njihovem delu prepoznati vsaj *implicitno teorijo znanja*. Sestavljena je iz prvin realistične, relativistične, konvencionalistične in utilitaristične teorije znanja.

Bistvo realistične teorije znanja je v predstavi, da je znanje, ki je shranjeno v spominu ali simbolnih zapisih, nastalo tako, da se je v um ali zapise enolično preslikala stvarnost, ki biva neodvisno od delovanja uma (prim. Justin, 2007). Pozorno preberimo naslednji odlomek iz besedila, ki pojasnjuje 'Bloomovo' taksonomijo: »Reševanje problemov ali razmišljanje ne more potekati v vakuumu, temveč mora temeljiti na poznavanju nekaterih 'realnosti'. Znanje je pogoj za intelektualne sposobnosti, opisane v taksonomiji« (str. 33). Avtorji so hoteli reči, da bi učenčev razum deloval *in vacuo*, če ne bi vzpostavil spoznavnega stika z 'realnostmi'. Z narekovaji ob izrazu 'realnosti' so se avtorji želeli izogniti klasičnim ontološkim vprašanjem, ki se odprejo s splošnostmi, kakršne so 'gozd', 'površina kvadrata' ali 'družbeno razmerje'. Kljub narekovajem besedna zveza »poznavanje 'realnosti'« nakazuje, da naj bi se znanje neposredno nanašalo na nekaj, kar obstaja neodvisno od našega razuma. To pa je seveda značilna realistična teza, žal v pretirano preprosti in skoraj naivni različici.

Iz česa je sestavljeno znanje? Bloomova skupina je menila, da iz *informacij*. Na mnogih mestih (str. 31, 32, 38 itd.) je znanje povsem izenačila z informacijami o 'realnosti'. O tem bom govoril kasneje.

Na nekaterih mestih v besedilu naletimo na fragmente nekakšne relativistične in konvencionalistične teorije znanja. Avtorji med drugim zapišejo, da tisto, kar je znano v nekem obdobju, morda ni bilo znano v predhodnem obdobju; kar ve neka skupina, družbeni razred ali kultura, morda ne vedo drugi (str. 32); znanje za avtorje ni nekaj, kar bi bilo večno resnično (str. 33). Na nekem mestu (str. 32) zapišejo: »... priznavamo stališče, da sta resnica in znanje le relativna in da ni nikakršnih trdnih in trdnih resnic, ki bi veljale za vse čase in vse prostore.« (str. 32) Drugje spet pravijo: »Pozorni moramo biti na to, da so veljavnost, natančnost in smiselnost informacij na mnogo načinov relativne in vedno vezane na neko časovno obdobje. Tako na primer tisto, kar je znano leta 1955, nekako ni bilo znano v predhodnem obdobju in bo po vsej verjetnosti doživelo nekaj sprememb v prihodnosti. Primerjajmo, kako smo si predstavljali atom pred dvajsetimi leti in kako ga vidimo danes« (str. 32).

Ko avtorji taksonomije razpravljajo o tem, kako koristno je znanje za ljudi, se z njihovimi argumenti mestoma razkrije utilitaristično razumevanje znanja. Ne da bi se v tej točki spuščal v podrobno preiskavo, lahko ugotovim, da je 'Bloomova' implicitna teorija znanja, ki je del prikritih izhodišč za taksonomijo, izrazito *eklektična*. V njej vseeno prevladuje sestavina, ki jo lahko označimo kot spoznavno teoretski realizem, vendar v dokaj preprosti in naivni različici.

## Odmik od nevtralnosti

Čeprav se je Bloomova skupina izogibala vrednostnim sodbam o posameznih razredih spoznavnega vedënja, pa je iz opisov taksonomije razbrati, da ima po njenem mnenju spominsko *znanje* pogosto preveliko vlogo v izobraževanju. Kot rečeno, se oznaka ‘znanje’ nanaša na spominski *priklic* in *prepoznanje* znanja, ki ga Bloomova skupina enači z informacijami. Po njenem mnenju naj bi imelo znanje tako veliko vlogo v šolah zato, ker ga učitelji zlahka nadzorujejo in ocenjujejo (str. 34). To naj bi bila značilnost celotne zahodne kulture (prav tam).

Avtorji taksonomije so svoj odnos do prevelike vloge spominskega znanja izrazili z navedbo zgodbe, v kateri nastopa Dewey (str. 29). Ta je ob obisku neke šole vprašal učence, kaj bi našli, če bi proti središču Zemlje izkopal luknjo. Učenci na vprašanje niso znali odgovoriti. Učiteljica je Deweyja opomnila, da vprašanja ni prav oblikoval. Sama je potem zastavila vprašanje učencem v drugačni obliki: »V kakšnem stanju je središče Zemlje?« Učenci so zdaj na vprašanje zlahka odgovorili: »V stanju žareče taline.« Dewey je menil, da so učenci tokrat odgovorili brez težav zato, ker je učiteljica vprašanje zastavila v obliki, v kateri jim je predhodno posredovala ‘informacijo’. V svoji predhodni učni razlagi ni omenjala možnosti, da bi kdo lahko kopal proti središču Zemlje, temveč je središče Zemlje preprosto *opisala* s stavkom: »Središče Zemlje je v stanju žareče taline.« Učenci so si opis dobesedno zapomnili, na učiteljičino vprašanje pa so odgovorili tako, da so opis priklicali.

Na istem mestu je Bloomova skupina opozorila na razliko med spominskim znanjem in razumevanjem: »... znanje je le malo vredno, če ga ne moremo uporabiti v novih položajih ali v obliki, ki je zelo drugačna od oblike, v kateri smo ga prvič srečali« (str. 29). V zgodbi, ki jo je navedla Bloomova skupina, je Deweyev vprašanje zaradi nove predstave o kopanju proti središču Zemlje zahtevalo od učencev, da prejeta znanje uporabijo v *novi obliki*. (Kot bom pokazal kasneje, se je Bloomova skupina resda zavzemala za to, da bi učenec znanje uporabljal v različnih oblikah, a je pri tem poudarjala, da morajo biti vse oblike ‘vzporedne’ z osnovno obliko prejetega znanja. Pokazal bom tudi, kaj pomeni izraz ‘vzporedne’.)

Taksonomija torej ni nevtralna. Vanjo je vgrajena pristranskost – avtorji so očitno dali prednost spoznavnim dejavnostim, v katerih učenci *presežejo* spominsko znanje. Zdi se, da je to povsem v skladu z današnjimi pedagoškimi normami. Vseeno pa bom skušal pokazati, da je v taksono-

mijo vgrajeno neko zelo enostransko in močno sporno razumevanje zahteve po preseganju spominskega znanja.

### Vprašanje o znanju: informacije ali pojmi

Bloomova skupina je z nekaj zgledi pokazala, iz kakšnih enot naj bi bilo sestavljeno (spominsko) znanje:

- »Prestolnica Illinois je Springfield.«
- »V Arkansasu je veliko boksita.«
- »Žuželke imajo šest nog.«
- »Steklo je povečini krhko« (str. 30).

Današnje spoznavne, logiške in jezikoslovne teorije opisujejo spoznavno ali logično vsebino tovrstnih stavkov kot *propozicije*. Zato lahko rečemo, da imajo avtorji taksonomije tedaj, ko govorijo o znanju, v mislih predvsem *propozicijsko znanje*. V skladu s tem bodo moja kasnejša kritična opažanja o 'Bloomovi' taksonomiji vezana na to znanje ali vsaj na znanje, ki ga je mogoče izraziti s propozicijami.

Ko se je Bloomova skupina vezala na predstavo o propozicijskem znanju, se je hkrati tudi odmaknila od nje. Spoznavne, logiške in jezikoslovne teorije skoraj povsem enotno zagovarjajo tezo, da so propozicije sestavljene iz *pojmov*, avtorji taksonomije pa trdijo, da je znanje sestavljeno iz *informacij*. Natančneje si moramo ogledati nasledke enega in drugega razumevanja propozicijskega znanja.

Bloomova skupina je o znanju med drugim zapisala naslednje: »Znanje opredeljujemo kot nekaj, kar je komaj kaj več od spominjanja neke ideje ali pojava v obliki, ki je zelo blizu obliki, v kateri smo se z njima prvič srečali« (str. 29). Ko učenec dokazuje svoje spominsko znanje, ni avtonomen: obnoviti mora osnovno obliko znanja, ki ga je *prejel od drugih* (učiteljev, avtorjev učnih načrtov, učbenikov, leksikonov itd.) v obliki *sporočila* (str. 89). Iz opisov naslednjega razreda spoznavnih dejavnosti, razreda *razumevanja*, je razvidno, da v teh dejavnostih učenec že pridobi več avtonomnosti. Predvsem lahko spreminja *obliko* prejetega znanja-sporočila, jo mentalno preuredi tako, da postane zanj pomenljivejša. Prejeto znanje-sporočilo lahko prevede v druge jezikovne izraze (str. 89) in ga v novi obliki uporabi za reševanje problemov. V dejavnostih, ki sodijo v naslednje razrede, lahko učenec prejeta znanje-sporočilo 'prevaja', 'in-

terpretira’ in ‘ekstrapolira’ (str. 89–91). Lahko ga prilagodi svojim spoznavnim sposobnostim, spoznavnemu interesu in spoznavnemu slogu; tedaj je spoznavno še bolj avtonomen.

Zdaj se moramo vprašati, o kakšni *vrsti* učenčeve avtonomnosti je tu govora. Jedro odgovora je v ugotovitvi, da se pojem avtonomnosti, kakor ga razume Bloomova skupina, v resnici nanaša le na *psihološko razsežnost učenja*. Razredi učenčevega spoznavnega delovanja, ki sledijo zapomnjevanju, so prikazani kot *psihološko prilagajanje* in *uporaba* prejetega znanja, vendar tudi kot dejavnost, ki ne spreminja osnovne pojmovne oziroma epistemske vsebine prejetega znanja. Iz tega izhaja, da naj bi bil učenec v odnosu do epistemske vsebine poučevanja in učenja izrazito *neavtonomen*.

V to tolmačenje taksonomije nas silijo nekateri opisi tistih razredov spoznavnih dejavnosti, ki po mnenju Bloomove skupine presegajo spominsko znanje. Učenec dokaže, da prejeta znanje–sporočilo *razume*, s tem, da si *mentalno prilagodi* njegovo obliko (str. 89). Na naslednji stopnji *uporablja* prilagojeno znanje–sporočilo kot *orodje* za reševanje problemov. Natančneje, učenec v tem primeru nanese *metode, teorije, načela* in *posplošitve*, ki jih spominsko priključuje, na neko gradivo z namenom, da bi rešil problem (str. 120 in 144). (Omembra metod, teorij, načel in posplošitev daje slutiti, da je znanje sestavljeno tudi iz abstraktnih pojmovnih sestavin, ki niso zgolj ‘informacije’.) Bloomova skupina pa nikjer v besedilu ne dopusti možnosti, da bi se učenec *spraševal* o pojmovni (epistemski) vsebini prejetega znanja–sporočila. Skupina je sicer menila, da učenec lahko spravi to vsebino v novo obliko ali celo nov jezik, ki mu *psihološko* ustreza, vendar z omejitvijo, da mora biti nova oblika ali nov jezik *vzporeden prejetemu dobesednemu sporočilu* (str. 89), torej znanju, ki ga učenec prejme od *drugih* (učitelja, avtorja učbenika itd.).

Misel o nujni vzporednosti s prejetim sporočilom se neposredno sicer nanaša samo na *razumevanje*. Naslednji razred spoznavne dejavnosti, *analizo*, si avtorji taksonomije zamislijo kot avtonomno dejavnost. Učenec naj bi se v analizah »usmeril na tehnike in sredstva, ki mu v neki komunikaciji posreduje pomen« (str. 144), prepoznaval naj bi »neizrečene domneve, ki se skrivajo v tistem, kar je rečeno«, in domneve, do katerih lahko pridemo le s sklepanjem (str. 145–146), opravljaj naj bi »kritično analizo« (prav tam). To je gotovo več kot zgolj psihološko prilagajanje prejetih sporočil. Vendar je v opisih tovrstne učenčeve dejavnosti neka omejitev. Avtorji taksonomije ne predvidevajo, da bi se učenec spraševal o *znanju v ožjem pomenu* besede (metoda, teorijah, načelih in posplošitvah), ki ga

prejme od drugih zato, da bi z njim *reševal probleme*. Takšno možnost izključuje tudi sama logika taksonomije. Da bi to razumeli, se moramo vrniti k razredu spoznavne dejavnosti, opredeljenemu kot uporaba znanja.

V besedilu se nakazuje predstava, da učenci prejeta znanje uporabljajo tako, kot uporabljamo orodje, ki visi na steni delavnice. Potem ko si znanje-orodje (psihološko) prilagodijo, ga uporabljajo za reševanje problemov. Sposobnost za rabo – intelektualnih ali ročnih – orodij je danes v uradniški in politični govorici poimenovana kot '*kompetenca*'. V naslednjem odlomku se nakazuje ta nevidni člen (namreč '*kompetenca*'), ki omogoča analogijo med učenjem in telesnim delom:

»Potrebujemo nekakšen dokaz, da učenci lahko z *znanjem nekaj naredijo*, tj., da uporabijo informacijo v novih položajih ... Ko učenec naleti na nov problem ali položaj, pričakujemo, da bo izbral ustrezno tehniko za spopad z njima in uporabil potrebno informacijo, bodisi dejstvo ali načelo... Najsplošnejša operativna definicija teh sposobnosti in veščin je v tem, da je posameznik v svojih predhodnih izkušnjah sposoben najti ustrezno informacijo in tehniko in ju uporabiti v novih problemih in situacijah ... To zahteva v ozadju nekaj znanja ali metod, ki so že pripravljene za to, da jih uporabimo« (str. 38).

Pozornost pritegne zlasti misel, da so »znanje in metode že pripravljene za to, da jih uporabimo«. Nekdo drugi jih je ustvaril za učence in zdaj so jim – kot orodje na steni namišljene intelektualne delavnice – na razpolago. Kako uspešno bodo učenci uporabili znanje-orodje, je odvisno predvsem od njihove '*kompetence*'. Iz opisov taksonomije izhaja, da analiza *sledi* uporabi znanja; analiza je torej spoznavna dejavnost, do katere naj bi prišlo *kasneje* kot do uporabe znanja pri reševanju problemov. Če je znanje predvsem orodje za reševanje problemov in če je '*kompetentni*' učenec z njim že uspešno rešil nekaj problemov, si je težko predstavljati, da bi se potem *spraševal* o orodju, ki se je izkazalo za učinkovito, in ga *kritično analiziral*.

Za katera sporočila pa potem avtorji taksonomije sploh predvidevajo, da bi se o njih učenec na stopnji analize posebej spraševal? Če to ne velja za prejeta znanje-sporočilo, velja za različna pisna besedila, ki niso primarni vir (privilegiranega, objektiviranega) znanja, temveč so *drugotni* vir informacij o *subjektivnih* spoznavnih sodbah (stališčih, argumentacijah) posameznikov. Tako moramo sklepati zato, ker Bloomova skupina takrat, ko govori o kritični analizi, le-to veže na pisna besedila, v katerih prevladujejo osebna stališča in argumenti njihovih piscev. Po mnenju skupine naj bi bil učenec sposoben, da kritično analizira *avtorjeve* domneve (str. 145), *avtorjeva* gledišča in stališča (str. 147), *avtorjeva* pojmovanja znano-

sti, filozofije ali zgodovine (str. 148) ipd. Ne gre torej za znanje v ožjem pomenu besede, znanje, ki se je že *objektiviziralo* v »metodah, teorijah, načelih in posplošitvah« in je učinkovito orodje za reševanje problemov.

Skušal bom pokazati, zakaj je problematično, če *predvidevamo*, da bodo učenčeve spoznavne predstave na vseh stopnjah spoznavanja v bistvu ostale *‘vzporedne’* prejetemu znanju–sporočilu. (Ko govorim o ‘učenčih’, mislim tudi na dijake in študente, saj se izvirni izraz ‘students’ nanaša tudi nanje.).

Kot sem že dejal, je Bloomova skupina menila, da je znanje sestavljeno iz *informacij*, propozicijske teorije znanja pa temeljijo na tezi, da je znanje sestavljeno iz *pojmov*. Kaj v okviru enega in drugega pojmovanja pomeni pravkar omenjeno predvidevanje o zgradbi učenčevih spoznavnih predstav? Vprašanje zahteva malce daljše pojasnjevanje, vendar je odgovor, do katerega bomo slednjič prišli, nemara vreden naše pozornosti.

V razpravah o tem, kaj je pojem, so se izoblikovale različne razlage. Internalistične teorije zagovarjajo tezo, da je pojem *mentalna predstava* o nečem, kar biva zunaj razuma, ali *mentalni prototip* zunanjih bitnosti. Eksternalistične teorije vidijo v pojmu *spoznavni učinek skupne izkušnje* z zunanjimi dejstvi (pojem vode naj bi nam bil skupen zato, ker imamo z vodo enako izkušnjo). Za avtorje semantičnih teorij je pojem preprosto istoveten s *pomenom izrazov*. Dokaj soglasno pa je sprejeta teza, da pojme v mišljenju povezujemo v ‘misli’, ki po zgradbi ustrezajo logični vsebini stavkov naravnega jezika, torej propozicijam. Nekatere internalistično usmerjene spoznavne teorije opisujejo ‘misli’ kot kompleksne *pojmovne predstave*, mišljenje pa kot nekakšno *mentalno rokovanje* s temi predstavami (Sperber, Wilson, 1986).

Med raziskovalci spoznavnih procesov je vse več zanimanja za tezo, da pojem neizogibno postavi naše mišljenje o pojavih v takšno ali drugačno *perspektivo*. S *perspektivnostjo* pojmov so se ukvarjali filozofi (Wittgenstein, 1953; Quine, 1960) in predstavniki spoznavnega jezikoslovja (Langacker, 1987). M. Tomasello (Tomasello, 1999) pravi, da jezikovni simbol – ali natančneje, pojem, katerega nosilec je simbol – izbere za nas eno od *možnih* perspektiv, enega od možnih načinov gledanja na neki pojav (Tomasello, 1999, str. 95). Ko izberemo neki pojem in ga ubesedimo za drugo osebo, *usmerimo* spoznavni proces, ki poteka v tej osebi; nekateri teoretiki (Tomasello, van Dijk idr.) pravijo, da pri tem rokujemo (manipuliramo) s pozornostjo druge osebe. Ker so pojmi perspektivni, lahko govorec/pisec odloči, v kateri perspektivi bo poslušalec/bralac videl (razumel) neki pojav: »Perspektivna narava jezikovnih simbolov neskončno po-

množi možnosti, kako lahko manipuliramo s pozornostjo drugih oseb, in to izjemno vpliva na naravo spoznavnih predstav ...« (Tomasello, 1999, str. 107). Za omenjeno lastnost pojmov se zanimajo današnje *protirealistične* spoznavne teorije. Njihov motiv razumemo, če prepoznamo osnovno stališče zagovornikov nasprotno, tj. *realistične* spoznavne teorije. Oglejmo si ga. Realnost je sestavljena iz objektivnih dejstev, »ki so to, kar so, ne glede na to, kaj si mislimo o njih« (Russel, 1979, str. 23). Ta dejstva torej niso stvaritve našega uma in prepričanj; govorijo nam o zunanjem svetu (Russel, 1979, str. 24). Imeti znanje o dejstvih pomeni, da se dejstvo *enolično* preslika v naše predstave o njih ali v stavke, ki jih izrekamo o njih. Zdaj ni težko uganiti, da je za nasprotno, torej *protirealistično* spoznavno teorijo sporna predvsem ideja enolične preslikave. Če so naši *opisi dejstev* sestavljeni iz pojmov in če so pojmi perspektivni, je vselej mogoče izdelati *različne*, enakovredne opise tistega, kar imamo za realnost. Noben posamezni pojmovni opis realnosti ni nevtralni in objektivni opis. Z vsakim novim pojmovnim opisom zgolj postavimo realnost v novo perspektivo, ali kot bi dejali radikalni protirealisti (konstruktivisti), *izdelamo* novo različico 'realnosti'. Tu se seveda ne morem podrobneje ukvarjati z razmerji med dvema nasprotujočima si usmeritvama v spoznavnih teorijah, prav tako tudi ne z nekaterimi nedomišljenimi tezami samih protirealističnih spoznavnih teorij. Zadovoljiti se moramo s tem shematičnim in poenostavljenim povzetkom.

Kaj natanko pomeni, da so pojmi perspektivni? Vzemimo preprost pojav, na primer človekovo naglo gibanje s pomočjo mišic. Lahko ga mislimo kot *vadbo* (teka), kot *hitenje* (na vlak), kot *preganjanje* (tatu), kot *beg* (pred nevarnostjo) ali še kako drugače. Z izbiro enega od teh pojmov se miselno postavimo na *gledišče*, določeno s specifičnim motivom osebe, ki se naglo giblje. Gledišče nam narekuje neko posebno *razumevanje* gibanja, ali kot malce manj natančno - metaforično - pravi Tomasello, poseben način gledanja.

Zdaj se lahko vrnemo k vprašanju, ki sem za zastavil zgoraj. Najprej moramo ugotoviti, kaj v okviru 'Bloomove' taksonomije pomeni, da oblike znanja, ki si ga učenec psihološko prilagaja in ga kot orodje uporablja pri reševanju problemov, vendarle ostajajo '*vzporedne*' oblike prejetega znanja. Ko je Bloomova skupina zapisala, da je znanje sestavljeno iz *informacij*, je v slednjih videla *objektivno* znanje, ki ob vsem psihološkem prilagajanju vendarle lahko obstaja le v *eni osnovni različici*. Učenec lahko učinkovito uporablja prejeta znanje le, če ne spreminja njegove epistemске vsebine ali - rečeno v terminologiji Bloomove skupine - njegovega



informativnega jedra. Zdi se, da je ta sestavina taksonomije povezana s prevladujočo spoznavno-teoretsko usmeritvijo Bloomove skupine, ki sem jo že omenil, torej z njenim (naivnim) realizmom.

Zahteva po ‘vzporednosti’ med obliko prejetega znanja in obliko prilagojenega znanja pa dobi drugačen pomen, če sprejmemo tezo, da je propozicijsko znanje sestavljeno iz *pojmov* in ne informacij. Zahteva v tem primeru pomeni, da mora učenec ostati pri spoznavnih glediščih in perspektivah, vgrajenih v tiste *pojmovne opise realnosti*, ki mu jih je šola posredovala kot znanje.

## Dva zgleda

Z razčlenitvijo dveh nalog, ki sta v preteklosti služili merjenju *spособnosti* učencev, bom skušal pokazati, kako vprašljiv je spoznavni položaj, v katerega bi učenca postavila pedagoška praksa, ki bi sledila *logiki* ‘Bloomove’ taksonomije. Naj obnovim najbolj sporno sestavino te logike: *Učenec si lahko tedaj, ko prehaja k poznejšim razredom (‘višjim ravnam’) spoznavne dejavnosti, prilagaja oblike prejetega znanja, vendar nove oblike ostajajo ‘vzporedne’ osnovni oblike prejetega znanju.* Pokazal sem, kakšne nasledke ima to v primeru, če sprejmemo tezo, da je propozicijsko znanje sestavljeno iz pojmov. V tem primeru moramo sklepati, da *učenec na vseh stopnjah spoznavnega procesa ostaja na glediščih, ki so jih zanj pripravili pojmovni opisi realnosti, katere je prejel od učiteljev, avtorjev učbenikov itd.*

Vsaka od nalog, ki ju bom navedel, od učenca zahteva, da z dejavnostjo ‘višjega reda’ reši nek problem. Čeprav so v samih opisih problemskih situacij pojmovne sestavine (gledišča in perspektive), ki bi si bolj zaslužile učenčevo pozornost kot tisto, kar nalogi od njega neposredno zahtevata, nalogi učencem ne dopuščata, da bi se posvetili tem sestavinam. Če hočejo učenci priti do ustreznih rešitev nalog, morajo pasivno privzeti vse sestavine pojmovnih opisov problemskih situacij.

Pojasniti moram še nekaj. Nalogi kažeta, kateri deli spoznavnega potenciala pouka se lahko izgubijo, če učenec po logiki, na kateri temelji ‘Bloomova’ taksonomija, prezre problematične pojme v prejetih sporočilih. Posredno kažeta tudi na nasprotno možnost, za katero sem se – to je zdaj nemara že jasno – vseskozi vsaj posredno zavzemal, namreč na možnost, da se učenec spoznavno *emancipira* v odnosu do pojmov (gledišč in perspektiv), ki sestavljajo prejeto znanje-sporočilo, in si vzame pravico, da se o njih sprašuje. Vendar nalogi ne kažeta, kaj izgubimo, če se učenec ne emancipira v odnosu do *teoretskih* pojmov. Kažeta le, kaj izgubimo, če

se učenec ne emancipira v odnosu do navadnih opisnih pojmov, ki so del opisa problema, izdelanega v vsakdanji govorici. (Težave, ki nastanejo, če se učenec ne emancipira v odnosu do teoretskih pojmov, bom ponazoril na drugem mestu.)

Oglejmo si prvo nalogo, ki so jo v svojem delu predstavili sami avtorji taksonomije. Bloomova skupina je ob vsakem od razredov, ki sestavljajo taksonomijo, navedla nekaj nalog, ki naj bi merile ustrezne sposobnosti učencev. Izbirala je med nalogami, ki so jih učitelji na ameriških kolidžih uporabljali za preverjanje znanja študentov. V knjigi (str. 54) tako najdemo naslednjo nalogo, ki naj bi merila učenčevo sposobnost za *vrednotenje*:

»V oddelku 6. A so se učenci učili o zemljepisu Evrope in deželi nizozemskega ljudstva. Nekdo v oddelku je dejal, da so domovi Nizozemcev, ki živijo v Ameriki, vselej urejeni in čisti. Učitelj je tedaj vprašal: 'Kakšne razloge mi lahko predstaviš za misel, da so vselej urejeni in čisti?'

Tu je nekaj razlogov, ki so jih navedli učenci. Pazljivo jih preberi in se odloči, kateri so najmočnejši in kateri najšibkejši.

- \_\_\_\_\_ Od nekoga sem slišal, da so urejeni in čisti.
- \_\_\_\_\_ Nekoč sem obiskal neki dom Nizozemcev in bil je čist.
- \_\_\_\_\_ V našem učbeniku zemljepisa je zapisano, da so čisti.
- \_\_\_\_\_ Bil sem v številnih domovih Nizozemcev in vsi so bili urejeni in čisti.
- \_\_\_\_\_ V neki knjigi zgodb sem bral, da so njihove hiše vselej urejene in čiste.«

Naloga zahteva od učencev, da *ocenijo* razloge za misel, da so domovi Američanov nizozemskega porekla vselej 'urejeni in čisti'. Učence naj bi torej usmerila v spoznavno dejavnost, opisano v zadnjem razredu taksonomije. Za samo problemsko situacijo pa se zdi, da je izbrana povsem naključno. Zaradi tega se zdi malo verjetno, da bi bila v pojmovnem opisu situacije sestavina, ki bi bila vredna pozornosti. Kljub temu si bomo ta opis natančneje ogledali.

Učenec naj bi torej ocenil statistično vrednost različnih razlogov za misel, da so domovi ene od etničnih skupin v ZDA 'urejeni in čisti'. Ob tej jasni zahtevi je težje videti, da naloga učencu v tistem delu opisa problema, za katerega se zdi, da je izbran naključno, prikrito narekuje naslednji sklep: Če domovi nizozemske skupnosti *izstopajo* po svoji urejenosti in čistosti, morajo v ZDA prebivati etnične skupine, katerih domovi so v primerjavi z njimi neurejeni in nečisti (ali vsaj manj urejeni in manj čisti). V opisu problema imata glavno vlogo binarni kategoriji *urejeno–neurejeno* in *čisto–nečisto*<sup>3</sup>.

Če naloga nedvoumno zahteva od učenca, da oceni statistično vrednost razlogov za neko sodbo, pa je manj očitno, da je v samem opisu problema prikrita vrednostna sestavina drugačne vrste. Pojmi, iz katerih je sestavljen opis problema, prikrito posredujejo učencu *vrednostno sodbo*, ki je vezana na vrednostno hierarhijo etničnih skupin. To moram zdaj natančneje pojasniti.

Naloga vzame za svoje izhodišče namišljeni pogovor o čistosti in urejenosti domov ene od etničnih skupin, vendar v prikriti primerjavi z domovi drugih etničnih skupin. Raziskave že desetletja poročajo o hierarhiji, vgrajeni predstave, ki jih ima prebivalstvo ZDA o etničnih skupinah, iz katerih je sestavljeno to isto prebivalstvo. Na spodnjem koncu vrednostne lestvice so Afroameričani in Portoričani, na zgornjem pa potomci priseljencev anglosaškega, nizozemskega in skandinavskega porekla. Vrednostna lestvica je podprta z najrazličnejšimi stereotipi. Mnogi od njih imajo obliko *posplošenih predstav* o (ne)urejenosti in (ne)čistosti domov, teles, oblačil itd. Naj ponovim, da urejenost in čistost nista absolutni, temveč relativni vrednosti. V našem primeru se vsiljuje sklep, da so nizozemski domovi urejeni in čisti v primerjavi z neurejenimi in nečistimi domovi etničnih skupin s spodnjega konca vrednostne lestvice.

Da bi učenec izpolnil zahtevo, ki mu jo postavlja naloga, mora najprej *pasivno privzeti* (tj. vložiti v kratkoročni spomin) opis problemske situacije z vsemi njenimi (tudi vrednostnimi) pojmovnimi sestavinami. Ko sprejme binarni kategoriji *urejeno–neurejeno* in *čisto–nečisto* kot del opisa problema, nehote sprejme tudi vrednostni dve gledišči in perspektivi. Za vsako tovrstno kategorijo namreč velja, da vzpostavlja perspektivo, če je eden od dveh členov, ki jo sestavljata, vrednostno pozitivno obeležen, zaradi česar deluje kot *gledišče*, na katerem stoji uporabnik kategorije. Med reševanjem naloge se učenec ne *sprašuje* o pojmi, ki sestavljajo osnovni opis problema. Ti pojmi so zanj *izhodišče* za reševanje problema in nemara *orodja*, s pomočjo katerih ga bo rešil. Učenec je pozoren le na zahtevo, ki mu jo naloga postavlja – na oceno vrednosti razlogov za sodbo – ne pa na morebitne prikrita vrednostna perspektiva, vgrajene v pojme, iz katerih je sestavljen opis problema. To seveda povečuje možnost, da se privzete vrednostne sestavine opisa v njegovem spominu utrdijo.

Če bi bila naloga malce drugače oblikovana, bi lahko služila kot sredstvo za merjenje sposobnosti učencev, da spoznavno nadzorujejo prikrita vrednostna vsebine besednih sporočil, ali ožje sposobnosti, da prepoznajo stereotipne vrednostne sodbe o etničnih skupinah. Vendar mi tu ne gre za kritiko neke posamezne naloge, ki seveda sama po sebi ne more

močneje vplivati na spoznavne procese, ki potekajo v učencih. Naloga nam s svojo zgradbo zgolj *ponazarja* pedagoško prakso, ki bi v skladu z logiko, na kateri temelji 'Bloomova' taksonomija, *sistematično* oddaljevala učence od možnosti, da se ukvarjajo s problematičnimi perspektivami v pojmi, iz katerih so sestavljeni opisi realnosti ki jih prejmejo.

Razčlenil bom še nalogo iz referenčne mednarodne raziskave PISA. Merila naj bi sposobnosti učencev za »pojasnjevanje in interpretacijo pojavov ter uporabo znanstvenih pojmov« v biologiji. Poskusil bom pokazati, kako vprašljiv je spoznavni položaj, v katerega bi učenca postavila pedagoška praksa, ki bi sledila logiki 'Bloomove' taksonomije.

Tu je besedilo naloge:

»Kaj so prednosti redne telesne vadbe? Pri vsaki od izjav obkroži »Da« ali »Ne«.

Ali je tole ena od prednosti redne telesne vadbe:

- *Telesna vadba prispeva k zmanjšanju možnosti, da bi obolelo srce in žilje. Da/Ne*
- *Telesna vadba vodi k bolj zdravemu načinu prehranjevanja. Da/Ne*
- *Telesna vadba pripomore k temu, da se izognemo preveliki telesni teži. Da/Ne«*

(PISA 2006, Science Competencies for Tomorrow, Volume 1: Analysis, OECD, 2007, str. 97.)

V vprašanju, ki ga naloga zastavlja učencu, je neka pojmovna sestavina - z njo pa tudi gledišče in perspektiva - ki bi zaslužila prav toliko učenčeve pozornosti kot zveza med telesno dejavnostjo in zdravjem srca ter žilja. Gre za pojem vadbe. Vprašanje odvrta učenca od možnosti, da bi se spraševal o tem pojmu. Če hoče uspešno rešiti nalogo, mora pač sprejeti vse pojmovne sestavine vprašanja, vključno s pojmom vadbe, kot izhodišča za iskanje odgovora. Oglejmo si to podrobneje.

Če se vsaj na prvi pogled zdi, da spada pojem zdravja med pojme, ki niso občutljivi za kulturni kontekst - med pojme, ki ne vzpostavljajo specifične perspektive, vezane na neko določeno kulturo - pa tega za pojem telesne vadbe gotovo ni mogoče trditi. Ta vadba je le ena od telesnih dejavnosti, ki lahko prispevajo k zdravju srca in žilja. Podobne učinke kot vadba imajo tudi druge telesne dejavnosti, na primer redno telesno delo ali vsakdanje pešačenje v službo. [Vadba], [delo] in [pešačenje] so trije pojmi, ki vzpostavljajo tri različne perspektive in gledišča, določena z motivacijo, okoliščinami itd. Pojem vadbe nas postavi na gledišče, ki ga določa samo motiv ohranjanja zdravja (ne-

mara še pridobivanja moči, hitrosti, vzdržljivosti itd.). Pojma dela in pešačenja pa nas postavita na drugačno gledišče, določeno z drugačnimi neposrednimi motivi (pridobivanje dobrin, doseganje prostorskega cilja); motiv ohranjanja zdravja je v tem primeru le možni vzporedni motiv. Pojem in prakso telesne vadbe ter motiv zanjo so razvile le nekatere kulture, zato lahko rečemo, da gre za kulturno tvorbo. V raziskavi PISA sodelujejo predvsem razvite države, katerih prebivalstvo se pretežno ukvarja z umskim delom, telesna vadba in motiv zanjo pa sta med prebivalstvom zelo razširjena. Zato je za kalifornijske in skandinavske učence misel o vzročni zvezi med redno telesno vadbo ter zdravjem srca in žilja zlahka dostopna. Vendar omenjeno raziskavo izvajajo tudi v nekaterih deželah (npr. v Braziliji), kjer se pretežni del prebivalstva preživlja s telesnim delom. Misel o povezavi med telesno vadbo in zdravjem je za učence v teh okoljih bistveno težje dostopna. Najbrž je celo preprosto neresnična – pri množici brazilskih pridelovalcev kave bi redna telesna vadba po vsakodnevnem telesnem delu najbrž ne izboljšala zdravja srca in žilja.

Naloga postavlja učence iz držav, kakršna je Brazilija, v neenakopraven položaj, saj je 'pravilni' odgovor zanje spoznavno težje dostopen kot za učence iz razvitih držav. Vendar smo lahko pozorni še na nekaj. Naloga deluje zavajajoče na učence iz vseh, tudi razvitih držav, torej tudi na slovenske učence. Vsi učenci so vedeli, da gre za veliko mednarodno raziskavo in da isto nalogo rešujejo njihovi vrstniki na različnih celinah. Telesna vadba, ki je v resnici invencija ene od človeških kultur, se jim prikazuje kot globalni obrazec za ohranjanje zdravja. Morda ni preveč dlakocepsko reči, da to pri učencih ne razvija ravno sposobnosti za zaznavo razlik med kulturami in družbami.

Seveda pa moram na drugi strani vendarle ugotoviti, da osamljena naloga, sposojena iz raziskave, ki se sicer odlikuje z metodološko strogostjo, ne more močnejše vplivati na predstave učencev o človeških kulturah in še manj na veljavnost rezultatov raziskave. Z nalogo sem hotel predvsem pokazati, kako težko je nadzorovati perspektivnost, ki je vgrajena v pojme in spoznavne predstave, iz katerih je sestavljeno znanje. Ob tem sem hotel še pojasniti, koliko spoznavnega potenciala bi se izgubilo v pouku, če bi le-ta po logiki, ki je vgrajena v 'Bloomovo' taksonomijo, učence sistematično odvrčal od premisleka o perspektivah, prikrito vgrajenih v domnevno objektivno in globalno znanje.

## Opombe

- [1] V besedilu knjige se ponavlja angleški izraz 'students', ki ga v slovenščino lahko prevajamo bodisi kot 'učenci' bodisi kot 'študenti'. Kadar je iz konteksta razvidno, da avtorji govorijo o študentih ameriških kolidžev, uporabljam drugo prevodno različico, sicer pa prvo.
- [2] Tezo, da je vsaka klasifikacija poljubna, na grotesken način osvetli zgled klasifikacije, s katerim so se ukvarjali Borges, Foucault in Lakoff. Borges je v zgodbi Analitični jezik Johna Wilkinsa (Borges, 2001) povzel klasifikacijo živali, ki naj bi jo F. Kuhn našel v neki kitajski enciklopediji. Živali naj bi se delile na:
- (a) pripadajoče cesarju,
  - (b) nagačene,
  - (c) dresirane,
  - (d) odojke,
  - (e) sirene,
  - (f) bajne,
  - (g) razpuščene pse,
  - (h) vključene v to razvrstitev,
  - (i) ki se tresejo kot nore,
  - (j) brezštevilne,
  - (k) narisane z zelo tenkim čopičem,
  - (l) in tako dalje,
  - (m) ki so pravkar razbile zelo velik vrč,
  - (n) ki so od daleč videti kot muhe. (Borges, 2001, str. 135)

Nenavadno klasifikacijo živali, ki jo navaja Borges, je M. Foucault (1966) povzel v uvodu v svoje delo *Besede in stvari* ter zapisal, da je v njej našel izhodišče za svojo analizo razmerij med sfero jezika in sfero stvari. Kaj v Borgesovi (Kuhnovi) klasifikaciji zbudilo Foucaultovo zanimanje? Pozoren je postal na motiv, ki skriva za našimi poizkusi, da bi »konkretne vsebine zblížali, osamili, razčlenili, prilagodili, razporedili v predalčke« (Foucault, 1966, str. 11). Nihče ne bi mogel bolje od Foucaulta opisati fantazmo, ki nemara botruje vsaj nekaterim klasifikacijam, namreč domnevo, da je red, ki ga vnašamo v stvari in pojave, nekaj naravnega in od nekdanega, ne pa nekaj, prek česar *izdelujemo* resničnost: »Red v stvareh se nam daje kot njihovo notranja zakonitost, skrivno omrežje, s pomočjo katerega stvari nekako opazujejo druga drugo, hkrati pa kot nekaj, kar obstaja zgolj kot v mreži nekega pogleda, neke pozornosti, nekega jezika; in zgolj v belih poljih tega mreženja se red kaže kot nekaj, kar je tam, v globini, vseskozi bilo in tiho čakalo na trenutek, ko bomo to izrekli.« (prav tam).

O klasifikaciji, ki jo je navedel Borges, so nekateri sodili, da bi lahko bila proizvod shizofrenega uma. Drugačnega mnenja je bil Lakoff. Po njegovem je Borges pokazal, da kulture s svojimi klasifikacijami za svoje pripadnike zelo različno konstruirajo svet in da nobena klasifikacija realnosti ni bolj

ustrezna, objektivna, utemeljiva ali naravna od nobene druge (Lakoff, 1987, str. 92). Lakoff se je ob tem skliceval na odkritje jezikoslovca R.M.W. Dixona, ki je preučeval jezik djirbal, ki ga govorijo avstralski domorodci. Kadar koli govorci tega jezika poimenujejo neko bitnost, morajo z eno od štirih besed – baji, balan, balam, bala – pokazati, v kateri razred bivajočega sodi poimenovana bitnost. Klasifikacija stvarnosti, po kateri se ravna domorodci, ni daleč od tiste, ki je pri Borgesu tako zelo prevzela Foucaulta. Takole govorci jezika djirbal klasificirajo svoje vesolje:

Baji: možje, kenguruji, ameriški vrečar, večina kač, večina rib, nekateri ptiči, večina žuželk, mesec, nevihte, mavrica, bumerang, nekatera kopja ...

Balan: ženske, vse kar je povezano z vodo ali ognjem, podgane, psi, kljunači, nekatere kače ...

Balam: vse užitno sadje in rastline, na katerih raste, gomolji, praprot, med, cigarete, vino, kolači.

Bala: deli telesa, meso, čebele, veter, nekatera kopja, večina dreves, blato ...

To ni slovnična klasifikacija, ki bi bila vezana na spol samostalnikov ali neko drugo slovnično kategorijo, temveč semantična klasifikacija v smislu t. im. ekstenzionalne semantike, tj. tiste semantike, ki se nanaša na razmerja med ‘besedami in stvarmi’.

- [3] H. Sacks (1989, str. 280) je pokazal, da s prepoznavanjem tovrstnih binarnih kategorij, ki organizirajo pomenske prostore besedil, pogosto najlažje odkrijemo ideološki naboj besedila.

## Literatura

- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W.H. Kratwohl, D. R. (1956). *Cognitive Domain. V: Taxonomy of Educational Objectives – The Classification of Educational Goals*. New York: David McKay Company.
- Borges, J. L. (2001). Analitični jezik Johna Wilkinsa. V: *Borges, Izbrana dela – 6 (Eseji)*. Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 133–136.
- Doughty, H. A. (2006). Blooming Idiots: Educational Objectives, Learning Taxonomies and the Pedagogy of Benjamin Bloom, *College Quarterly*, Fall 2006, vol. 9, number 4.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses, Une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard.
- Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli (gradivo strokovno posvetovalne skupine za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v programu devetletne osnovne šole)*.
- Justin, J. (1989). Alternative v konceptiji družboslovnega izobraževanja in problem mednarodnih standardov. *Teor. praksa*, 1989, 26, št. 11/12, str. 1560–1568.
- Justin, J. (2007). Sokrat sanja o objektu, *Monitor ISH*, IX/2, 2007, str. 21–44.
- Katz, J. J., Fodor, J.A. (1963). The structure of semantic theory, *Language*, 1963, 39, str. 170–210.
- Kratwohl, D.R., L.W. Anderson(ur.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and*

- Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, vol 1*, Stanford: Stanford University Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: Chicago University Press.
- Miller, G.A., Johnson-Laird, P.N. (1976). *Language and Perception*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- PISA 2006, Sciences Competencies for Tomorrow's World, Vol. 1 - Analysis, OECD, 2007.
- Russel, B. (1979). *Filozofija logičnega atomizma*. Ljubljana: Cankarjeva založba (zbirka Nobelovci, 54).
- Quine, W. (1960). *Word and Object*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sacks, H., Harvey Sacks - Lectures 1964-65 (ur. G. Jefferson), Special Issue of *Human Studies*, 12, (3-4), str. 183-404.
- Sperber, D., Wilson, D. (1986). *Relevance - Coomunication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Travers, R.M.W. (1980). Taxonomies of Educational Objective and Theories of Classification, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, March-April, Vol. 2, No. 2, 1980, str. 5-23.
- van Dijk, T.A., Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. New York: MacMillan.



# CILJI ŠOLE IN CILJI UČNE URE

**Marjan Šimenc**

*Pedagoški inštitut, Ljubljana*

---

Medtem ko se izkušeni učitelji s cilji šole in cilji svojega predmeta le poredko eksplicitno ukvarjajo, saj so si že oblikovali svoj način dela v razredu, ki mu večino časa preprosto sledijo, so učitelji začetniki bolj nebogljeni. Tudi zanje sicer že obstaja praksa šolskega dela, ki jo lahko opazujejo pri urah svojih mentorjev, vendar jim to ne zadošča, saj to še ni njihova praksa. Potrebovali bi več navodil za konkretno delo v razredu, zdi se jim celo, da bi bila najboljša navodila tako natančna, da bi za vsako uro vsak trenutek vnaprej vedeli, kaj morajo narediti in zakaj. Pri iskanju zunanje opore so v nekem smislu pravzaprav idealni učitelji: veliko pozornost namenjajo učnemu načrtu predmeta, ki ga izkušeni učitelji morda niti ne poznajo več v podrobnosti, in v njem zapisanim ciljem. Učitelj novinec pri tem opazi, da ima s cilji v šolskih dokumentih opraviti na dveh, morda celo treh ravneh. Najprej so cilji, ki so povezani s stopnjo izobraževanja, denimo cilji osnovne šole ali gimnazije. Nato so cilji predmeta, ki naj bi ga poučeval, od njega pa se pričakuje tudi, da bo v pripravo za vsako posamezno uro zapisal, kakšne cilje uresničuje z njo. Kot začetnik si želi, da bi mu nekdo povedal, kako naj ravna, da bo ura dobro potekala, zato ga zanima, kakšen je odnos med najsplošnejšimi cilji šole, cilji predmeta in cilji posamezne ure. Ko bo iskal odgovor na to vprašanje, bo presenetljivo marsikaj odvisno od tega, kateri učbenik didaktike mu bo prišel pod roke. In če jih bo vzel v roke več, bo to najprej povečalo njegovo zadrego, potem pa mu bo morda ravnano to pomagalo, da bo bolje razumel svoj položaj. Poglejmo zakaj.

Filozofija dejanje tradicionalno povezuje z namero oziroma s cilji. Ker smo razumna in zavestna bitja, se zavedamo ciljev, ki jih s svojim delovanjem poskušamo uresničiti. Seveda je precej delovanja rutinskega, ko o ciljnih več ne razmišljamo, saj smo dejanje že tolikokrat ponovili, da nam ni treba vsega še enkrat premisliti, a cilji so se v tem primeru samo premaknili v ozadje. Če gre kaj narobe, jih potegnemo na plano in z njihovo pomočjo korigiramo ravnanje.

Tudi za šolstvo se zdi, da postopa tako. Cilji izobraževanja so zapisani celo v zakonodaji. Zakon o osnovni šoli jih našteva, prav tako zakon o gimnaziji. Tudi za posamezno šolsko uro, pravijo didaktiki, so cilji zelo pomembni. Tako da bi lahko celotno šolstvo razumeli kot hierarhijo ciljev, od najbolj splošnih, zapisanih v zakonu, do posebnih, zapisanih denimo v učnih načrtih posameznih predmetov, do najbolj konkretnih, zapisanih v pripravah za posamezne ure. Pa taka hierarhična razporeditev ciljev res obstaja, in če obstaja, ali z njo res zajamemo realnost procesa poučevanja? Zastavlja se torej vprašanje, kakšne je povezava med različnimi ravni. Ali ne bi bilo smiselno v imenu povezanosti in koherence razviti popoln sistem posredovanja, nekakšen algoritem, ki bi iz splošnih ciljev samodejno deduciral posebne in posamezne?

### **Operativno oblikovanje učnih ciljev**

Zdi se, da je šel v to smer razmislek Barice Marentič Požarnik, ki se v *Izbranih poglavjih iz didaktike* zavzema za oblikovanje jasnih ciljev. V svojem prispevku s pomenljivim naslovom *Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk* poudarja zvezo med uspešnim poukom in oblikovanjem operativnih smotrov pouka. Članek začne s poudarjanjem odločilnega pomena ciljev: »Težko bi našli koga, ki se ne bi strinjal s trditvijo, da so vzgojno-izobraževalni smotri naše šole (...) izhodišče in temeljni kamen celotnega učnega dela« (Marentič Požarnik, 1991: 5). Nato navede niz splošnih smotrov, ki veljajo za osnovno šolo nasploh, in doda, da so »ti pomembni splošni smotri potem v okviru učnih načrtov posameznih predmetov do neke mere konkretizirani« (ibid., 5). S tem vzpostavi strukturo, v kateri so na začetku splošni smotri, ki so nato konkretizirani v ciljih posameznih predmetov in nazadnje posameznih ur. Po avtoričinem mnenju pa je bistveno vprašanje, ali imajo cilji to osrednje mesto tudi v šolski realnosti: »Ali smotri v učnih načrtih res opravljajo svojo osrednjo in bistveno vlogo pri usmerjanju učnega procesa, ali vplivajo na učiteljevo vsakodnevno delo, na njegovo načrtovanje pouka, učna sredstva, ki jih bo izbral, na vprašanja, ki jih bo učencem zastavljal« (ibid., 5). Bistveni cilj članka torej ni toliko opis šolske realnosti kot njeno ocenjevanje in spreminjanje.

Avtorica na svoje vprašanje odgovarja s trditvijo, da so smotri v šolski realnosti le privesek učne priprave, učiteljevo delo pa »usmerjajo« predvsem učna vsebina in metode ter pripomočki, ki jih uporablja. Dejansko torej smotri ne opravljajo svoje bistvene usmerjevalne funkcije. Za to pa ni kriva malomarnost učiteljev, temveč gre za napako pri postavlja-

nju ciljev. Da bi cilji lahko opravljali svojo funkcijo, bi morali biti »dosti bolj konkretni in enopomenski« (ibid., 6). Da bi pojasnila, kaj natančno je z obstoječimi smotri narobe, avtorica navede napake, ki se dogajajo pri konkretizaciji smotrov:

- smotri nakazujejo dejavnost učitelja, ne pa »sprememb, do katerih naj bi prišlo pod vplivom pouka pri učencih«;
- smotri navajajo snov, ne pa intelektualnih spretnosti, ki naj bi se pri tem razvile;
- smotri navajajo splošne aktivnosti, vendar ločene od konkretnih vsebin.

Pri naštevanj napak gre pravzaprav za gradacijo: od dejavnosti učitelja k spremembam pri učencih; od snovi, s katero se učenci srečajo, do rabe te snovi in intelektualnih spretnosti; od splošnih spretnosti k njihovi konkretni rabi, povezani z vsebino. Potrebna je torej konkretnost na ravni dejavnosti in spretnosti oziroma:

»Kratkoročni učni smotri naj bi bili oblikovani torej tako enopomensko, da bi učitelj lahko razjasnil sebi in tudi nedvoumno povedal svojim kolegom, kako se bodo učenci (njihovo mišljenje, vrednotenja, ravnanje) spremenili pod vplivom pouka določenega vsebinskega področja« (ibid., 7).

Pa bi moral biti status ciljev pri pouku res tak? Koliko ciljev ima (oziroma naj ima) vsaka ura? So vsi na isti ravni? In ali vselej znamo napovedati, kaj se bo zgodilo pri učencih? Ali pa je napoved dela posamezne ure pogosto tesno povezana s srednjeročnimi in dolgoročnimi spremembami? In naposled: ali učitelj res v taki meri nadzira pouk, da lahko vnaprej podrobno načrtuje ne samo, kaj se bo dogajalo pri uri, temveč predvsem, kako bo ura delovala na učence?

Avtorica opozarja, da je pri programiranem pouku »snov običajno razdeljena na majhne, enostavne delce« (ibid., 8), tako da natančnim in podrobnim ciljem ustrezata atomizacija snovi/vednosti in atomizirano preverjanje. To je koristno, kot pravi avtorica, »da ne bo zveneče zahteve po 'navajanju učencev na logično razmišljanje, ustvarjalno kombiniranje' ipd. spet obviselo v zraku« (ibid., 8). Dobro je biti realističen glede svojih ciljev, vprašanje pa je, ali je denimo logično razmišljanje res mogoče brez preostanka zvesti na niz atomarnih postopkov. Verjetno ni dvoma, da logika vključuje poznavanje posameznih pravil in njihovo rabo – toda ali je denimo kritično mišljenje res nekaj takega, kar je mogoče prevesti na niz procedur? In splošneje: ali je tisto, kar hočemo naučiti, res sestavljeno iz konkretnih atomov, ki potem prek abstrakcije gradijo splošno teorijo?

Avtorica se sama zaveda, da pri pouku ne gre samo za konkretne cilje: »Za posamezno učno uro oblikujemo običajno konkretnejše, za daljše časovno obdobje pa bolj splošne, zlasti kadar želimo pri učencih kot rezultat pouka razviti tudi splošnejše zmožnosti – da znajo npr. primerjati podnebne razmere katerekoli nove pokrajine z že znanimi, če dobijo potrebne podatke (znanost transfera pridobljenih znanj)« (ibid., 12). Vendar se zdi, da je treba to avtoričino opazko še razširiti: zelo pogosto želimo kot primarni cilj razviti splošne zmožnosti, zdi se celo, da je vednost po svoji naravi splošna in da miselne operacije terjajo ravno prestop v splošno. Nadalje se zdi, da je izhodišče razmisleka o operacionalizaciji ciljev empiristično: pri učenju postopamo tako, da napredujemo od posameznega k splošnemu. Zato moramo splošne cilje konkretizirati, da se bomo lahko od konkretnega in delnih ciljev dvignili do splošnega. Vendar nas epistemologije že dalj časa opozarjajo, da logični pozitivizem ne da ustrezne slike ne spoznavnega procesa ne narave vednosti, ki ni preprosto empiristična, temveč vsebuje močno racionalistično komponento: napredujemo lahko od splošnega k posameznemu, vendar splošno pri pouku deluje najmočneje kot splošno, ne kot pretvorjeno v posebno. Sami konkretni cilji so razumljivi le na ozadju splošnega, sami zase, ločeno od horizonta splošnosti, niso razumljivi. Zato ciljev ne moremo preprosto operacionalizirati, potreben je tudi drug proces, ko parcialne cilje posplošujemo, in tretji proces, ko vse poskušamo povezovati med sabo in predvsem z najsplošnejšim horizontom, ki osmišlja naše delo – oziroma natančneje, tega nam niti ni treba narediti, to se je vselej že moralo zgoditi, če naj razumemo, kaj pri pouku sploh delamo.

Pomen koncepta »operativni učni smoter«, kot ga uvede avtorica, njegovo skrito kompleksnost, najlažje razumemo, če pogledamo njegovo formulacijo. Ta po avtorici zahteva troje:

»Zato je treba:

1. izbrati ustrezen naziv za to učenčevo ravnanje, zmožnost, dejavnost (izbrati primeren glagol);
2. opredeliti pogoje, okoliščine, v katerih učenec pokaže, da je dosegel smoter (kakšni pripomočki so ali niso na razpolago ipd.);
3. opisati kriterij (merilo), ki ga bomo uporabili, da bomo učenčevo storitev ali ravnanje še označili za zadovoljivo« (ibid., 13).

Vidimo, da je za opredelitev operativnega učnega smotra potrebno poimenovanje, ki ima verjetno obliko opisa neke dejavnosti. Sledi razčlemba situacije, v kateri dejavnost poteka – ta je lahko mišljena zelo ru-

dimentarno, lahko pa gre za kompleksno analizo, ki vključuje več ravni opisov in analize. Nato sledi izdelava merila, s katerim bomo ocenjevali učenčevo ravnanje – spet gre lahko za zelo preprost opis (»Učenec zna pravilno izpolniti poštno nakaznico.«), lahko pa gre za izdelavo pravila, ki skuša razložiti logiko procesa in kompleksno realnost zvesti na preprosto pravilo. V tem primeru operativni učni smoter ni preprosto simbolna formulacija, pa čeprav je cilj tako preprost, kot je na primer »zna voditi žogo«. Opis delovanja mora dopolniti opis celotnega konteksta in nato še algoritem, ki simbolno razčleni opisano situacijo. Cilj ima tako potencialno zelo kompleksno notranjo strukturo, saj mora nepregledno realnost pretvoriti v pravilo in na niz navodil, kako naj se to pravilo uporablja. Vendar je to le imanentni potencial operativnega učnega smotra, dejansko so ambicije zaradi empirizma in behaviorizma, ki ga nakazuje tudi oznaka »operativno«, bistveno manjše.

Avtorica si zastavi še eno vprašanje: ta opis smotrov je dober za enostavne naloge, kako pa vemo, da smo pokrili tudi »celotno področje zahtevnejših nalog nekega predmeta« (ibid., 14). Kompleksnost torej nastopi v obliki zahtevnosti. Nato dobi zahtevnost obliko stopenj – »pri tem je obvladovanje nižjih stopenj običajno pogoj za doseg naslednje« (ibid., 16). Spet imamo opravka z empirističnim poudarkom, ki bi lahko bil na mestu, če bi bil dopolnjen z opozorilom na drugo smer. Cilj »Učenec zna vključiti in izključiti plin, uravnavati dotekanje plina in ravnati z varnostnim ventilom« (ibid., 15) je brez dvoma lahko silno pomemben, a naveden v izolaciji ne deluje preveč smiselno. Svoj pomen in težo dobi v okviru celote, predvsem v okviru višjih ciljev. Ti so tako pogoj, da se učencem zdi smiselno ukvarjati z nižjimi, ki jih sploh ne doživljajo kot samostojne cilje – kot svoje cilje.

Avtorica se tega zaveda in sama opozarja: »Vprašati se je tudi treba, kako izolirana spoznanja čim bolj organizirati, povezati in osvetliti s širših vidikov. Le tako se bomo izognili pozitivizmu in preobremenjevanju učencev in učiteljev s prenatrpanimi učnimi načrti« (ibid., 17). Osnovna perspektiva pa vendarle ostaja: najprej konkretno in preprosto, nato kompleksno in smiselno. Ta perspektiva deluje enosmerno in enostransko. Morda je za to odgovorno tudi prepričanje, da mlajši učenci preprosto niso zmožni abstraktnega učenja. Ko govori o »seznanjenosti s pomembnimi idejami, pojavi, teorijami, posplošitvami, ki segajo tako rekoč čez vse področje«, pravi: »Mlajšim učencem, ki še niso zmožni abstraktnega mišljenja, je ta stvari navadno težko dojeti,« a doda: »posebno če ne izhajamo najprej iz konkretnjših pojavov, ki so jim bližji« (ibid., 21), in s tem nekoliko omili

empiristične poudarke. Tudi na koncu govora o kognitivnih ciljih zapiše: »Kljub temu lahko tudi zahtevnejše 'višje' smotre v poenostavljeni obliki uresničujemo že od prvega razreda osnovne šole dalje, seveda ne vsakodnevno pri vsakem učencu. Če sposobnejši prvošolček v nekaj stavkih povsem samostojno opiše svoje doživetje – ali ni to že sinteza« (ibid., 34). Ti podatki pričajo o pozornosti na realnost pouka, a oblika dopuščanja kaže jasne meje tega zanimanja: vsak prvošolček zna kaj povedati o svojem dnevu, tako da je vsak dan zmožen sinteze. Po drugi strani pa so višji cilji seveda taki, da jih v celoti ne dosegamo vsak dan pri vsakem učencu, zaradi svoje narave so dolgoročni in se ne merijo v dimenziji »vsak dan«. Če jih hočemo doseči na podlagi pouka enega dneva in na podlagi atomiziranih operativnih ciljev, je to recept za to, da jih ne bomo dosegli.

Vidimo, da empiristična in atomistična perspektiva, ki ni – morda je to v začetni fazi poudarjanja pomena ciljev celo v neki meri neizogibno – v zadostni meri uravnotežena z drugo perspektivo (skupaj z željo spremeniti šolsko realnost, saj že poznamo njene slabosti), omejuje razumevanje tega, kar se pri pouku dejansko dogaja. Abstraktnost, višje spoznavne možnosti in splošni cilji morajo biti namreč ves čas na delu kot splošni cilji, ki jih ni mogoče preprosto zvesti na konkretnost, če naj bo pouk za učence smiseln.

Ta brezčasen pogled pa ne bi bil korekten, če ne bi opozorili, da se je avtorica za operacionalizacijo ciljev zavzemala v perspektivi polemike proti snovnemu pristopu. Poudarjanje operativnega oblikovanja ciljev gre brati tudi v smislu premisleka o tem, katerih ciljev ne uresničujemo in kako moramo pouk spremeniti, da bomo uresničevali tudi višje kognitivne cilje. Skoraj osemdeset strani dolg del učbenika oziroma zbornika se konča z dobre štiri strani dolgim razdelkom »Dodatna opozorila ob operativnem izražanju in taksonomskem razvrščanju smotrov«, v katerem avtorica opozarja, da so »ponekod drugod zašli v nezdrave skrajnosti« (ibid., 73) in da »ne smemo nobene težnje in postopkov v šolstvu absolutizirati« (ibid., 74). Ob navajanju ugovora »Nekatere smotre pouka je težko ali celo nemogoče operativno izraziti« priznava: »Res je težko operacionalizirati drobna doživetja, ki jih od učencev pričakujemo, prav tako pa zahtevnejše, dolgoročnejše smotre, ki jih ne dosežemo v nekaj učnih urah, ampak si prizadevamo zanje več mesecev ali let ...« Nato doda: »V tem ugovoru je torej zrno resnice, čeprav je mogoče ob povečanih naporih, domiselnosti in sodelovanju (...) močno razširiti obseg tega, kar se da operativno izraziti« (ibid., 74). Navede očitek, da je najlažje operacionalizirati nižje smotre in da z operacionalizacijo grozi nevarnost drobljenja in atomiz-

ma ter poudarja: »Pomembno je, da se te nevarnosti zavedamo in da se tudi v postopku operacionalizacije preveč ne izgublamo v delnih, ozkih ciljih, zaradi katerih bi izgubili izpred oči celoto. Zato se moramo v tem procesu večkrat vprašati, ali nam daje vsota posameznih smotrov tisti višji, pomembnejši smoter, iz katerega smo prvotno izhajali, ali pa so se med potjo važne sestavine izgubile« (ibid., 75). Paradokсно pa je rezultat vseh teh opozoril lahko tak, da pri bralcu potrjuje prepričanje, da je načeloma mogoče vzpostaviti sistem ciljev, v katerem po algoritmu prehajamo od splošnih do posameznih ciljev (dedukcija) in od posameznih do splošnih (indukcija). Ravno to, da je v šolski praksi tak sistem mogoče vzpostaviti, pa je tisto, kar je z današnjega vidika sporno.

Avtorica tudi priznava, da ni mogoče »operacionalizirati ... stranskih učinkov pouka« in da »ne moremo vnaprej natančno predvideti čustveno-vzgojnih učinkov prvega branja Murnove poezije« (ibid., 75). Poudarja tudi: »Končno se moramo pomuditi tudi pri resnejšem pomisleku, ki je teoretične narave. Zaradi prednosti, ki nam jih daje operativno oblikovanje smotrov, se ne smemo navzeti prepričanja, da je naš izključni namen pri pouku oblikovati učenčeve reakcije, njegovo ravnanje, ker bi s tem pristali na pozicijah behaviorizma« (ibid., 76). Opozorila so torej prava, a ker jih ne spremlja konceptualno uravnoteženje mehanizma operacionalizacije smotrov z drugimi momenti učnega procesa, ki bi od znotraj postavili mejo ciljnemu pristopu in postopku operacionalizacije, bralec na v ozadju vsega izrečenega o pomenu operacionalizacije sicer razume, da »sam operativni smoter še ni čarobna palica, ki bi rešila vse probleme poučevanja« (ibid., 76–77), vendar se lahko zgodi, da kljub temu lahko počasi začne v to verjeti. Vsekakor pa ob branju ostane vtis, da je bil v Sloveniji na začetku devetdesetih govor o učnih ciljih lahko tudi na ravni učbeniške predstavitve temeljnih dognanj še zelo enostranski – zlasti, če ga primerjamo s situacijo v Nemčiji.

### **Diskusije med nemškimi didaktiki**

Zanimivo je ta slovenski didaktični zbornik (oziroma učbenik) primerjati z zbornikom *Didaktische Theorien*, ki je bil v Nemčiji objavljen nekako v istem času (oziroma 5 let prej, leta 1986). Zbornik objavlja prispevke petih avtorjev, vsi govorijo o didaktiki, a vsak na svoj način in večinoma kritično do teorij drugih avtorjev. Zbornik se konča z zapisom zaključne razprave, v kateri avtorji odgovarjajo na kritike, ki so jih v svojih prispevkih na njihov račun zapisali drugi avtorji.

Christine Möller v prispevku »Didaktika kot teorija kurikula oziroma ciljno usmerjen pristop« zagovarja ciljno usmerjen pristop in ga brez zadržkov odkrito povezuje z behaviorizmom in Skinnerjem (in Tylerjem in Bloomom in Magerjem). Tako kot obravnavana slovenska avtorica se sklicuje na delo Roberta Magerja *Lernziele und programmierter Unterricht*. Trdi, da so učni cilji v resnici bistvena značilnost vsakega didaktičnega pristopa (Möller, 1994: 80), svojo različnost pa opiše s petimi predpostavkami ciljnega pristopa:

- proces oblikovanja ciljev je eden temeljnih ciljev avtorjev kurikula, tako da cilji niso vnaprej dani, temveč je oblikovanje kurikula pravzaprav oblikovanje ciljev;
- zato je treba izdelati instrumentarij za oblikovanje ciljev, ki bo uporaben v praksi;
- »pri tem je poudarek na enoznačnem opisu teh ciljev, na natančnosti, ki jo lahko dosežemo le, če enoznačno določimo tudi ravnanje, ki ga mora pokazati učenec, kot tudi vsebino, na kateri se mora to ravnanje kazati« (ibid., 80);
- natančni cilji so predpogoj za izbirno metod dela;
- uspeh poučevanja je mogoče ugotavljati le z uresničitvijo ciljev.

Ta pristop ima pomembne odlike: »Daje napotke za delovanje pri pouku, za načrtovanje, izvajanje in analizo« (ibid., 80). Ni dvoma, da je za učitelja refleksija o ciljih, ki jih želi doseči, koristna za načrtovanje, delovanje in naknadno presojanje o uspehih. Nesprejemljiv pa se danes zdi izrazit poudarek na »opazljivem ravnanju«. Seveda lahko mislimo le o tem, kar opazimo, a opazimo veliko tega, česar ne opazimo neposredno in na ravni neposrednega delovanja. Poudarek, da je kurikulum del refleksije o ciljih, ki ne prihajajo od zunaj, pa je nekoliko utopističen za bralca v državi, kjer se cilje osnovnega izobraževanja sprejema v parlamentu in zapiše v zakon.

Teorija mestoma deluje naravnost naivno, kar se vidi v opisu procesa razvoja kurikula. »Najprej se določajo cilji učne enote (načrtovanje zadanega obnašanja = načrtovanje učenja). Nato se načrtujejo najprimernejše strategije za doseganje izbranih ciljev (načrtovanje optimalnih načinov za doseganje zadanega obnašanja = organiziranje učenja). Nato se sestavijo nadzorni postopki, s katerimi se preveri, najprej, ali so cilji doseženi, ali je iz učenca U nastal učenec U', in drugič, ali so načrtovane strategije in gradiva optimalni za doseganje izbranih ciljev« (ibid., 81–82).



Če učimo zelo preproste telesne spretnosti, tak pristop deluje, a zdi se nam, da šole ne moremo zvesti na tako trivialne cilje. Učenci niso golobi in izobraževanje ni dresiranje. Seveda nam avtorica lahko odgovori: povedali ste, česa ni in kaj ne zadošča, povejte še kaj pozitivnega – drugače bodo učitelji nemočni, brez jasnih usmeritev in brez možnosti, da premislijo, kaj delajo in kakšni so rezultati njihovega dela.

Odlika procesa je oblikovanje natančnih oziroma operacionaliziranih ciljev, ki so natančno opisani, povezani z ravnanjem učenca v specifični situaciji in s kriteriji vrednotenja. Njihovo nasprotje so grobi oziroma orientacijski cilji. Vendar slednji niso preprosto nenatančni, temveč igrajo svojo vlogo v hierarhiji ciljev. »Takšne sheme za sistematizacijo učnih ciljev pomagajo pri načrtovanju in odkrivanju ciljev in lajšajo komunikacijo v procesu odločanja« (ibid., 84). In na tem mestu nastopi Bloomova taksonomija. S tem da Möller v središče postavi odločanje za cilje in dileme, ki so povezane z obiljem, s presežkom ciljev. Vseh ciljev ni mogoče uresničiti, zato je treba izbirati.

V točki poudarjanja vloge ciljev je podobnost med pristopom slovenske in nemške teoretičarke izrazita. Cilj je tako

»enoznačno opisan, če je v opisu navedeno

- kaj mora učenec narediti (enoznačen opis končnega ravnanja),
- na čem in v katerih pogojih mora to narediti (podrobno navajanje pogojev, situacijskega okvira), in
- po čem gre identificirati pravilno ravnanje oziroma produkt (navajanje kriterijev vrednotenja, meja za še sprejemljivo ravnanje). Tako opisan cilj se imenuje natančni oziroma operacionalizirani cilj učenja« (ibid., 84).

Poudarki so torej identični, kar je tudi razumljivo, saj se obe sklicujeta na istega avtorja. Nemška situacija pa se od naše razlikuje po tem, da je v zborniku, ki naj bi predstavil didaktične teorije, takoj za tem prispevkom objavljen prispevek Rainerja Winklerja z naslovom *Didaktika kot kritična teorija komunikacije pri pouku*, v katerem zapiše nekaj ostrih kritik ciljno usmerjenega pristopa.

Tako o teorijah C. Möller in F. von Cubea (informacijskoteoretični-ki-bernetični model) kritično pripomni, da sta teoriji sicer praktični, vendar ta »uporabnost ničesar ne spreminja pri ugovoru, da sta obe teoriji eksperimentalski in povsem neprimerni za spodbujanje samostojnega učenja. Njune tehnokratske sheme za prikazovanje procesa lahko dosežejo odlične rezultate na IBM-ovih tečajih za usposabljanje, a s šolskim, to je kritičnim, emancipativnim, ustvarjalnim učenjem in poučevanjem imajo malo ali nič skupnega. Tisto, kar je, behavioristično gledano, izrazito učinkovito, se v

šolskem kontekstu spremeni v pedagoško umazane metode upravljanja obnašanja in se nahaja – vsaj po priznanju samega utemeljitelja – *Onstran svobode in dostojanstva ...*« (Winkler, 1994: 101).

Winkler sicer skuša to ostro kritiko nekoliko omiliti, saj doda: »Za ciljno usmerjeno teorijo kurikula to velja v manjši meri kot za informacijsko-kibernetično didaktično teorijo«, a to mu ne prepreči, da ne bi v nadaljevanju spet zapisal: »Teoriji kurikula in kibernetično-informacijski didaktični teoriji ona (Winklerjeva kritično komunikativna didaktika, op. pisca) očita brezsrupulozno zanemarjanje kritično-emancipativnih momentov in odkrito zastopanje manipulacijskih tehnik« (ibid., 101).

Ta kritika ni znak nekulturnosti enega pisca v zborniku, saj v končni skupinski razpravi tudi Wolfgang Klafki kritično nagovori Christine Möller: »Mislim, da koncepcija, ki iz svojih razmišljanj vnaprej izključuje subjekt, ki je sposoben, da določa lastno ravnanje – in to nujno dela behavioristična teorija – drugače ne bi bila to, kar govori njeno ime – mislim, da v tako koncepcijo ne morete naenkrat, na nekem mestu, pretihotapiti subjekta kot bitje, ki odloča o sebi« (Gudjons, 1994: 134). Kritike se zdijo ostre, a na podlagi jasnih pozicij in javno izrečenih ocen ima bralec več možnosti, da vidi širšo sliko in si oblikuje svoje mnenje. Če pa alternativ ni (in v slovenskem zborniku jih ni), je naravno, da tisto, kar je v učbenikih predstavljeno, dobi pomen, ki si ga morda avtor sam niti ne želi.

## Status ciljev v pisni pripravi na uro

Poudarjanje ciljev je upravičeno stalnica načrtovanja pouka, a če niso teoretsko preiščeni tudi drugi pristopi in drugi vidiki pouka, cilji dobijo samoumevnost, ki preprečuje resnejši razmislek o njihovi dejanski vlogi v učnem procesu. Ob analizi pouka oziroma njegove najmanjše enote, didaktične enote, tako avtorji leta 2003 izdane *Didaktike* (oziroma avtor zapisa o ciljeh) poudarjajo:

»Didaktične enote so didaktično utemeljene in artikulirane, problemsko, vsebinsko in časovno zaokrožene celote vzgojno-izobraževalnega procesa, v katerih se uresničujejo operativni vzgojno-izobraževalni cilji« (Blažič, 2003: 415).

Šolska ura, ki v grobem ustreza didaktični enoti, je tako opredeljena kot uresničevanje operativnih ciljev. Cilji so tudi prva od šestih strukturnih sestavin priprave didaktične enote, rubrika pa je opredeljena takole:

»To so v operativni obliki zapisani cilji, ki naj bi jih učenci dosegli v konkretni didaktični enoti. Morajo biti celoviti (kognitivni, konativni, psihomotorni), vsebinsko

konkretno in jasno oblikovani, prilagojeni učencem in po potrebi diferencirani. V nadaljnji pripravi so zapisani kot delni cilji v posameznih didaktičnih situacijah« (ibid., 415–416).

Na začetku načrta ure tako stojijo cilji, katerih lastnosti sta operativnost in konkretnost. Je pa pri drugi postavki, vsebini, zapisano, da je »vsebina prilagojena ciljem in se z njimi tesno prepleta« (ibid., 416). Tako da so cilji pravzaprav prepleteni z vsebino, gre torej za »cilje-vsebine«, le da ni povsem jasno, kakšen oblike in posledice ima lahko ta preplet.

Cilji imajo še posebno vlogo v drugem delu priprave, zapisu procesnega dela, ki sledi prvemu delu priprave, v katerem so navedene »konstitutivne sestavine konkretnega vzgojno-izobraževalnega procesa«. V tej predstavitvi procesa ima drugi del, ki sledi uvodnemu delu in predhodi osrednjemu delu naslov *Napoved namena oziroma cilja*. Takole je opisan:

»To je pomembne del priprave, ki nakazuje situacijo, ki je najustreznejša, da učitelj učencem primerno nakaže in približa namen oziroma cilj didaktične enote. To naj ne bo suhoparno deklamiranje cilja, ampak naj učitelj na čim bolj razumljiv, zavzet in mikaven način učencem nakaže namen oziroma cilj« (ibid., 416).

Tudi »Primer sheme za izdelavo pisne priprave didaktične enote pouka« vsebuje rubriko »Cilj didaktične enote«, v oklepaju pa pojasnilo: »Kratki, jasni, jedrnato zapisani operativno oblikovani cilji – v alinejah«. In v strukturi poteka procesa imajo spet pomembno vlogo ne le »navedbe namenov – delnih ciljev, temveč tudi »Napoved namena oziroma cilja didaktične enote«.

Cilji so pomembni, saj učitelja vodijo pri njegovem delu. Njihovo poudarjanje ga opozarja na to, kaj hoče pri uri doseči. Sporno pa je, da se pri pripravi na pouk govori le o operativnih, se pravi delnih ciljih. In se navedbo teh ciljev predpisuje kot del poteka ure. Sicer z opozorilom, naj to ne bo mehanično, a navodilo, da je treba tako ravnati, ostaja brez razlage. Čeprav se zdi samoumevno, da imajo cilji pomembno mesto pri pripravi na uro, bi teorija lahko to samoumevnost poteka ure postavila pod vprašaj ali vsaj poskušala premisliti, ali kdaj ta navedba morda ni potrebna. Nekateri (tuji) učbeniki didaktike postopajo tako. Poljak v svoji *Didaktiki* opredeli splošno nalogo »Priprave oziroma uvajanja učencev v uro« takole: »V času pripravljanja je treba opraviti vsa potrebna predhodna dela materialno-tehničnega, spoznavnega, psihološkega, organizacijskega in metodičnega značaja, ki bodo prispevala k uspešni izpeljavi glavnega dela pouka« (Poljak, 1988: 113). Uvodni del je tako podrejen funkciji vzpostavitve pogojev, ki so potrebni za dober potek učne ure. Kar kot učitelj vključim v uvodni del, mora služiti tej vlogi. In s te perspektive je opravičeno tudi navajanje ciljev:

»Iz spoznavne strani je treba v obdobju priprave učencem dati neko osnovno informacijo o tem, kaj se bo delalo, o čem se bodo učili, s katerimi vsebinami se bodo spoznali, katero problematiko bodo preučevali, skratka iz spoznavne strani jih je treba uvesti v delo, ki je pred njimi« (ibid., 11).

Vidimo, da ta formulacija govori o tem, da učence seznanimo s cilji ure. Razlika je le v tem, da je iz nje razvidno, da bomo morda govorili o vsebinah ure in ne o ciljih, ki jih s to vsebino želimo doseči. Predvsem pa je razvidno, da je ta uvodni govor v funkciji uvoda v delo. Iz česar sledi, da če jih v delu najlažje uvedemo tako, da o ciljih ne govorimo, potem bomo cilje izpustili. In nedvomno je nekoliko dolgočasno, če uro vselej začnemo enako. Poleg tega je del uvoda v uro tudi to, da učenci spoznajo smiselnost ure. Ta je sicer lahko dana z naštevanjem operativnih ciljev, a pogosteje bo ura smiselna, če jih bomo uvodoma opozorili na »širšo sliko«, kar pomeni na najsplošnejše cilje, ki jih lahko vsako uro le delno in le posredno uresničimo, so pa taki, da se je vredno zanje nenehno prizadevati. Ali pa na konkretno pojavljanje te vsebine v vsakdanjem življenju ali pa na kake druge momente, ki uro za učence delajo smiselno. Neposredni cilji, ki nam kot učiteljem narekujejo vsebino in potek ter cilje posamezne ure, nujno ne sovpadajo s cilji, ki uro delajo zanimivo za učence. Učencev ne zanimajo tehnične podrobnosti izvedbe ali detajli notranje logike snovi, jih pa vseeno zanima marsikaj, kar je lahko kako povezano z uro.

Formulacija, »da učitelj učencem primerno nakaže in približa namen oziroma cilj didaktične enote«, v sebi sicer skriva vse to. Žal pa bralec v kontekstu govora o »etapnih« ciljih ne pomisli na »globalne cilje«, temveč predvsem na operativne cilje, ki jih zahteva v učbeniku naveden »Primer sheme za izdelavo pisne priprave didaktične enote pouka«. In od učiteljev se praviloma sliši, da je učencem nujno vsakič povedati cilje ure, ki jih je treba navesti tudi v pripravo. Stališče, da je z uro lahko vse v redu, čeprav na začetku ne povemo njenih ciljev, se učiteljem zdi napačno, čeprav priznavajo, da sami ciljev vselej (nekateri celo pogosto) ne navajajo.

Da se slovenski učbeniki didaktike ne odzivajo na te zadrege učiteljev, priča o tem, da se zdi pomen ciljev tako očiten, da o tem ni treba zgubljeni besed. Zdi se, da imajo cilji sami na sebi in govor o njih nujno pozitivne učinke, ne glede na raznolikost situacij, v katerih se učitelj znajde v razredu. Vendar smo videli, da je cilje treba vzeti še bolj resno: za samo navedenje ciljev ure se moramo vselej vprašati, kakšen cilj ima v dani situaciji. Da je vsako delo načrtovano in ima zato cilje, ni zadosti močan odgovor. Najmanj, kar lahko rečemo v šolski situaciji, je, da to ni tako močan razlog za učence, ki marsikaj preprosto delegirajo na učitelja. Zanje je pomemb-

nejše, da šolsko delo doživljajo kot smiselno delo. Navajanje ciljev lahko prispeva k temu, lahko pa prispeva tudi k nasprotnemu, odvisno od tega, kdaj in kako je bilo izvedeno (in seveda od tega, za kakšno delo gre).

V Sloveniji so se torej zdeli cilji in govor o njih tako samoumevni, da debata o njih ni bila potrebna. To samoumevnost ciljev nekoliko postavi pod vprašaj procesni pristop k načrtovanju kurikula. Kroflič v prvi opombi v članku, v kateri vpelje procesno-razvojno strategijo načrtovanja kurikula, pravi takole:

»Kurikularna teorija je praktično od svojih začetkov (...) izhajala iz primata opredeljenega cilja pred vprašanji snovi in metode poučevanja, medtem ko pedagoški praktiki (...) še vedno fazo določanja ciljev lastne aktivnosti uspešno izpuščajo pri načrtovanju dela« (Kroflič, 2002: 149).

Vpeljevanje novega pristopa k načrtovanju pouka tako lahko razumemo tudi kot poskus refleksije dejanskega stanja. Tako sicer lahko razumemo tudi poudarjanje ciljev pouka, le v drugi smeri: refleksija o različnih ravneh ciljev naj bi učitelje spodbudila, da premislijo lastno prakso. Ko uvidijo, kako ozek je v resnici nabor ciljev, ki jih uresničijo, naj bi s pomočjo taksonomije ciljev obogatili svoje poučevanje. Teorija bi tako spremenila prakso. Pri uvajanju procesnega pristopa pa teorija v nekem smislu sledi praksi: praksa je taka, da se učitelji ne ubadajo pretirano s cilji, pogledimo torej, ali nimajo v nekem smislu prav.

## **Procesno načrtovanje kurikula**

Načela izobraževanja naj »ne vidimo v obliki ciljev, ki naj bi jih dosegli na neki prihodnji stopnji, temveč kot procesna načela, ki naj vodijo naše praktično delovanje,« zapiše Kroflič v uvod k poglavju »Procesno-razvojna strategija kurikula«. Za učnosnovno in učnociljno načrtovanje je »značilno behavioristično teoretsko izhodišče ter iz njega izhajajoči instrumentalizem in tehnicizem (ibid., 150). Pozornost je usmerjena na učinke izobraževanja in omejena na tiste, ki jih je mogoče opazovati. Linearno in hierarhično zasnovani cilji predpostavljajo enosmerno komunikacijo od učitelja k učencu, učenec pa je potisnjen v pasivnega sprejemnika izobraževalnih vplivov. Vendar vseh ciljev ni mogoče izraziti v obliki sprememb vedenja učencev. Učinki si tudi ne sledijo v skladu z linearno in hierarhično shemo ciljev, mnogi učinki imajo status stranskega proizvoda procesa. Proces ne poteka linearno od učitelja do učenca. In instrumentalno zasnovana vloga učitelja ne upošteva transfernega razmerja med učencem in učiteljem,

ki je pogoj vzgojno-izobraževalnega vplivanja. Zaradi vseh teh lastnosti je behavioristični model šolskega procesa neustrezen.

Pri iskanju alternative avtor vpelje Kellyjevo verzijo procesnega pristopa. Pri njej gre pravzaprav za dvojni poudarek na proces. Najprej osnovni smoter izobraževanja dojame kot proces. Pouk naj ne dosega nekih zunanjih ciljev, temveč naj spodbuja proces razvoja učenca. To naj počne tako, da načel ne vidi kot zunanjih ciljev, temveč kot načela, ki vodijo naše delovanje. Če cilje zasnujemo v skladu s ciljnim pristopom, so cilji zunanji kurikulum, so rezultati, do katerih pouk pripelje, če pa jih pojmuje kot načela, so prisotna v vsakem trenutku pedagoške prakse. Lahko bi skupaj z Johnom Searlom rekli, da so konstitutivna načela, ki vzpostavljajo našo prakso.

Tako opredeljen proces postane vrednota sam na sebi in nima več vrednosti le zato, ker vodi k ciljem, ki smo jih vnaprej predpostavili, proces pa je le slučajno izbrano sredstvo za njihovo uresničitev. Tako opredeljeno načrtovanje kurikula se je vzpostavilo prek prek snovne in ciljne kritike, vendar prvih dveh ne zavrne, temveč je njegova prednost tudi v tem, »da je vanj mogoče integrirati prednosti drugih načrtovalskih strategij«. (ibid., 159). Nekateri deli pouka bodo namenjeni razvijanju učnega stila, drugi usvajanju učne snovi itd., tako da je procesno načrtovanje pravzaprav najširši okvir, znotraj katerega poleg procesnega načrtovanja v ožjem smislu svoje mesto najdejo druge strategije načrtovanja. Kroflič tako sklene:

»Procesno načrtovanje torej kot pogoj zahteva natančno opredelitev evalvacijskih postopkov za sprotno (in končno) vrednotenje vzgojno-izobraževalnega procesa. S tem smo prvič prišli do možnosti, da v model načrtovanja kurikuluma uravnoteženo vključimo vse štiri poglavitne elemente vsakega kurikula, ki jih je opredelil R. Tyler davnega leta 1949: cilje, vsebine oziroma predmet, metode oziroma procedure in evalvacijo« (ibid., 161-162).

Procesni pristop tako obsega štiri elemente in ni preprosto nov pristop, temveč splošni okvir, ki priznava, da pouka ni mogoče zvesti na eno edino pomembno načelo oziroma na edini zveličaven pristop. Pri obravnavi kritike Kellyja avtor posebej poudari pomen »razmišljanja o zaželenih rezultatih izobraževanje« in tega, »da na začetku načrtovanja čim temeljiteje ne določimo smeri razvoja, torej najsplošnejših ciljev programa (ibid., 164). Članek sklene s poudarkom, da je »razvojno-procesna strategija trenutno vsekakor najboljša podlaga za kompleksno načrtovanje kurikula kot celote«, a ob tem dodaja, da se »lahko na povsem praktični in dostikrat premalo temeljito osmišljeni ravni zadovoljivo obnesejo tudi druge koncepcije načrtovanja kurikula« (ibid., 165).

Naslednji avtorjev članek v *Izbranih pedagoških spisih* pa že v naslovu »Učnociljno in procesno-razvojno načrtovanje kurikula združuje« oba pristopa v en kombiniran pristop. Avtor že v prvem razdelku s pomočjo kurikularnega teoretika Kellyja poveže različne elemente tako, da lahko rečemo, da je procesno obenem tudi ciljno. Res je, da tudi Kroflič v nekem trenutku vztraja pri opoziciji med »kulturno-transmisijskim modelom vzgoje in izobraževanja« in »procesno-razvojnim modelom vzgoje in izobraževanja« (Kroflič 2002, 172), ki je širše gledano ni mogoče zagovarjati. Kakšne so celotne razvojne potrebe otroka, ki odrasča v afriški vasici, ni mogoče določiti brez poznavanja lokalne kulture. Razvoj otroka je tesno povezan z drugim polom, s prenašanjem kulture, za sodobno evropsko družbo pa lahko s sociološkega zornega kota rečemo, da socializacija (prenašanje kulture) sama na sebi je individualizacija (oblikovanje posameznika). A opozicija je verjetno mišljena predvsem polemično, saj avtor pozneje opozarja, da ima z oznako »kulturno-transmisijski model vzgoje« v mislih predvsem specifično, »behavioristično pojmovanje vzgoje« (ibid., 187).

## Sklep

Ta kratka zgodovina nas je vodila od snovi k ciljem, od ciljev k procesu in od procesa k totaliteti, ki jo lahko mislimo kot prenos vsebin, doseganje ciljev ali kot spodbujanje procesa. Vsak vidik prinese nekaj pomembnega, vendar je vsak, če je ločen od celote, tudi zavajajoč, kadar se kaže kot celota ali kadar v danem kontekstu deluje kot celota.

Leta 1997 je Mojca Kovač Šebart objavila članek »Problemi vzpostavljanja šolskih modelov v čistih opozicijah«, v katerem je kritizirala vztrajanje pri preprostih konceptualnih opozicijah, ko se misli šolsko realnost. Ob načrtovanju pouka vidimo, kako vpliven je bil tovrstni pristop. Preprosta opozicija ima svoje prednosti, saj jasno opozori na problem in na bistvene odlike novosti, s katerim želimo izboljšati delo v šoli, zato je v prvem koraku upravičena. Težava pa je, če se opozicija v drugem koraku ne zmehča in teorija ne pokaže na povezanosti, ki družijo oba pola – če opozicija ni presežena v širšem pogledu, ki ne vidi le dela slike, le nasprotja, temveč celotno sliko, ki vključuje tudi povezanosti oziroma alternativne koncepcije šolske realnosti. Kadar vztrajamo pri preprostih nasprotjih, teorija izgublja status analitičnega orodja za razumevanje realnosti in jo je vedno težje ločiti od instrumenta ideološke mobilizacije.

Naj dodam, da je lep pristop k hkratnemu opozarjanju na razlike in povezanosti najti v študiji Zore Rutar Ilc *Pristopi k poučevanju, preverja-*

*nju in ocenjevanje*. Besedilo tako govori o pomenu aktivnega pristopa, v opombi pa takoj sledi opozorilo: »Govorjenje o aktivnem pristopu, načinih ali oblikah dela lahko vodi v zavajajočo predpostavko, da so učenci aktivni le pri tako poimenovanih pristopih, načinih in oblikah dela, pri t. i. tradicionalnih, npr. pri razlagi, pa ne. To seveda ne drži. Tudi razlaga z vprašanji in razgovorom spodbuja aktivnosti, procese in vključevanje različnih spoznavnih postopkov in miselnih procesov. Sklicevanje na aktivne oblike dela torej še najbolj meri na to, da je pri teh prav posebna pozornost posvečena temu, na kakšen način učenci prihajajo do (spo)znanj« (Rutar Ilc, 2003: 28). Da gre za dejanski napor izogniti se hitrim posplošitvam in absolutizacijam ene značilnosti celote, se lahko prepričamo nekaj strani naprej, ko besedilo razvija pomen procesnega pristopa, opomba pa opozarja: »Ločevanje med vsebinskimi in procesnimi vidiki znanj je nekoliko manj nasilno kot razlikovanje med vsebinskim in procesnimi znanji, ki je lahko zavajajoče v tem smislu, da bi utegnili misliti, da so vsebine eno, procesi pa nekaj povsem drugega, samo sebi namenjenega, brez prave povezave z vsebinami« (ibid., 32). Če se ozremo v zgodovino slovenskih naporov in želimo miselno zajeti dogajanje v šoli, opazimo kar nekaj preprostih opozicij, ki lahko delujejo zavajajoče (ne glede na namere piscev, ki jih uporabljajo), tako da bi podobne opombe pod črto še kako prišle prav. Vendar za njihovo obravnavo v tem članku ni več prostora, čeprav nenadna vseprisotnost pojma kompetenca danes od teorije terja, da se poskuša nekaj naučiti tudi od svojega zgodovinskega razvoja.

## Opombe

- [1] Kramar identificira štiri ravni ciljev: cilji, zapisani v zakonskih dokumentih šolskega sistema in posameznih institucij; cilji, zapisani v konstitutivnih dokumentih gimnazij in poklicnih šol; cilji v programih posameznih šol, predmetnih področij in posameznih predmetov; operativni cilji, ki jih učitelji načrtujejo za vsako didaktično enoto (Kramar, 1994: 350).
- [2] Avtorica v opombi opozarja, da bo uporabljala »pretežno izraz smoter«, čeprav nekateri uveljavljajo smoter za »splošnejše, dalekosežnejše učinke pouka« in izraz cilj za »konkretnejše, etapne« (Marentič Požarnik 1991: 79). Na konceptualni ravni torej ne razlikuje med različnimi tipi ciljev pouka in jih v celoti misli znotraj horizonta učinkov. Jože Širec v nekako istem obdobju vpeljuje razlikovanje med najsplošnejšimi, usmerjevalnimi učnimi cilji (Aims, Richtziele), konkretnejšimi skupinskimi učnimi cilji, in operativnimi, konkretnimi, didaktično elementarnimi, neposredno uresničljivimi posameznimi učnimi cilji (Objectives, Feinziele) (Širec, 1984: 14).



- [3] Pranjic tako pravi, da obstajajo štirje bistveni elementi načrtovanja pouka: cilji, vsebine, metode in mediji. In dodaja: »Čeprav je te elemente mogoče teoretično in logično deliti in razstavljati, so v praksi med seboj zelo povezani in eden drugega pogojujejo in dopolnjujejo« (Pranjic, 2005: 282). Če so operativni cilji uvrščeni najprej v niz drugih ciljev pouka, potem pa še v kontekst drugih elementov načrtovanja, potem je lažje razumeti njihovo pravo mesto in vlogo.
- [4] Denimo izjave: »V neki drugi raziskavi so spet ugotovili, da se je ob uvedbi operativno opredeljenih ciljev čas za učenje skrajšal za 65 %« (Marentič Požarnik, 1991: 73).
- [5] Pranjic tako opozarja na razliko med cilji poučevanja in cilji učenja: cilje, ki jih želi učitelj uresničiti, ne sovpadajo nujno s cilji, ki vodijo učence pri učenju oziroma ki jih motivirajo za učenje (Pranjic, 2005: 282).
- [6] Avtor poglavje začne s trditvijo, ki se zdi apriorna: »Načrtovanje in priprava sta začetni fazi vsakega namernega delovnega procesa« (ibid., 401). A pri tem v resnici ne gre za trditev, ki je očitno resnična. Kup primerov nam pride na misel, ko delujemo brez vnaprejšnjega načrtovanja, pa niso samo primeri dejanj, ki so se slabo iztekla.
- [7] Tudi Ivanuš Grmek se opre na Tylerja in v svoji empirični raziskavi o načrtovanju podrobnih učnih načrtov pozornost posveča štirim »temelnim dimenzijam načrtovanja: učnim ciljem, učnim vsebinam, metodam in oblikam dela ter evalvaciji« (Ivanuš Grmek, 1999: 11). Na podlagi izsledkov predlaga, da je pri načrtovanju podrobnih učnih načrtov treba »kombinirati elemente različnih strategij načrtovanja« (ibid., 22).
- [8] Strmčnik tako pouk načeloma opredeli kot »kompleksno dejavnost« in našteje nekaj vidikov, ki »sestavljajo izjemno kompleksno in prostrano pedagoško polje oziroma pedagoški sistem z zelo zapleteno strukturo«: intencionalni, vsebinski, socialni, akcijski, psihološko-gnoseološki, didaktični, organizacijsko-politični, družbeno-politični (Strmčnik, 2001: 112–113).
- [9] Kot tudi ni prostora za podrobnejšo predstavitev dialektičnega posredovanja abstraktnih in konkretnih ciljev v didaktiki Franceta Strmčnika.

## Literatura

- Blažič, M. (ur.) (1991). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Blažič, M.; Ivanuš Grmek, M.; Kramar, M.; Strmčnik, F. (ur.) (2003). *Didaktika, visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto.
- Gudjons, H.; Teske, R.; Winkel, R. (ur.) (1994). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Ivanuš Grmek, M. (1999). Načrtovanje podrobnih učnih načrtov. *Sodob. pedagog.* let. 50 (116), št. 9, str. 8–23.
- Kovač Šebart, M. (1997). Problemi vzpostavljanja šolskih modelov v čistih opozicijah. *Sodob. pedagog.* let. 48 (114), št. 7/8, str. 360–375.

- Kramar, M. (1994). Izobraževalno-ciljna in storilnostna naravnost šole. *Sodob. pedagog.* let. 45 (111), št. 7/8, str. 349-356.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (1991). Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk. V Blažič 1991, str. 5-80.
- Möller, C. (1994). Didaktika kot teorija kurikula oziroma ciljno usmerjen pristop. V Gudjons 1994, str. 77-94.
- Poljak, V. (1988). *Didaktika*. Školska knjiga: Zagreb.
- Pranjić, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
- Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika, Osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Širec, J. (1984). *Kako operativiram izobraževalni učni cilj*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Širec, J. (1985). *Kako operativiram vzgojni učni cilj*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Winker, R. (1994). Didaktika kot kritična teorija komunikacije pri pouku. V Gudjons 1994, str. 95-113.

# DEJAVNIKI OKOLJA, OTROKOVO SOCIALNO VEĐENJE V VRTCU/ŠOLI IN UČNA USPEŠNOST V PRVEM RAZREDU

*Maja Zupančič in Tina Kavčič*

*Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani*

---

## Uvod

Učna uspešnost otrok (npr. raven doseženega znanja, šolske ocene, zaključni učni uspeh) se povezuje z njihovimi individualnimi značilnostmi in z različnimi dejavniki okolja, v katerem se razvijajo. Med značilnostmi otrok je bilo v povezavi z uspešnostjo v šoli največ raziskav opravljenih na področju spoznavnih sposobnosti (npr. Coplan, Barber in Lagacé-Séguin, 1999; Kaplan, 1993; Normandeau in Guay, 1998; Zupančič in Puklek, 1999). Sodobne raziskave se poleg slednjih osredotočajo tudi na preučevanje motivacijskih (npr. motivacijski cilji, zaznana učna učinkovitost; pregled v Meece, Bower Glienke in Burk, 2006) in temperamentnih značilnosti učencev (npr. Bramlett, Scott in Rowel, 2000; Coplan idr., 1999; Newman, Noel, Chen in Matsopoulos, 1998). Prispevku osebnostnih potez (npr. Lamb, Chuang, Wessels, Broberg in Hwang, 2002; Zupančič, 2006; Zupančič in Kavčič, 2007 a) in socialnega vedenja k učnemu uspehu (npr. DiLalla, Marcus in Wright-Phillips, 2004; Normandeau in Guay, 1998) pa je bilo v prvih razredih osnovne šole posvečeno bistveno manj pozornosti. Prav zaradi tega in dejstva, da so se raziskovalci večinoma ukvarjali s preučevanjem vloge težavnega vedenja učencev v njihovi učni uspešnosti, zlasti pri učencih višjih razredov osnovne šole in pri dijakih (Alexander, Entwistle in Kabbani, 2001), sva ugotavljali napovedne odnose med zgodnjimi značilnostmi otrokovega socialnega vedenja v vrtcu in ob vstopu v šolo ter njegovo učno uspešnostjo ob koncu prvega leta obveznega izobraževanja. V okviru socialnega vedenja sva se osredotočili tako na težavno kot tudi na kompetentno socialno vedenje otrok v vrtcu in šoli. V model napovednih odnosov sva vključili še nekatere okoljske dejavnike, ki so se na podlagi opravljenih raziskav pokazali kot relevantni pri preučevanju učne uspešnosti.

*Težavno in kompetentno vedenje ter učna uspešnost*

Rezultati raziskav pri zgodnjih mladostnikih so pokazali, da se težavno vedenje (različne oblike, npr. vedenje ponotranjenja, pozunanjenja, težave na področju vzdrževanja pozornosti) negativno povezuje z učno uspešnostjo (npr. Trembley idr., 1992; Wentzel, 1993). Redki raziskovalci, ki so se ukvarjali s preučevanjem vloge socialnega vedenja pri predšolskih otrocih v njihovih kasnejših učnih dosežkih (DiLalla idr., 2004; McClelland, Morrison in Holmes, 2000; Normandeau in Guay, 1998), pa poročajo, da tudi zgodnje težavno vedenje predstavlja dejavnik tveganja učne neuspešnosti tako v nižjih kot v višjih razredih osnovne šole in celo srednje šole (Vitaro, Tremblay, Brendgen in Larose, 2005). Poznavanje napovednih odnosov med zgodnjimi vedenjskimi značilnostmi otrok in njihovimi kasnejšimi učnimi dosežki je pomembno, saj lahko na tej podlagi otrokom že zgodaj nudimo ustrezno pomoč z namenom, da bi dvignili raven njihove uspešnosti v šoli oz. ublažili neugodne učinke morebitnega delovanja dejavnikov tveganja na njihove učne dosežke.

V pričujoči študiji se osredotočava na odkrivanje napovednih odnosov med vedenjem ponotranjenja/pozunanjenja in učno uspešnostjo prvošolcev. Na področju preučevanja vedenja ponotranjenja so avtorji najpogosteje uporabljali ocene otrokovega anksioznega vedenja, redkeje pa zadržano vedenje v odnosu do vrstnikov in odvisnost od odraslih. Učinek anksioznega vedenja na učno uspešnost se je izkazal kot razmeroma zapleten, odvisen od drugih individualnih značilnosti ciljnih posameznikov, njihove starosti in ravni anksioznosti v ciljni skupini. Tako je npr. visoka raven splošne anksioznosti (v okviru normativnega razpona) neugodno prispevala k učni uspešnosti nizko inteligentnih učencev, ugodno pa k dosežkom visoko inteligentnih, medtem ko pri celotnem vzorcu napovedni odnosi niso bili pomembni (McCann in Meen, 1984). Podobno se pri nekliničnem vzorcu zgodnjih mladostnikov raven anksioznosti ni povezovala z učno uspešnostjo, zmerno visoko anksiozni učenci pa so bili, v skladu z obrnjeno U-hipotezo, v šoli značilno uspešnejši (Eady, 1999). Dalje se nenormativno visoka raven anksioznosti pri učencih prvih pet razredov dosledno negativno povezuje z učno uspešnostjo (Strauss, Frame in Forehand, 1987). Po drugi strani so rezultati redkih študij s predšolskimi otroki, ki so jih raziskovalci spremljali v obdobje šolanja, nedosledni. S. Normandeau in Guay (1998) npr. navajata, da vzgojiteljičina ocena otrokovega anksiozno-umaknjenege vedenja pomembno in negativno napoveduje učno uspešnost v prvem razredu (bolj anksiozni otroci so imeli kasneje nižje učne dosežke od manj anksioznih), medtem ko L. F. DiLalla in sodelavki (2004) poročajo, da splošna anksioznost pri normativnem vzorcu petletni-

kov pozitivno napoveduje učno uspešnost šest do osem let kasneje. Zmerno visoka anksioznost naj bi torej imela pozitivno vlogo v učni uspešnosti: (a) predšolski otroci z anksioznimi nagnjenji si nasploh prizadevajo biti učinkoviti; ker so ta nagnjenja razvojno razmeroma stabilna, so nagnjeni tudi k učinkovitemu delovanju v šoli; hkrati pa (b) pri normativnih otrocih anksioznost ni dovolj močna, da bi ovirala njihov proces usvajanja znanja.

Rezultati raziskav o povezanosti agresivnega vedenja (kot ene izmed mer širšega sklopa vedenja pozunanjenja) z učno uspešnostjo so razmeroma enoznačni. Agresivni učenci imajo v povprečju nižji učni uspeh od manj agresivnih (pregled glej v Vitaro idr., 2005). Te zveze, kakor tudi pozitivne povezave med prosocialnim vedenjem in učnimi dosežki, se kažejo tudi ob nadzoru številnih drugih dejavnikov, kot so npr. spol učencev, struktura družine, etnična skupina (Wentzel, 1993) in inteligentnost (Normandean in Guay, 1998; Wentzel, 1993). Agresivni učenci z večjo verjetnostjo kot manj agresivni izražajo vedenjske težave v razredu in si tako otežujejo učenje. Na podlagi opravljenih raziskav pa ni moč enoznačno skleniti, ali agresivnost prispeva k nizkem učnem uspehu ali nasprotno, saj v študijah običajno sodelujejo otroci, ki že obiskujejo šolo (Coie in Dodge, 1998). Nizka učna uspešnost npr. lahko vodi učence v frustracijo, ta pa poveča pojavnost agresivnega vedenja (Rubin, Bukowski in Parker, 1998).

Tudi mera otrokove konfliktnosti in nasprotovalnosti vzgojiteljici/učiteljici tvori sklop vedenja pozunanjenja. Kakovost otrokovega odnosa s pomembno odraslo osebo v izobraževalni ustanovi pa se povezuje z njegovo učno uspešnostjo (npr. Birch in Ladd, 1998; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta in Howes, 2002; Ladd, Birch in Buhs, 1999). Pri normativnih otrocih se raven otrokove konfliktnosti z vzgojiteljico v vrtcu in učiteljico v šoli negativno povezuje (vzdolžno in sočasno) z učnim uspehom pri matematiki in maternem jeziku (Burchinal idr., 2002). Podobne zveze se kažejo med ravno odvisnosti otrok od vzgojiteljice/učiteljice (mera vedenja ponotranjenja) in njihovo učno uspešnostjo (Birch in Ladd, 1997; DiLalla idr., 2004). Učenci, ki so v konfliktnem ali odvisnem odnosu z učiteljico, so morda manj učno uspešni tudi zaradi tega, ker se počutijo nesproščeni v razredu ali pa jih bolj skrbijo odnosi z učiteljico kot usmerjanje pozornosti na šolsko delo. Pri tem velja omeniti, da so opisane povezave (konfliktnost oz. odvisnost in učna uspešnost) višje pri rizičnih kot nerizičnih otrocih: kakovost odnosa s pomembno odraslo osebo v vrtcu/šoli ima v primerjavi z nerizičnimi otroki pomembnejšo vlogo v učni uspešnosti otrok, ki so izpostavljeni dejavnikom okoljskega tveganja (npr. nizek socialno-ekonomski položaj staršev).

Različne mere socialno kompetentnega vedenja (npr. prosocialno vedenje, odgovornost v socialnih odnosih, empatija) se, v nasprotju s pokazatelji težavnega vedenja, pozitivno povezujejo z zgodnjo in kasnejšo učno uspešnostjo (npr. Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura in Zimbardo, 2000; Normandeu in Guay, 1998; Wentzel, 1993). Otroci, ki so v vrtcu pogosteje izražali prosocialno vedenje, so imeli v prvem razredu učinkovitejši spoznavni samonadzor, ta pa je imel pozitiven učinek na učno uspešnost ob koncu šolskega leta, in sicer tudi ob nadzoru intelektualnih sposobnosti prvošolcev (Normandeu in Guay, 1998). Spoznavni samonadzor, ki se kaže kot sposobnost osredotočenja pozornosti na nalogo in sodelovanje v učnem procesu, je namreč še posebej pomemben dejavnik učne uspešnosti v prvih razredih osnovne šole (Alexander, Entwisle in Dauber, 1993).

Raven otrokove prosocialnosti pred vstopom v šolo tudi pomembno znižuje tveganje za učno neuspešnost v višjih razredih osnovne šole in v srednji šoli, saj ublaži neugodne učinke otrokove nagnjenosti k agresivno-nasprotovalnemu vedenju in k hiperaktivnosti-težavam s pozornostjo na učne dosežke (Vitaro idr., 2005). Podobno kot ugotavljajo Caprara in soavtorji (2000) pri starejših otrocih, vzdolžni podatki Vitara in sodelavcev (2005) kažejo, da otroci, ki so bolj odvisni od socialnega nagrajevanja (prosocialni), bolj sledijo socialnim pričakovanjem kot njihovi manj prosocialni vrstniki. Dalje se učitelji in vrstniki na otrokovo prosocialno vedenje (sodelovalnost, starosti primerna samostojnost, integracija v vrstniško skupino, empatija) odzivajo s pozitivnimi podkrepitvami, ki spodbujajo otrokovo povezanost s šolskim okoljem, sodelovanje v učnem procesu in učno uspešnost (Welsh, Parke, Widaman in O'Neil, 2001).

### *Nekateri dejavniki okolja in učna uspešnost*

V razvojni in pedagoški psihologiji je bilo zlasti veliko pozornosti namenjene povezavam med učno uspešnostjo otrok in značilnostmi njihovih družin (npr. izobrazba, socialno-ekonomski položaj) ter procesov v družinah, npr. spodbujanje otrokovega spoznavnega razvoja, tehnike socializacije, kakovost interakcije otrok-starši, vključevanje staršev v otrokovo šolsko delo (npr. Crane, 1996; Marchant, Paulson in Rothlisberg, 2001; Supplee, Shaw, Hailstones in Hartman, 2004). Prevladujoče vedenjske tehnike, ki jih starši uporabljajo pri socializaciji otrok (npr. naklonjenost, postavljanje pravil vedenja, spodbujanje spoznavnega razvoja otrok), in njihovo vključevanje v otrokovo delo za šolo, napovedujejo kasnejšo učno uspešnost osnovnošolcev prek napovedi, ki sledi na podlagi vedenjskih značilnosti učencev. Pri tem ni povsem

jasno, ali imajo značilnosti starševstva moderatorski (interakcijski) učinek na (negativno) povezavo med težavnim vedenjem otrok in njihovo učno uspešnostjo ali pa splošni (glavni) učinek na učne dosežke. Visoka raven starševskega spodbujanja, izražanja naklonjenosti otroku in postavljanja pravil vedenja ima lahko npr. posebej ugodno vlogo v učni uspešnosti agresivno-nasprovalnih in hiperaktivnih otrok z motnjami pozornosti, medtem ko so tovrstne značilnosti starševstva manj pomembne pri socialno prilagojenih otrocih. Vitaro in sodelavci (2005) so pri predšolskih otrocih, ki so jih spremljali v odraslost, ugotovili pomemben glavni učinek dveh značilnosti starševstva na njihovo kasnejšo učno uspešnost, ki je deloval nadomestitveno (nasprotno neugodnim učinkom preučevanih dejavnikov tveganja), tj. izražanje naklonjenosti in avtoritativnosti. Zaradi korelacijske narave te študije seveda ne moremo sklepati, da gre za vzročno-posledične odnose med starševstvom in učno uspešnostjo. Ker pa so avtorji značilnosti starševstva merili pred otrokovim vstopom v šolo in statistično nadzorovali vedenjski profil otrok, so tako bistveno znižali možnost, da značilnosti starševstva odražajo odziv staršev na vedenje njihovih otrok. Kaže, da ugodna čustvena naravnost staršev do otrok in avtoritativnost ugodno prispevata k uspešnosti učencev v šoli prek njunega pozitivnega učinka na razvoj otrokove usmeritve do učnega dela (Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg in Ritter, 1997). Čustveni vidik starševstva tudi spodbuja otrokovo varno navezanost na starše in sprejemanje starševih stališč do izobraževanja, avtoritativni vidik starševstva pa deluje spodbudno na otrokovo izogibanje situacijam in vedenju, ki moti učinkovito delo v šoli (Vitaro idr., 2005).

Izobrazba staršev se večinoma dosledno in pozitivno povezuje z učno uspešnostjo otrok že v prvem razredu osnovne šole (npr. Coplan idr., 1999; Crane, 1996; Suplee idr., 2004; Zupančič in Puklek, 1999). Rezultati nedavno opravljene slovenske raziskave pri prvošolcih (Zupančič in Kavčič, 2007 a) so dodatno pokazali, da raven izobrazbe staršev in tudi izbrane značilnosti starševstva (avtoritativnost, neučinkovit nadzor, uveljavljanje moči in spodbujanje otrokovega spoznavnega razvoja) ne pojasnijo pomembnega odstotka variabilnosti v učnih dosežkih pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja, poleg variabilnosti, ki jo pojasnijo otrokove robustne osebnostne poteze in nebesedna inteligentnost. Individualne značilnosti otrok, kot so osebnostne poteze in intelektualne sposobnosti, so torej bistvene za napoved učne uspešnosti že na začetku obveznega izobraževanja. Če pa nimamo podatkov o teh značilnostih, seveda obstaja možnost, da se pokaže pomemben učinek okoljskih spremenljivk na učno uspešnost poleg otrokovih specifičnih vedenjskih značilnosti, kot so npr. socialna kompetentnost, vedenje ponotranjenja in

pozunanjenja. Zato sva v pričujoči analizi predpostavili, da sklop družinskih spremenljivk napove pomemben odstotek variabilnosti v učnih dosežkih prvošolcev, in sicer prek variabilnosti, ki jo napovedujejo otrokove individualne značilnosti, tj. socialno vedenje v izobraževalni ustanovi.

Podobno kot značilnosti družinskega okolja in izobrazba staršev tudi otrokovo obiskovanje vrtca in starost ob vstopu v vrtec nista pomembno napovedovala učnih dosežkov prvošolcev, poleg prispevka k doseženim standardom znanja, ki sva ga pojasnili z otrokovimi individualnimi značilnostmi, to je z osebnostnimi potezami in nebesednimi spoznavnimi sposobnostmi (Zupančič in Kavčič, 2007 a). Kljub temu predpostavlja, da bi se utegnili nekateri ugodni učinki obiskovanja vrtca na spoznavni razvoj in učno uspešnost, o katerih poročajo avtorji predhodnih raziskav (npr. Andersson, 1989; Hartman, 1991; Marjanovič Umek, 1990; Zupančič, 2006), pokazati v sklopu napovednikov, ki vključujejo manj robustne individualne značilnosti otrok (npr. socialno vedenje v izobraževalni ustanovi) v primerjavi z osebnostnimi potezami. Med dejavniki vrtca sva pri analizi podatkov upoštevali še starost otrok ob vstopu v vrtec (eno do tri leta), čeprav sva, v skladu s podatki novih slovenskih raziskav, v najboljšem primeru pričakovali nizko napovedno vrednost te spremenljivke. Tako se na primer kažejo nekateri specifični učinki interakcije med starostjo otrok ob vstopu v vrtec in izobrazbo staršev na govorno kompetentnost predšolskih otrok (pregled v Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja, 2006). Ugoden, vendar začasen in majhen pozitiven učinek zgodnje vključitve v vrtec se je pokazal tudi na področju otrokovega prilagajanja na novo okolje (Zupančič in Kavčič, 2006; Zupančič, 2006). Prav tako tuji avtorji (pregled v Marjanovič Umek idr., 2006) ugotavljajo, da je zgodnja vključitev v vrtec ugodna predvsem za otroke staršev z nižjo izobrazbo in/ali tiste, ki se razvijajo v manj spodbudnem družinskem okolju.

### *Problem*

V pričujoči študiji sva preučevali vzdolžni učinek otrokovega socialnega vedenja v vrtcu (pri starosti tri, štiri in pet let) in šoli na njegovo učno uspešnost v prvem razredu devetletne osnovne šole. Pri tem sva upoštevali tudi izbrane okoljske spremenljivke, in sicer otrokovo družinsko okolje (pri starosti tri leta in ob vstopu v šolo) ter njegovo vključenost v vrtec oz. starost ob vstopu v vrtec. Predpostavili sva, da: a) izraznost socialno kompetentnega vedenja in odsotnost težavnega vedenja, zlasti vedenja pozunanjenja, kot te značilnosti otrok zaznavajo njihove vzgojiteljice v vrtcu in šoli, napovedujeta učne dosežke prvošolcev pri treh šolskih predmetih: slovenščini, matematiki in



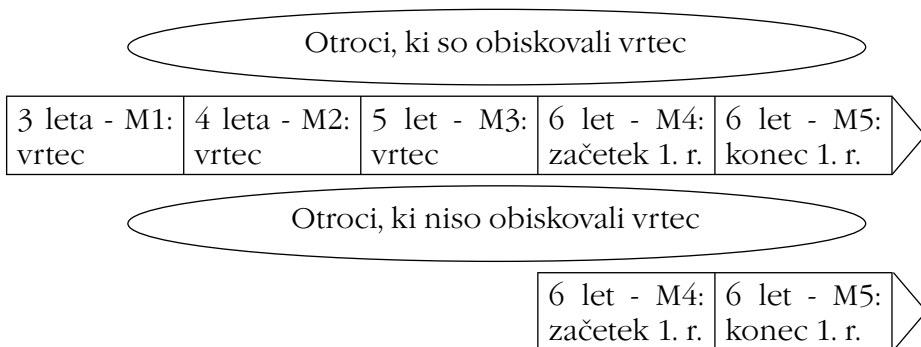
spoznavanju okolja; b) izobrazba staršev in značilnosti njihovega starševstva pojasnijo pomemben delež razlik v učnih dosežkih učencev pri treh predmetih; izmed posameznih spremenljivk naj bi imeli pomembno pozitivno vlogo izobrazba, avtoritativnost in spodbujanje spoznavnega razvoja, negativno pa neučinkovit nadzor in uveljavljanje moči; c) poleg neodvisne vloge otrokovega socialnega vedenja in značilnosti družinskega okolja otrokovo obiskovanje vrtca dodatno in pozitivno, vendar nizko napoveduje učne dosežke prvošolcev; pri tem je starost otrok ob vstopu v vrtec manj pomembna kot dejstvo, da so pred vstopom v šolo obiskovali vrtec.

## Metoda

### *Pristopi in postopek*

Pri zbiranju podatkov sva uporabili *vzdolžni pristop*. V razmiku enega leta sva izvajali meritve (M) pri vzorcu otrok, ki so bili na začetku raziskave v povprečju stari tri leta in so obiskovali vrtec. V času 4. meritve (M4) so vsi sodelujoči otroci obiskovali 1. razred osnovne šole. Poleg skupine otrok, ki je obiskovala vrtec vsaj od tretjega leta starosti, sva v raziskavo vključili še skupino šestletnikov, ki pred vstopom v šolo ni obiskovala vrtca. O učni uspešnosti otrok iz obeh skupin so ob koncu šolskega leta poročale njihove učiteljice (5. meritev, M5). Raziskovalni načrt prikazuje *Slika 1*.

*Slika 1: Načrt raziskave: starost ciljnih otrok ob petih meritvah*



O socialnem vedenju otrok v vrtcu in v šoli so poročale njihove vzgojiteljice, o doseganju standardov znanja pri prvošolcih pa učiteljice. Podatke o svoji izobrazbi in starosti otrok ob vključitvi v vrtec so posredovali starši, prav tako

so mame in očetje neodvisno poročali o različnih vidikih svojega vsakdanjega odzivanja na otroke v družinskem kontekstu, in sicer ob 1. in 4. meritvi.

Vzorec so sestavljali otroci iz 17 naključno izbranih vrtcev (različne slovenske regije). Na pisno prošnjo za sodelovanje v raziskavi so se pozitivno odzvali ravnatelj oz. ravnateljice vseh naslovljenih vrtcev razen enega. Vzgojiteljice iz sodelujočih vrtcev so nato staršem triletnih otrok v njihovi skupini posredovale prošnjo za sodelovanje v raziskavi. Ta je vsebovala opis namena in metode raziskave ter obrazec, v katerega so starši lahko vpisali, da se strinjajo s sodelovanjem. Pisno soglasje je dalo približno 80 % staršev. Vzorčenje skupine otrok, ki niso obiskovali vrtca, in sočasno pridobivanje soglasij staršev sta potekala ob vpisu otrok v šolo ob predhodnem soglasju šol za sodelovanje v raziskavi.

Ob vsaki meritvi so vzgojiteljice prejele psihološki vprašalnik (z ustreznimi navodili za izpolnjevanje), s pomočjo katerega so poročale o socialnem vedenju vsakega otroka, za katerega je bilo pridobljeno soglasje staršev. Prav tako so staršem teh otrok vzgojiteljice v vrtcu/učiteljice v šoli posredovale vprašalnike z navodili za izpolnjevanje (kratek vprašalnik o demografskih podatkih ob 1. merjenju ter ob 1. in 4. meritvi vprašalnik o odzivanju staršev na otroka, oblika za mamo in očeta). Starši so vprašalnike izpolnili doma in jih v zalepljenih ovojnica vrnili vzgojiteljici/učiteljici svojega otroka. Ko je bilo v posameznem vrtcu/šoli zbrano celotno gradivo, so ga šolske koordinatorice oz. koordinatorke v vrtcu posredovale raziskovalkam. Enako je v šolah potekalo zbiranje podatkov o učni uspešnosti prvošolcev ob koncu šolskega leta. V tem delu raziskave so sodelovale učiteljice otrok, vključenih v raziskavo.

### *Udeleženci*

Od tretjega leta starosti do konca prvega razreda osnovne šole sva spremljali 199 otrok (za te sva zbrali vse zelene podatke): 110 deklic in 89 dečkov. V času prve meritve so otroci obiskovali enega od 17 vrtcev iz različnih slovenskih regij, stari pa so bili od 34 do 43 mesecev ( $M = 38,3$ ;  $SD = 2,1$  meseca). Vrtec so začeli obiskovati pri starosti od 10 do 40 mesecev ( $M = 24,1$ ;  $SD = 9,7$  meseca). Njihovi starši so končali od 8 do 18 let šolanja (v povprečju mame 13 in očetje 12,3 leta). Iz vzorca se je v štiriletnem časovnem obdobju skupno osipalo 152 otrok (zaradi preselitve, nezanimanja staršev za nadaljnje sodelovanje, ker se otroci še niso všolali). Analiza osipa je pokazala, da se otroci, ki so se osipali iz vzorca, od tistih, ki so ostali v vzorcu do zaključka raziskave, pomembno razlikujejo v nekaterih merjenih spremenljivkah. Prvi so v povprečju nekoliko prej začeli obiskovati vrtec ( $M = 22$  mesecev) in so

bili v zgodnejših merjenjih nekoliko manj socialno kompetentni kot drugi (s pripadnostjo skupini lahko pojasnimo 2 % razlik pri tej spremenljivki).

V času 4. in 5. meritve sva želene podatke zbrali za 223 otrok (116 deklic in 107 dečkov), od tega jih je 170 pred vstopom v šolo obiskovalo vrtec, 53 pa ne. Otroci so obiskovali eno od 50 osnovnih šol po Sloveniji. Starši so imeli od 8 do 18 let izobrazbe (v povprečju mame 12,8 in očetje 12,3 leta).

Ciljni otroci v raziskavi niso neposredno sodelovali, podatke o njih so posredovali njihovi starši, vzgojiteljice v vrtcu in šoli ter učiteljice prvega razreda.

### *Pripomočki*

*Vprašalnik socialno vedenje otrok (SV-O; LaFreniere, Dumas, Zupančič, Gril in Kavčič, 2001).*

Vprašalnik je namenjen vzgojiteljicam (in njihovim pomočnicam) v vrtcu ter učiteljicam in vzgojiteljicam v prvih razredih osnovne šole, ki z njegovo pomočjo ocenijo vedenje posameznih otrok, kot ga opažajo v izobraževalnem kontekstu. SV-O vključuje 80 trditev o otrokovem vedenju, vsako pa ocenjevalec oz. ocenjevalka oceni na 6-stopenjski lestvici (1 = *vedenje se pri otroku nikoli ali skoraj nikoli ne pojavlja*; 6 = *skoraj vedno se pojavlja*). Postavke se združujejo v 8 dvopolnih temeljnih lestvic, ki se nanašajo na otrokovo čustveno izražanje v izobraževalni ustanovi, kakovost njegovih odnosov z vrstniki in odraslimi (vzgojiteljice, pomočnice, učiteljice):

- *potrtoost-veselje* (otrokovo splošno razpoloženje),
- *anksioznost-zaupljivost* (stopnja, do katere se otrok počuti varnega v skupini v vrtcu/šoli),
- *jeza-strpnost* (otrokova sposobnost učinkovitega spoprijemanja z izzivi in s frustracijami v skupinskih situacijah),
- *osamljenost-vključevanje* (otrokova vključenost v vrstniško skupino),
- *agresivnost-mirnost* (otrokovi odnosi do vrstnikov v konfliktnih situacijah),
- *egoizem-prosocialnost* (otrokova sposobnost upoštevanja glediščne točke vrstnikov in vedenje, ki izraža občutljivost na potrebe in želje drugih),
- *nasprotovanje-sodelovanje* (otrokovo sodelovanje v interakcijah z odraslimi),
- *odvisnost-samostojnost* (stopnja samostojnosti, ki jo otrok kaže v vrtcu/šoli).

Temeljne lestvice se združujejo v 4 sestavljene lestvice, in sicer *Socialna kompetentnost* (sestavljajo jo pozitivni poli vseh 8 temeljnih lestvic), *Vedenje ponotranjenja* (potrnost, tesnoba, izolacija, odvisnost), *Vedenje pozunanjenja* (jeza, agresivnost, egoizem in nasprotovalnost) in *Splošno prilagajanje* (prisotnost vedenja na pozitivnih polih vseh 8 lestvic in odsotnost vedenja na vseh negativnih polih temeljnih lestvic). Prve tri sva uporabili v pričujoči analizi.

*SV-O* je standardiziran v Sloveniji in ima dobre psihometrične značilnosti:

- koeficienti notranje zanesljivosti za sestavljene lestvice znašajo med 0,85 do 0,95;
- koeficienti retestne zanesljivosti med 0,74 do 0,89;
- skladnost med neodvisnima ocenjevalcema od 0,69 do 0,89 (La Freniere idr., 2001);
- lestvice imajo primerno konvergentno in diskriminativno veljavnost in napovedujejo sociometrični položaj predšolskih otrok v skupini vrstnikov (Zupančič, Gril in Kavčič, 2001).

*Vprašalnik družinskega okolja (VDO-I; Zupančič, Podlesek in Kavčič, 2004; VDO-II; Zupančič in Kavčič, 2005)*

*VDO-I* in *VDO-II* sta različici enakega merskega pripomočka, namenjeni ocenjevanju starševskega odzivanja do različno starih otrok, od 3 do 6 let (*VDO-I*) in od 7 do 9 let (*VDO-II*). Vprašalnik delno temelji na tujem merskem pripomočku HOME in različnih drugih vprašalnikih, ki merijo odzivanje staršev na otroka v procesu socializacije. *VDO-I* vsebuje 51 postavk, ki jih starši ocenijo vzdolž 4-stopenjske samoocenjevalne lestvice (1 = *skoraj nikoli*; 4 = *skoraj vedno*). *VDO-II* pa vključuje 53 postavk, ki jih starši ocenijo s pomočjo 6-stopenjske samoocenjevalne lestvice (1 = *nikoli ali zelo redko*, 6 = *zelo pogosto ali vedno*). Različici *I* in *II* se predvsem razlikujeta glede vsebine trditev, ki se nanašajo na spodbujanje otrokovega spoznavnega razvoja, saj odrasli pri mlajših otrocih spodbujajo spoznavanje drugačnih vsebin in na drugačen način kot pri starejših. Obe obliki vprašalnika imata štiridimenzionalno strukturo (določeno na podlagi analize glavnih komponent), ki sledi tako iz poročil mam kot očetov. Te dimenzije so:

- *avtoritativnost* (starši postavljajo razumne meje otrokovemu vedenju, so dosledni glede pravil vedenja in zahtev do otroka, mu pojasnjujejo smiselnost postavljenih pravil, so odzivni in otroku naklonjeni),

- *neučinkovit nadzor* (starši so nedosledni pri postavljanju pravil vedenja in zahtev do otroka, dopuščajo, da otrok ravna pretežno skladno s svojimi zamislimi in doseže, kar hoče, čeprav na škodo drugih),
- *uveljavljanje moči* (starši telesno in/ali besedno kaznujejo, odtegnejo privilegije in/ali naklonjenost, zahtevajo takojšnjo ugodljivost otroka brez pojasnil, pri postavljanju pravil se sklicujejo na svojo avtoriteto) in
- *spodbujanje spoznavnega razvoja (VDO-I: vključevanje otrok v različne oblike igre, poslušanje pesmi in zgodb, učenje števil, oblik, barv, pravil vedenja; VDO-II: spodbujanje k razmišljanju pri igri, k spoznavanju časovno-prostorskih, količinskih in vzročno-posledičnih odnosov, pojavov v naravi, odnosov med ljudmi).*

Notranja zanesljivost (koeficient  $\alpha$ ) dimenzij starševstva pri *VDO-I* znaša od 0,66 do 0,86 za ocene mam in od 0,68 do 0,87 za ocene očetov. Skladnost med ocenami mam in očetov je zmerno visoka, oba starša pa se na svoje otroke odzivata podobno, ne glede na njihov spol. Dimenzije starševstva so med seboj razmeroma neodvisne, z izjemo avtoritativnosti, ki se zmerno visoko povezuje s spodbujanjem otrokovega spoznavnega razvoja (Zupančič idr., 2004). Notranja zanesljivost dimenzij starševstva pri *VDO-II* znaša od 0,72 do 0,91 za ocene mam in od 0,67 do 0,92 za ocene očetov. Skladnost med mamami in očeti je zmerno visoka, dimenzije starševstva pa so med seboj razmeroma neodvisne. Izjemi sta avtoritativnost, ki se visoko povezuje s spodbujanjem otrokovega spoznavnega razvoja, in neučinkovit nadzor, ki se zmerno visoko povezuje z uveljavljanjem moči. Stabilnost dimenzij starševstva (koeficienti  $\rho$  med odgovarjajočimi dimenzijami *VDO-I* in *VDO-II*) je zmerno visoka v triletnem časovnem razponu tako za ocene mam kot očetov (Zupančič, 2006).

*Predloge za ocenjevanje doseženih standardov znanja (SZ)* v 1. razredu devetletne osnovne šole (Zupančič, 2006), se nanašajo na SZ pri predmetih slovenščina, matematika in spoznavanje okolja. SZ izhajajo iz učnih načrtov (2002) in t. i. podlag za redovalnico s pojasnili. Slednje je pripravil Zavod RS za šolstvo, objavljene so na spletnih straneh, uporabljajo pa jih učiteljice v nekaterih šolah. *Predloge* vključujejo SZ s pripadajočo razpredelnico in navodili za izpolnjevanje.

S pomočjo treh predlog (za vsak predmet posebej) so učiteljice ob koncu šolskega leta za vsakega sodelujočega otroka v raziskavi podale strokovno mnenje o tem, v kolikšni meri dosega posamezen SZ (tristopenjska ocenjevalna lestvica: SZ *še ne dosega, delno dosega, dosega*). Da bi povečali

variabilnost skupnih rezultatov pri posameznem predmetu, v predlogah navedeni SZ za 1. razred niso bili le minimalni. Koeficienti notranje zanesljivosti ocen znašajo od 0,97 za predmet slovenščina, 0,92 za predmet matematika ter od 0,94 za predmet spoznavanje okolja (Zupančič, 2006).

## Rezultati

V *Tabeli 1* so predstavljeni Pearsonovi koeficienti korelacije med standardi znanja (SZ) pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja, ki so jih po mnenju učiteljic dosegli prvošolci ob koncu prvega razreda, ter a) značilnostmi socialnega vedenja teh otrok (socialna kompetentnost, vedenje ponotranjenja in pozunanjenja), kot so jih ocenile vzgojiteljice v vrtcu in šoli, b) značilnostmi njihovih družin (izobrazba in značilnosti starševstva pri mamah in očetih) in c) otrokovim obiskovanjem vrtca.

V primeru dolgoročnih napovednih analiz (»vrtec-šola«) sva ugotavljali povezanost doseženih SZ (5. meritev) z merami socialnega vedenja otrok v vrtcu, značilnostmi družine in starostjo otrok ob vstopu v vrtec. Slednje in podatke o izobrazbi ter značilnostih starševstva za oba starša ciljnih otrok sva pridobili na začetku raziskave, ko so bili otroci stari tri leta (1. meritev). Vzgojiteljice v vrtcu so ocenjevale značilnosti socialnega vedenja otrok, ko so bili v povprečju stari tri, štiri in pet let (1., 2. in 3. meritev). V analizo sva vključili t. i. časovne agregatne mere (povprečje ocen posameznih spremenljivk socialnega vedenja otrok pri različnih starostih oz. meritvah) otrokove socialne kompetentnosti, vedenja ponotranjenja in pozunanjenja. V kratkoročnih napovednih analizah (»šola-šola«) sva preučevali povezanost med doseženimi SZ pri prvošolcih ob koncu prvega razreda (5. meritev) ter njihovimi značilnostmi socialnega vedenja, kot so o njih poročale vzgojiteljice v šoli na začetku istega šolskega leta, merami družinskega okolja (4. meritev) in obiskovanjem vrtca pred vstopom v šolo (vključenost oz. nevklučenost v vrtec).

*Tabela 1: Korelacije med doseženimi standardi znanja ob koncu prvega razreda osnovne šole in značilnostmi otrok, njihovih družin ter obiskovanjem vrtca*

	Vrtec-šola (N = 199)			Šola-šola (N = 223)		
	Slo	Ma	So	Slo	Ma	So
<i>Socialno vedenje otrok</i>						
Socialna kompetentnost	,34**	,24**	,38**	,27**	,22**	,26**
Vedenje ponotranjenja <sup>a</sup>	,25**	,20**	,25**	,22**	,07	,17**
Vedenje pozunanjenja <sup>a</sup>	,13*	,13*	,20**	,05	,02	,02
<i>Starševstvo – očetje</i>						
Avtoritativnost	,08	,02	,11	,05	,06	,02
Neučinkovit nadzor	-,16*	-,04	-,17**	-,13*	-,06	-,09
Uveljavljanje moči	,04	-,01	-,00	-,14*	-,07	-,07
Spodbujanje	,11	,05	,12*	,13*	,11	,07
<i>Starševstvo – mame</i>						
Avtoritativnost	,23**	,18**	,21**	,22**	,24**	,16*
Neučinkovit nadzor	-,26**	-,12*	-,18**	-,24**	-,24**	-,17**
Uveljavljanje moči	-,08	-,15*	-,15*	-,18**	-,18**	-,19**
Spodbujanje	,23**	,21**	,19**	,29**	,27**	,17**
Izobrazba očetov	,14*	,13*	,06	,16*	,13*	,07
Izobrazba mam	,28**	,21**	,24**	,25**	,11	,21**
<i>Vrtec</i>						
Starost ob vstopu	,23**	,16*	,25**			
Obiskovanje				,16**	,06	,14*

*Opombe.* Slo = doseženi SZ pri slovenščini, Ma = doseženi SZ pri matematiki, So = doseženi SZ pri spoznavanju okolja.

<sup>a</sup> Obrnjeno vrednotenje (višja vrednost pomeni, da je to vedenje manj pogosto).

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

Rezultati v *Tabeli 1* kažejo, da se z ravno doseženih SZ pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja ob koncu 1. razreda povezujejo predvsem značilnosti otrok. Te povezave so nizke do zmerno visoke. Z doseženimi SZ se povezujejo zlasti ocene socialne kompetentnosti in odsotnosti vedenja ponotranjenja otrok tako v vrtcu kot tudi na začetku šolskega leta, v manjši meri pa se z ravno znanja povezujejo ocene odsotnosti otrokovega vedenja pozunanjenja. Glede značilnosti družinskega okolja, v katerem se otroci razvijajo, se s SZ na splošno v večji meri povezujeta starševstvo in dosežena izo-

brazba mam kot očetov, vse povezave pa so nizke. Tudi otrokova vključenost v vrtec se z učiteljično oceno otrokovega doseganja SZ povezuje nizko.

V nadaljevanju sva ugotavljali, ali preučevane mere napovedujejo raven doseženih SZ pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja. V ta namen sva izvedli niz hierarhičnih regresijskih analiz za SZ pri vsakem predmetu posebej. V regresijske modele sva kot prvi sklop napovednikov vnesli značilnosti otrok (socialna kompetentnost, vedenje ponotranjenja in pozunanjenja, kot so te mere socialnega vedenja otrok ocenile vzgojiteljice v vrtcu oz. v prvem razredu šole). Drugi sklop napovednih spremenljivk je vključeval podatke o izobrazbi mam in očetov ter po štiri dimenzije starševstva pri mamah in očetih. V zadnjem koraku sva v analizo dodali še podatke o otrokovem obiskovanju vrtca pred vstopom v šolo. Z uporabo tega postopka sva lahko določili velikost prispevka vsakega sklopa spremenljivk k napovedi učne uspešnosti. Glede na to, da se nekatere mere družinskega okolja in obiskovanja vrtca pomembno (čeprav nizko; glej tudi *Tabelo 1*) povezujejo s SZ, opisani vrstni red vnašanja napovednikov v regresijsko analizo pokaže, ali značilnosti družine in vključenosti v vrtec pomembno izboljšajo napoved učnih dosežkov po tem, ko smo že upoštevali prispevek otrokovih značilnosti. V *Tabeli 2* prikazujeva rezultate dolgoročnih (»vrtec-šola«), v *Tabeli 3* pa kratkoročnih (»šola-šola«) regresijskih analiz.

*Tabela 2: Povzetek regresijskih analiz od vrtca do konca prvega razreda osnovne šole: napoved učnih dosežkov na podlagi otrokovega socialnega vedenja v vrtcu, značilnosti družinskega okolja (starost 3 leta) in starosti otrok ob vstopu v vrtec*

Napovedne mere (3–5 let)	SZ slovenščina	SZ matematika	SZ spoznavanje okolja
Otrok	0,12**	0,07**	0,15**
Družina	0,13**	0,07	0,08*
Vrtec <sup>a</sup>	0,03**	0,01	0,04**
Celotni $R^2$	0,28**	0,15**	0,27**

*Opombe.* V tabeli so prikazane spremembe v  $R^2$ . SZ = doseženi standardi znanja.

<sup>a</sup> Spremenljivka se nanaša na starost, pri kateri je otrok začel obiskovati vrtec.

\*  $p < 0,01$ ; \*\*  $p < 0,001$ .

Za otroke, ki so pred vstopom v osnovno šolo obiskovali vrtec, raven doseženih SZ pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja ob koncu



prvega razreda pomembno napoveduje njihova socialna kompetentnost v vrtcu (koeficienti  $\beta$  znašajo 0,234, 0,168 in 0,260 za dosežke pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja; vse  $p < 0,05$ ). Napoved doseganja SZ pri predmetih slovenščina in spoznavanje okolja ob koncu prvega razreda pomembno izboljša poznavanje značilnosti družinskega okolja otrok in starosti, pri kateri so se vključili v vrtec. Natančneje, nižja raven maminega neučinkovitega nadzora ( $\beta = -0,173$ ;  $p < 0,05$ ), višja raven maminega spodbujanja otrokovega razvoja ( $\beta = 0,158$ ;  $p < 0,05$ ) ter kasnejši (razpon med starostjo eno in tri leta) vstop v vrtec ( $\beta = 0,176$ ;  $p < 0,05$ ) pomembno prispevajo k napovedi učnih dosežkov pri slovenščini, starost ob vstopu v vrtec ( $\beta = 0,208$ ;  $p < 0,05$ ) pa pomembno izboljša tudi napoved učnih dosežkov pri predmetu spoznavanje okolja. Značilnosti družinskega okolja pojasnijo statistično nepomemben del (7 %) dodatne variance v ravni doseženih SZ pri matematiki, starost otrok ob vstopu v vrtec pa 1 % variance, ki je ne pojasnijo značilnosti otrok in njihove družine. Vse obravnavane spremenljivke skupaj napovejo od 15 % do 28 % variance v učni uspešnosti prvošolcev pri treh predmetih. Po Cohenovih priporočilih (1988) to pomeni zmerno visoko napovedno vrednost obravnavanih sklopov neodvisnih spremenljivk na dosežek pri matematiki ter visoko napovedno vrednost na dosežke pri slovenščini in spoznavanju okolja.

*Tabela 3: Povzetek regresijskih analiz od začetka do konca prvega razreda osnovne šole: napoved učnih dosežkov na podlagi otrokovega socialnega vedenja, značilnosti družine ter obiskovanja vrtca pred vstopom v šolo*

Napovedne mere (6 let)	SZ slovenščina	SZ matematika	SZ spoznavanje okolja
Otrok	0,09**	0,06**	0,08**
Družina	0,13**	0,12**	0,07
Vrtec <sup>a</sup>	0,02*	0,00	0,01
Celotni $R^2$	0,24**	0,18**	0,16**

*Opombe.* V tabeli so prikazane spremembe v  $R^2$ . SZ = doseženi standardi znanja.

<sup>a</sup> Spremenljivka se nanaša na to, ali je otrok pred vstopom v šolo obiskoval vrtec ali ne.

\*  $p < 0,01$ ; \*\*  $p < 0,001$ .

Značilnosti socialnega vedenja otrok v šoli na začetku šolskega leta, značilnosti njihovega družinskega okolja in podatki o predhodnem obiskovanju vrtca skupno pojasnjujejo od 16 % do 24 % variance v doseženih SZ pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja ob koncu prvega razreda osnovne šole. Glede na Cohenova priporočila (1988) to pomeni srednje visoko napovedno vrednost sklopov obravnavanih neodvisnih spremenljivk na pokazatelje učne uspešnosti. Za napoved doseženih SZ pri vseh treh predmetih je pomembna socialna kompetentnost otrok. Koeficienti  $\beta$  znašajo 0,222, 0,326 in 0,314 za napoved dosežkov pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja (vse  $p < 0,05$ ). Napoved učnih dosežkov pri slovenščini pomembno izboljšajo mamine samoocene spodbujanja otrokovega razvoja na začetku šolskega leta ( $\beta = 0,282$ ;  $p < 0,05$ ) in otrokovo obiskovanje vrtca pred vstopom v šolo ( $\beta = 0,133$ ;  $p < 0,05$ ). Za napoved učiteljičinih ocen učenčevega znanja pri matematiki so pomembne tudi samoocene neučinkovitega nadzora mam ob otrokovem vstopu v šolo ( $\beta = -0,207$ ;  $p < 0,05$ ). Učenci mam, ki poročajo o nižji ravni neučinkovitega nadzora, dosegajo več SZ pri matematiki. Družinsko okolje, kot ga odražajo izobrazba staršev in dimenzije starševstva, ter podatek o tem, ali so učenci pred vstopom v šolo obiskovali vrtec ali ne, ne prispevata k dodatnemu izboljšanju kratkoročne napovedi njihovih učnih dosežkov pri predmetu spoznavanje okolja.

## Razprava

V pričujoči raziskavi sva podprli vzdolžno napovedno vrednost otrokovega socialnega vedenja tako v vrtcu kot tudi ob vstopu v šolo na njegovo učno uspešnost ob koncu 1. razreda devetletne osnovne šole. Pomembne napovedne zveze med vzgojiteljičino oceno socialnega vedenja otrok v izobraževalni ustanovi in standardi znanja, ki so jih dosegli ob zaključku šolskega leta, so se pokazale pri vseh treh obravnavanih predmetih: pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja. Sklop družinskih spremenljivk (izobrazba obeh staršev in značilnosti njunega starševstva) je pomembno izboljšal napoved učne uspešnosti, ki je sledila iz ocen otrokovega socialnega vedenja v vrtcu in v šoli, vendar se ta dodatni prispevek ni pojavljal dosledno pri vseh predmetih. Podobno je starost otrok ob vstopu v vrtec pomembno, a le nekoliko, izboljšala napoved njihovih učnih dosežkov pri slovenščini in spoznavanju okolja, prek napovedi na podlagi

socialnega vedenja otrok in značilnosti njihovih družin, vključenost otrok v vrtec pa je pomembno in malenkostno izboljšala napoved njihovih učnih dosežkov pri slovenščini.

### *Socialno vedenje otrok in njihova učna uspešnost*

Socialno vedenje otrok, kot ga zaznajo vzgojiteljice v vrtcu in v prvem razredu, pojasni majhne do srednje visoke odstotke variabilnosti v učni uspešnosti (od 6 % do 15 %), kljub temu pa se na splošno višje povezuje z doseženimi standardi znanja kot spremenljivke družinskega okolja ali obiskovanje vrtca oz. starost ob vstopu v vrtec. Dolgoročne napovedi učnih dosežkov prvošolcev pri slovenščini in matematiki (celotni  $R^2$ ) so nekoliko močnejše kot kratkoročne, zlasti zaradi višje pojasnjevalne moči otrokovega socialnega vedenja v vrtcu kot v šoli. Slednje je razvidno iz rezultatov v prvem koraku regresijskih analiz, saj socialno vedenje v vrtcu pojasni nekoliko višji odstotek variabilnosti v učnih dosežkih v primerjavi s socialnim vedenjem, kot ga zaznajo vzgojiteljice v šoli. Najverjetneje je razlog za to dejstvo, da so vedenje otrok v vrtcu bolj poznale vzgojiteljice v vrtcu (od tretjega leta do vstopa v šolo je vsak otrok obiskoval isti vrtec, približno polovica pa jih je ostala v skupini z isto vzgojiteljico) kot vzgojiteljice v šoli, ki so v času poročanja o vedenju prvošolcev z njimi delale dva do tri mesece. Napovedne zveze med zgodnjim otrokovim socialnim vedenjem (vzgojiteljčina ocena tega vedenja v vrtcu) in njegovo učno uspešnostjo v prvem razredu pa se najverjetneje pojavljajo zaradi tega, ker je socialno vedenje razmeroma visoko stabilno v razvoju predšolskih otrok in na prehodu iz zgodnjega v srednje otroštvo (prvi razred) (Zupančič, 2006; Zupančič in Kavčič, 2007 b).

Med tremi preučevanimi napovedniki socialnega vedenja otrok se je, v skladu s predvidevanjem, socialna kompetentnost v vrtcu (dolgoročna napoved) in na začetku prvega razreda (kratkoročna napoved) izkazala kot pomembna pri pojasnjevanju učnih dosežkov ob zaključku šolskega leta. Prvošolci, ki so jih v zgodnjem otroštvu njihove vzgojiteljice v vrtcu in v prvih mesecih šolanja njihove vzgojiteljice v šoli zaznale kot socialno kompetentnejše, so po poročilih učiteljic dosegli značilno več standardov znanja pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja v primerjavi s svojimi manj socialno kompetentnimi vrstniki. Socialna kompetentnost, kot sva jo merili v raziskavi, je sestavljeni konstrukt in opisuje pozitivne kakovosti socialnega prilagajanja. Vključuje značilnosti otrokovega ču-

stvenega izražanja v skupini (v vrtcu, šoli), njegovih odnosov z vrstniki in odraslimi, predvsem z vzgojiteljico in njeno pomočnico v vrtcu oz. z učiteljico ter vzgojiteljico v šoli (LaFreniere idr., 2001). Otroci, pri katerih vzgojiteljice opažajo razmeroma visoko raven socialne kompetentnosti, so na splošno dobro razpoloženi v skupini, lahko jih je motivirati za dejavnost, močno se zanimajo za dogajanje v vrtcu/šoli, so zaupljivi, radovedni, počutijo se varno v skupini, pri raziskovanju in učenju so sproščeni, se ugodno prilagajajo na novosti, učinkovito se spoprijemajo z izzivi in neizogibnimi frustracijami, sposobni so uravnati negativna čustva na način, ki kaže na upoštevanje potreb in želja drugih (značilnosti čustvenega izražanja). Na področju vrstniških odnosov se dejavno vključujejo v skupne dejavnosti, med vrstniki so zaželeni in priljubljeni, v konfliktnih medosebnih situacijah iščejo konstruktivne rešitve, spore si prizadevajo rešiti mirno, z drugimi se povezujejo na skrben in pozoren način, sposobni so se postaviti na mesto drugega in ravnati v skladu s tem ter sprejeti dejstvo, da ne morejo biti stalno v središču pozornosti. V interakciji z odraslimi v izobraževalni ustanovi pa so socialno kompetentni otroci sodelovalni, pripravljeni pomagati, razumni, radi sprejemajo vključevanje odraslega v dejavnosti, s katerimi se ukvarjajo, in spoštujejo avtoriteto. Poleg tega delujejo učinkovito, z malo dodatnega nadzora odraslih poleg nadzora, ki ga potrebujejo vsi podobno stari otroci. Ko naletijo na izzive in majhne težave, jih najprej poskušajo rešiti sami in ne iščejo pomoči odraslega, razen kadar je ta očitno potrebna ali opravičljiva.

K napovedi učnih dosežkov pri prvošolcih so lahko prispevali različni vidiki njihove socialne kompetentnosti, čustveni ter kakovost odnosov z vrstniki in odraslimi. Glede na ugotovitve drugih avtorjev (npr. DiLalla idr., 2004) je zlasti pomembno, da se otroci počutijo varne v skupini (čustveni vidik), so sodelovalni in delujejo razmeroma samostojno v odnosu z učiteljico in vzgojiteljico (odnosi z odraslimi). Otrokovo vedenje, ki ga vzgojiteljice pogosteje opažajo kot veselo (v nasprotju s potrtem), zaupljivo (v nasprotju z anksioznim) in strpno (v nasprotju z jeznim), lahko izraža bolj optimalno raven njegovega čustvenega vzbujenja, tj. stanje, v katerem učinkoviteje potekajo spoznavni procesi, medtem ko manj pogosto izražanje tega vedenja lahko kaže na povečano raven negativnega čustvenega vzbujenja, ki ovira učinkovito spoznavno delovanje. Tako lahko razmeroma stalna čustvena stanja (in procesi) prek povezav s spoznavnimi procesi spodbujajo ali motijo učno učinkovitost, kar se vsaj delno kaže tudi v otrokovih učnih dosežkih (doseganje standardov znanja), kot jih zaznava učiteljica. Dalje so lahko k pomembnim napovednim zvezam

med socialno kompetentnostjo in učnim dosežkom prispevale individualne razlike v kakovosti odnosa med prvošolci in učiteljicami oz. vzgojiteljicami v šoli. Pogostost otrokovega sodelovalnega vedenja in razmeroma samostojnega delovanja v odnosu z odraslimi osebami v razredu prispeva k oceni njegove socialne kompetentnosti (kot jo merimo s *SV-O*), predhodne ugotovitve pa kažejo, da imajo učenci, ki se manj pogosto vpletajo v spore z učiteljicami in delujejo manj odvisno od njih, v povprečju višje učne ocene kot njihovi sošolci, ki razvijajo bolj konflikten in/ali odvisen odnos z učiteljico (Alexander idr., 2001; Birch in Ladd, 1997; DiLalla idr., 2004; Pianta, Hamre in Stuhlman, 2003). Učenci, ki redko prihajajo v spore z učiteljico in/ali so manj odvisni od nje, so bolj sproščeni v učnih situacijah (v razredu) ali pa med poukam več pozornosti namenjajo pouku kot medosebnemu odnosu z učiteljico (DiLalla idr., 2004). Poleg tega je kakovost odnosa z učiteljico tudi posredno povezana z učnim uspehom učencev. Tisti učenci, ki vzpostavijo ugodnejši odnos z učiteljico, se dejavneje vključujejo v delo v razredu in med poukom več sodelujejo kot njihovi sošolci, ki oblikujejo manj ugoden odnos z učiteljico (Anderson, Christenson, Sinclair in Lehr, 2004; Ladd idr., 1999). Pri tem je treba upoštevati, da se lahko povezave pojavljajo v obeh smereh, njihova razlaga pa ni le enoplastna. V primerjavi z manj dejavnimi učenci lahko njihovi vrstniki, ki več sodelujejo pri učnem delu v razredu in so pri pouku samostojnejši, učinkoviteje pridobivajo znanje, kar lahko vodi k višjemu učnem dosežku. Nasprotno pa lahko učenci, ki hitreje in z manjšim naporom usvajajo znanje v šoli, sebe zaznajo kot učinkovitejše (zaznana učna učinkovitost) oz. jim bolj ustrezajo učne situacije (t. i. prileganje učenca učnemu okolju, Alexander idr., 2001), zato so bolj motivirani za vključevanje v učno delo in delujejo manj odvisno od učiteljic kot njihovi učno manj uspešni sošolci. Po drugi strani se učne ocene, učiteljčine presoje o znanju učencev in njeno vedenje do učencev vsaj do neke mere povezujejo z njenimi stališči do učencev, ki se oblikujejo v medosebnih odnosih (npr. Alexander idr., 2001; Birch in Ladd, 1997; Hamre in Pianta, 2001). Poleg tega, da zlasti v nižjih razredih osnovne šole učne ocene vsaj delno vključujejo učenčevo raven sodelovalnosti v razredu in samostojnosti pri učnem delu, lahko učiteljice nudijo več učne pomoči bolj sodelovalnim in manj odvisnim kot manj sodelovalnim in bolj odvisnim otrokom. Prve lahko tudi bolj spodbujajo in so potrpežljivejše z njimi kot z drugimi. Tako vedenje pa lahko pri otrocih povečuje/znižuje samozaupanje in zaznana učna učinkovitost, ki pomembno pojasnujeta razlike v učni uspešnosti (Hamre in Pianta, 2001).

Socialno kompetentno vedenje vključuje tudi kakovost otrokovih interakcij z vrstniki v razredu oz. v šoli nasploh. Rezultati pričujoče študije, v kateri mero socialno kompetentnega vedenja sestavljajo tudi otrokovo vključevanje v vrstniško skupino v šoli, prosocialnost in mirnost (nasproti agresivnosti) v vrstniških odnosih, so skladni z ugotovitvami tujih avtorjev pri različno starih učencih (npr. Caprara idr., 2000; Normandeau in Guay, 1998; Vitaro idr., 2005). Kaže, da težnja k prosocialnemu vedenju, ki povečuje verjetnost posameznikovega sledenja socialnim pričakovanjem, ublaži nagnjenost k agresivnemu odzivanju (Vitaro idr., 2005), pozitivne socialne podkrepiteve, ki so jih deležni prosocialni otroci, pa spodbujajo njihovo povezanost s šolskim okoljem, ki vključuje tudi sodelovanje v učnem procesu. Slednje naj bi se neposredno povezovalo z učno uspešnostjo (Welsh idr., 2001). Podobno kot pri starejših učencih (Wentzel, 1993) lahko tudi pri prvošolcih prosocialno vedenje (pomoč drugim, pripravljenost deliti si stvari, podatke, čustva), konstruktivno reševanje sporov s sošolci in vključevanje (npr. motivacija in težnja k sodelovanju nasproti nasprotnemu vedenju pri opravljanju skupne dejavnosti) delno prispevajo k učni uspešnosti tudi ob nadzoru spoznavne sposobnosti. Po navedbah avtorice (Wentzel, 1998) naj bi učenci, ki kompetentno delujejo v skupini sošolcev, prejeli več vrstniške opore kot manj kompetentni. Ta opora pa naj bi jih motivirala za sodelovanje pri pouku, socialno odgovorno vedenje in sledenje pravilom v razredu (npr. izpolnjevanje učnih obveznosti).

Odsotnost vedenja ponotranjenja in pozunanjenja se, ne glede na nekatere pomembne in razmeroma nizke korelacijske zveze z učnim uspehom prvošolcev v predpostavljene smeri, nista izkazali kot pomembna napovednika doseženih standardov znanja pri nobenem izmed treh predmetov. Kaže, da ima prisotnost socialno prilagojenega vedenja pomembnejšo vlogo v učnih dosežkih slovenskih prvošolcev kot odsotnost neprilagojenega vedenja. Eden izmed precej verjetnih razlogov za to lahko izhaja iz značilnosti obravnavanega vzorca otrok. Preučevali sva namreč normativni, ne pa težavni ali celo klinični vzorec otrok. Poleg tega je variabilnost ocen pri sestavljenih lestvicah odsotnosti neprilagojenega vedenja (vedenje ponotranjenja in pozunanjenja) v povprečju nižja<sup>1</sup> od variabilnosti ocen socialne kompetentnosti, ker slednja temelji na večjem razponu postavk (oz. temeljnih lestvic) kot prvi dve. Variabilnost ocen pri lestvicah odsotnosti vedenja ponotranjenja in pozunanjenja lahko še dodatno znižuje težnja vzgojiteljic k posredovanju socialno zaželenih odgovorov o otrocih z namenom, da o otroku ne bi izrekle kaj »slabega«.

Kljub vzdolžni naravi opravljene raziskave, v kateri sva podatke o socialnem vedenju otrok (in spremenljivkah okolja) pridobili od približno tri leta do sedem mesecev prej kot podatke o učni uspešnosti istih otrok v prvem razredu, ponovno poudarjava, da ugotovljene napovedne zveze nujno ne implicirajo smeri povezav, še manj pa vzročnosti. Povezave lahko, vsaj delno, potekajo tudi v obratni smeri, tj. učna uspešnost, ki naj bi temeljila na učinkovitosti učencev v učnih situacijah (v šoli in/ali doma), se razvijajo v bolj socialne kompetentne posameznike kot manj učno uspešni. Izvedena regresijska analiza s podatki, pridobljenimi s časovnim zamikom med meritvami (ta na videz predpostavlja smer povezav), sicer nakazuje smer povezav, vendar ne pokaže tudi potencialnega učinka v obratni smeri, tj. z učne uspešnosti na socialno kompetentnost. Tega bi namreč lahko predpostavili, saj se relativne ocene (relativni položaj posameznika v referenčni skupini glede na določeno značilnost) socialne kompetentnosti otrok v razvoju bistveno ne spreminjajo (Zupančič, 2006; Zupančič in Kavčič, 2007 b). To seveda ne pomeni, da se z ustrezno obravnavo ali v spremenjenih okoliščinah pri posameznikih socialno vedenje ne spreminja. Poleg tega je pri razlagi dobljenih rezultatov treba upoštevati še morebitni halo učinek, čeprav so podatke o socialni kompetentnosti in učni uspešnosti istih otrok posredovale različne osebe (prve vzgojiteljice in druge učiteljice). Tako vzgojiteljice in njihove pomočnice v vrtcu (LaFreniere idr., 2001) kot tudi učiteljice in vzgojiteljice v prvem razredu (Zupančič, 2006; Zupančič in Kavčič, 2007 b) se visoko ujemajo v svojih poročilih o opaženem vedenju pri istih otrocih. Prvošolcem, ki jih vzgojiteljice v šoli zaznajo kot socialno kompetentnejše, tudi učiteljice pripišejo višje ravni socialne kompetentnosti in nasprotno. Zaradi morebitne prisotnosti halo učinka lahko učiteljice povsem nehote menijo, da socialno kompetentnejši učenci dosežejo več standardov znanja ali imajo več dodatnega vedenja o učni snovi kot socialno manj kompetentni učenci.

### *Značilnosti okolja in učna uspešnost prvošolcev*

V okviru opravljene regresijske analize po korakih poudarjava, da se vse ugotovitve nanašajo na enkraten, dodaten prispevek značilnosti dveh okoljskih kontekstov k napovedi učne uspešnosti prvošolcev, poleg prispevka individualnih značilnosti v socialnem vedenju otrok. Torej, v kolikšni meri in katere preučevane značilnosti okolja prispevajo k učni uspešnosti, ne glede na značilnosti vedenja otrok v izobraževalni ustanovi.

vi (slednje se do neke mere povezujejo z značilnostmi okolja, Zupančič, 2006; Zupančič in Kavčič, 2007 b). V tem kontekstu so glavne ugotovitve glede vloge družinskega okolja naslednje:

- a) s preučevanimi merami družinskega okolja, neodvisno od značilnosti socialnega vedenja otrok, napovemo pomemben odstotek variabilnosti pri večini mer učne uspešnosti prvošolcev;
- b) prirast prispevka družinskih mer k napovedi učne uspešnosti je na splošno nekoliko nižji v »dolgoročnih« napovednih modelih kot v »kratkoročnih«. Tak rezultat je pričakovan, saj sva mere starševstva, vključene v »dolgoročni model«, preučevali takrat, ko so bili otroci stari tri leta, podobne mere v »kratkoročnem modelu« pa približno sedem mesecev prej kot mere učne uspešnosti. Stabilnost merjenih spremenljivk, ki je za mere starševstva srednje visoka (Zupančič, 2006; Zupančič in Kavčič, 2007 b), se namreč na splošno negativno povezuje z dolžino časovnega razpona med ponovljenimi meritvami (Roberts in DelVecchio, 2000; Zupančič, Sočan in Kavčič, 2007);
- c) prirast prispevka sklopa družinskih mer k učni uspešnosti prvošolcev je najdoslednejši (dolgoročne in kratkoročne napovedne zveze) in razmeroma najvišji za učne dosežke pri slovenščini;
- č) v sklopu posamičnih napovednikov učne uspešnosti prvošolcev se kot pomembni dosledno pojavljajo tisti, ki se nanašajo na značilnosti mam, ne pa očetov;
- d) med preučevanimi merami so pomembni napovedniki samoocene mer starševstva, in sicer spodbujanje otrokovega spoznavnega razvoja in neučinkovit nadzor otrokovega vedenja, ne pa tudi izobrazba staršev.

Dejstvo, da so se mamine samoocene mer starševstva izkazale kot pomembni napovednik učne uspešnosti prvošolcev, očetove pa ne, bi lahko pojasnili na različne načine, ki med seboj niso izključujoči, na primer:

- a) mame so lahko pogostejše (ali pa dlje časa) v vsakdanjih interakcijah z otrokom kot očetje, zaradi tega značilnosti vedenja mam do otrok razmeroma močneje napovedujejo učne dosežke otrok (pomembno) kot značilnosti vedenja očetov (nepomembno);



- b) mame in očetje morda podobno pogosto spodbujajo otrokov spoznavni razvoj in/ali neučinkovito nadzirajo njegovo vedenje (pomembna napovednika učnih dosežkov), vendar prve na način, ki (posredno ali neposredno) prispeva tudi k (manj) učinkovitemu učnemu delovanju otrok v šoli;
- c) mame, ne pa tudi očetje, ki pri vsakdanjih interakcijah z otrokom bolj spodbujajo njegov spoznavni razvoj in/ali učinkoviteje nadzirajo njegovo vedenje, se lahko hkrati bolj vključujejo in spodbujajo otrokovo šolsko delo;
- č) mame lahko nekoliko učinkoviteje reflektirajo svoje vsakdanje vedenje do otroka in to vedenje natančneje ocenijo kot očetje. Tako lahko mamine samoocene starševstva v predstavljeni študiji predstavljajo veljavnejše pokazatelje njihovega vedenja do otrok kot očetove, kar bi prispevalo k višji napovedni moči mer starševstva v prvem primeru.

Tudi korelacijske zveze med izobrazbo mam in učnimi dosežki njihovih otrok so bile v pričujoči študiji višje kot med izobrazbo očetov in učno uspešnostjo, vendar se izobrazba nobenega izmed staršev ni izkazala kot pomemben napovednik učnih dosežkov pri prvošolcih. Opravljena multipla regresijska analiza namreč upošteva sovariiranje med neodvisnimi spremenljivkami in pokaže enkratni učinek posamezne neodvisne spremenljivke na odvisno. Rezultati podpirajo ugotovitve nekaterih tujih avtorjev, da so pri napovedi otrokovih razvojnih izidov in/ali učnih dosežkov pomembnejše značilnosti starševstva v odnosu do posameznega otroka, ne pa atributi staršev sami po sebi (npr. Suplee idr., 2004). Tako so npr. povezave med izobrazbo staršev in značilnostmi starševstva sicer pomembne, vendar nizke ter nedosledne (Zupančič, 2006; Zupančič in Kavčič, 2007 b).

Skladno z ugotovitvami tujih raziskovalcev (pregled npr. v: Vitaro idr., 2005) rezultati pričujoče študije kažejo, da mamino spodbujanje otrokovega spoznavnega razvoja (vključuje tudi izražanje naklonjenosti otroku) v predšolskem obdobju in ob vstopu v šolo napoveduje kasnejše učne dosežke prvošolcev prek napovedi, ki izhaja iz vedenjskih značilnosti otrok v vrtcu in v šoli. To po eni strani pomeni, da ima visoka raven maminega vpletanja otroka v spoznavne dejavnosti in izražanja naklonjenosti otroku verjetno pomembno vlogo v njegovi kasnejši učni uspešnosti. Spoznavne spobude ugodno prispevajo k pridobivanju podatkov, povezavi teh po-

datkov in sklepanju na njihovi podlagi, k razvoju spominskih, miselnih in učnih strategij, ki otroku služijo kot mentalna orodja pri učnem delu v šolskem razredu, močno naklonjeno starševstvo pa utrjuje otrokovo varno navezanost na starše in sprejemanje stališč staršev do učnega dela v šoli, ki so običajno pozitivna (Glasgow idr., 1997; Vitaro idr., 2005). Po drugi strani zaradi korelacijske narave opravljene študije kljub vzdolžnemu zbiranju podatkov ne moreva sklepati na vzročno-posledične odnose med starševstvom in učno uspešnostjo. Ker so značilnosti starševstva razmeroma stabilne med tretjim in sedmim letom otrokove starosti, obstaja možnost, da povezave potekajo tudi v obratni smeri. Učno uspešne učence lahko mame v primerjavi z njihovimi manj uspešnimi vrstniki zaznajo kot bolj radovedne, vedoželjne, nagnjene k raziskovanju, pridobivanju novih podatkov o stvareh, ljudeh, dogodkih in pojavih (Zupančič in Kavčič, 2007 b), in se temu ustrezno tudi bolj odzivajo nanje (višji rezultat pri VDO lestvici *Spodbujanje spoznavnega razvoja*). Več tujih avtorjev poroča tudi o pomembni napovedni vrednosti avtoritativnega starševstva na učno uspešnost učencev v nižjih in višjih razredih (npr. Glasgow idr., 1997; Marchant idr., 2001; Vitaro idr., 2005), kar v slovenski raziskavi nisva podprli, pač pa je raven maminega neučinkovitega nadzora negativno napovedovala učne dosežke prvošolcev. Prvošolci, ki so jim mame v zgodnjem otroštvu bolj nedosledno postavljale pravila vedenja in zahteve, pri pravilih in zahtevah niso vztrajale, so hitro popustile otrokovi volji in opravljale stvari namesto njega, so v povprečju dosegli nekoliko nižje standarde znanja pri slovenščini (ocene dosežkov temeljijo na strokovni presoji učiteljic) kot njihovi vrstniki, ki so bili deležni nižje ravni takega maminega ravnanja. Prvošolci, katerih mame so poročale o višji ravni neučinkovitega nadzora ob njihovem vstopu v šolo, pa so dosegli nižje standarde znanja pri matematiki kot njihovi vrstniki, katerih mame so bile doslednejše in vztrajnejše pri postavljanju pravil vedenja in vsakdanjih zahtevah do otrok. Neučinkovitost maminega nadzora otrokovega vedenja morda prispeva k manjši uspešnosti učencev v šoli nasprotno kot avtoritativnost k uspešnosti, tj. prek neugodne vloge v razvoju otrokove usmeritve do učnega dela (Glasgow idr., 1997) in prek delovanja na razvoj vedenja, ki ni skladno z učinkovitim delom v šoli (Vitaro idr., 2005).

V zadnjem koraku regresijskih analiz sva še preverili, ali starost otrok ob vstopu v vrtec (dolgoročne napovedne zveze) oz. vključenost v vrtec pred vstopom v šolo (kratkoročne napovedne zveze) enkratno in dodatno pojasnita razlike v učnih dosežkih prvošolcev poleg razlik, ki sva jih pojasnili že z otrokovimi značilnostmi socialnega vedenja in s spremen-

ljivkami družinskega okolja. Spremenljivki, ki se nanašata na obiskovanje vrtca, sta dodatno pojasnili zanemarljivo majhen, vendar statistično pomemben del variabilnosti v učnih dosežkih. V dolgoročnem modelu sva s starostjo otrok ob vstopu v vrtec pojasnili dodatne tri odstotke variabilnosti pri doseženih standardih znanja iz slovenščine in štiri odstotke pri spoznavanju okolja. Pri tem je starost pozitivno napovedovala učne dosežke. V kratkoročnem modelu pa je obiskovanje vrtca pred vstopom v šolo dodatno in pozitivno napovedalo učni dosežek pri slovenščini, prek in »nad« napovedjo, ki je sledila s prispevka značilnosti socialnega vedenja otrok in njihovega družinskega okolja. Dodaten odstotek pojasnjene variance pri učnem dosežku iz slovenščine pa je bil zelo majhen (dva odstotka). Pri slednjih napovedih je treba poudariti, da so morda podcenjene. Spremenljivka »vrtec« je bila v regresijsko analizo vključena kot zadnja, prav tako je bila v zadnji korak vključena le ena spremenljivka (starost ob vstopu ali vključenost v vrtec), prejšnja dva pa sta vsebovala sklop več spremenljivk. Vzorec otrok, ki niso obiskovali vrtca, je bil tudi bistveno manjši od skupine otrok, ki je pred vstopom v šolo obiskovala vrtec. Glede obiskovanja vrtca bi bilo treba pridobiti v prihodnosti nekaj ključnih podatkov, ki bi utegnili imeti bistveno večjo vlogo pri napovedi učne uspešnosti kot dve splošni spremenljivki v opravljeni analizi, npr. kakovost dela s skupino, ki jo otrok obiskuje v vrtcu, kakovost dela s ciljnim otrokom v skupini, značilnosti vrstniške skupne v vrtcu (npr. Andersson, 1989; NICHD, 2005), s katero je ciljni otrok v pogostih in intenzivnih socialnih interakcijah (npr. Harris, 1998).

## Sklepi

Na podlagi rezultatov opravljene raziskave zaključujemo, da je otrokovo zgodnje socialno vedenje v vrtcu in kasneje v prvem razredu osnovne šole, zlasti socialna kompetentnost, pomemben dejavnik njegove učne uspešnosti. Predstavlja lahko enega izmed prvih korakov k razvoju socialnih odnosov z učitelji in vrstniki v šoli ter v zgodnjih učnih dosežkih. Poleg socialnega vedenja ima družinsko okolje dodatno moč napovedi učnih dosežkov prvošolcev. V okviru preučevanih spremenljivk tega okolja sta pomembna mamimo zgodnje spodbujanje spoznavnega razvoja in njen učinkovit nadzor otrokovega vsakdanjega vedenja. Otrokovo obiskovanje vrtca pred vstopom v šolo in starost ob vstopu v vrtec sicer imata še dodatno vlogo, vendar zaradi že navedenih pomankljivosti, ki se nanašajo na merjene spremenljivke »vrtca«, rezultati ne dovoljujejo kakršnih koli

jasnih zaključkov. Ugotovitve o napovedni moči zgodnjih pokazateljev socialnega vedenja in družinskega okolja na učne dosežke v prvem razredu imajo nasledke pri svetovanju in/ali nudenju strokovne pomoči otrokom v procesu učenja ter njihovim staršem, učiteljicam in vzgojiteljicam pri vsakdanjih interakcijah s predšolskimi otroki in prvošolci. Kot kaže, so zgodnji učni dosežki v šoli odvisni od tega, kako se otrok prilagaja na novo socialno okolje v prvem razredu, slednje pa deloma od njegovih osebnostnih značilnosti in vzorcev socialnega vedenja v vrtcu, ki jih otrok »prinaša« v šolsko situacijo (Vitaro, idr., 2005; Zupančič in Kavčič, 2007 b), in deloma od tega, kako se te značilnosti ujemajo z okoljem, ki ga ustvarjajo učiteljice in vzgojiteljice v prvem razredu ter šola (DiLalla idr., 2004; Vitaro idr., 2005). Kot sva predpostavljali, značilnosti otrokovega okolja nekoliko izboljšajo napoved njegovih učnih dosežkov, poleg njegovih specifičnih vedenjskih značilnosti, kar se pri upoštevanju otrokovih splošnih osebnostnih potez in spoznavnih sposobnosti v predhodnih analizah ni pokazalo (Zupančič in Kavčič, 2007 a, b).

## Opombe

- [1] Vsi podatki so bili zbrani v okviru ciljnega raziskovalnega projekta V5-0544-01, ki sta ga financirala Ministrstvo RS za šolstvo in šport ter Javna agencija RS za raziskovalno dejavnost.
- [2] Opisna statistika se nahaja v osebni arhivu avtoric.

## Literatura

- Alexander, K. L., Entwistle, D. R. in Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short and long-term consequences for school performance. *Child Development*, 64, 801–814.
- Alexander, K. L., Entwistle, D. R. in Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103, 760–822.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F. in Lehr, C. A. (2004). Check and connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42, 95–113.
- Andersson, B. E. (1989). Effects of public daycare: A longitudinal study. *Child Development*, 60, 857–866.
- Birch, S. H. in Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.

- Bramlett, R. K., Scott, P. in Rowell, R. K. (2000). A comparison of temperament and social skills in predicting academic performance in first graders. *Special Services in the Schools*, 16, 147-156.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. in Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. in Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-306.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coie, J. D. in Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. V: W. Damon in N. Eisenberg (ur.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development*, vol. 3 (str. 779-862). New York: John Wiley and Sons.
- Conrad, M. A. (2005). Aptitude is not enough; How personality and behavior predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40, 339-346.
- Coplan, R. J., Barber, A. M. in Lagacé-Séguin, D. G. (1999). The role of child temperament as a predictor of early literacy and numeracy skills in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 537-553.
- Crane, J. (1996). Effects of home environment, SES, and maternal test scores on mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 89, 305-314.
- DiLalla, L. F., Marcus, J. L. in Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology*, 42, 385-401.
- Eady, S. (1999). An investigation of possible correlation of general anxiety with performance in eleven-plus scores in year 6 primary school pupils. *Educational Psychology*, 19, 347-359.
- Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L. in Ritter, L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68, 507-529.
- Hamre, B. in Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption: Why the children turn out the way they do?* New York: Touchstone.
- Hartman, E. (1991). Effects of day care and maternal teaching on child educability. *Scandinavian Journal of Psychology*, 32, 325-335.
- Kaplan, C. (1993). Predicting first-grade achievement from pre-kindergarten WPPSI-R scores. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 11, 133-138.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. in Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- LaFreniere, P. J., Dumas, J. E., Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2001). *Vprašalnik o socialnem vedenju otrok: SV-O priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

- Lamb, M. E., Chuang, S. S., Wessels, H., Broberg, A. G. in Hwang, C. P. (2002). Emergence and construct validation of the Big Five factors in early childhood: A longitudinal analysis of their ontogeny in Sweden. *Child Development*, 73, 1517-1524.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E. in Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38, 505-519.
- Marjanovič Umek, L. (1990). *Mišljenje in govor predšolskega otroka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S. in Fekonja, U (2006). *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Izolit.
- McCann, S. J. H. in Meen, K. S. (1984). Anxiety, ability, and academic achievement. *Journal of Social Psychology*, 124, 257-258.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J. in Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307-329.
- Meece, J. L., Bower Glienke, B. in Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373.
- Newman, J., Noel, A., Chen, R. in Matsopoulos, A. S. (1998). Temperament, selected moderating variables and early reading achievement. *Journal of School Psychology*, 36, 215-232.
- NICHD (2005). *Child care and child development. Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York, London: The Guilford Press.
- Normandeau, S. in Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology*, 90, 111-121.
- Pianta, R. C., Hamre, B. in Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. V: W. M. Reynolds in G. E. Miller (ur.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, vol. 7 (str. 199-234). New York: John Wiley and Sons.
- Roberts, B. W. in DeVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126, 3-25.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. in Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. V: W. Damon in N. Eisenberg (ur.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development*, vol. 3 (str. 619-700). New York: John Wiley and Sons.
- Strauss, C. C., Frame, C. L. in Forehand, R. (1987). Psychosocial impairment associated with anxiety in children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16, 235-239.
- Supplee, L. H., Shaw, D. S. Hailstones, K. in Hartman, K. (2004). Family and child influences on early academic and emotion regulatory behaviors. *Journal of School Psychology*, 42, 221-242.
- Tremblay, R. E., Masse, B., Perron, D., LeBlanc, M., Schwartzman, A. E. in Ledingham, J. E. (1992). Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 64-72.

- Vitaro, F., Trembley, R. E., Brendgen, M. in Larose, S. (2005). Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 97, 617-629.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K. in O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39, 463-481.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85, 357-364.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Zupančič, M. (2006). *Vpliv vrtca na otrokov razvoj in njegovo uspešnost v šoli*. Neobjavljeno zaključno poročilo o opravljeni raziskavi. Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Zupančič, M., Gril, A. in Kavčič, T. (2001). Socialno vedenje in sociometrični položaj otrok v vrtcu. *Psihološka obzorja*, 10(2), 67-88.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2005). *Vprašalnik o družinskem okolju-II*. Oddelek za psihologijo, Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2006). The age of entry into high-quality pre-school, child and family factors, and developmental outcomes in early childhood. *European Early Child Education Research Journal*, 14(1), 91-112.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2007 a). Vzdolžna in sočasna napoved učnih dosežkov pri prvošolcih. *Šolsko polje*, 18(5/6), 141-170.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2007 b). *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenja ter učna uspešnost prvošolcev*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Zupančič, M., Podlesek, A. in Kavčič, T. (2004). Parental child-care practices of Slovenian preschoolers' mothers and fathers: The Family Environment Questionnaire. *Psihološka obzorja*, 13(3), 7-26.
- Zupančič, M. in Puklek, M. (1999). Napoved učne uspešnosti učencev v prvem razredu osnovne šole. V: M. Zupančič (ur.), *Razvojnopsihološke značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo* (str. 76-92). Ljubljana: i2.
- Zupančič, M., Sočan, G. in Kavčič, T. (2007). Consistency in adult reports on child personality over the pre-school years. *European Journal of Developmental Psychology*. Predpublicirano 18 avgust 2007, DOI: 10.1080/17405620701439887.





# UČNE INTERAKCIJE IN SOCIOKOGNITIVNI DEJAVNIKI UČNEGA USPEHA V ZADNJI TRIADI OSNOVNE ŠOLE

***Alenka Gril***

*Pedagoški inštitut, Ljubljana*

---

## **Uvod**

Pridobivanje znanja je osnovna naloga učencev v šoli. Zato si je pomembno zastaviti vprašanje, ali in v kolikšni meri je izobraževalni proces prilagojen otrokovim razvojno pogojenim učnim zmožnostim. Pridobivanje znanja je povezano z razvitostjo intelektualnih sposobnosti, ki narekuje tudi otrokov način razumevanja sveta in usvajanja novih spoznanj. Pri spodbujanju učenja in spoznavnega razvoja ima pomembno vlogo socialni kontekst, predvsem z značilnim načinom strukturiranja socialnih interakcij (npr. Cole, 1996; Wertsch 1995; Valsiner, 1994; Hutchins, 1991; Lave, 1991; Resnick, Levine in Teasley, 1991; Vygotsky, 1978). Struktura socialne interakcije pri posamezni dejavnosti namreč implicira način razumevanja odnosov med posameznimi elementi v procesu izvajanja te dejavnosti, ki poteka na kognitivni ravni. S tem pa je socialnemu okolju dana možnost, da spodbuja in usmerja razvoj posameznikovega mišljenja v zeleno smer in jim posreduje kulturno določene pomene in prakse. Socialni kontekst torej nima le vloge posrednika kulturno določenih vsebin oz. znanja, temveč vpliva tudi na način usvajanja znanj oz. učenje. S tega zornega kota je pomembno preučevati sam izobraževalni proces, ki poteka pri pouku v šoli. Treba je spoznati ne samo, kaj se učenci učijo in v kolikšni meri te vsebine obvladujejo oz. kakšno znanje imajo, temveč tudi kako se to znanje posreduje in kako se učenci učijo. Zato smo si zastavili vprašanje, katere značilnosti učnih interakcij so učinkovite in lahko prispevajo k boljšemu znanju učencev. V pričujoči študiji smo se osredotočili na preučevanje značilnosti učnih interakcij, tako z vidika učiteljevih didaktičnih usmeritev in učnih pristopov učencev kot tudi razredne klime v zadnji triadi osnovne šole in njihovih učinkov na učni uspeh učencev.

## Didaktične usmeritve

Didaktične usmeritve učiteljev sestavljajo učiteljeva pojmovanja procesov poučevanja in učenja ter njune medsebojne povezanosti, njegove subjektivne opredelitve izobraževalnih in vzgojnih ciljev šole, vloge učitelja in vloge učencev. Raziskava med študenti, bodočimi učitelji v Sloveniji (Valenčič Zuljan, 2007), je razkrila različna učiteljska pojmovanja znanja, učiteljeve vloge in vloge učencev. Učitelji so opredelili znanje kot: a) pridobivanje novih informacij in spretnosti (učenec veliko zna in dobro pomni na daljši rok) ; b) razumevanje, kot sposobnost povzemanja in povezovanja novih informacij v obstoječe znanje (učenec daje primere, lahko razloži novo snov sošolcem); c) procesiranje znanja (uporaba znanja v novih situacijah, reševanje problemov, povezovanje novega znanja z izkušnjami in prakso); d) osebna rast (znanje spremeni učenčevo osebnost, drugače razume stvari in se vede drugače). Učiteljevo vlogo so razumeli kot: a) posredovanje (učitelj jasno podaja in razlaga učno vsebino, postavlja zahteve, preverja in ocenjuje); b) spodbujanje razumevanja (učitelj prilagaja pouk razumevanju učencev, upošteva njihovo predznanje in spodbuja sodelovanje pri pouku); c) usmerjanje učenčevega razvoja (učitelj povezuje vsebino s kontekstom, spodbuja učence, da si sami zastavljajo učne cilje in aktivno sodelujejo pri učenju); d) spodbujanje osebne rasti (učitelj spodbuja učence, da razvijajo svoj odnos do znanja). Vlogo učencev so učitelji opredelili kot: a) sprejemanje (učenci sledijo razlagi in postavljajo pojasnjevalna vprašanja o tem, česar ne razumejo); b) vključevanje (učenci sprašujejo, komentirajo, dajejo predloge in ideje); c) konstruktivno sodelovanje (učenci dajejo pobude, odpirajo nove perspektive na učno vsebino in vplivajo tudi na učitelja); d) osebna rast (učenec daje predloge in ideje, jih povezuje in si oblikuje uporabno znanje, reflektira, presoja, rešuje probleme in se osebno opredeljuje do učnih vsebin). Učiteljeva pojmovanja, opredeljena v prvih dveh kategorijah (a in b) z vseh treh področij (znanje, vloga učitelja in učencev), sestavljajo razumevanje poučevanja, osredotočeno na učitelja in vsebino, medtem ko pojmovanja, opredeljena v drugih dveh kategorijah (c in d), sestavljajo razumevanje poučevanja, osredotočeno na učenca in učenje. Večina sodelujočih študentov, bodočih učiteljev, je izrazilo prvi način razumevanja poučevanja, osredotočenega na učitelja in učno vsebino.

Učiteljeva prepričanja so vzajemno povezana s poučevanjem in vplivajo na konkretne značilnosti organizacije pouka (npr. Boulton-Lewis, Smith, McCrindle, Burnett in Campbell, 2001; Shechtman in Or, 1996; Olson in Singer, 1994). Glede na lastna prepričanja o izobraževalnem procesu učitelj

strukturira pouk: izbira oblike pouka (predavanja, individualno delo, skupinsko delo, projektno učenje ...), učna sredstva in vsebine, strategije in postopke poučevanja, usmerja delo učencev pri nalogah in spodbuja njihovo aktivno vključevanje, jim daje povratne informacije, nagraduje učne dosežke in delo učencev. Raziskave kažejo, da se učiteljeva pojmovanja in prevladujoči načini poučevanja medsebojno prepletajo in tvorijo značilne kognitivno-vedenjske vzorce, ki jih različni avtorji različno poimenujejo. Fuchs in Fuchs (1998) npr. govorita o predstavah o poučevanju, v katerih so povezana stališča učiteljev do poučevanja, preference do posameznih oblik, metod in strategij poučevanja in stališča do reševanja problemov: a) predstavitveno poučevanje (»expository teaching«), ki se nanaša na pouk kot proces posredovanja informacij in znanja; b) modeliranje, pri katerem je pouk proces oblikovanja učenčevega znanja in vrednot ter c) razvoj, ki se nanaša na pouk kot proces podpore kognitivne in afektivne rasti učencev. Grasha (2001) pa npr. govori o stilih poučevanja, ki se nanašajo na določen vzorec potreb, prepričanj in vedenja, ki jih učitelj izraža v razredu. Razlikujejo se naslednji posamezni vzorci poučevanja: a) ekspert (učitelj je prenašalec informacij), b) formalna avtoriteta (učitelj postavlja standarde in opredeli sprejemljive načine opravljanja stvari oz. reševanja problemov), c) osebni model (učitelj poučuje s ponazoritvami in neposrednim primerom), d) spodbujevalec (učitelj usmerja in vodi tako, da postavlja vprašanja, preiskuje možnosti, predlaga alternative) in e) razvijalec (učitelj razvija učenčevo sposobnost samostojnega delovanja). Vsak učitelj poseduje vse od navedenih vzorcev poučevanja, vendar v različni meri, s čimer oblikuje svoj osebni stil poučevanja. Učitelji so izrazili naslednje prevladujoče stile poučevanja: a) ekspert in formalna avtoriteta (38 % učiteljev), b) osebni model, ekspert in formalna avtoriteta (22 % učiteljev), c) spodbujevalec, osebni model in ekspert (17 % učiteljev), d) razvijalec, spodbujevalec in ekspert (15 % učiteljev).

### **Pouk, razredna klima in učni uspeh**

Učitelji s svojim načinom poučevanja ustvarjajo v razredu določeno vzdušje oz. razredno klimo, ki določa počutje in odnose med učenci in učiteljem ter vedenje pri pouku. Stili poučevanja, učenja in razredni procesi so medsebojno povezani, soodvisni. Podobno kot učitelji se tudi učenci razlikujejo v prevladujočem stilu učenja (Hruska-Reichman & Grasha, 1982), sestavljenem iz različnih kombinacij posameznih vzorcev učenja: a) tekmovalni (tekmuje z drugimi učenci), b) sodelovalni (verjame, da

se lahko uči z izmenjavo idej in talenta), c) izogibajoči (nezainteresiran in/ali preokupiran z dogajanjem v razredu), d) vključeni (želi se vključevati v razredne dejavnosti), e) odvisni (potrebuje strukturo in oporo) in f) neodvisni (rad razmišlja in dela samostojno). Pokazali so se značilni klastri povezav med stili poučevanja, učnimi stili in načinom poučevanja (Grasha, 2001): a) stil poučevanja eksperta in formalne avtoritete spodbuja odvisni, vključeni in tekmovalni stil učenja in se povezuje s poukom, pri katerem prevladujejo predavanja, učitelj postavlja vprašanja, preverja znanje s testi; b) stil poučevanja osebni model, ekspert in formalna avtoriteta sovпада z učnim stilom vključeni, odvisni in tekmovalni in s poukom, kjer prevladuje modeliranje vlog s ponazoritvami (diskusije, izmenjavo mnenj in izkušenj) ali neposredno dejavnostjo (demonstriranje načina razmišljanja, izvajanja dejavnosti, posnemanja učitelja) ter mentorsko vodenje učencev; c) stil poučevanja spodbujevalec, osebni model in ekspert sovпада z učnim stilom sodelovalni, vključeni in neodvisni ter s poukom, kjer se uporablja študije primerov, diskusije o razumevanju, kritično mišljenje, vodeno branje, laboratorijske projekti, problemsko učenje, igre vlog, simulacije, okrogle mize; d) stil poučevanja razvijalec, spodbujevalec in ekspert sovпада z učnim stilom neodvisni, sodelovalni in vključeni ter s poukom, ki vključuje pogodbene učitelje, razredne simpozije, debate, pomoč v malih skupinah, samostojno delo, modularne diskusije, panelne diskusije, delo v parih, seminarje, intervjuje, skupinsko delo.

Spreminjanje učiteljevih prepričanj o poučevanju vpliva na spreminjanje strategij poučevanja in dejanskega vedenja učencev (Shechtman in Or, 1996). Razlike v prevladujočih načinih poučevanja so povezane z učiteljevim zaznavanjem šolskih ciljev glede na osredotočenost na učne dosežke ali na naloge (Midgley, Anderman, Hicks, 1995). Osredotočenost šolskih ciljev na nalogo napoveduje tudi uspešnost učencev. Uspešne in povprečne srednje šole se npr. razlikujejo v zaznavanju šolske kulture med učitelji, ki se nanaša na participacijo učencev v šolskih dejavnostih, timsko delo, prilagajanje učencev na običajne šolske zahteve in šolski red, kontinuirano izboljševanje šole in poudarjanje akademskih dosežkov (Gaziel, 1996). Te razlike v percepcijah učiteljev korelirajo tudi z dejanskimi učnimi dosežki učencev.

Učiteljeva pričakovanja do učencev se povezujejo z njihovo motivacijo za učenje in dosežki oz. učnim uspehom (Rogers, 1998). Trenutni učni kontekst, ki ga sestavljajo učiteljeve izbrane metode poučevanja, izražena učiteljeva pričakovanja, zunanje spodbude, kognicije, naravnane na dosežke, narava naloge, efekti tekmovanja, ocenjevanja, osebnih odločitev, medosebni odnosi, bolj vplivajo na motivacijo učencev kot njihova osebna prepričanja,

pričakovanja in navade (Stipek, 1996). Učiteljeve strategije in metode dela pri pouku, tako na ravni učenja kot obvladovanja medosebnih konfliktov, imajo osrednjo vlogo pri vzpostavljanju razredne klime, ki naj bi promovirala akademske dosežke učencev in njihovo uspešnost med vrstniki (Alexander, 1999). Kajti razredna klima, ki vzpostavlja medsebojno zaupanje in skrb med učence, vzajemno spoštovanje in odgovornost učencev za učenje, osebne in skupinske učne dosežke, vpliva na učno uspešnost učencev (Kratzer, 1997).

Takšna klima vzajemne povezanosti in soodgovornosti za učne cilje se lahko vzpostavlja z izbiro ustreznih oblik pouka, npr. pri sodelovalnem učenju. Raziskovanje skupinskih in individualnih oblik pouka na akademske dosežke učencev kaže na večjo učinkovitost skupinskega učenja (Slavin, 2000; Walker in Crogan, 1998; Peklaj, 1996; Lazarowitz, Lazarowitz, Baird, 1994). Sodelovalno učenje z jasno opredeljenim sodelovanjem in soodvisnostjo med člani skupine (strukturirane vloge, cilji, viri in soodvisne nagrade) ima tudi ugodne afektivne izide: višje samospoštovanje, pozitivnejša stališča do predmeta (Slavin, 2000; Peklaj, 1996; Lazarowitz, Lazarowitz, Baird, 1994). Pozitivni učinki se kažejo tudi na socialnem področju: višja stopnja kohezivnosti v razredu, sodelovanja, vključevanja v razred, priljubljenosti med vrstniki in več prijateljev, manj rasnih predsodkov ter medskupinskih napetosti (Slavin, 2000; Walker in Crogan, 1998; Peklaj, 1996; Lazarowitz, Lazarowitz, Baird, 1994). Vendar vse študije ne potrjujejo ugodnejših učinkov sodelovalnega učenja v primerjavi z individualnim niti v učnih dosežkih (Chang, Lederman, 1994) niti afektivnih in socialnih izidih (Fuchs, Fuchs, Kazdan, Karns, Calhoon, Hamlett, Hewlett, 2000; Lazarowitz, Lazarowitz, Baird, 1994). Poudariti pa je treba, da je poučevanje vzajemne pomoči med učenci učinkovito na kognitivni (dosežki, stališča) in socialni ravni (medosebno vedenje) le tedaj, ko je tak program usklajen z učiteljevimi prioritetami, ustreznimi strategijami implementacije in primerno kompleksnostjo obravnave (Ross, Haimes, Hogaboam, 1996).

Pomembno je, kako učenci zaznavajo razredno klimo, kajti glede na norme, povezane z ucnim vedenjem, ki veljajo med vrstniki, si tudi sami zastavljajo ustrezne učne cilje. Razred predstavlja referenčno skupino za učence, ki ima tako normativno funkcijo (vzpostavljanje norm med člani skupine in vedenje v skladu z njimi) kot komparativno funkcijo (vrstniška skupina kot standard primerjave za posameznika). Obe funkciji razreda pomembno vplivata na posameznikove učne dosežke (Guldmond in Meijnen, 2000). Vloga razredne klime na učni uspeh je posredna prek učnih ciljev. Razredna klima (stopnja vključenosti učencev pri pouku, občutek pripadnosti razredu in odpor učencev do šolskih norm) in vredno-

tenje dosežkov med najboljšimi prijatelji vplivajo na učenčeve socialne in akademske učne cilje (Nelson in DeBacker, 2008).

## **Motivacija za učenje in učni uspeh**

### *Učni cilji*

Teorija ciljev opredeljuje cilje dosežkov kot namene učencev pri izpolnjevanju učne naloge (Ames in Archer, 1988; Pintrich, 2000). Razlikujemo dvoje ciljev dosežkov: cilje obvladovanja in samopredstavitvene cilje. Cilji obvladovanja usmerjajo učence k obvladovanju naloge; ti učenci presojuje svoje kompetence glede na zaznan napredek ali izboljšanje znanja (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Samopredstavitveni cilji pa usmerjajo učence k izkazovanju kompetenc drugim ali izogibanju izražanja nekompetenc; ti učenci presojuje svoje kompetence glede na to, kako dobro delajo v primerjavi z drugimi (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Učenci s samopredstavitvenimi cilji izogibanja si prizadevajo izogniti se neželenim sodbam drugih o svojih sposobnostih, medtem ko si učenci s samopredstavitvenimi cilji približevanja prizadevajo izkazati svojo superiorno sposobnost v primerjavi z drugimi in pridobiti zelene sodbe o svojem delu.

Cilji dosežkov so povezani z določenim storilnostnim vedenjem, ki se kaže kot vztrajnost, samoregulacija, vlaganje navora, uporaba učnih strategij, intrinzična motivacija, iskanje pomoči, testna anksioznost in storilnost (Meece, Anderman in Anderman, 2006; Kaplan, Middleton, Urđan in Midgley, 2002; Elliot, 1999). Povezanost učnih ciljev obvladovanja z učno uspešnostjo ni enoznačna: nekatere raziskave je ne potrjujejo (Pintrich, 2000; Wolters, 2004), druge pač, npr. v Sloveniji so učno uspešnejši učenci izražali ciljno usmerjenost tako v obvladovanje snovi kot v izkazovanje lastnih zmožnosti (Zupančič in Puklek Levpušček, 2005).

Za učno motivacijo so pomembna tudi posameznikova pričakovanja o lastni učinkovitosti (Bandura, 1982) oz. prepričanja o lastnih zmožnostih za izvedbo naloge. Zaznana lastna učinkovitost določa posameznikovo izbiro dejavnosti, količino prizadevnosti in vztrajanje v določeni aktivnosti in skupaj z motivacijsko usmerjenostjo oz. učnimi cilji pomembno prispeva k učenčevi uspešnosti pri učenju (Puklek Levpušček, 2004; Wolters, 2004; Zimmerman, 2000; Pajares, 1996; Roeser, Midgley in Urđan, 1996; Dweck in Legget, 1988; Bandura, 1977). Usmerjenost v obvladovanje snovi in višje zaznana učna samoučinkovitost sta pozitivno povezani s prilago-

jenimi vzorci učenja (prizadevnost, vztrajnost, učne strategije, stališča do učenja, testna anksioznost, učne samozaščitne strategije, kot so pripisovanje vzrokov za neuspeh zunanjim dejavnikom ali lastni neprizadevnosti), medtem ko je usmerjenost v izogibanje izkazovanja lastnih zmožnosti povezana z neprilagojenimi vzorci učenja (Wolters, 2004; Pintrich, 2000; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran in Nichols, 1996). Tudi učni cilji izkazovanja lastnih zmožnosti se, tako kot cilji obvladovanja, povezujejo s prilagojenimi vzorci učenja (Pintrich, 2000; Elliot in McGregor, 1999). Vendar tega ne potrjujejo vse raziskave (npr. Wolters, 2004). Se pa učenčeva usmerjenost v izkazovanje lastnih zmožnosti in zaznana samoučinkovitost pozitivno povezujeta s šolskimi ocenami (Puklek Levpušček, 2004; Zweig in Webster, 2004; Skaalvik, 1997). Poleg tega zaznana lastna učinkovitost vpliva na učenčevo izbiro poklica neposredno in bolj kot dejanski učni uspeh, posredno pa tudi prek izobrazbenih aspiracij (Bandura, Barbaranelli, Caprara in Pastorelli, 2001).

### *Socialni cilji*

Socialni cilji se nanašajo na socialne razloge za delo ali nedelo pri pouku v razredu (Dowson in McInerney, 2004; Urdan in Maehr, 1995). Ločimo tri vrste socialnih ciljev učenja: a) cilji socialne odgovornosti se nanašajo na izpolnjevanje pričakovanj do socialno odgovornega vedenja v šoli ali razredu, vključno s pripravljenostjo slediti razrednim pravilom in izpolnjevati učiteljeva pričakovanja (Anderman in Anderman, 1999; Patrick, Hicks in Ryan, 1997; Ryan, Hicks in Midgley, 1997; Wentzel, 1989); b) cilji socialne intimnosti se nanašajo na željo vzpostavljati ali vzdrževati pozitivne odnose z vrstniki, ki jih označujeta zaupanje in skrb (Anderman in Anderman, 1999; Patrick in dr., 1997; Ryan idr., 1997), gre za izbiro skupnega dela z drugimi, ker jim omogoča vzpostaviti prijateljstvo ali delati s prijatelji pri pouku; c) cilji socialnega priznanja se nanašajo na pridobivanje priznanja od določenih vrstnikov, izražajo se lahko kot izogibanje šolskemu delu ali v delu pod ravnjo sposobnosti zato, da bi pridobili priznanje ali se izognili posmehu in negativnim sodbam vrstnikov (Urdan in Maehr, 1995; Juvenen in Murdock, 1993; Fordham in Ogbu, 1986).

Cilji socialne odgovornosti se pozitivno povezujejo z učnimi dosežki (Wentzel, 1989, 1991, 1993 in 1998) in s storilnostnim vedenjem, kot je npr. zaznana samoučinkovitost (Patrick idr., 1997), ter s čustvovanjem do šole, npr. sreča in zadovoljstvo (Anderman, 1999). Cilji socialne intimnosti se pozitivno povezujejo z lahkotnostjo iskanja pomoči pri šolskem delu, ko

je potrebna (Ryan idr., 1997), ali z iskanjem podpore drugih v šoli (Anderman, 1999). Cilji socialnega priznanja, ki vključujejo šolsko storilnost zaradi pridobivanja priznanja vrstnikov, staršev ali učiteljev, se povezujejo z uporabo učnih strategij (Dowson in McInerney, 2004).

Učiteljeve didaktične usmeritve posredno vplivajo tudi na postavljanje prioritete učnih ciljev pri učencih, na njihovo motivacijo za učenje, na prevladujoče strategije in postopke učenja, skratka, pripomorejo k oblikovanju učenčevih pristopov k učenju (Stipek, 2002). Pomembno je, da učitelj ob visokem vrednotenju akademskih dosežkov zagotavlja tudi doseganje socialnih ciljev pouka, kot so pomoč, sodelovanje in vrstniško sprejemanje, s čimer prispeva tako k priljubljenosti učencev med vrstniki kakor tudi k spodbujanju akademskega uspeha učencev (Wentzel, 1994, 2002). Spodbujanje učnega uspeha prek uresničevanja socialnih ciljev je odvisno od vrste pridruženih akademskih ciljev: če so ti cilji usmerjeni k procesu učenja (raziskovanje, eksperimentiranje, odkrivanje), bodo učenci raje delili, si pomagali in sodelovali kot tedaj, ko so akademski cilji usmerjeni k dosežku (Schunk, 1996; Wentzel, 1996). Cilji učenja so namreč v veliki meri odvisni od asistencije drugih, medtem ko so cilji dosežkov v nasprotju s pozitivnimi socialnimi vrednotami in vključujejo sabotazo, goljufanje in odpor do sodelovanja (Covington 1992).

### **Atribucije uspeha**

Weiner je s sodelavci (1971, v Durkin, 1996) razvil model socialno-kognitivnih procesov, ki so vključeni v atribucije, povezane z dosežki. Model temelji na predpostavki, da prepričanja o vzrokih uspeha in neuspeha moderirajo zvezo med povratnimi informacijami in nadaljnjim vedenjem. Razlage vzrokov uspeha ali neuspeha ponavadi pripisujemo enemu od štirih vzrokov: sposobnostim, naporu, težavnosti naloge ali sreči. Ti razlogi se razvrščajo vzdolž treh dimenzij: internalno – eksternalno (ali je dosežek povezan z vedenjem ali nenavadno težavnimi okoliščinami), stabilnost (ali je dosežek tak, kot ga običajno dosegam, ali je nenavaden), nadzorovanost (ali bi lahko delal bolje ali sem bil takrat bolan). Vsak dosežek lahko razložimo različno v okviru tega atribucijskega okvira, izbira načina razlage pa ima tako kognitivne kot afektivne posledice. Če na primer pripišemo neuspeh premalo učenju, (napor) pomeni, da bo treba v prihodnje v učenje vložiti več napora (kognitivni učinek), ob tem pa se počutimo razočarani ali osramočeni (čustveni učinek). V tem primeru je izpostavljen razlog, ki je nestabilen in



nadzorovan, zato učenčevo samospoštovanje ni moteno (sem pameten, le učiti se moram več). Če pripišemo neuspeh pomanjkanju sposobnosti, gre za stabilen dejavnik, ki ga je težko nadzorovati. Zato so kognitivna pričakovanja nižja kot v prvem primeru (nimam sposobnosti za uspeh). Čustvena reakcija je znižanje samospoštovanja, kar predstavlja problem, kajti težko si je pridobiti samozaupanje ob predvidenih ali realnih nadaljnjih neuspehih, saj smo prepričani, da nismo sposobni tako kot drugi. Različne atribucije istega dosežka torej vodijo k različnim pričakovanjem o prihodnjem vedenju.

Raziskave so potrdile ključne razloge, ki jih ljudje pripisujejo za svoje dosežke, kot jih predpostavlja Weinerjev model (Bar-Tal idr., 1984; Frieze, 1981, Little, 1985, v Durkin, 1996). Tudi čustvene reakcije ljudi na uspeh so skladne s predpostavljenim modelom: ponosnejši so, če uspeh pripišejo sposobnostim ali naporu (internalni faktorji) kot pa eksternalnim dejavnikom, medtem ko večji sram doživljajo kot reakcijo na neuspeh, ki ga pripišejo internalnim dejavnikom (Frieze, 1984, Weiner idr., 1978, Nicholls, 1976, v Durkin, 1996). Atribucije, ki jih ljudje pripisujejo uspehu, vplivajo na pričakovanja prihodnjega vedenja: otroci, ki uspeh pripisujejo internalnim faktorjem, dlje vztrajajo pri nalogi kot otroci, ki dajejo eksternalne atribucije (Dweck in Repucci, 1997, v Durkin, 1996). Med spoloma ni razlik v pojasnjevanju uspeha, npr. nadarjenosti, naporu, poučevanju, sreči (Stetsenko, Little, Gordeeva, Grasshof in Oettingen, 2000). Na teh atribucijah si učenci oblikujejo prepričanja o lastni uspešnosti, ki se tesno povezujejo z učnim uspehom, ne glede na spol (čeprav deklice v otroštvu in zgodnjem mladostništvu podcenjujejo svoje sposobnosti v primerjavi z dečki).

Kavzalno atribucijske sheme se razvijejo okrog 12. leta starosti. Mlajši otroci ne razlikujejo med naporom in sposobnostmi, sklepajo npr., da kdor se bolj trudi, je tudi pametnejši (Nicholls in Miller, 1985, Nicholls, 1979, v Durkin, 1996). 6- do 7-letni otroci menijo, da mora biti oseba sram neuspeha, ne glede na to, ali je razlog malo truda ali nizke sposobnosti; po drugi strani pa naj bi se človek radostil in bil ponosen na uspeh, ne glede na to, ali ga lahko pripišemo sposobnostim in trudu ali sreči (Stipek in DeCotis, 1988, Durkin, 1996). V srednjem otroštvu otroci prepoznajo povezavo med naporom in uspehom, ne prepoznajo pa še interakcije med naporom in sposobnostmi (slednjo pojmujejo kot enega izmed faktorjev, ne prepoznajo pa njenega vpliva na druge dejavnike). Skladno s povečano atribucijo internalnim faktorjem se v srednjem otroštvu zmanjšuje pripisovanje izidov sreči. Sistematična raba sposobnosti in pravilno sklepanje o sposobnostih na podlagi napora in izida se pojavita med 12-letnimi osebami.

## **Problem**

Osrednje vprašanje, ki smo si ga zastavili v pričujoči študiji, je bilo, kako različne učne interakcije prispevajo k učnemu uspehu učencev. Dosedanje študije (glej uvod) kažejo, da na strukturiranje učnih interakcij tako z vidika načina poučevanja kot medosebnih odnosov v razredu pomembno vplivajo učiteljeve kognicije o poučevanju. Na podlagi tega smo predpostavili, da se bo vpliv učnih interakcij pokazal tako v oblikovanju učnih pristopov učencev kot tudi v njihovem učnem uspehu. V študiji smo se osredotočili na preučevanje vpliva učnega okolja (struktura pouka in razredna klima) ter socialno-kognitivnih dejavnikov učiteljev in učencev, ki značilno usmerjajo potek učnega procesa pri pouku, na učni uspeh. Med učenci zadnjih treh razredov osnovne šole smo preučevali povezanost učiteljevih prepričanj, načina poučevanja, razredne klime in učnih pristopov učencev ter njihov vpliv na učni uspeh. Najprej smo analizirali vpliv različnih komponent učnega pristopa učencev (prepričanja o ciljeh šolanja, učne in socialne cilje, atribucije uspeha, izobrazbene aspiracije, zaznavanje lastnega učnega vedenja) na njihov učni uspeh. Nato pa smo analizirali vpliv učnega okolja z vidika didaktičnih usmeritev (prepričanja o ciljeh šolanja in vlogi učitelja) in načina poučevanja (izbrane oblike pouka in metode dela ter uporabljena učna sredstva, spodbujanje sodelovanja in ocenjevanje dela in dosežkov učencev) ter razredne klime (zaznavanje medosebnih odnosov v razredu, vključevanje učencev v delo pri pouku, kohezivnost razreda in priljubljenost učencev med sošolci) na posamezne značilnosti učnega pristopa učencev, ki lahko pojasnijo razlike v učnem uspehu učencev.

## **Metoda**

Študija je bila izvedena po modelu prečnega spremljanja (pristop follow-up), ki je namenjen ugotavljanju tako razlik med populacijami različno starih oseb kot časovnih sprememb v merjenih značilnostih znotraj populacije. Dve šolski leti smo v zadnjih treh razredih devetletke spremljali prenovljeni program pouka in njegove učinke tako, da smo zapisovali izvajanje pouka pri štirih predmetih ter prepričanja učiteljev o njihovi vlogi in ciljeh pouka, razredno klimo, pristope učencev k učenju in učni uspeh. V tem času smo opravili tri meritve, na začetku in ob koncu prvega leta spremljanja ter ponovno čez leto dni, ob koncu drugega leta spremljanja. Ves čas študije so sodelovali učenci istih razredov na izbranih šolah ter njihovi predmetni učitelji.

## **Vzorec**

Vzorec smo izbirali med osnovnimi šolami, ki so začele uvajati prenovljen program pouka za zadnjo triado devetletke v prvem krogu (v šolskem letu 1999/2000). Te šole so na začetku študije (šolsko leto 2001/2002) izvajale pouk po programu devetletke v vseh treh zadnjih razredih. V študijo se je vključilo enajst osnovnih šol (od 17), vsaka od njih s po enim oddelkom 7., 8. in 9. razreda ter štirimi predmetnimi učitelji teh razredov. S tem je bila na eni strani zagotovljena uravnoveženost vzorca glede na razredno stopnjo šolanja in posledično tudi po pripadajoči starosti (12-, 13- in 14-letni učenci) ter zaradi sestave razredov tudi po spolu. Na drugi strani pa smo z vključitvijo učiteljev istih štirih predmetnih področij zagotovili enakomerno zastopanost učnih praks različnih predmetov na vseh treh razrednih stopnjah.

### *Vzorec učencev*

V prvem letu spremljanja je sodelovalo skupno 671 učencev zadnjih treh razredov devetletke različnih šol: 219 učencev 7. razreda, 226 učencev 8. razreda in 226 učencev 9. razreda. Zaradi odsotnosti na dan merjenja je prvič odgovarjalo na vprašalnike 597 učencev, drugič pa 612 učencev. Naslednje šolsko leto so bili v študijo vključeni le učenci prvih dveh razrednih stopenj iz prejšnjega leta, ki so tedaj obiskovali 8. in 9. razred. Tako je v drugem letu spremljanja sodelovalo skupno 445 učencev zadnjih dveh razredov devetletke različnih šol oz. zaradi odsotnosti od pouka na dan merjenja 384 učencev.

### *Vzorec učiteljev*

Vzorec učiteljev so sestavljali po štirje učitelji vsakega od sodelujočih razredov: učitelji matematike, slovenščine, enega družboslovnega predmeta (zemljepis, zgodovina, tuji jezik – angleščina ali nemščina) in enega naravoslovnega predmeta (fizika, kemija, biologija, naravoslovje). V prvem merjenju je sodelovalo skupno 73 učiteljev, v drugem 70 in v tretjem 63. Nekateri med njimi so poučevali več kot en razred, ki je sodeloval v raziskavi. Večinoma so v vseh treh meritvah sodelovali isti učitelji, nekateri pa so bili v študijo vključeni šele v drugem ali v tretjem preizkusu (npr. zaradi upokojevanja starejših učiteljev, ki so jih nadomestili novi, ali zaradi različnega sistema organizacije pouka za posamezne razrede na šoli – ponekod učitelji učijo predmet le v enem razredu (v 7. ali 8. razredu), drugje pa uč-

telji učijo učence isti predmet v več razredih (npr. v 7., 8. in v 9. razredu). Sodelovali so učitelji v starosti med 25. in 60. letom, povprečno stari 40 let. Vzorec učiteljev po spolu ni bil uravnotežen, moških je bilo le približno pet odstotkov. Učitelji v vzorcu so bili tako tisti, ki niso imeli skoraj nobenih izkušenj s poučevanjem (ki so poučevali prvo leto), kot tisti, ki so si poklicne izkušnje pridobivali že več kot 30 let.

## Merski instrumenti

### *Vprašalnik za učence*

Vprašalnik je zajemal demografske podatke učencev, kot so *spol, starost, stopnja izobrazbe matere in očeta*, podatke o *učnem uspehu* (ocena v zadnjem redovalnem obdobju pri štirih predmetih), podatke o *sociometričnem položaju* učencev v razredu (pozitivne in negativne izbire sošolcev za druženje in skupno učenje) in samoocene učencev o lastnem *pristopu k učenju in razredni klimi*. Učenci so podali samoocene lastnih mnenj in vedenja na lestvicah lickertovega tipa, ki so bile za posamezna področja merjenja učnega pristopa in medosebnih odnosov v razredu razvite za potrebe študije (Gril idr., 2003).

*Učni pristop učencev* smo merili tako s subjektivnega, mnenjskega vidika kot v vedenju. Učni pristop se namreč kaže tako v učenčevih pojmovanjih, prepričanjih, stališčih do znanja in učenja kot tudi v samem načinu učenja, učnih navadah in v odnosih do drugih ljudi, ki so udeleženi v procesu učenja. Tako so bili med mere učnega pristopa učencev vključeni prepričanja o šolanju, učni in socialni cilji, stališča do skupinskega dela, stališča do šole, atribucije uspeha, zaznavanje lastnega učnega vedenja ter izobrazbene aspiracije učencev.

Prepričanje o šolanju sta merili dve *lestvici ciljev šolanja*: vedoželjnost in socialne kompetence. Lestvica *vedoželjnosti* je vključevala cilje šolanja, ki se nanašajo na pridobivanje in izmenjavo znanja in izkušenj v neposrednih interakcijah z vrstniki ali mediji (npr. »znam se sporazumeti z različnimi ljudmi, drugačnimi od mene«, »zvem veliko zanimivih stvari, berem knjige in delam na računalniku«); koeficienti zanesljivosti lestvice v treh merjenjih so bili zadovoljivo visoki ( $\alpha_1 = 0,58$ ;  $\alpha_2 = 0,58$ ;  $\alpha_3 = 0,64$ ). Lestvica *socialnih kompetenc* je vključevala cilje šolanja, ki se nanašajo na razvijanje samostojnosti, odgovornosti, uspešnost in izpolnjevanje ciljev ter doseganje socialnega priznanja (npr. »vrstnikom dokažem, kaj vse zmorem in kaj znam«, »naučim se samostojno opraviti razne naloge oz. dela«); ko-

eficienti zanesljivosti lestvice v treh merjenjih so bili visoki ( $\alpha_1 = 0,75$ ;  $\alpha_2 = 0,77$ ;  $\alpha_3 = 0,81$ ).

*Usmeritve učnih ciljev* so se izražale na treh lestvicah: dosežkov, znanja in socialnih ciljev. Učni cilji, usmerjeni k dosežkom, so bili naravnani na doseganje uspeha (npr. »dobim dobro oceno«); koeficienti zanesljivosti lestvice v treh merjenjih so bili visoki ( $\alpha_1 = 0,77$ ;  $\alpha_2 = 0,80$ ;  $\alpha_3 = 0,81$ ). *Znanje* kot učni cilj se je odražalo v usmerjenosti učenja k oblikovanju in izpopolnjevanju znanja (npr. »zvem kaj novega«, »spoznam, kako stvari delujejo«); koeficienti zanesljivosti te lestvice so bili zmerno visoki ( $\alpha_1 = 0,66$ ;  $\alpha_2 = 0,70$ ;  $\alpha_3 = 0,72$ ). *Socialni cilji* učenja pa so označevali učenje, naravnano na doseganje priljubljenosti med vrstniki ali izpolnjevanje pričakovanj drugih oseb (npr. »ker veliko vem, me imajo sošolci radi«, »ugodim vsem zahtevam učiteljev«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili tudi na tej lestvici visoki ( $\alpha_1 = 0,74$ ,  $\alpha_2 = 0,74$ ,  $\alpha_3 = 0,77$ ).

*Atribucije uspeha* povedo, kako si učenci razlagajo učni uspeh, s čim ga povezujejo oz. katerim dejavnikom ga pripisujejo, osebnim kvaliteta ali okoliščinam. V ta namen sta bili oblikovani dve lestvici internalnih in eksternalnih dejavnikov. *Internalne atribucije* so se nanašale na pripisovanje razlogov za neenak učni uspeh razlikam med posamezniki v sposobnostih, spretnostih, interesih, motivaciji (npr. »ker se ne znajo vsi učiti«, »ker se ne trudimo vsi enako«, »ker nas zanimajo različne stvari«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili v vseh merjenjih visoki ( $\alpha_1 = 0,73$ ;  $\alpha_2 = 0,75$ ;  $\alpha_3 = 0,73$ ). *Eksternalne atribucije* so zajemale pripisovanje razlogov za neenak učni uspeh okoliščinam ali socialnim pogojem, ki so (bolj ali manj) zunaj dosega posameznikovega vpliva (npr. »ker imajo eni srečo, drugi pa ne«, »ker niso vsi predmeti enako pomembni«, »ker učitelji enako znanje različno ocenjujejo«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili zmerno visoki v treh meritvah ( $\alpha_1 = 0,69$ ;  $\alpha_2 = 0,71$ ;  $\alpha_3 = 0,68$ ).

*Stališča do šole* so sestavljala dve lestvici pozitivnih in negativnih stališč. *Pozitivna stališča* so izražala naklonjenost do šole in vključevanje v šolsko delo (npr. »rad/-a hodim v šolo«, »ko delamo skupne stvari za razred, rad/-a sodelujem«); koeficient zanesljivosti v zadnjem merjenju je bil visok ( $\alpha_3 = 0,75$ ). *Negativna stališča* so izražala odklonilen odnos do šole, nezadovoljstvo in nezainteresiranost za šolsko delo (npr. »večina stvari, ki se jih učimo v šoli, je nezanimivih«, »želim si imeti več prijateljev v razredu«); koeficient zanesljivosti lestvice v tretjem merjenju je bil nizek ( $\alpha_3 = 0,28$ ).

*Stališča do skupinskega dela* so tudi sestavljala dve lestvici pozitivnih in negativnih stališč. Lestvica *pozitivnih stališč* je zajemala stališča,

ki izražajo naklonjenost skupinskemu delu in mu pripisujejo predvsem prednosti in spodbude za učenje in uspeh vseh učencev ter medosebno naklonjenost med sošolci (npr. »vsi lahko povemo svoje mnenje in pokažemo, kar znamo«, »tisti učenci in učenke, ki hočejo, se veliko naučijo«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili visoki v vseh meritvah ( $\alpha_1 = 0,71$ ;  $\alpha_2 = 0,77$ ;  $\alpha_3 = 0,75$ ). Lestvica *negativnih stališč* je zajemala stališča, ki izražajo nenaklonjenost skupinskemu delu in mu pripisujejo predvsem oviranje učenja in nepravično izenačevanje razlik med učenci v nagrajevanju uspeha ter spodbujanje medosebnih napetosti in zavračanja med sošolci (npr. »ne ve se, kdo je imel dobre ideje in je zares kaj naredil«, »nihče se ne more ničesar naučiti, le zgubljam čas«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili v vseh merjenjih zmerno visoki ( $\alpha_1 = 0,66$ ;  $\alpha_2 = 0,71$ ;  $\alpha_3 = 0,69$ ).

*Zaznavanje lastnega učnega vedenja* so merile tri lestvice, opredeljene glede na usmerjenost v tekmovanje ali sodelovanje s sošolci pri pouku ali individualno delo. *Tekmovalno učno vedenje* se je nanašalo na primerjanje znanja in dosežkov med sošolci (npr. »rad/-a sem najboljši/-a v razredu«, »zadovoljen/-na sem, če vem o snovi več kot drugi v razredu«); koeficient zanesljivosti lestvice v tretjem merjenju je bil visok ( $\alpha_3 = 0,79$ ). *Sodelovalno učno vedenje* je zajemalo učenje skupaj z drugimi in medsebojno pomoč (npr. »sošolcem, ki imajo težave pri učenju, z veseljem pomagam«, »od sošolcev se lahko veliko naučim«); koeficient zanesljivosti lestvice v tretjem merjenju je bil zmerno visok ( $\alpha_3 = 0,67$ ). *Individualno učno vedenje* je bilo usmerjeno v samostojno delo (npr. »najbolje se naučim, če se sam naučim«, »rad/-a sam/-a rešujem naloge«); koeficient zanesljivosti v zadnjem merjenju je bil zmerno visok ( $\alpha_3 = 0,58$ ).

Med različnimi atributi *razredne klime* so bili vključeni le medosebni odnosi, ki sta jih merili dve lestvici: tekmovalnosti in sodelovalnosti. *Tekmovalnost* se je nanašala na tiste vidike medosebnih odnosov, ki izražajo nepripravljenost sodelovati in pomagati sošolcem pri pouku, indiferentnost za delo in uspehe sošolcev ali motenje in oviranje dela drugih ter naklonjenost neposrednemu tekmovanju pri pouku (npr. »večine učencev ne zanima, kaj delajo njihovi sošolci«, »nekateri učenci nočejo sodelovati z drugimi pri pouku«); koeficienta zanesljivosti lestvice v 2. in 3. merjenju sta bila visoka ( $\alpha_2 = 0,83$ ;  $\alpha_3 = 0,81$ ). *Sodelovalnost* je zajemala tiste vidike medosebnih odnosov, ki se izražajo kot sodelovanje in pomoč sošolcem pri pouku, zanimanje za delo in uspehe sošolcev, marljivost in socialna odgovornost (npr. »učenci si pri pouku med seboj pomagamo, če kdo česa ne zna ali ne razume«, »večina učencev si prizadeva za čim boljši

uspeh«); koeficienta zanesljivosti lestvice v 2. in 3. merjenju sta bila visoka ( $\alpha_2 = 0,79$ ;  $\alpha_3 = 0,79$ ).

*Izobrazbene aspiracije* so učenci posredovali z opredelitvijo stopnje izobrazbe, ki jo želijo doseči: osnovna šola, nižja poklicna šola, srednja poklicna šola, gimnazija ali tehniška srednja šola, poklicno usposabljanje po srednji šoli, univerzitetni študij (imeli so tudi možnost, da se ne opredelijo).

### Vprašalnik za učitelje

Poleg demografskih podatkov (*spol* in *starost*) in podatkov o poklicni karieri učiteljev (*stopnja in smer izobrazbe, strokovni izpit, dolžina poučevanja, predmeti, ki jih poučujejo* na šoli) smo zbirali podatke o njihovih *didaktičnih usmeritvah* in *izvedbi pouka*. Učitelji so podali samoocene lastnih prepričanj o šoli in vlogi učitelja in o svojem načinu poučevanja. Svoja prepričanja so učitelji izrazili skozi ocene pomembnosti posameznih postavk na lestvicah lickertovega tipa. Značilnosti poučevanja pa so predstavili v ocenah pogostosti rabe učnih pripomočkov, posameznih metod in oblik pouka pri obravnavi in utrjevanju snovi ter pogostosti izvajanja različnih načinov spodbujanja sodelovanja med učenci in ocenjevanja znanja. Vse lestvice so bile oblikovane za potrebe študije (Gril, 2005).

*Prepričanja o šolanju* so sestavljale tri lestvice ciljev, ki naj bi jih zasledovala osnovna šola: *iznajdljivost*, *inventivnost* in *izobraževanje*. Lestvica *iznajdljivosti* je označevala prepričanje, da je cilj osnovne šole oblikovati pragmatičen odnos učencev do znanja in učenja (npr. »postaviti se zase«, »znajti se v težavah«, »odločno se boriti za zelene cilje«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili visoki v vseh treh merjenjih ( $\alpha_1 = 0,82$ ;  $\alpha_2 = 0,81$ ;  $\alpha_3 = 0,81$ ). Lestvica *inventivnosti* je označevala prepričanje, da je cilj osnovne šole naučiti učence inventivnosti v vsakdanjem življenju (npr. »uporabljati znanje v različnih življenjskih situacijah«, »različnih strategij reševanja problemov in različnih načinov učenja«, »biti radoveden, zanimati se za nove, neznane reči in sprejemati izzive«); koeficienti zanesljivosti so bili tudi na tej lestvici ciljev šolanja visoki v vseh meritvah ( $\alpha_1 = 0,75$ ;  $\alpha_2 = 0,80$ ;  $\alpha_3 = 0,85$ ). Lestvica *izobraževanja* je označevala prepričanje, da naj bi šola naučila učence predvsem delavnosti in bontona ter jim posredovala osnovna znanja, pripravila naj bi jih torej za življenje v skladu z normami družbe oz. jih izobrazila (npr. »ubogljivost in marljivost«, »osnovna znanja z različnih predmetnih področij«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili

v vseh merjenjih nizki, predvsem zaradi majhnega števila postavk, le dveh ( $\alpha_1 = 0,29$ ;  $\alpha_2 = 0,36$ ;  $\alpha_3 = 0,45$ ).

*Prepričanja o vlogi učitelja* so sestavljale tri lestvice. Prepričanje, da je učiteljeva vloga biti *mentor*, se je izražalo v prepoznavanju potreb po individualizaciji pouka in vodenju ali usmerjanju učencev pri usvajanju predmetnega znanja glede na njihove potrebe, sposobnosti, izkušnje ali zahteve (npr. učitelj naj bi: »prilagajal razlago in težavnost nalog učencem z različnimi sposobnostmi in interesi«, »zastavljal učencem izzivalne naloge ali vprašanja, povezana z njihovim vsakdanjim življenjem«, »svoje učence dobro poznal, da bi jih lažje usmerjal in jim svetoval pri učenju«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili ustrezno visoki v vseh treh merjenjih ( $\alpha_1 = 0,72$ ;  $\alpha_2 = 0,73$ ;  $\alpha_3 = 0,77$ ). Prepričanje, da je učiteljeva vloga *konstruktor znanja*, se je izražalo v pomoči učencem pri usvajanju in razvijanju predmetnega znanja (npr. učitelj naj bi: »spodbujal učence, da nove učne vsebine povežejo z znanjem z različnih področij«, »usmerjal učence pri izbiri nalog, reševanju problemov in iskanju ustreznih informacij«, »spodbujal učence, da sami odkrijejo pot do rešitve nalog, podajo različne odgovore in zastavljajo vprašanja«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili visoki v vseh treh merjenjih ( $\alpha_1 = 0,70$ ;  $\alpha_2 = 0,72$ ;  $\alpha_3 = 0,81$ ). Prepričanje, da je učiteljeva vloga *posrednik znanja*, se je kazalo kot zadostnost učitelja s posredovanjem predmetnega znanja učencem (npr. učitelj naj bi: »vzdrževal disciplino v razredu, da bi učenci lahko zbrano sledili razlagi«, »jasno predstavil snov in pokazal tipične probleme in njihove rešitve«, »poznal odgovore na najrazličnejša vprašanja učencev o svojem predmetnem področju«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili nekoliko nižji kot pri prvih dveh lestvicah, a vseeno zadovoljivo visoki, vsaj pri drugih dveh merjenjih ( $\alpha_1 = 0,53$ ;  $\alpha_2 = 0,72$ ;  $\alpha_3 = 0,66$ ).

Posamezne metode dela in oblike pouka, ki pričajo o učiteljevem načinu obravnavanja učne snovi, so bile združene v štirih lestvicah. Obravnava snovi *po skupinah* je označevala pouk, pri katerem učenci sami aktivno spoznavajo novo snov s skupinskim delom (npr. »učenci po skupinah predelajo isto vsebino v različnih učbenikih, knjigah ali na medmrežju in nato različne predstavitve med seboj primerjajo«, »učenci po skupinah obravnavajo posamezne dele snovi in jo nato predstavijo celemu razredu«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili visoki v vseh treh merjenjih ( $\alpha_1 = 0,75$ ;  $\alpha_2 = 0,76$ ;  $\alpha_3 = 0,80$ ). Obravnava snovi s kombinacijo razlage in razredne diskusije je predstavljala *interaktivno razlago*, pri kateri učenci aktivno sodelujejo in spreminjajo vnaprej pripravljen tok obravnave (npr. »pri razlagi nove snovi se navezujem na predznanje in



izkušnje učencev na tem področju«, »po razlagi posameznih delov snovi vodim razpravo z učenci, da preverim njihovo razumevanje«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili zmerno visoki v teh merjenjih ( $\alpha_1 = 0,54$ ;  $\alpha_2 = 0,62$ ;  $\alpha_3 = 0,51$ ). Obravnava snovi s *klasično razlago* je predstavljala učiteljevo posredovanje nove vsebine s predavanjem v razredu (npr. »najprej na kratko predstavim vse dele snovi, ki se jih bomo učili, nato jih podrobneje razložim«, »celotno snov razložim in pojasnim nove pojme in zakonitosti«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili nizki v vseh meritvah, predvsem zaradi nizkega števila postavk na lestvici, le dveh ( $\alpha_1 = 0,39$ ;  $\alpha_2 = 0,48$ ;  $\alpha_3 = 0,52$ ). Obravnava snovi skozi *problemsko učenje* označuje pouk, pri katerem je nova snov predstavljena v obliki problemov (npr. »učencem predstavim problem, za katerega sami iščejo rešitev, nato skupaj abstrahiramo pravila in splošne zakonitosti ter poiščemo še druge, sorodne probleme in področja aplikacije«, »ob razlagi snovi prikažem tudi njeno praktično uporabnost v vsakdanjih situacijah«, »snov predstavim z različnih vidikov, skušam nakazati tudi različne poti, ki so pripeljale do spoznanj na tem področju, in opozorim na odprta vprašanja in probleme«); koeficient zanesljivosti lestvice v tretjem merjenju je bil zmerno visok ( $\alpha_3 = 0,66$ ).

*Ponavljanje snovi* so merile tri lestvice, ki so označevale tri različne načine utrjevanja znanja. *Razširjanje spoznanj* je vključevalo ponavljanje s povezovanjem in umestitvijo novih spoznanj v obstoječe znanje (npr. »po skupinah iščejo rešitve različnih problemskih nalog«, »pri reševanju nalog uporabljajo različne učbenike, knjige in druge podatkovne baze«, »razpravljajo o snovi z različnih vidikov in svoje stališče utemeljujejo z znanjem iz nove snovi«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili visoki v vseh treh merjenjih ( $\alpha_1 = 0,73$ ;  $\alpha_2 = 0,81$ ;  $\alpha_3 = 0,72$ ). Ponavljanje s *povzemanjem in sklepanjem* je označevalo pouk, ki temelji na povzemanju glavnih značilnosti obravnavane snovi (npr. »obravnavano snov učenci obnovijo s svojimi besedami ali napišejo povzetke«, »učenci opredelijo značilnosti novih pojmov in pojavov in jih razmejijo od sorodnih pojmov«, »učenci povezujejo nove pojme v širše, nadrejene pojme ali sklepajo o zakonitostih pojavov«); koeficienti zanesljivosti lestvice v treh merjenjih so bili zmerno visoki ( $\alpha_1 = 0,57$ ;  $\alpha_2 = 0,56$ ;  $\alpha_3 = 0,65$ ). Ponavljanje snovi z *reševanjem nalog* je označevalo pouk, pri katerem učenci samostojno rešujejo naloge, tako da uporabljajo novo znanje (npr. »učenci samostojno rešujejo naloge, odgovarjajo na vprašanja«, »na praktičnih primerih preizkušajo svoje znanje in razumevanje ter iščejo različne kontekste pojavljanja ali področja uporabe novih vsebin«), koeficienti zanesljivosti lestvice so bili

nizki do zmerno visoki predvsem zaradi nizkega števila postavk na lestvici ( $\alpha_1 = 0,44$ ;  $\alpha_2 = 0,63$ ;  $\alpha_3 = 0,46$ ).

Učitelji so podali ocene o pogostosti uporabe različnih *učnih pripomočkov*: učbenika, delovnega zvezka, besedil iz časopisov in knjig, avdiovizualnih sredstev, slikovnih gradiv, laboratorija, računalnika, samostojno pripravljenih učil in učnih listov pri pouku. Ocenili so tudi razmerje med deleži različnih *oblik pouka*: *frontalnega*, *individualnega* in *skupinskega pouka*. Poročali so tudi o tem, kako pogosto *spodbujajo sodelovanje* med učenci pri pouku: skupno reševanje nalog, delitev dela pri nalogah, učna pomoč, skupno načrtovanje poskusov ali problemskih nalog, skupno delo pri projektih in raziskovalnih nalogah, izmenjava izkušenj, medsebojne diskusije, medsebojno komentiranje in ocenjevanje izdelkov ter izposoja učnih virov.

Način *ocenjevanja znanja* sta merili dve lestvici: aktivnosti in dosežkov. Lestvica ocenjevanja *aktivnosti* učencev je označevala učiteljevo ocenjevanje različnih aktivnosti in vedenja učencev, ki je povezano z učenjem (npr. »primernost vedenja«, »obiskovanje dopolnilnega/dodatnega pouka«, »prizadevnost in delavnost«, »nudenje pomoči sošolcem«); koeficienti zanesljivosti so bili visoki pri vseh treh merjenjih ( $\alpha_1 = 0,79$ ;  $\alpha_2 = 0,80$ ;  $\alpha_3 = 0,85$ ). Lestvica *ocenjevanja dosežkov* je označevala učiteljevo ocenjevanje znanja in sposobnosti ter spretnosti, ki so nujne za učenje (npr. »raven usvojenih učnih vsebin, ki smo jih obravnavali pri pouku«, »napredek učenca v primerjavi z njegovim predhodnim znanjem«, »radovednost in zanimanje za učne vsebine, ki ju učenci pokažejo pri pouku«); koeficienti zanesljivosti lestvice so bili zmerni do visoki ( $\alpha_1 = 0,62$ ;  $\alpha_2 = 0,80$ ;  $\alpha_3 = 0,55$ ).

## Postopek

### *Zbiranje podatkov*

Zbiranje podatkov od učencev je potekalo v obliki skupinskih preizkušenj po posameznih razredih trikrat: na začetku in ob koncu šolskega leta 2001/2002 ter ob koncu šolskega leta 2002/2003. Učenci, ki so se vključili v raziskavo v 7. in 8. razredu devetletke, so vprašalnike izpolnjevali trikrat, medtem ko so se učenci, ki so v šolskem letu 2001/2002 obiskovali zadnji razred OŠ, udeležili le prvih dveh preizkusov, na začetku in ob koncu šolskega leta. Preizkušnja je vsakič trajala eno šolsko uro. Navodila za reševanje so bila natisnjena na platnicah vprašalnikov, testator pa jih je v razredu glasno prebral učencem. Pri reševanju jim ni pomagal, lahko je le tolmačil

pojasnil navodila k posameznim vprašanjem. Učitelji so vprašalnike vsakič reševali individualno, za vsak razred, ki so ga poučevali, posebej. Učitelji so dobili navodila natisnjena na vprašalniku.

### **Statistična obdelava podatkov**

Podatki so bili obdelani za vsako od treh preizkušenj posebej. Večina lestvic je bila oblikovana za namene te študije, zato so bile opravljene tudi analize njihovih merskih značilnosti (konstruktna veljavnost, zanesljivost) za vsako od treh meritev posebej. Vanje so bili vključeni odgovori vseh učencev skupaj, ne glede na razred, ki so ga obiskovali, oz. odgovori vseh učiteljev skupaj. Za posamezna področja merjenja so bile najprej izvedene eksploratorne faktorjske analize (metoda analize glavnih komponent z varimax rotacijo faktorjev), nato pa še preizkus zanesljivosti posameznih lestvic, ki so jih označevali izluščeni faktorji (Crombachov koeficient zanesljivosti alfa -  $\alpha$ ). Nekatero lestvico, ki niso pomembno prispevale h komunaliteti določenega faktorja, smo za naslednjo meritev odstranili in jih nadomestili z novimi, vsebinsko ustrežnejšimi. Faktorjske analize po posameznih področjih merjenja so v vseh treh merjenjih značilnosti poučevanja in učenčevega pristopa k učenju večinoma pokazale istovrstne faktorje. Nekatero lestvico so bile vključene v vprašalnik šele v drugem oz. v tretjem merjenju. V nadaljnje analize so bile za posamezna področja merjenja vključene nove, združene spremenljivke le za faktorje, ki so bili stabilni in zanesljivi v vseh treh merjenjih. Na nekaterih področjih (npr. spodbujanje sodelovanja, učni pripomočki) pa so bile nadaljnje analize izvedene s posameznimi spremenljivkami.

*Učni uspeh* učencev zadnjih treh razredov osnovne šole smo opazovali v dveh šolskih letih trikrat: na začetku in ob koncu šolskega leta (december in maj) ter ponovno čez eno leto, ob koncu naslednjega šolskega leta (maj). Vsakokrat so učenci podali oceno iz zadnjega redovalnega obdobja pri štirih predmetih, torej ocene iz prvega in drugega trimestra. Na podlagi teh štirih ocen smo v vsaki meritvi izračunali splošni učni uspeh za vsakega učenca kot aritmetično sredino ocen štirih predmetov.

Za preučevanje vpliva učenčevega pristopa k učenju na učni uspeh je bila opravljena *regresijska analiza* (linearna regresija, metoda korakov - »stepwise«) za vsako meritev posebej. Vanjo so bile kot prediktorske spremenljivke vključene lestvice učnih ciljev, atribucij uspeha, prepričanj o ciljih šolanja, stališč do šole in skupinskega dela, usmerjenosti učnega

vedenja ter izobrazbenih aspiracij. Učni uspeh je bil vključen v regresijsko analizo kot kriterijska spremenljivka. Glede na to, katere spremenljivke učnega pristopa učencev so pomembno napovedovale učni uspeh v vsaki meritvi, so bile opravljene nadaljnje regresijske analize vpliva učnega okolja nanje in na učni uspeh učencev. V vsaki meritvi so bile izbrane spremenljivke učnega pristopa v regresijski analizi v vlogi kriterijskih spremenljivk, prav tako učni uspeh. Spremenljivke didaktičnih usmeritev (prepričanja o ciljih šolanja in učiteljevi vlogi, način poučevanja), medosebni odnosov v razredu, sociometričnega položaja učencev za družene in skupno učenje, razredna stopnja, spol učenca ter stopnja izobrazbe staršev (matere in očeta posebej) pa so bile v regresijsko analizo vključene kot prediktorske spremenljivke. V regresijskih analizah učnega okolja so bile učiteljske spremenljivke vključene tako, da so bile posameznemu učencu pripisane povprečne vrednosti štirih učiteljev njegovega razreda na določenih spremenljivkah oz. faktorjih. S tem se je varianca učiteljskih spremenljivk nekoliko zmanjšala, vendar manj, kot bi se v primeru združevanja odgovorov učencev po posameznih razredih, ki bi jih pripisali posameznemu učitelju.

## Rezultati

### *Sociokognitivni dejavniki učnega uspeha*

Regresijska analiza posameznih sociokognitivnih značilnosti učnega pristopa učencev na njihov učni uspeh v zadnji triadi osnovne šole je pokazala, da imajo ti dejavniki relativno močan vpliv. Skupaj pojasnjujejo med tretjino in polovico variance učnega uspeha (glej *Tabelo 1*): na začetku šolskega leta so pojasnili tretjino (33,9 %) variance učnega uspeha učencev, ob koncu istega šolskega leta še več, skoraj dve petini (38 %), čez leto dni pa še več, skoraj polovico (49,4 %). Nekatere značilnosti učnega pristopa so napovedovale učni uspeh v vseh treh merjenjih, druge pa le enkrat ali dvakrat, kar kaže, da niso vse enako zanesljive. Najmočnejše so učni uspeh v vseh treh merjenjih napovedovali atribucije uspeha, učni cilji, usmerjeni k dosežkom, vedoželjnost kot cilj šolanja ter izobrazbene aspiracije.

*Tabela 1: Regresijski modeli značilnosti učnega pristopa na učni uspeh v zadnji triadi osnovne šole*

Prediktorji učnega uspeha	Standardizirani $\beta$ (1. test - začetek leta)	Standardizirani $\beta$ (2. retest - konec leta)	Standardizirani $\beta$ (3. test - konec 2. leta)
Stopnja zelene izobrazbe	0,175***	0,292***	0,431***
Učni cilji:			
dosežki	0,289***	0,209***	0,196***
socialni cilji	- 0,165***	- 0,170***	
Atribucija uspeha:			
eksternalni dejavniki	- 0,290***	- 0,275***	- 0,304***
internalni dejavniki	0,216***	0,171***	0,244***
Cilji šolanja:			
vedoželjnost	0,165***	0,204***	0,148**
socialne kompetence		- 0,189***	- 0,225***
Stališča do skupinskega dela:			
pozitivna		- 0,089*	
negativna		0,107*	
Učno vedenje:			
individualno			0,093*
tekmovalno			0,133**
sodelovalno			- 0,203***
R	0,582	0,616	0,703
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>0,339</b>	<b>0,380</b>	<b>0,494</b>

*Opomba:*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$

Regresijska analiza učnega pristopa na učni uspeh je v treh meritvah pokazala podobne modele (Tabela 2). Na začetku šolskega leta so višji učni uspeh dosegli učenci, ki so uspeh manj pripisovali eksternalnim dejavnikom, bolj pa internalnim, bili pri učenju bolj usmerjeni k dosežkom in manj k socialnim ciljem, razumeli vedoželjnost kot cilj šolanja ter si želeli višjo stopnjo izobrazbe. Tudi ob koncu istega šolskega leta so podobno kot na začetku leta višji učni uspeh dosegli učenci, ki so uspeh manj pripisovali eksternalnim dejavnikom in bolj internalnim, si želeli višjo stopnjo izobrazbe, razumeli vedoželjnost kot cilj šolanja, bili pri učenju bolj usmerjeni k dosežkom in manj k socialnim ciljem; poleg tega so imeli tudi močnejše izražena negativna stališča do skupinskega dela, manj pa pozitivna stališča do te oblike

pouka in so razvoj socialnih kompetenc v manjši meri razumeli kot cilj šolanja. V ponovnem merjenju ob koncu naslednjega šolskega leta so višji učni uspeh dosegli učenci, ki so imeli višje izobrazbene aspiracije, manj pripisovali uspeh eksternalnim dejavnikom, bolj pa internalnim, bili pri učenju bolj usmerjeni k dosežkom, kot cilj šolanja bolj razumeli vedoželjnost, manj pa socialne kompetence, njihovo vedenje pri pouku je bilo bolj tekmovalno ali individualno in manj sodelovalno do drugih učencev v razredu.

V pozitivni zvezi z učnim uspehom so bili v vseh treh meritvah v dveh šolskih letih cilji učenja, usmerjeni k dosežkom, internalne atribucije uspeha, razumevanje vedoželjnosti kot cilja šolanja in višje izobrazbene aspiracije; konec prvega leta spremljanja tudi negativna stališča do skupinskega dela, konec drugega leta spremljanja pa še individualno in tekmovalno usmerjeno učno vedenje. V negativni zvezi z učnim uspehom so bili eksternalne atribucije uspeha v dveh letih, socialni cilji učenja v prvem letu in razumevanje socialnih kompetenc kot cilja šolanja v obeh meritvah ob koncu šolskega leta; konec prvega leta spremljanja tudi pozitivna stališča do skupinskega dela in konec drugega leta spremljanja sodelovalno usmerjeno učno vedenje.

### **Vpliv učnega okolja na učni pristop učencev in učni uspeh**

V analizo vplivov dejavnikov učnega okolja na učni uspeh učencev in njihov pristop k učenju so bile vključene tako značilnosti učnih interakcij, katerih indikatorji so bili načini poučevanja in učiteljeva prepričanja ter medosebni odnosi v razredu, kot tudi spol in razredna stopnja učencev ter stopnja izobrazbe njihovih staršev. Rezultati regresijskih analiz dejavnikov učnega okolja na posamezne značilnosti učnega pristopa in učni uspeh učencev so prikazani v *Tabeli 2*.

Učno okolje pojasnjuje manjši delež variance *učnega uspeha* učencev kot njihov pristop k učenju, četrtno variance v prvi meritvi na začetku šolskega leta in približno tretjino v obeh meritvah ob koncu šolskega leta. Na začetku šolskega leta se je izmed različnih značilnosti učnega okolja kot edini pomemben prediktor uspeha pokazal sociometrični indeks za skupno učenje. Učenci, ki so bili med sošolci bolj priljubljeni za skupno učenje, so dosegali višji učni uspeh. Ta prediktor se je pokazal kot pomemben tudi v obeh meritvah ob koncu šolskega leta. V drugem merjenju, ob koncu istega šolskega leta, so učni uspeh napovedovali tudi sodelovalni medosebni odnosi v razredu in manj tekmovalni, nižji sociometrični indeks za druženje, obravnava snovi po skupinah in manj s predavanji ter višja stopnja izobrazbe mame. Čez eno leto so ob koncu šolskega leta učni uspeh

napovedovali poleg priljubljenosti za učenje še višja stopnja izobrazbe očeta, manj izraženo učiteljevo pojmovanje svoje vloge kot mentorja ter ponavljanje snovi na način razširjanja spoznanj.

*Tabela 2: Regresijske analize dejavnikov učnega okolja na učni uspeh in pristop učencev k učenju*

Kriteriji učnega pristopa:	učni cilji					atribucija uspeha					
	dosežki			socialni cilji		eksternalni dejavniki			internalni dejavniki		
Prediktorji učnega okolja:	1.t	2.t	3.t	1.t	2.t	1.t	2.t	3.t	1.t	2.t	3.t
spol		-0,194	-0,261		0,176			0,130*		-0,123	-0,153
razred							0,100*				
izobrazba staršev mama oče										-0,136	
sociometrični indeks skupno učenje druženje	0,200	0,186			-0,131	-0,197	-0,269			0,147	0,120*
medosebni odnosi v razredu sodelovalnost tekmovalnost		0,310	0,347		0,213			0,458	0,449	0,229	
učiteljevi cilji šolanja iznajdljivost inventivnost izobraževanje					-0,145						0,170
učiteljeva vloga mentor konstruktor posrednik					0,176						
obravnavna snovi skupinsko delo interaktivna razlaga predavanje problemsko učenje											
ponavljanje snovi razširitev spoznanj povzemanje, sklepanje reševanje nalog											0,086*
ocenjevanje aktivnost dosežki											-0,087*
R	0,200	0,447	0,441	0,201	0,478	0,240	0,517	0,508		0,462	0,362
R2	0,040	0,200	0,195	0,040	0,228	0,058	0,268	0,258		0,213	0,131

Kriteriji učnega pristopa:	cilji šolanja				
	vedoželjnost			socialne kompetence	
Prediktorji učnega okolja:	1.t	2.t	3.t	2.t	3.t
spol		-0,194	-0,258	-0,149	
razred					
izobrazba staršev					
mama			-0,157		-0,117*
oče					
sociometrični indeks					
skupno učenje	0,130	0,119	0,123*		
druženje					-0,13*
medosebni odnosi v razredu					
sodelovalnost		0,375	0,322	0,328	0,420
tekmovalnost				0,095*	
učiteljevi cilji šolanja					
iznajdljivost					
inventivnost					
izobraževanje					
učiteljeva vloga					
mentor					
konstruktor					
posrednik	0,137				0,124*
obravnava snovi					
skupinsko delo					
interaktivna razlaga					
predavanje					
problemsko učenje			0,101*		
ponavljanje snovi					
razširitev spoznanj					
povzemanje, sklepanje					
reševanje nalog					
ocenjevanje					
aktivnost				-0,103*	
dosežki			0,136		
R	0,195	0,456	0,500	0,404	0,454
R2	0,038	0,208	0,250	0,163	0,206



Kriteriji učnega pristopa in učnega uspeha:	stališča do skupinskega dela		učno vedenje			stopnja zelene izobrazbe			splošni učni uspeh		
	pozitivna	negativna	individualno	tekmovalno	sodelovalno	1.t	2.t	3.t	1.t	2.t	3.t
Prediktorji učnega okolja:	2.t	2.t	3.t	3.t	3.t	1.t	2.t	3.t	1.t	2.t	3.t
spol	-0,165			0,120*	-0,220		0,121				
razred											
izobrazba staršev											
mama						0,221	0,208		0,101*		
oče								0,287			0,139
sociometrični indeks											
skupno učenje		-0,107*	0,103*	0,207		0,202	0,223	0,302	0,503	0,666	0,546
druženje				-0,113*							-0,224
medosebni odnosi v razredu											
sodelovalnost	0,481		0,159	0,130*	0,452				0,085*		
tekmovalnost		0,376		0,295							-0,127
učiteljevi cilji šolanja											
iznajdljivost					0,170	-0,092*					
inventivnost											
izobraževanje								-0,083*			
učiteljeva vloga											
mentor									-0,118*		-0,144
konstruktor				0,148							
posrednik											
obravnavna snovi											
skupinsko delo			0,126*	0,224	0,101*		0,186			0,128	
interaktivna razlaga			-0,164	-0,200							
predavanje								-0,108*			-0,100*
problemsko učenje											
ponavljanje snovi											
razširitev spoznanj								0,122*			0,147
povzemanje, sklepanje	0,135										
reševanje nalog											
ocenjevanje											
aktivnost											
dosežki		-0,099*									
R	0,532	0,423	0,270	0,564	0,569	0,309	0,416	0,445	0,503	0,594	0,592
R2	0,283	0,179	0,073	0,319	0,324	0,095	0,173	0,207	0,253	0,353	0,351

OPOMBA: \* 0,05 < p > 0,01, stopnje pomembnosti manjše od 0,01 so brez zvezdice

*Cilje učenja, usmerjene k dosežkom*, so dejavniki učnega okolja v treh meritvah pojasnjevali v obsegu od 4 % do 20 % variance. V prvem merjenju jih je napovedoval le sociometrični indeks za skupno učenje, v drugem merjenju pa poleg tega tudi sodelovalni medosebni odnosi v razredu, spol (ženski), obravnavanje snovi z interaktivno razlago in redkejša ponavljanje snovi z reševanjem nalog. Podobno so tudi v tretjem merjenju cilje učenja, usmerjene k dosežkom, napovedovali spol (ženski), sodelovalnost med učenci v razredu in redkejša ponavljanje snovi z reševanjem nalog. Nekoliko več variance je učno okolje pojasnilo v *socialnih ciljih učenja* kot v učnih ciljih dosežkov, od 4 % do 23 % v treh meritvah. V prvem merjenju so jih napovedovali manj izražena učiteljeva pojmovanja o iznajdljivosti kot cilju šolanja ter pogostejša obravnavana snovi z interaktivno razlago. V drugem merjenju, ob koncu istega šolskega leta, pa spol (moški), manjša priljubljenost za skupno učenje, sodelovalnost in tekmovalnost med učenci v razredu, učiteljevo razumevanje inventivnosti kot cilja šolanja in redkejša ocenjevanje aktivnosti učencev.

*Eksternalne atribucije uspeha* so dejavniki učnega okolja pojasnjevali v treh meritvah v obsegu med 6 % in 27 % variance. V prvem merjenju, na začetku šolskega leta so jih napovedovali nižji sociometrični indeks za skupno učenje, manj izraženo učiteljevo razumevanje izobraževanja kot cilja šolanja ter bolj poudarjeno razumevanje posredniške vloge učitelja. Ob koncu istega šolskega leta so eksternalne atribucije uspeha napovedovali razredna stopnja (višja), sociometrični indeks za druženje in nižji za skupno učenje ter tekmovalnost v razredu. V ponovnem merjenju čez eno leto pa spol (moški), tekmovalnost v razredu ter manj izražena pojmovanja o posredniški vlogi učitelja. *Internalne atribucije uspeha* so okoljski dejavniki pojasnili v nekoliko manjši meri kot socialne atribucije, od 13 % do 21 %. V prvem merjenju, na začetku šolskega leta učno okolje ni pomembno pojasnjevalo internalnih atribucij uspeha. Ob koncu istega šolskega leta pa so jih napovedovali spol (ženski), nižja izobrazba mame, sociometrični indeks za skupno učenje, sodelovalnost in tekmovalnost v razredu, pogostejše ponavljanje snovi z reševanjem nalog in redkejša ocenjevanje dosežkov. V merjenju čez eno leto so internalne atribucije uspeha napovedovali nekateri isti dejavniki učnega okolja: spol (ženski), sociometrični indeks za skupno učenje in tekmovalnost v razredu, poleg tega pa še učiteljevo razumevanje inventivnosti kot cilja šolanja.

Učencevo razumevanje *vedoželnosti kot cilja šolanja* je učno okolje pojasnilo v treh meritvah v obsegu od 4 % do 25 % variance. V vseh merjenjih ga je napovedoval sociometrični indeks za skupno učenje, poleg tega

pa v prvem merjenju tudi učiteljevo pojmovanje svoje vloge kot posrednika znanja, v drugem še sodelovalnost v razredu ter spol (ženski), prav tako v tretjem merjenju, poleg tega pa tudi obravnavanje snovi skozi problemsko učenje, ocenjevanje dosežkov in nižja stopnja izobrazbe mame. Razumevanje *socialnih kompetenc kot ciljev šolanja* so dejavniki učnega okolja pojasnili v obsegu med 16 in 21 %. V obeh merjenjih ob koncu šolskega leta so ga napovedovali sodelovalni medosebni odnosi v razredu. V drugem merjenju poleg sodelovalnih tudi tekmovalni medosebni odnosi, redkejša ocenjevanja aktivnosti učencev ter spol (ženski). V tretjem merjenju pa še nižji sociometrični indeks za druženje, nižja stopnja izobrazbe mame in učiteljevo pojmovanje svoje vloge kot posrednika znanja.

Učno okolje je pojasnilo 28 % variance *pozitivnih stališč do skupinskega dela* v drugi meritvi ob koncu šolskega leta. Napovedovali so jih sodelovalni medosebni odnosi v razredu, spol (ženski) ter ponavljanje snovi skozi povzemanje in sklepanje. *Negativna stališča do skupinskega dela* so pojasnjevali nekateri drugi dejavniki učnega okolja kot pozitivna stališča, in sicer v manjšem obsegu 18 % variance. Napovedovali so jih tekmovalni medosebni odnosi v razredu, nižji sociometrični indeks za skupno učenje in redkejša ocenjevanja dosežkov učencev.

Dejavniki učnega okolja so pojasnili 7 % variance v *učnem vedenju*, usmerjenem v individualno delo, nekoliko več, 32 % variance, pa v učnem vedenju, usmerjenem v sodelovalnost ali tekmovalnost s sošolci. Vse tri usmeritve učnega vedenja so v tretjem merjenju napovedovali sodelovalni medosebni odnosi in obravnava snovi po skupinah. *Individualno usmerjeno učno vedenje* so poleg teh dveh značilnosti učnih interakcij napovedovali še sociometrični indeks za skupno učenje in redkejša obravnava snovi v obliki interaktivne razlage. Isti dejavniki so napovedovali tudi *tekmovalno usmerjeno učno vedenje*, poleg njih pa še spol (moški), nižji sociometrični status za druženje, tekmovalni medosebni odnosi, učiteljevo pojmovanje svoje vloge kot konstruktorja znanja. *Sodelovalno usmerjeno učno vedenje* pa sta poleg prvih dveh dejavnikov, ki sta v splošnem vplivala na učno vedenje, napovedovala še učiteljevo razumevanje iznajdljivosti kot cilja šolanja in spol učenca (ženski).

Dejavniki učnega okolja so pojasnili tudi med 10 in 21 % variance v *izobrazbenih aspiracijah* učencev. V vseh treh merjenjih sta jih napovedovala stopnja izobrazbe staršev (mame v prvih dveh merjenjih in očeta v tretjem merjenju) in sociometrični indeks za skupno učenje. V prvem merjenju jih je napovedovala še nižja stopnja pomembnosti iznajdljivosti v učiteljevem razumevanju ciljev šolanja. V drugem merjenju so se kot

pomembni prediktorji izobrazbenih aspiracij učencev pokazali še spol (moški), manj izraženo učiteljevo razumevanje izobraževanja kot cilja šolanja, obravnavanje snovi po skupinah in redkeje s predavanji. V tretjem merjenju pa sta se kot prediktorja zelene stopnje izobrazbe poleg prvih dveh dejavnikov učnega okolja pokazala še manjša pomembnost razumevanja mentorske vloge učitelja in ponavljanje snovi na način razširjanja spoznanj.

## Razprava

### *Sociokognitivni dejavniki učnega uspeha*

Rezultati pričujoče študije kažejo, da višji učni uspeh v zadnji triadi osnovne šole dosegajo učenci, ki so pri učenju usmerjeni k dosežkom, svoj uspeh pripisujejo internalnim dejavnikom, sposobnostim in vloženemu naporu, za cilj šolanja razumejo vedoželjnost, imajo visoke izobrazbene aspiracije in so pri pouku usmerjeni v individualno delo ali tekmovanje s sošolci ter imajo negativna stališča do skupinskega dela. Ti rezultati so skladni z izsledki drugih študij, ki kažejo pozitivno povezanost med učnim uspehom in učno usmerjenostjo k dosežkom, bodisi s cilji obvladovanja (Zupančič in Puklek Levpušček, 2005) bodisi s cilji izkazovanja lastnih zmožnosti (Zupančič in Puklek Levpušček, 2005; Puklek Levpušček, 2004; Zweig in Webster, 2004; Skaalvik, 1997). V pričujoči študiji je bila uporabljena druga lestvica učnih ciljev kot v omenjenih raziskavah, postavke, vključene v lestvico ciljev dosežkov, pa so vključevale obe vrsti učnih ciljev, tako cilje obvladovanja kot samopredstavitvene cilje izkazovanja lastnih zmožnosti (kot jih definira teorija ciljev, npr. Ames, 1992; Dveck, 1986). Skladna s ciljno usmerjenostjo učenja k dosežkom so tudi prepričanja učencev o ciljih šolanja, prepoznanih v razvijanju vedoželjnosti. V obeh ciljnih usmeritvah je izražena kognitivna komponenta znanje, za katerim stremijo učenci (motivacijska komponenta) in ga tudi pozitivno vrednotijo (čustvena komponenta). Njihovo vedenje je torej usmerjeno v pridobivanje znanja, kar prispeva oz. se kaže tudi v višjem učnem uspehu. Podobno funkcijo usmerjanja učnega vedenja imajo tudi atribucije uspeha. V povezanosti učnega uspeha z internalnimi atribucijami se kaže vpliv tolmačenja lastnega uspeha na načrtovanje prihodnjega storilnostnega vedenja, npr. učenci, ki učni uspeh pripišejo lastnim sposobnostim in vloženemu naporu, bodo tudi v prihodnje več časa namenili učenju, izpopolnjevanju, poglobljanju in razširjanju svojega znanja, kar privede do boljšega uspeha. Na to opozarjajo tudi študije, ki kažejo večjo vztrajnost pri nalogah med učenci z internalnimi atribucijami uspeha kot med učenci z

eksternalnimi atribucijami (Dweck in Repucci, 1997, v Durkin, 1996). Glede na atribucije uspeha si učenci oblikujejo prepričanje o lastni učni učinkovitosti, ta pa se neposredno povezuje z učnim uspehom (npr. Stetsenko, Little, Gordeeva, Grasshof in Oettingen, 2000). Zaznana lastna učinkovitost pa ima tudi posreden vpliv na učno dejavnost prek izobrazbenih aspiracij (npr. Bandura, Barbaranelli, Caprara in Pastorelli, 2001), ki so se tudi v pričujoči študiji pokazale kot pomemben napovedovalec učnega uspeha. Njihov učinek na učni uspeh se je okrepil ob koncu šolskega leta in se povečeval tudi z napredovanjem na višjo razredno stopnjo oz. proti koncu osnovnega šolanja (parcialne korelacije izobrazbenih aspiracij z učnim uspehom so v dveh šolskih letih naraščale od zmernih do visokih:  $r_{p1} = 0,21$ ,  $r_{p2} = 0,33$ ,  $r_{p3} = 0,50$ ). Sklepali bi lahko, da zastavljanje visokih izobrazbenih aspiracij motivira učence za učenje in doseganje višjega učnega uspeha, še zlasti proti koncu šolanja, ko so prvič v življenju postavljeni pred poklicno izbiro in odločitvijo o nadaljnjem šolanju, ki jo pogojuje predvsem uspeh v osnovni šoli. Uspešnejši pa so tisti učenci, kot kaže pričujoča študija, ki preferirajo samostojno delo ali primerjajo znanje in tekmujejo s sošolci. V obeh oblikah učnega vedenja se kaže težnja po pridobivanju in dokazovanju svojega znanja, v čemer se vedenjska intenca sklada z zastavljenimi cilji učenja, usmerjenimi k dosežkom, in cilji šolanja, usmerjenimi v razvoj vedoželjnosti.

Regresijska analiza učnega pristopa na učni uspeh je obenem pokazala negativno povezanost učnega uspeha s socialnimi cilji učenja, sodelovalnim učnim vedenjem, razumevanjem ciljev šolanja v razvoju socialnih kompetenc in pozitivnimi stališči do skupinskega dela. V povezavi z negativnimi stališči do skupinskega dela, ki prispevajo k višjemu učnemu uspehu, lahko sklepamo, da se v teh potezah učnega pristopa izražata negativna konotacija sodelovalnosti pri učenju in nezdržljivost znanja s socialnim vedenjem v pojmovanju izobraževanja med učenci. Obravnavani socialni cilji učenja so se nanašali na cilje socialne odgovornosti in socialne intimnosti (Anderman in Anderman, 1999; Patrick, Hicks in Ryan, 1997; Ryan, Hicks in Midgley, 1997; Wentzel, 1989). V nasprotju z izsledki drugih študij se v pričujoči študiji niso pozitivno povezovali z učnim uspehom (Wentzel, 1989, 1991, 1993 in 1998). Morda zaradi pridruženih ciljev dosežkov, ne pa ciljev učenja, ki v večji meri zahtevajo sodelovanje med učenci (Schunk, 1996; Wentzel, 1996), kajti kot kažejo nekatere študije, spodbujanje uresničevanja socialnih ciljev prispeva k izboljšanju učnega uspeha le ob poudarjanju akademskih ciljev, usmerjenih k procesu učenja (Wentzel, 1994, 2002). V negativnih zvezah med učnim uspehom in sodelovalno usmerjenim učnim vedenjem ter pozitivnimi stališči do skupinskega

dela lahko prepoznamo manjše učinkovitosti skupinskih oblik pouka v primerjavi z individualnim delom. Podoben rezultat se je pokazal tudi v nekaterih študijah sodelovalnega učenja, ki nima vedno ugodnih učinkov na učne dosežke (Chang, Lederman, 1994), niti na čustvene in socialne izide (Fuchs, Fuchs, Kazdan, Karns, Calhoon, Hamlett, Hewlett, 2000; Lazarowitz, Lazarowitz, Baird, 1994).

### *Vloga učnega okolja*

Dejavniki učnega okolja, ki so najpomembneje vplivali na oblikovanje učenčevega pristopa k učenju in na učni uspeh, so se nanašali na vrstniške interakcije v razredu, na sodelovalnost oz. tekmovalnost med učenci in na priljubljenost med sošolci v razredu. Tudi spol učenca se je pokazal kot pomemben napovedovalec učnega pristopa učencev, ne pa tudi njihovega učnega uspeha. Učiteljeva prepričanja in način poučevanja so imeli šibkejši vpliv, pa še to na manj značilnosti učnega pristopa in nestabilno na učni uspeh. Izobrazba staršev se je v pričujoči študiji pokazala kot dejavnik okolja z zelo omejenim vplivom, kajti povezovala se je le z izobrazbenimi aspiracijami učencev in učnim uspehom ob koncu šolskega leta, vpliv na nekatera prepričanja učencev pa je bil nestabilen.

Sociometrični indeks za skupno učenje se je pokazal kot pomembnejši in stabilnejši napovedovalec učnega pristopa učenca od sociometričnega indeksa za druženje. Priljubljenost učenca za skupno učenje s sošolci je napovedovala učni uspeh in izobrazbene aspiracije, usmeritve učnih ciljev in atribucije uspeha, pojmovanja ciljev šolanja in stališča do skupinskega dela, pa tudi usmerjenost učnega vedenja. Učenci, ki so bili med sošolci bolj priljubljeni za skupno učenje, so dosegli višji učni uspeh in imeli višje izobrazbene aspiracije, njihovi cilji učenja so bili usmerjeni k dosežkom, uspeh so pripisovali internalnim dejavnikom, kot cilj šolanja so razumeli vedoželjnost, njihovo učno vedenje pa je bilo individualno ali tekmovalno naravnano. Učenci, ki so bili manj ali nepriljubljeni za skupno učenje, so izražali socialne cilje učenja, uspeh pripisovali eksternalnim dejavnikom, do skupinskega dela pa imeli negativna stališča. Učenci, ki so bili med sošolci bolj priljubljeni za druženje, so pripisovali uspeh eksternalnim dejavnikom, tisti, ki so bili manj priljubljeni za druženje, pa so kot cilj šolanja razumeli razvoj socialnih kompetenc, njihovo učno vedenje je bilo tekmovalno usmerjeno in imeli so nižji učni uspeh. Vendar pa se je indeks priljubljenost za druženje pokazal kot dokaj nestabilen

napovedovalec tako učnega pristopa kot učnega uspeha. Ti izsledki kažejo, da se kriteriji priljubljenosti učencev v razredu navezujejo na kriterije učne uspešnosti, ki jih postavlja šola: bolj priljubljeni so tisti, ki so učno uspešnejši, si prizadevajo pridobiti znanje z lastnim delom in se tudi radi dokazujejo pred sošolci.

Sodelovalnost med učenci v razredu se je pokazala kot stabilnejši dejavnik vpliva na učno uspešnost in pristop učencev k učenju kot tekmovalnost. Sodelovalnost v medosebnih odnosih je pomembno napovedovala učne cilje, usmerjene k dosežkom, in socialne cilje, vendar slednje nekoliko manj stabilno. Ti rezultati so skladni z ugotovitvami študije vplivov razredne klime na učni uspeh, ki kaže na njeno posredno vlogo prek izbire učnih ciljev, akademskih in socialnih (Nelson in DeBacker, 2008). Sodelovalnost v razredu je vplivala tudi na razumevanje ciljev šolanja, tako vedoželjnosti kot socialnih kompetenc, pozitivna stališča do skupinskega dela ter sodelovalno naravnano učno vedenje. Bila je tudi med pomembnejšimi napovedovalci internalnih atribucij uspeha ter individualno in tekmovalno usmerjenega učnega vedenja ter učnega uspeha, čeprav je bil nanje vpliv manj stabilen. Ti rezultati se ujemajo z izsledki študije, v kateri je razredna klima medsebojnega zaupanja in skrbi med učenci, vzajemnega spoštovanja in odgovornosti učencev za učenje, osebne in skupinske učne dosežke vplivala na učno uspešnost učencev (Kratzer, 1997). Tekmovalnost med učenci v razredu se je pozitivno povezovala z atribucijami uspeha (močnejše z eksternalnimi kot internalnimi), negativnimi stališči do skupinskega dela in tekmovalno usmerjenim učnim vedenjem. Tekmovalnost v razredu je napovedovala tudi na socialne učne cilje, razumevanje socialnih kompetenc kot ciljev šolanja in učni uspeh, vendar v negativni smeri in manj stabilno. Na podlagi rezultatov vpliva razredne klime na učni pristop in učno uspešnost učencev lahko sklepamo o normah, ki veljajo med osnovnošolci ob koncu devetletke, kajti razred ima za učence vlogo referenčne skupine in prek svojih funkcij (normativne in komparativne) vpliva na posameznikove učen dosežke (Guldemon in Meijnen, 2000). Sklepamo torej lahko, da učenci v razredih z bolj sodelovalnimi medosebnimi odnosi visoko vrednotijo znanje, prizadevnost, uspeh in socialne kompetence ter medvrstniško pomoč.

Učiteljeva pojmovanja ciljev šolanja so se pokazala kot manj stabilen dejavnik vpliva na oblikovanje učnega pristopa, medtem ko na sam učni uspeh niso imela neposrednega vpliva. Učenci učiteljev, ki so razumeli iznajdljivost kot cilj šolanja, so imeli nižje izobrazbene aspiracije in manj izražene socialne cilje učenja, njihovo učno vedenje pa je bilo sodeloval-

no naravnano. Učenci učiteljev, ki so razumeli inventivnost kot cilj šolanja, so imeli bolj izražene socialne cilje učenja in so učni uspeh pripisovali internalnim dejavnikom. Učenci učiteljev, ki so razumeli izobraževanje kot cilj šolanja, so imeli nižje izobrazbene aspiracije in so uspeh v manjši meri pripisovali eksternalnim dejavnikom. Učiteljeva pojmovanja lastne vloge so prav tako izražala nizko stabilnost v napovedovanju učnega uspeha in sociokognitivnih dejavnikov, ki vplivajo nanj. Učitelji, ki so svojo vlogo razumeli kot mentorsko, so imeli učence z nižjimi izobrazbenimi aspiracijami in nižjim učnim uspehom. Učitelji, ki so svojo vlogo razumeli kot konstruktorsko, so imeli učence, ki so bili tekmovalno usmerjeni v svojem vedenju. Učitelji, ki so svojo vlogo razumeli kot posredniško, so imeli učence, ki so uspeh pripisovali eksternalnim dejavnikom, za cilj šolanja pa so razumeli tako vedoželjnost kot razvoj socialnih kompetenc.

Izmed spremenljivk pouka so se kot najpomembnejši napovedovalci pokazali načini obravnave snovi. Pogostejša raba skupinskega dela pri obravnavanju snovi je napovedovala boljši učni uspeh, višje izobrazbene aspiracije ter vse tri usmeritve učnega vedenja učencev (najmočnejše tekmovalno naravnano učno vedenje). Interaktivna razlaga je napovedovala tako socialne učne cilje kot cilje dosežkov ter manj izraženo individualno ali tekmovalno usmerjeno učno vedenje. Pogostejše ponavljanje snovi na način razširjanja spoznanj je napovedovalo višji učni uspeh in višje izobrazbene aspiracije, a oboje nestabilno. Ponavljanje snovi s povzemanjem in sklepanjem je vplivalo na pozitivna stališča do skupinskega dela. Ponavljanje snovi z reševanjem nalog je vplivalo na nižje izražanje učnih ciljev, usmerjenih k dosežkom, in pripisovanje uspeha internalnim dejavnikom. Ocenjevanje aktivnosti je napovedovalo šibkejšo izražanje socialnih učnih ciljev in pripisovanje manjše pomembnosti socialnim kompetencam kot ciljem šolanja. Ocenjevanje dosežkov pa je vplivalo na šibkejšo pripisovanje uspeha internalnim dejavnikom, manj izražena negativna stališča do skupinskega dela ter razumevanja vedoželjnosti kot cilja šolanja. Rezultati kažejo, da učiteljeva prepričanja in način poučevanja diferencialno vplivajo na oblikovanje učnega pristopa učencev in predvsem posredno vplivajo na učni uspeh učencev, kar se ujema tudi z izsledki nekaterih drugih študij (npr. Rogers, 1998; Stipek, 1996; Gaziel, 1996).

Spol učenca se je pokazal kot pomemben napovedovalec učnega pristopa, ne pa tudi učnega uspeha. Fantje so imeli nižje izobrazbene aspiracije, socialne cilje učenja, uspeh so pripisovali eksternalnim dejavnikom, njihovo učno vedenje pa je bilo tekmovalno naravnano. Deklice so imele učne cilje usmerjene k dosežkom, uspeh so pripisovale internalnim de-



javnikom, za cilj šolanja so razumele vedoželjnost, pa tudi razvoj socialnih kompetenc (a manj stabilno). Imele so pozitivna stališča do skupinskega dela, njihovo učno vedenje pa je bilo sodelovalno naravnano. Ti rezultati odražajo razlike v motivacijski usmerjenosti med spoloma, ki prek prepričanj, zastavljenih učnih ciljev, zaznane lastne uspešnosti in usmerjanja učnega vedenja lahko prispevajo k razlikam v učni uspešnosti med fanti in dekleti. Na razlike med spoloma v prepričanjih in zaznavanju učne uspešnosti kažejo tudi nekatere tuje študije (pregled v Stetsenko, Little, Gordeeva, Grasshof in Oettingen, 2000). Vendar se rezultati pričujoče študije o razlikah med spoloma v atribucijah uspeha ne ujemajo z izsledki večine tovrstnih študij, ki poročajo o tem, da deklice redkeje pripisujejo uspeh lastnim sposobnostim in ne verjamejo, da ga je mogoče doseči z lastnim trudom, neuspeh pa pogosteje kot fantje pripisujejo pomanjkanju sposobnosti (Stipek in Galinski, 1991, Wittig, 1985, Dweck in Elliot, 1983, Nicholls, 1979, v Statsenko idr., 2000).

Razredna stopnja je napovedovala le eksternalne atribucije uspeha, ki so jih pogosteje izražali učenci višjih razredov. Ti rezultati so v nasprotju z razvojnimi študijami atribucijskega modela, ki kažejo na zmanjševanje eksternalnih atribucij uspeha v srednjem otroštvu (po Durkin, 1996).

Izobrazba staršev je pozitivno vplivala predvsem na izobrazbene aspiracije učencev. Prvo leto spremljanja se je kot pomemben napovedovalec pokazala izobrazba mame, drugo leto pa izobrazba očeta. Podobno je izobrazba staršev napovedovala tudi učni uspeh učencev. Izobrazba mame je vplivala tudi na izražanje internalnih atribucij uspeha in razumevanje ciljev šolanja, tako vedoželjnosti kot socialnih kompetenc, vendar nestabilno. Ti izsledki kažejo na pomembno vlogo staršev v izobraževanju otrok, predvsem v odločanju o poklicni poti in oblikovanju ciljev izobraževanja, prek vrednotenja znanja.

## Literatura

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, vol. 84, str. 261-271.
- Ames, C. in Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, vol. 80, str. 260-267.
- Anderman, L. H. in Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientation. *Contemporary educational psychology*, vol. 24, str. 21-37.
- Anderman, L. H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social

- goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of research and development in education*, vol. 32, str. 9-103.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, vol. 37, str. 122-147.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. in Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, vol. 72., No. 1, str. 187-206.
- Boulton-Lewis, G. M., Smith, D. J. H., McCrindle, A. R., Burnett, P. C. in Campbell, K. J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and instructions*, vol. 11, str. 35-51.
- Alexander, B. K. (1999). Performing culture in the classroom: An instructional (auto) ethnography. *Text and performance quarterly*, vol. 19, str. 307-331.
- Chang, H.-P. in Lederman, N. G. (1994). The effects of levels of cooperation within physical science laboratory groups on physical science achievement. *Journal of research in science teaching*, vol. 31, No. 2, str. 167-181.
- Cole, M. (1996). Interacting minds in a life-span perspective: a cultural-historical approach to culture and cognitive development. V: P. B. Baltes, U. M. Staudinger (ur.), *Interactive minds in a life-span perspective*, p. 59-87. Cambridge: Cambridge University Press.
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. New York: Cambridge University Press.
- Dowson, M. in McInerney, D. M. (2004). The development and validation of the goal orientation and learning strategies survey (GOALS-S). *Educational and psychological measurement*, vol. 64, str. 290-310.
- Durkin, K. (1996). *Developmental social psychology, from infancy to old age*. Blackwell Publishers.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, vol. 41, str. 1040-1048.
- Dweck, C. S. in Legget, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, vol. 95, str. 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, vol. 34, str. 169-189.
- Elliot, A. in McGregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, vol. 70, str. 461-475.
- Fordham, S. in Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the "burden of acting white." *Urban review*, vol. 18, str. 176-206.
- Fuchs, D. in Fuchs, L. S. (1998). Researchers and teachers working together to adapt instruction for diverse learners. *Learning disabilities research and practice*, Vol. 13, No. 3, str. 126-137.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Kazdan, S., Karns, K., Calhoon, M. B., Hamlett, C. L. in Hewlett, S. (2000). Effects of workgroup structure and size on student productivity during collaborative work on complex tasks. *Elementary school journal*, vol. 100, No. 3, str. 183-212.

- Gaziel, H. (1996). School effectiveness and effectiveness indicators: Parents', students', teachers', and... *International review of education*, vol. 42, No. 5, str. 475-495.
- Grasha, A. F. (2001). Teaching with style: The integration of teaching and learning styles in the classroom. Dostopno na spletu, <http://EdRes/FacRes/CTE/library/res/index.html>
- Gril, A., Puklek Levpušček, M., Štraus, M. (2003). *Sodelovalnost in tekmovalnost učencev v zadnji triadi devetletke v povezavi z značilnostmi učne interakcije, didaktičnimi usmeritvami in pristopi k učenju : evalvacijska študija 2001-2003 : končno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Gril, A. (2005). *Učinki organizacije pouka na socialno spoznavni razvoj mladostnikov : projekt ciljnega raziskovalnega programa »Konkurenčnost Slovenije 2001-2006« : zaključno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Guldemond, H. in Meijnen, G. W. (2000). Group effects on individual learning achievement. *Social psychology of education*, vol. 4, str. 117-138.
- Hruska-Riechmann, S., & Grasha, A.F. (1982). The Grasha-Riechmann Student Learning Style Scales: Research Findings and Applications. V J. Keefe (ur.), *Student Learning Styles and Brain Behavior*. Reston, VA: NASSP.
- Hutchins, E. (1991). The social organization of distributed cognition. V: L. B. Resnick, J. M. Levine, S. D. Teasley (ur.), *Perspectives on socially shared cognition*, str. 283-307. Washington, DC: American Psychological Association.
- Juvonen, J. in Murdock, T. B. (1993). How to promote social approval: Effects of audience and achievement outcome on publicly communicated attributions. *Journal of educational psychology*, vol. 85., str. 365-376.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T. in Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. V C. Midgley (ur.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (str. 21-53). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kratzer, C. (1997). Roscoe elementary school: Cultivating a caring community in an urban elementary school. *Journal of education for students placed at risk*, vol. 2, No. 4, str. 345-375.
- Lave, J. (1991). Situated learning in communities of practice. V: L. B. Resnick, J. M. Levine, S. D. Teasley (ur.), *Perspectives on socially shared cognition*, str. 63-82. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lazarowitz, R., Hertz-Lazarowitz, R. in Baird, H. J. (1994). Learning science in a cooperative setting: Academic achievement and affective outcomes. *Journal of research in science teaching*, vol. 31, No. 10, str. 1121-1131.
- Meece, J. L., Anderman, E. M. in Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual review of psychology*, vol. 57, str. 487-503.
- Midgley, C., Anderman, E. in Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *The journal of early adolescence*, vol. 15, No. 1, str. 90-113.
- Miller, R., Greene, B., Montalvo, G., Ravindran, B. in Nichols, J. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary educational psychology*, 18, str. 2-14.

- Nelson, R. M. in DeBacker, T. K. (2008). Achievement motivation in adolescents: The role of peer climate and best friends. *The journal of experimental education*, vol. 76, No. 2, str. 170–189.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conception of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, vol. 91, str. 328–346.
- Olson, J. R. in Singer, M. (1994). Examining teacher beliefs, reflective change, and the teaching of reading. *Reading research and instruction*, vol. 34, No. 2, str. 97–110.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, vol. 66, str. 543–578.
- Patrick, H., Hicks, L. in Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of early adolescence*, vol. 17, str. 109–128.
- Pekljaj, C. (1996). *Vpliv sodelovalnega učenja na spoznavne, socialno-čustvene in motivacijske procese pri učencih*. Doktorsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, vol. 18, str. 2–14.
- Puklek Levpušček, M. (2004). The role of parents' and teachers' behaviour in predicting students' motivational beliefs. *Prispevek na 26<sup>th</sup> ISPA Annual International School Psychology Colloquium*, University of Exeter. Objavljen na: <http://www.ispaweb.org/en/colloquium/Exeter/Exeter%20Levpuscek.htm>
- Resnick, L. B., Levine, J. M. in Teasley, S. D. (1991). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington DC: American psychological society.
- Roeser, R. W., Midgley, C. in Urdan, T. C. (1996). Perception of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of educational psychology*, vol. 88, str. 408–422.
- Rogers, K. (1998). *A study of 241 profoundly gifted children*. Dostopno na: <http://www.gifteddevelopment.com/Articles/ASTudyOf241ExtraordGC.htm>
- Ross, J. A., Haimes, D. in Hogaboam-Gray, A. (1996). Improving student helpfulness in cooperative learning groups. *Journal of classroom interaction*, vol. 31, No. 2, str. 13–24.
- Ryan, A. M., Hicks, L. in Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoid seeking help in the classroom. *Journal of early adolescence*, vol. 17, str. 152–171.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, vol. 33, str. 359–382.
- Shechtman, Z. in Or, A. (1996). Applying counseling methods to challenge teacher beliefs with regard to classroom diversity and mainstreaming: An empirical study. *Teaching and teacher education*, vol. 12, No. 2, str. 137–147.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of educational psychology*, vol. 89, str. 71–81.

- Slavin, R. E. (2000). *Educational psychology: Theory and practice*, 6/e. London: Allyn and Bacon.
- Stetsenko, A., Little, T. D., Gordeeva, T., Grasshof, M. in Oettingen, G. (2000). Gender effect in children's beliefs about school performance: A cross-cultural study. *Child development*, vol. 71, No.2, str. 517-527.
- Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. V: D. C. Berliner in R. C. Calfee (ur.), *Handbook of educational psychology* (str. 85-113). MacMillan Reference Books.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. London: Allyn and Bacon.
- Urduan, T. C. in Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of educational research*, vol. 65, str. 213-243.
- Valenčič Zuljan, M. (2007). Students' conceptions of knowledge, the role of the teacher and learner as important factors in a didactic school reform. *Educational studies*, vol. 33, No. 1, str. 29-40.
- Valsiner, J. (1994). Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. V: W. de Graf, R. Maier (ur.), *Sociogenesis reexamined*, p. 47-70. New York: Springer-Verlag.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Walker, I. in Crogan, M. (1998). Academic performance, prejudice, and the jigsaw classroom: new pieces to the puzzle. *Journal of community and applied social psychology*, vol. 8, No. 6, str. 381-393.
- Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of educational psychology*, 81, str. 131-142.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child development*, 62, str. 1066-1078.
- Wentzel, K. R. (1993). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in early adolescence. *Journal of early adolescence*, 13, str. 4-20.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of educational psychology*.
- Wentzel, K. R. (1996). Social and academic motivation in middle school: Concurrent and longterm relations to academic effort. *Journal of early adolescence*, 16, str. 390-406.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology*, 90, str. 202-209.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child development*, 73, 1, str. 287-301.
- Wertsch, J. V. (1995). The need for action in sociocultural research. V: J. V. Wertsch, P. del Río, A. Alvarez (ur.), *Sociocultural studies of mind*, p. 37-55. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientation to predict student motivation, cognition, and achievement. *Journal of educational psychology*, 88, str. 408-422.

- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25, str. 82-89.
- Zupančič, M. in Puklek Levpušček, M. (2005). Temeljne osebnostne dimenzije v mladostništvu: njihova povezanost z motivacijskimi cilji in prepričanji v učnih situacijah. *Šolsko polje*, XVI, št. 5/6, str. 3-34.
- Zweig, D. in Webster, J. (2004). Validation of a multidimensional measure of goal orientation. *Canadian journal of behavioural science*, vol. 36, str. 232-243.

# ZAHTEVE GIMNAZIJSKIH UČITELJEV PRI OCENJEVANJU ZNANJA

***Milena Ivanuš Grmek***

*Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru*

***Marija Javornik Krečič***

*Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru*

***Tina Vršnik Perše***

***Tina Rutar Leban***

*Pedagoški inštitut, Ljubljana*

---

## **Uvod**

Gimnazija je izobraževalni program, ki pripravlja dijake za nadaljnje izobraževanje. Vsebine v gimnaziji se navezujejo na znanja, spretnosti in stališča, pridobljena v osnovni šoli, za gimnazijo je značilen globalen, celosten pristop v izobraževanju. Eden izmed specifičnih ciljev gimnazije je tudi spodbujanje interesa za teoretična znanja, prav tako je za gimnazijo značilno, da omogoča mladim oblikovanje lastnega pogleda na svet in spodbujanje razvoja osebnosti kot celote (<http://portal.mss.edus.si>, prim. Krek, 1995). Gimnazijci kot prihodnji študenti in predstavniki bodoče intelektualne elite naj bi si v gimnaziji pridobili znanje, ki jim bo omogočilo globlje razumevanje naravnih in družbenih pojavov v njihovi kompleksni povezanosti, ob tem pa naj bi bili zmožni zavzemati kritične odnose in ustvarjalno presegati dane informacije (Marentič Požarnik, 1999). K dosegu tega cilja nedvomno pomembno prispeva dobro organiziran pouk, pa tudi ustrezno načrtovano in izvajano ocenjevanje. Ocenjevanje je z vidika učnih stopenj samostojna stopnja učnega procesa (Strmčnik, 2001) in ob učnih načrtih sodoloča, kaj se poučuje in uči, določa torej kakovost pouka (Bucik, 2001: 43; Marentič Požarnik, 2001). Pri tem so pomembni cilji, ki smo si jih postavili z ocenjevanjem. Učni cilji kot normativna komponenta so pomemben regulator pouka in označujejo predstavo

o celotni učni organizaciji. Usmerjajo torej vzgojno-izobraževalne odločitve in niso le pasivni normativni izraz »naj bi« stanja, marveč aktivna motivacija in napolnilo, da bo to stanje tudi doseženo. Učni cilji zagotavljajo te funkcije, če so vpeti v celotno strukturo učnega delovanja, ki jo predstavljajo globalni družbeni položaj, v katerem poteka učno delovanje, izhodiščni položaj učencev in učitelja, ustrezno izbrane učne vsebine, metode, mediji, ustrezni pogoji za učno delo, sodelovanje učencev pri načrtovanju in uresničevanju učnih ciljev, pa tudi sprotno preverjanje in utrjevanje učnih rezultatov (Blažič idr., 2003).

Pri iskanju odgovora, na kakšnem znanju je pri pouku in s tem tudi pri ocenjevanju težišče, nam lahko pomaga Bloomova taksonomijo učnih ciljev za spoznavno področje. Pri pouku lahko ocenjujemo znanje, razumevanje, uporabo, analizo, sintezo in vrednotenje. Ključnega pomena je torej, čemu učitelji pri ocenjevanju znanja dajejo večjo težo: natančni obnovi snovi iz učbenika, natančni obnovi snovi iz zapiskov, ki so nastali po učiteljevi razlagi, količini zapomnjenih podatkov (imen, letnic, številčk ...), dobesedni obnovi definicij, razumevanju snovi, rabi usvojenega znanja v novih primerih, učenčevemu kritičnemu odnosu do snovi, lastnim pogledom in razmišljanju učenca, povezovanju znanja z drugimi predmeti, učenčevemu navajanju novih primerov o obravnavani snovi (prim. Ivanuš Grmek, Javornik Krečič, 2004a, b). Odgovor na vprašanje, na kakšnem znanju je težišče ocenjevanja, ni preprosto. Upoštevati kaže opozorilo Z. Rutar Ilc (1997: 173), da se v naših šolah pri ocenjevanju znanja dostikrat zahteva, da učenec ponovi, našteva, opisuje, definira, povzema itn., v ospredju je torej memoriranje dejstev, formul, deklarativnih stališč. S tem je pri učencih omejena možnost individualnega izražanja, premišljevanja, kritičnosti, refleksije. Tak pristop vzdržuje predpostavko o vednosti kot odkriti in izdelani, ki jo tisti, ki so v njeni posesti (znanstveniki in učitelji), prenašajo na neuke (učence, dijake). Diktat veljavnih in enoznačnih interpretacij onemogoča različnost poti spoznavanja in širino argumentiranih postopkov. Po drugi strani pa velja opozorilo M. Kovač Šebart (1997) in D. Štefanca (2005), da je pomembno tudi usvajanje informativnega znanja, saj manj zmožnih učencev ni moč prepustiti samo samostojnemu učenju in brez nižjih ciljev ne moremo dosežati tudi višjih taksonomskih ravni.

Ob tem se je treba zavedati, kakor opozarja K. Ecclestone (2004), da posedovanje znanja, poznavanje dejstev in podatkov predstavlja pomembno kulturno dobro oz. kulturni kapital, pri čemer nas avtorica (Ecclestone, prav tam), opozori na pomembno vrednost znanja kot socialnega kapitala, ki se kaže v tem, da znamo znanje uporabiti v različnem kontekstu.



## Vsebinske zahteve pri ocenjevanju znanja v nacionalnih učnih načrtih

V nacionalnem učnem načrtu za gimnazijsko izobraževanje (<http://portal.mss.edus.si>) so opredeljeni obvezni načini preverjanja in ocenjevanja znanja. Zapisane so vrste preverjanja in ocenjevanja, pa tudi vsebinske zahteve pri ocenjevanju znanja. Zaradi nadaljnje analize se bomo omejili na analizo preverjanja in ocenjevanja znanja v učnem načrtu za matematiko in slovenščino. Npr. učni načrt za matematiko pri preverjanju in ocenjevanju znanja usmerja učitelja k ocenjevanju razumevanja, znanja definicij, k interpretaciji in analizi problema, k sintezi znanj in k reševanju kratkih nalog. Podobna je situacija pri slovenščini. Preverjanje in ocenjevanje znanja pri jezikovnem pouku se nekoliko razlikuje od preverjanja in ocenjevanja književnosti. Pri jezikovnem pouku je poudarek na govornih nastopih, tvorbi raznih besedilnih vrst, razčlenjevanju neumetnostnega besedila, primerjavi umetnostnih in neumetnostnih besedil. Pri književnosti lahko učitelj ocenjuje poznavanje posameznih sestavin književnih sposobnosti in poznavanje posameznih sestavin književnega znanja. Pri poznavanju posameznih sestavin književnih sposobnosti je poudarek na analizi izbranega besedila, na vrednotenju z navajanjem argumentov in na samostojnem opisovanju doživetij v besedilu. Pri ocenjevanju posameznih sestavin književnega znanja pa je poudarek na poznavanju značilnosti posameznega obdobja, kar učitelj usmerja s krajšimi vprašanji ali z različnimi preizkusi znanja. Na podlagi teh usmeritev ugotavljamo, da so se sestavljavci učnega načrta zavedali pomena poznavanja različnih podatkov in definicij, vendar so te cilje nadgradili s tistimi, ki spodbujajo učence k učenju višjih miselnih procesov in omogočajo različne načine obvladovanja znanja in spretnosti.

## Namen raziskave

Rezultati, ki jih v nadaljevanju prikazujemo, so del evalvacijske študije *Evalvacija gimnazijskega izobraževanja z vidika obsežnosti učnih načrtov, povezanosti znanja in zastopanosti ciljev* (Ivanuš Grmek idr., 2006), s pomočjo katere smo želeli ugotoviti, kako so se spremembe gimnazijskega izobraževanja, ki so bile predmet kurikularne prenove (Izhodišča za kurikularno prenovo, 1996), realizirale v praksi. V tem prispevku smo se osredotočili na ocenjevanje znanja. Osnovno raziskovalno vprašanje je bilo spoznati zahteve gimnazijskih učiteljev pri ocenjevanju znanja, pri čemer nas je zanimalo, katerim taksonomskim stopnjam učitelji pri ocenjevanju namenjajo največ pozornosti. Pri tem so nas zanimale razlike med skupinami gimnazijskih učiteljev glede na predmetno področje (naravoslovje, družboslovje in humanistika ter jeziki) in letnik, v ka-

terem poučujejo. Pri dveh predmetih v gimnazijskem izobraževanju, slovenščini in matematiki, smo samooceno učiteljev primerjali z oceno učiteljevega ravnanja pri pouku s strani dijakov.

## **Metoda**

### *Vzorec*

V raziskavi so sodelovali 3104 dijaki in 420 učiteljev iz 29 splošnih gimnazij v Sloveniji.

### *Sodelujoče gimnazije*

V raziskavo so bile vključene splošne gimnazije iz vseh enot Zavoda za šolstvo RS, in sicer 9 iz Ljubljane, 6 iz Maribora, 3 iz Kopra, 4 iz Celja, 2 iz Nove Gorice, 1 iz Kranja, 2 iz Novega mesta in 2 iz Murske Sobote. Po velikosti je bilo 7 vključenih gimnazij manjših (manj kot 8 oddelkov), 15 srednje velikih (od 9 do 24 oddelkov) ter 7 večjih (več kot 25 oddelkov) gimnazij.

### *Vzorec dijakov*

V raziskavi je sodelovalo 36,5 % dijakov ter 61,8 % dijakinj. V vzorcu so približno v enakem razmerju zastopani dijaki in dijakinje prvih (27,2 %), drugih (24,1 %), tretjih (25,2 %) in četrtih (22,1 %) letnikov.

### *Vzorec učiteljev*

V raziskavi je sodelovalo 15,7 % učiteljev in 72,6 % učiteljic, kar najverjetneje ustreza razmerju med zaposlenimi učitelji in učiteljicami v naših splošnih gimnazijah. V vzorcu so bili v največjem deležu zastopani učitelji matematike (11,2 %), angleščine (10,5 %) in slovenščine (10,2 %). Nato sledijo učitelji drugih predmetov.

## **Instrumenti**

Za namene raziskave smo uporabili anketni vprašalnik za učitelje in dijake, ki je že bil uporabljen in validiran v raziskavi Javornik Krečič (2003). Koeficient zanesljivosti Vprašalnika za učitelje (izračunan na podatkih pričujoče raziskave) znaša  $\alpha = 0,94$ , pri Vprašalniku za dijake pa znaša koeficient zanesljivosti  $\alpha = 0,95$ .

## **Rezultati in interpretacija**

V nadaljevanju predstavljamo izbrane izsledke raziskave. O učnih ciljih in zahtevanih ravneh znanja pri ocenjevanju smo učitelje in dijake spraševali na desetih postavkah. Tako dijaki kot učitelji so na navedene postavke od-

govarjali na lestvici od ena do pet, in sicer so ocenjevali pogostost navedenega vedenja (1 – nikoli, 5 – vedno).

*Tabela 1: Razlike v zahtevah pri ocenjevanju znanja glede na predmetno področje*

Učitelj:	Predmetno področje	n	M	$\chi$	P
Zahteva natančno obnovo snovi iz učbenika.	Naravoslovje	99	1,85	12,80	0,00*
	Družboslovje	67	2,26		
	Jeziki	108	1,83		
Zahteva natančno obnovo snovi iz zapiskov, nastalih po njegovi razlagi.	Naravoslovje	99	2,03	11,04	0,00*
	Družboslovje	65	2,51		
	Jeziki	107	2,14		
Visoko oceni količino zapomnjenih podatkov (imen, števil, oznak, letnic).	Naravoslovje	100	1,72	14,38	0,00*
	Družboslovje	68	2,16		
	Jeziki	106	1,71		
Visoko oceni dobesedno obnovo definicij.	Naravoslovje	100	2,45	14,43	0,00*
	Družboslovje	68	1,93		
	Jeziki	105	1,84		
Visoko oceni razumevanje snovi.	Naravoslovje	101	4,84	13,47	0,00*
	Družboslovje	70	4,61		
	Jeziki	111	4,60		
Visoko oceni uporabo usvojenega znanja v novih primerih.	Naravoslovje	101	4,63	22,46	0,00*
	Družboslovje	70	4,31		
	Jeziki	109	4,74		
Visoko oceni dijakov kritičen odnos do snovi.	Naravoslovje	96	3,76	10,80	0,00*
	Družboslovje	69	3,98		
	Jeziki	109	4,24		
Visoko oceni lastne poglede in razmišljanja dijaka.	Naravoslovje	97	3,97	10,71	0,00*
	Družboslovje	69	4,12		
	Jeziki	110	4,43		
Visoko oceni povezovanje znanja z drugimi predmeti in temami.	Naravoslovje	99	3,84	3,07	0,22
	Družboslovje	70	4,01		
	Jeziki	110	4,12		
Visoko oceni dijakovo navajanje novih primerov o snovi.	Naravoslovje	100	4,06	13,60	0,00*
	Družboslovje	69	4,11		
	Jeziki	109	4,51		

*Opomba:*

- naravoslovje: matematika, kemija, biologija, fizika, informatika

- družboslovje: geografija, zgodovina, psihologija, sociologija
- jeziki: angleščina, slovenščina, nemščina, francoščina, italijanščina
- n - število učiteljev
- M - aritmetična sredina odgovorov učiteljev (odgovarjali so na lestvici od 1 (nikoli) do 5 (vedno))
- $\chi^2$  -  $\chi^2$  vrednost Kruskal-Wallis H-testa
- p - tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlike (\* - razlika je statistično pomembna -  $p < 0,05$ )

Iz aritmetičnih sredin v *Tabeli 1* je razvidno, da učitelji v splošnem menijo, da pri ocenjevanju znanja redko zahtevajo obnovo definicij, obnovo snovi iz zapiskov, učbenika, medtem ko po drugi strani po lastnem prepričanju pogosto oziroma vedno visoko ocenjujejo razumevanje snovi, medpredmetno povezovanje, razmišljanje dijaka, uporabo usvojenega znanja v praksi ter kritičnost dijaka do snovi. Vendar pa so med učitelji različnih predmetnih področij izkazane statistično značilne razlike, izjema je le postavka *povezovanje znanja z drugimi predmeti in temami*. Če torej podrobneje pogledamo razlike v ocenah učiteljev glede na predmetno področje, vidimo, da učitelji družboslovnih predmetov pogosteje zahtevajo doseganje nižjih stopenj znanja kot učitelji jezikov in učitelji naravoslovja. Učitelji naravoslovnih predmetov pogosteje *zahtevajo dobesedno obnovo definicij in razumevanje snovi* kot učitelji ostalih dveh predmetnih področij. Učitelji za jezike pa pogosteje *zahtevajo uporabo znanja v novih primerih; dijakov kritičen odnos do snovi; lastne poglede in razmišljanja dijaka ter dijakovo navajanje novih primerov o snovi* kot učitelji družboslovja in naravoslovja. Razlike so nekoliko presenetljive, saj bi glede na naravo področja pričakovali, da učitelji pri družboslovnih predmetih pogosteje zastavljajo učne cilje na višje ravni znanja (npr. analiza, sinteza, vrednotenje) in s tem omogočajo več prostora za dijakov kritičen odnos do snovi ter za lastne poglede in razmišljanje dijaka.

Tabela 2: Razlike v zahtevah pri ocenjevanju znanja glede na letnik, ki ga poučuje učitelj

Učitelj:	Letnik	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Zahteva natančno obnovo snovi iz učbenika.	Nižji	391	2,01	1,00	-3,03	0,00*
	Višji	358	1,92	0,97		
Zahteva natančno obnovo snovi iz zapiskov, nastalih po njegovi razlagi.	Nižji	385	2,32	1,12	-3,85	0,00*
	Višji	353	2,18	1,10		
Visoko oceni količino zapomnjenih podatkov (imen, števil, oznak, letnic).	Nižji	387	1,85	0,91	-0,20	0,84
	Višji	357	1,83	0,92		
Visoko oceni dobesedno obnovo definicij.	Nižji	390	2,01	1,03	-1,22	0,22
	Višji	358	2,04	1,08		
Visoko oceni razumevanje snovi.	Nižji	401	4,65	0,63	-2,81	0,00*
	Višji	370	4,71	0,60		
Visoko oceni uporabo usvojene-ga znanja v novih primerih.	Nižji	399	4,52	0,69	-3,27	0,00*
	Višji	368	4,58	0,62		
Visoko oceni dijakov kritičen odnos do snovi.	Nižji	387	3,89	1,00	-7,57	0,00*
	Višji	359	4,10	0,96		
Visoko oceni lastne poglede in razmišljanja dijaka.	Nižji	390	4,08	0,97	-6,04	0,00*
	Višji	365	4,26	0,91		
Visoko oceni povezovanje znanja z drugimi predmeti in temami.	Nižji	391	3,95	0,99	-6,16	0,00*
	Višji	366	4,08	0,95		
Visoko oceni uporabo usvojene-ga znanja v novih primerih.	Nižji	392	4,17	0,99	-5,16	0,00*
	Višji	364	4,29	0,91		

*Opomba:*

- nižji letnik: prvi in drugi letnik
- višji letnik: tretji in četrti letnik
- *n* - število učiteljev
- *M* - aritmetična sredina odgovorov učiteljev (odgovarjali so na lestvici od 1 (nikoli) do 5 (vedno))
- *SD* - standardna deviacija
- *Z* - *Z* vrednost Wilcoxonovega testa rangov
- *p* - tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlike (\* - razlika je statistično pomembna -  $p < 0,05$ )

Iz podatkov v *Tabeli 2* vidimo, da učitelji v nižjih letnikih pogosteje visoko ocenjujejo nižje taksonomske ravni znanja, medtem ko v višjih letnikih pri ocenjevanju zahtevajo tudi razumevanje snovi, uporabo usvojenega znanja v novih primerih, dijakov kritičen odnos do snovi, lastne poglede in razmišljanja dijaka, povezovanje znanja z drugimi predmeti in temami ter dijakovo navajanje novih primerov o snovi. Razlike pri ocenjevanju znanja so večinoma statistično značilne, izjemi sta le *količina zapomnjenih podatkov* in *dobesedna obnova definicij*, kjer ni statistično značilnih razlik. Razlago za navedene razlike lahko iščemo v subjektivnih prepričanjih učiteljev o razvojnih zakonitostih kognitivnih sposobnosti mladostnikov v srednješolskem obdobju.

*Tabela 3: Vzroki za razlike v zahtevah pri ocenjevanju znanja glede na letnik*

Učiteljevo ravnanje v nižjem in višjem letniku se razlikuje zaradi:	Število odgovorov
zrelosti dijakov	118
približevanja mature	78
poznavanja interesov, želja dijakov	50
drugo	30
pomanjkanje časa	9

*Opomba:* Udeleženci so lahko izbrali več kot en odgovor.

Po mnenju učiteljev vzroki za različne zahteve pri ocenjevanju znanja glede na letnik izhajajo predvsem iz zrelosti dijakov. V manjši meri učitelji kot razloge navajajo tudi približevanje mature, poznavanje interesov in želja dijakov ter druge dejavnike. Učitelji tako navajajo, da predvsem zaradi večje zrelosti dijakov in približevanja mature v višjih letnikih učne cilje zastavljajo na višje taksonomske ravni znanja. Mnenja dijakov kažejo o značilnostih zahtev učiteljev nekoliko drugačno sliko.

V evalvacijski študiji smo primerjali mnenja dijakov in učiteljev pri dveh temeljnih gimnazijskih predmetih – slovenščini in matematiki. Pri obeh predmetih so razlike med mnenji učiteljev in dijakov statistično značilne – dijaki pri obeh predmetih ocenjujejo, da učitelji v višjih letnikih še vedno zahtevajo predvsem znanje nižjih taksonomskih ravni. V nadaljevanju smo se zaradi obsežnosti podatkov ter primerjave s podatki raziskave TIMSS Advanced (2007) omejili le na predstavitev podatkov pri matematiki.

Tabela 4: Primerjava odgovorov učiteljev in dijakov o zahtevah pri ocenjevanju znanja (matematika) v četrtem letniku

Učitelj:	Matematika				
		n	M	Z	p
Zahteva natančno obnovo snovi iz učbenika.	dijaki	673	2,59	-3,40	0,00*
	učitelji	43	1,93		
Zahteva natančno obnovo snovi iz zapiskov, nastalih po njegovi razlagi.	dijaki	674	3,26	-5,72	0,00*
	učitelji	43	2,09		
Visoko oceni količino zapomnjenih podatkov (imen, števil, oznak, letnic).	dijaki	673	2,64	-4,73	0,00*
	učitelji	44	1,77		
Visoko oceni dobesedno obnovo definicij.	dijaki	673	3,24	-1,23	0,22
	učitelji	44	3,00		
Visoko oceni razumevanje snovi.	dijaki	675	4,39	-3,39	0,00*
	učitelji	45	4,87		
Visoko oceni uporabo usvojenega znanja v novih primerih.	dijaki	675	3,76	-5,15	0,00*
	učitelji	44	4,66		
Visoko oceni dijakov kritičen odnos do snovi.	dijaki	674	2,23	-6,34	0,00*
	učitelji	40	3,55		
Visoko oceni lastne poglede in razmišljanja dijaka.	dijaki	675	2,32	-7,01	0,00*
	učitelji	42	3,93		
Visoko oceni povezovanje znanja z drugimi predmeti in temami.	dijaki	674	2,19	-6,91	0,00*
	učitelji	44	3,61		
Visoko oceni uporabo usvojenega znanja v novih primerih.	dijaki	675	2,46	-6,40	0,00*
	učitelji	43	3,86		

*Opomba:*

- $n$  - število učiteljev, število dijakov
- $M$  - aritmetična sredina odgovorov učiteljev/dijakov (odgovarjali so na lestvici od 1 (nikoli) do 5 (vedno))
- $z$  -  $z$  vrednost Mann-Whitney U-testa
- $p$  - tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlike (\*- razlika je statistično pomembna -  $p < 0,05$ )

Odgovori učiteljev o zahtevah pri ocenjevanju znanja se pri skoraj vseh postavkah statistično značilno razlikujejo od odgovorov dijakov. Dijaki poročajo o pogostejših zahtevah po nižjih ciljih znanja, kot sta *natančna obnova snovi iz učbenika in zapiskov in količina zapomnjenih podatkov*. Učitelji pa poročajo o pogostejših zahtevah po višjih ciljih ocenjevanja znanja, kot so *razumevanje snovi, uporaba usvojenega znanja v novih primerih, dijakov kritičen odnos do snovi, lastni pogledi in razmišljanje dijaka, povezovanje znanja z drugimi*

*predmeti in temami ter dijakovo navajanje novih primerov o snovi.* Pri postavitki o *dobesednem obnavljanju definicij* razlike niso statistično značilne, kar ni presenetljivo, saj je poznavanje definicij nujen temelj matematičnega znanja.

Če se vrnemo k učiteljevim ocenam o zahtevah pri ocenjevanju znanja, lahko zaključimo, da učiteljeve vsebinske zahteve pri ocenjevanju znanja segajo na vse ravni učnih ciljev, od najnižjih pa vse do analize, sinteze in vrednotenja. Kakor hitro smo za primerjavo o zahtevah pri ocenjevanju znanja postavili oceno dijakov, smo videli, da dijaki drugače zaznavajo učiteljeve zahteve pri ocenjevanju znanja. Dijaki pogosteje kot učitelji zaznavajo zahtevo po ocenjevanju nižjih taksonomskih stopenj znanja, medtem ko učitelji menijo, da pogosto zahtevajo višje ravni znanja. Takšno razhajanje med presojo enih in drugih je skrb vzbujajoče ter vredno pozornosti. Možno je, da učitelji v svojih predstavah res upoštevajo vse priporočeno, vendar v okviru lastnih predstav in lastne izkušnje. Za primerjavo rezultatov evalvacijske študije smo si pogledali še odgovore podobnih vprašanj v predraziskavi TIMSS Advanced 2007.

*Tabela 5: Rezultati TIMSS Advanced – odgovori učiteljev matematike o zahtevah pri ocenjevanju znanja (v %)*

Kako pogosto v kontrolno nalogo ali preizkus znanja v TIMSS-razredu vključite naslednje oblike vprašanj?	Vedno ali skoraj vedno	Včasih	Nikoli ali skoraj nikoli
Vprašanja, ki zahtevajo poznavanje osnovnih dejstev in tipičnih postopkov.	62,9	25,7	11,4
Vprašanja, ki zahtevajo uporabo matematičnih postopkov.	97,1	2,9	0,0
Vprašanja, ki zahtevajo iskanje odnosov in relacij.	29,4	47,1	23,5
Vprašanja, ki zahtevajo razlago ali dokazovanje.	8,8	73,5	17,6

*Opomba:* V predraziskavi TIMSS Advanced je na vprašanja odgovarjalo 36 učiteljev matematike.

Kot je razvidno iz *Tabele 5*, učitelji matematike pogosteje v kontrolne naloge ali preizkuse znanja vključujejo vprašanja, ki od dijakov zahtevajo uporabo nižjih taksonomskih ravni znanja. O zelo pogosti uporabi višjih taksonomskih ravni znanja v kontrolnih nalogah poroča manj kot tretjina anketiranih učiteljev matematike, večina poroča le o njihovi občasni ali redki uporabi.

Rezultati, dobljeni v raziskavi TIMSS Advanced, se nekoliko razlikujejo od rezultatov, ki so bili zbrani v okviru evalvacijske študije. Učitelji v raziska-



vi TIMSS Advanced v primerjavi z učitelji, vključenimi v evalvacijsko študijo, poročajo o pogostejši rabi zahtev na nižjih taksonomskih ravneh znanja.

Razlike lahko vsaj delno pojasnimo z različnimi nameni obeh raziskav. V evalvacijski študiji je bil namen zbiranja podatkov raziskati značilnosti pouka v gimnazijah. To je najverjetneje pri nekaterih učiteljih vzbudilo občutek, da se ocenjuje njihovo delo, zato so pogosteje dajali socialno bolj zaželene odgovore. Namen raziskave TIMSS Advanced pa je raziskovanje dosežkov dijakov, kar je najverjetneje pri učiteljih v manjši meri spodbudilo dajanje socialno bolj zaželenih odgovorov.

## Sklep

V prispevku smo predstavili zahteve gimnazijskih učiteljev pri ocenjevanju znanja. Ugotovili smo statistično značilne razlike v ocenah učiteljev glede na predmetno področje (družboslovje, naravoslovje, jeziki). Statistično značilne razlike so prisotne tudi glede na letnik, v katerem učitelj poučuje (prvi, četr-ti), saj učitelji v nižjih letnikih pogosteje visoko ocenjujejo nižje taksonomske ravni znanja, medtem ko v višjih letnikih dajejo pomembno pozornost tudi višjim taksonomskim ravnam znanja. Omenjena ugotovitev je gotovo spodbuden premik k sodobnim konceptom ocenjevanja, na kar nekatere predhodne analize (še) ne kažejo, saj opozarjajo pretežno na negativne vplive mature (Rutar Ilc, 2001; Zupanc, 2001; Javornik Krečič, 2005). Po drugi strani pa velja opozoriti na obstoj statistično značilnih razlik v odgovorih učiteljev in dijakov o vsebinskih zahtevah pri ocenjevanju znanja, iz katerih je razvidno, da učitelji pogosteje kot dijaki menijo, da pri ocenjevanju znanja zahtevajo (tudi) višje taksonomske ravni. Postavlja se seveda vprašanje, ali so bili dijaki v ocenjevanju svojih učiteljev preveč kritični ali/in so učitelji na drugi strani dajali socialno zaželene odgovore - ne nazadnje so zahteve učiteljev vendarle bolj njihova domena (poznajo cilje, standarde znanja ...) in se zato zanje počutijo odgovorne.

Na koncu velja opozoriti, da so zapisane zahteve pri ocenjevanju znanja iz nacionalnih učnih načrtov v skladu s sodobnim konceptom ocenjevanja in poukom nasploh (gl. Ivanuš Grmek idr., 2006), vendar pa se glede na rezultate empirične raziskave, katere del je predstavljen tudi v tem prispevku, lahko vprašamo, kako se v vzgojno-izobraževalni praksi uresničujejo. Poglavitni pogoj za večje uresničevanje je zagotovo dobra pedagoška usposobljenost gimnazijskih učiteljev, ki, kot navaja Sahlberg (1998), potrebujejo čim številčnejše priložnosti za refleksijo prepričanj skozi dialog in komunikacijo. Ali se tega zavedajo tudi snovalci in izvajalci programov za izobraževanje učiteljev, pa je že drugo vprašanje.

## Literatura

- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče. Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Bucik, V. (2001). Zakaj potrebujemo kakovostno zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja? *Sodobna pedagogika*, 52 (3), 40–52.
- Ecclestone, K. (2004). Learning in a comfort zone: cultural and social capital inside an outcome-based assessment regime. *Assessment in Education*, 11(1), 29–47.
- Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M. (2004a). Zahteve učiteljev pri ocenjevanju znanja in razširjenost avtentičnih oblik ocenjevanja znanja v osnovni šoli, *Sodobna pedagogika*, 55(1), 58–68.
- Ivanuš Grmek, M. & Javornik, Krečič, M. (2004b). Impact of external examinations (Matura) on school lessons. *Educational Studies*, 30 (3), 319–329.
- Ivanuš Grmek, M., Kobal Grum, D., Novak, B., Vršnik Perše, T., Javornik Krečič, M., Rutar, T. (2006). *Evalvacija gimnazijskega izobraževanja z vidika obsežnosti učnih načrtov, povezanosti znanja in zastopanosti ciljev*. Zaključno poročilo. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Izhodišča za kurikularno prenovo gimnazijskega izobraževanja*. (1996). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Javornik Krečič (2003). *Spreminjanje didaktične paradigme vzgojno-izobraževalnega procesa v srednji šoli*. Magistrsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Javornik Krečič, M. (2005). Ocenjevanje znanja z vidika izsledkov empirične raziskave: kako se z leti šolanja spreminjajo značilnosti ocenjevanja znanja in zahteve učitelja pri ocenjevanju? *Vzgoja in izobraževanje*, 36(4/5), 73–81.
- Šebart, M. (1997). Problemi vzpostavljanja šolskih modelov v čistih opozicijah. *Sodobna pedagogika*, 41(9–10), 360–375.
- Krek, J. (1995). *Bela knjiga*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Marentič Požarnik, B. (1999). Kakovost (gimnazijskega) znanja s konstruktivistične perspektive. *Vzgoja in izobraževanje*, 30(6), 8–12.
- Marentič Požarnik, B. (2001). Zunanje preverjanje, kultura učenja in kakovost (maturitetnega) znanja. *Sodobna pedagogika*, 52(3), 54–75.
- Portal Ministrstva za šolstvo in šport. <http://portal.mss.edus.si>
- Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah. (2005). *Ur. l. RS, št. 76/2005, 103/2005, 111/2006*.
- Rutar Ilc, Z. (1997). Epistemologija preverjanja znanja. *Sodobna pedagogika*, 48 (3–4), 164–176.
- Rutar Ilc, Z. (2001). Ugotovitve spremljave vpliva mature na pouk. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 3, str. 76–97.
- Sahlberg, P. (1998). Who would help a teacher – the teacher in changing school. *School Field*, 9(1/2), 33–51.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Štefanc, D. (2005). Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem. *Sodobna pedagogika*, 56(1), 34–57.
- TIMSS Advanced (2007).
- Zupanc, D. (2001). *Interno ocenjevanje na maturi*. *Sodobna pedagogika*, 52, št. 3, 98–109.

# VLOGA OTROKOVE GIBALNE AKTIVNOSTI KOT DEJAVNIKA ŠOLSKE USPEŠNOSTI

**Joca Zurc**

*Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Inštitut za kineziološke  
raziskave, Koper*

---

## **Uvod**

Šolska uspešnost je eno izmed najpomembnejših področij v razvoju otroka, zlasti v obdobju poznega otroštva (Papalia, Olds, Feldman, 2003), imenovanega tudi obdobje mlajšega šolarja (Horvat, 1989). Po raziskavah Inštituta za varovanje zdravja (Brcar, 2003) je neuspeh v šoli na prvem mestu vzrokov za nezadovoljstvo pri otroku. Nasprotno pa je šolska uspešnost na vrhu vrednot, ki otroka osrečujejo.

Po teoriji integriranega ali celostnega razvoja (Ismail, 1976) predstavlja šolska uspešnost odsev otrokovega celostnega razvoja. Celostni razvoj pomeni, da se otrok razvija enakovredno na vseh petih področjih razvoja: telesnem, gibalnem, kognitivnem (senzorični razvoj, razvoj mišljenja, pridobivanje teoretičnih pojmov in znanj), čustvenem in socialnem (pozitivna podoba o samem sebi in socializacija). Vsa področja razvoja so enakovredna in med seboj tesno povezana. Spremembe in napredek na enem vodijo v spremembe in napredek na vseh drugih. Vsa področja razvoja se tako prepletajo, dopolnjujejo in součinkujejo (Pišot, 2000; Papalia et al., 2003; Grissom, 2005).

Celosten razvoj vključuje širok razpon razlik med posamezniki, ki so posledica tako prirojenih dejavnikov kot izkušenj, ki jih posameznik pridobiva v okolju. Dejavniki iz okolja določajo višje ali nižje meje razvoja, ki jih je pri posamezniku moč pričakovati glede na biološke predispozicije. Enega izmed pomembnih zunanjih dejavnikov razvoja predstavlja gibalna aktivnost (Zaichkowsky et al., 1980; Gallahue, Ozmun, 2006; Malina, 1983a; Malina, 1983b; Malina, Bouchard, Bar-Or, 2004; Papalia et al., 2003; Gradner, 1995; Shonkoff, Phillips, 2004; Shore, 1997). Definicija gibalne

aktivnosti se je izoblikovala na podlagi rezultatov longitudinalnih raziskav Health Behaviour in School-aged Children: A WHO Cross-National Study (HBSC) in raziskav o učinkih gibalne aktivnosti na razvoj in zdravstveno stanje posameznika: „*Gibalna aktivnost je vsaka aktivnost, ki dvigne srčni utrip in povzroči zasoplost za nekaj časa. Gibalna aktivnost se lahko izvaja v športu, v igri s prijatelji ali pri hoji v šolo. Gibalne aktivnosti so torej tek, živahna hoja, rolanje, kolesarjenje, plesanje, rolanje, plavanje, igranje nogometa, košarke in srfanje, pa tudi druge vsakodneвне gibalne aktivnosti*” (Roberts in drugi, 2004, 91). S fiziološkega vidika je gibalna aktivnost vsaka aktivnost, ki jo proizvaja krčenje skeletnih mišic, katero zahteva povečano porabo energije (Bouchard et al., 1990). Športne aktivnosti predstavljajo tako samo eno izmed oblik večdimenzionalnega pojma gibalne aktivnosti, v okviru katerega spadajo tudi ples, prostočasne aktivnosti, telovadba in druge telesne aktivnosti (*Definitions: Health, Fitness, and Physical Activity*, 2000).

Pozitiven vpliv na otrokov razvoj pa ima lahko samo tista gibalna aktivnost, ki se izvaja dovolj pogosto, kakovostno ter daljše časovno obdobje. Prostočasne gibalne aktivnosti morajo biti sprostilne narave in ne nove obremenitve za otroka. Zlasti so poudarjene neorganizirane prostočasne gibalne aktivnosti, ki jih otrok izvaja v okviru svoje družine (*Physical activity and health: A report of the Surgeon General*, 1996; Roberts et al., 2004; Cavill et al., 2001; Pišot in Završnik, 2005). Po priporočilu Svetovne zdravstvene organizacije (WHO) taka aktivnost traja najmanj 30 minut in se izvaja vsak dan (*Agita mundo – gibanje za zdravje*, 2002). Nasprotno lahko pomanjkanje gibalne aktivnosti ali pa napačno, pretirano ponavljanje specifičnih gibov povzroči nepravilen razvoj; hkrati s tem pa tudi upočasnjeni gibalni, kognitivni, socialni in čustveni razvoj otroka. Če priporočilo WHO o primernosti količine redne vadbe primerjamo z urami športne vzgoje v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju v Sloveniji, vidimo, da tri šolske ure na teden ne zadoščajo za redno gibalno aktivnost, ki bi lahko imela pozitiven vpliv na razvoj otroka. Potrebna je še dodatna gibalna dejavnost, ki se izvaja v času po rednem pouku.

Gibalno aktivnost kot dejavnik celostnega razvoja je težko preučevati. Treba bi bilo preučevati vlogo gibalne aktivnosti na vsakem izmed petih področij razvoja posebej, kar bi zahtevalo različne metodološke pristope in s tem finančna, časovna in kadrovska sredstva. Povezavo med celostnim razvojem in gibalno aktivnostjo je moč preučevati tudi na podlagi določenega dejavnika, skozi katerega se izraža celosten razvoj, to je šolska uspešnost. Interni dejavnik šolske uspešnosti kaže na stopnjo otrokove

ga razvoja na telesnem, gibalnem, kognitivnem, socialnem in čustvenem področju, torej stopnjo celostnega razvoja. Slednje velja zlasti za obdobje poznega otroštva, ko je šolanje eno izmed osrednjih dejavnosti otroka, skozi katero se kaže njegovo razvojno napredovanje.

### **Vloga gibalne aktivnosti kot dejavnika razvoja na posamezna področja razvoja**

Najštevilčnejše so raziskave, ki preučujejo povezanost med gibalno aktivnostjo in telesnim ter gibalnim razvojem. Ker pa je vpliv gibalne aktivnosti na celosten razvoj, ki združuje telesne in psihične procese, ki so tesno povezani med seboj (Grissom, 2005), velja izpostaviti dosedanje študije, ki so ugotovile pozitivno povezavo med gibalno aktivnostjo in kognitivnim, socialnim in čustvenim razvojem.

Postavlja se vprašanje, kako lahko gibalna aktivnost vpliva na otrokov kognitivni oziroma intelektualni razvoj. O povezanosti gibalne aktivnosti in kognitivnega razvoja so pisali že Platon, Locke, Comenius, Rousseau, Pestalozzi in kasneje Montessori, Dewey in Piaget. Vsi ti pionirji znanosti so verjeli, da je gibalna aktivnost osnova intelektualnemu razvoju. Zato je tudi učenje določenih simbolnih pojmov uspešnejše, če vključuje elemente gibalne aktivnosti. Kasnejše raziskave so temu pritrdile, saj so njihovi rezultati dokazali, da obstajajo statistično pomembne povezave med intelektualnimi sposobnostmi in gibalno aktivnostjo. Pri tistih otrocih, ki so bili gibalno aktivni, je bilo ugotovljeno večje delovanje možganov, ki vodi do boljšega kognitivnega delovanja (Walker, 2005). Povezave so še posebej močne, ko gre za problemsko zahtevno gibalno aktivnost pri otrocih (Zaichkowsky et al., 1980). Nobena gibalna izvedba ni mogoča zgolj z uporabo samo telesno-gibalne inteligence, celo pri zelo enostavni uporabi lastnega telesa so potrebni prispevki z več intelektualnih področij oziroma več različnih inteligenc (Gardner, 1997).

Velika povezanost med gibalnimi in kognitivnimi sposobnostmi je izrazito prisotna zlasti pri otroku (Sibley, Etnier, 2003; Zaichkowsky et al., 1980; Gardner, 1997). Pri odraslih se za ustrezno vedenje v določenih okoliščinah formira množica stereotipnih modelov motoričnega funkcioniranja, kar v določenem stanju pomeni večjo ali manjšo avtomatizacijo ustrežajočih gibov ter s tem povezano manjšo intelektualno angažiranost. Pri otroku pa za vedenje v določenih okoliščinah še niso formirani omejeni modeli in je zato njihovo ravnanje večinoma odvisno od kreativnih sposobnosti, ki močno angažirajo sisteme, odgovorne za kognitivno funk-

cioniranje. Med motoričnimi in kognitivnimi sposobnostmi obstaja zlasti velika povezanost takrat, ko so motorične naloge informacijsko zahtevne, kompleksne in neznane, ko je struktura gibanja nenavadna ali ko je potrebna hitrost razumevanja ter reševanja motoričnih problemov oziroma hitrost pretoka informacij po živčnih poteh, ki je pomembna tako pri motorični kot kognitivni dejavnosti. Zato lahko ustrezna gibalna aktivnost stimulatивно vpliva na razvoj kognitivnih sposobnosti oziroma na tiste strukture centralnega živčnega sistema, ki so odgovorne za kognitivno delovanje (Planinšec, 1995).

Gibalna neaktivnost, izražena skozi spremenljivko debelosti, je bila večkrat preučevana v povezavi s kognitivnim razvojem. Li (1995) je ugotovil, da predebeli otroci (nad 50 % odvečne telesne mase) dosegajo statistično pomembno slabše rezultate pri inteligenčnem testu (*Wechsler Intelligence Scale*) kot njihovi starostno normalno razviti vrstniki. Navedene razlike pa niso bile opažene pri otrocih z blažjimi oblikami debelosti. Do podobnih rezultatov, vendar z manj močno povezavo, je prišel tudi Campos s sodelavci (1996). Ugotovili so, da normalno razviti dečki kažejo boljše percepcijske in organizacijske sposobnosti ter širok razpon interesov v primerjavi s predebelimi otroki. Statistično pomembno otroci, ki imajo ustrezno telesno maso, ne glede na spol, dosegajo višje rezultate pri testu splošne inteligentnosti IQ kot njihovi vrstniki s preveliko telesno maso. Vendar pa so avtorji tudi poudarili, da kljub ugotovljenim razlikam ni moč nesporno zaključiti, da je debelost vzrok nižje inteligentnosti, ker so v kognitivne procese vključeni še številni drugi dejavniki.

Poleg navedene povezave med gibalno aktivnostjo, gibalnim in kognitivnim razvojem pa ima gibalna aktivnost neposreden vpliv tudi na čustveni in socialni razvoj.

Na področju čustveno-socialnega razvoja izstopata vloga gibalne aktivnosti na razvoj samopodobe oziroma pojmovanje samega sebe in samovrednotenje (Fagot, O'Brien, 1994; Graziano et al., 1998; Planinšec et al., 2004; Herman-Tofler, Tuckman, 1998; Boyd, Hrycaiko, 1997; Calfas, Taylor, 1994; Walker, 1992; Helmke, 1994; Mash, 1990; Marsh, 1992; Rubin, Dorle, Sandidge, 1977). To je tudi eden izmed temeljnih dejavnikov šolske uspešnosti. V obdobju poznega otroštva predstavlja gibalna aktivnost, zlasti pouk šolske športne vzgoje, pomembno polje za oblikovanje in razvoj otrokove telesne samopodobe (Hunter, 2004). Telesna samopodoba je v tem obdobju eden izmed najmočnejših področij, ki vplivajo na oblikovanje generalne samopodobe. Garrett (2004) meni, da ima gibalna aktivnost pomembno vlogo na oblikovanje telesne identitete zlasti pri deklicah in

mladih ženskah. V tem okviru je izpostavil pomembno vlogo gibalne aktivnosti v prostem času kot tudi obvezne šolske športne vzgoje. Gibalna aktivnost izboljšuje tudi simptome depresije ter anksioznosti (Calfas, Taylor, 1994).

Na področju povezav med gibalno aktivnostjo in socialnim razvojem je Bandura (1986; 1989) v svojem modelu socialno-kognitivnega učenja pokazal, da gibanje in gibalne aktivnosti spadajo na področje vedenja, enako kot druge oblike socialnega vedenja. Njegova izvirnost je v tem, da je gibalno aktivnost, gibalne spretnosti in sposobnosti uvrstil med tri poglobitve dejavnike učenja socialnega vedenja. Njegova tesna prepletenost z drugimi oblikami socialnega vedenja pa mu pripisuje v kontekstu povezanosti gibalne aktivnosti in socialnega razvoja še večji vpliv, saj kaže na to, da gibanje ni samo dejavnik socialnega razvoja, temveč so značilnosti otrokove gibalne aktivnosti in gibalnega razvoja prepletene z vsemi področji in porami otrokovega socialnega vedenja. Med slednjimi velja izpostaviti zlasti vlogo gibalne aktivnosti za učenje identificiranja s skupino ter učenje oblik socialnega vedenja, kot so spolna vloga, odnosi z vrstniki in razvoj samostojnosti (Walker, 1992; Pellegrini et al., 2002).

Gibalna aktivnost pomeni otroku vključevanje v socialne skupine, kar je nujno za njegov skladen osebni razvoj. Na ta način gibalna aktivnost prispeva k razvoju ustreznih sposobnosti za ukvarjanje s skupinskimi aktivnostmi kot tudi k izgraditvi otrokove spolne identitete. Raziskave razvoja spolnih vlog so pokazale, da motorično vedenje pri otrocih v pomembni meri vključuje elemente spolnih vlog, pridobljenih skozi gibalno aktivnost (Benenson, Liroff, Pascal, DellaCioppa, 1997). Gre za proces socializacije, ki otroka postopno navaja na življenje v družbi. Gibalna aktivnost v skupini oblikuje socialni hierarhični red ter predstavlja pomembno področje socializacije (Beckett, 2004). O povezavi med samopodobo in socialnim vključevanjem v skupino govorijo rezultati študije, narejene pri otrocih od 5. do 12. leta starosti, kjer je bilo ugotovljeno, da je gibalna samopodoba bolj povezana z občutkom pripadnosti v skupini kot pa s pogostnostjo samega gibalnega udejstvovanja (Brake, Bornholt, 2004). Gibalna aktivnost, ki poteka v socialni skupini, tako omogoča prisotnost občutka sprejetosti in na ta način pomembno vpliva na gibalno samopodobo.

Gibalna aktivnost predstavlja tudi igro, ki se lahko igra pošteno, ali igro, kjer pomeni vse zmaga oziroma premoč nad nasprotnikom. Kakršna koli že bo aktivnost, vsaka bo otroka postopoma oblikovala v takšnega ali drugačnega delujočega člana skupnosti. Ob igranju v skupini se namreč

gradi otrokova moralna zrelost, otrok spoznava, ugotavlja in postopoma tudi odloča, kaj je prav in kaj ne. Na ta način hkrati z gibalnimi aktivnostmi poteka pri otroku proces moralnega razvoja (Zaichkowsky et al., 1980). Moralni razvoj in gibalna aktivnost sta vedno bolj priljubljeni raziskovalni področji. Raziskovalci so doslej preučevali predvsem vidik agresivnosti in norm znotraj ekipnih športov (Shields et al., 1995) ter vlogo šolske športne vzgoje na moralni razvoj (Miller, Bredemeier, Shields, 1997; Drewe, 1999), kjer so bile ugotovljene pozitivne povezave.

### **Gibalna aktivnost kot dejavnik šolske uspešnosti**

Na šolsko uspešnost vpliva več različnih dejavnikov. Delijo se v dve skupini: 1. notranji dejavniki šolske uspešnosti; 2. zunanji dejavniki šolske uspešnosti. Znotraj teh dveh skupin pa se zunanji dejavniki delijo še na fizikalne in družbeno-socialne, notranji dejavniki pa na fiziološke in psihološke (Marentič Požarnik, 1988).

Zunanji dejavniki šolske uspešnosti izvirajo v učenčevem okolju in jih lahko do določene mere uravnavamo, po potrebi odstranimo ali omilimo njihov moteč vpliv. Tipični fizikalni dejavniki so na primer temperatura in vlažnost učnega okolja, hrup, ergonomske značilnosti delovnega stola in mize ter osvetlitev prostora (Lackney, 1999). Že težje vplivamo na družbeno-ekonomsko-socialne dejavnike, ki so socialno-ekonomski status družine (Toličič, Zorman, 1977; Iram, Sabihuddin Butt, 2004; Sahin, Gülmez, 2000; Eshel, Klein, 1981), način učiteljevega ocenjevanja oz. t. i. subjektivne napake ocenjevanja (npr. osebna enačba, halo učinek, prilagajanje kriterijev ocenjevanja splošni vrednosti razreda) (Toličič, 1970; Zorman, 1970) in način vzgoje v družini oz. pričakovanja staršev do otrokovih sposobnosti in uspešnosti v šoli (Hess, Mei, McDevitt, 1987; Winterbottom, 1982; Lai, 1992; Visser, 1987; Brooks-Gunn, Furstenberg, 1986; Sawyer, Dubowitz, 1994). Vpliv staršev na otrokovo šolsko uspešnost pa nima samo učinka na osnovnošolske otroke, temveč so ugotovili, da se njihov vpliv v tem obdobju kaže v otrokovi šolski uspešnosti celo, ko je že na fakulteti. Vpliv staršev na šolsko uspešnost otroka v obdobju poznega otroštva je tako dolgoročen (Barnard, 2004). Socialni in kulturni dejavniki družinskega okolja lahko otrokovo šolsko storilnost povečajo ali zmanjšajo. Otroci so v osnovni šoli tem bolj uspešni, čim višjo izobrazbo imajo njihovi starši (Peček, Čuk, Lesar, 2006). Tudi socialnoekonomski status otrokove družine ima odločujoč vpliv na šolsko uspešnost. V največji slovenski raziskavi doslej o vlogi socialno-ekonomskih dejavnikov na šolsko uspešnost sta



Toličič in Zorman (1977) ugotovila, da imajo otroci, ki izhajajo iz družin z višjim socialno-ekonomskim statusom (SES), boljše znanje iz matematike kot otroci iz družin z nižjim SES. Otroci iz višjega SES imajo višji tudi splošni šolski uspeh in nasploh so uspešnejši. Eden izmed razlogov za večjo uspešnost učencev z višjim SES je prav gotovo tudi v njihovem intenzivnejšem kognitivnem razvoju. Študije so pokazale, da se otroci iz različnih SES skupin razlikujejo v dosežkih pri testiranju inteligentnosti. Otroci ne-kvalificiranih delavcev imajo v povprečju za 20 točk nižji IQ v primerjavi z otroki, katerih starši imajo visokošolsko izobrazbo in opravljajo zelo zahtevne poklice. Avtorja sta dobljene rezultate pripisala dejstvu, da se otrokov razvoj najintenzivneje razvija med drugim in desetim letom starosti. V tem obdobju, ko gre za hitre spremembe v otrokovem razvoju, ima otrokovo okolje pomembno vlogo. Zaostalo in premalo spodbudno okolje lahko povzroči, da otrok svojih intelektualnih primanjkljajev ne bo mogel nikoli več nadoknaditi. Nasprotno pa okolje višjega socialno-ekonomskega statusa še dodatno stimulira razvoj sposobnosti. To pa prav gotovo tudi vpliva na doseganje višjih šolskih rezultatov. Do podobnih rezultatov je prišel tudi Flere s sodelavci (2006), ki je preučeval sociološke in psihološke dejavnike šolske uspešnosti v osnovni šoli.

Veliko težje pa je vplivati na notranje dejavnike šolske uspešnosti, ki izvirajo iz učenca. S šolsko uspešnostjo so tako povezani notranji fiziološki dejavniki, ki so največkrat prirojeni. Shapiro s sodelavci (2001) je na vzorcu otrok v obdobju poznega otroštva (6-12 let), ki so imeli hemofilijo, ugotovil, da imajo v primerjavi s svojimi sovrstniki ob izenačenem IQ in socialno-demografsko-ekonomskimi karakteristikami nižji splošni šolski uspeh, šolski uspeh pri matematiki in šolski uspeh pri branju. Nasprotno pa je Silverstein s sodelavci (2001) ugotovil, da določeni fiziološki dejavniki, kot je na primer astma, nimajo vpliva na šolsko uspešnost. Pri populaciji šoloobveznih otrok se je pokazalo, da je šolski uspeh otrok z astmo podoben tistim, ki astme nimajo. Med fiziološkimi dejavniki velja izpostaviti še vlogo telesne mase in prehrane. Povezava med prehranjevalnimi navadami in telesnim statusom pri korejskih mladostnikih je pokazala, da je šolska uspešnost močno povezana z navadami prehranjevanja, zlasti z rednimi tremi obroki dnevno. Vpliv prehranjevalnih navad na šolsko uspešnost je bil celo večji od socialno-ekonomskih dejavnikov v družini (Kim et al., 2003). Pri otrocih v obdobju poznega otroštva je bilo ugotovljeno, da je nezadostna hranjenost statistično pomembno povezana z nižjo šolsko uspešnostjo (Alaimo, Olson, Frongillo, 2001). Prevelika telesna masa, zlasti njeno pridobivanje, je povezana s slabšim šolskim uspehom (Mo-Suwan

et al., 1999). Prav tako so Datar, Sturm in Magnabosco (2004) ugotovili, da je prevelika telesna masa v vrtcu, ki se nadaljuje tudi v prvih letih šolanja, statistično pomembno povezana s slabšim šolskim uspehom. Na ta način prevelika telesna masa prispeva k slabši uspešnosti pretežkih otrok že v prvem letu šolanja. Tudi Symons, Cinelli, James in Groff (1997) na podlagi pregleda dosedanjih študij ugotavljajo, da je zdravje otrok povezano s šolsko uspešnostjo. Noben kurikulum namreč ne more spremeniti razlik v zdravstvenem statusu šolarjev. Izboljšanje zdravja pomeni izboljšanje šolske uspešnosti. Pogosta gibalna aktivnost se je kot dejavnik izboljšanja zdravja pokazala za pozitivno povezano s šolsko uspešnostjo, vključujoč koncentracijo, izboljšanje matematičnih, bralnih in pisalnih testnih rezultatov ter zmanjšanje motečega vedenja. Do navedenih rezultatov je prišlo celo takrat, ko je čas, namenjen gibalni aktivnosti, zmanjšal čas, predviden za druge šolske predmete.

Notranji psihološki dejavniki šolske uspešnosti kažejo stopnjo razvoja otroka na vseh področjih razvoja oz. stopnjo t. i. celostnega razvoja. Na ta način psihološki dejavniki predstavljajo največji potencial za dvig šolske uspešnosti. Že dolgo je namreč znanstveno dokazano, da zgolj in samo inteligentni količnik nima vpliva na šolsko uspešnost (Campos et al., 1996). Raziskava M. Bannister (1995) je s povezavami med IQ-testom in šolskim uspehom pri otrocih pokazala, da kar 70 % populacije dosega višji ali nižji šolski uspeh, kot bi bilo pričakovano glede na rezultate IQ-testa.

Za šolsko uspešnost je pomemben razvoj na vseh področjih: kognitivnem, socialnem ali čustvenem. Neskladnost razvoja med razvojnimi področji vodi v težave pri učenju in izražanju usvojenega znanja. Zadnje raziskave so na primer pokazale, da tisti otroci, ki imajo boljši šolski uspeh, ne glede na starost, so tudi motorično sposobnejši. Zlasti močna pozitivna povezava se je pokazala med motoričnimi sposobnostmi in šolskim uspehom pri matematiki. Močnejša je bila povezava pri deklicah. Za oba spola pa velja, da z naraščanjem motoričnih sposobnosti narašča tudi šolska uspešnost, izražena v obliki doseženih točk pri standardiziranem testu znanja (*Stanford Achievement Test, Ninth Edition (SAT-0)*) (*California Department of Education, 2002*).

Na šolski uspeh vplivajo tudi osebne poteze, kot so ranljivost, občutljivost, težnja po popolnosti, perfekcionizem, anksioznost, stres, gostoljubnost, depresija, jeza, predstava o sebi, tesnoba, negativna/slaba podoba o sebi, občutek nezmožnosti in motnje osebnosti (Calfas, Taylor, 1994), ki spadajo na čustveno področje razvoja. Te študije dokazujejo, da ima gibalna aktivnost pri mladih pomembne psihološke doprinose. Na

šolsko uspešnost pomembno vpliva pričakovanje otroka o uspešnosti in dosežkih, ki jih bo dosegel v šolskem okolju. Slednje je povezano z osebnostnimi značilnostmi učenca, izraženimi z voljo ali sposobnostmi (Duda, 1985; Sanders, Field, Diego, 2001; Salili, Mak, 1988). Primerjava pričakovanj glede doseženih rezultatov v šoli in v športu je pokazala povezanost teh dveh področij. Visoka ali nizka pričakovanja o možnih doseženih uspehih v prihodnosti so značilno podobna na obeh področjih (Duda, 1985).

Manjša socialna zrelost oz. zaostajanje v socialnem razvoju pomeni več konfliktov z učitelji in s tem nižjo šolsko uspešnost, celo pri nadarjenih učencih (Steiner, 2001). Otroci, ki se v prostem času več gibljejo in ukvarjajo s športom, zmanjšajo vpliv rizičnih faktorjev za pojav antisocialnega vedenja v obdobju od otroštva do mlade odraslosti.

Kar nekaj raziskav doslej je preučevalo neposredno povezavo med gibalno aktivnostjo in šolsko uspešnostjo. Te študije dokazujejo pozitivne povezave, največ statistično pomembnih povezav je bilo ugotovljenih pri otrocih. Najprodornejši na tem področju je Shephard s svojo skupino raziskovalcev. V svojih študijah (Shephard et al., 1984; Shephard et al., 1994; Shephard, 1996; Shephard, 1997) je prišel do ugotovitve, da je prostočasna gibalna aktivnost povezana s šolsko uspešnostjo. Pri dodajanju gibalne aktivnosti med druge otrokove šolske obveznosti in zmanjševanju časa drugim predmetom ne pride do upada šolskih ocen in rezultatov pri standardiziranih testih. Nasprotno, mnogi otroci so izboljšali svojo šolsko uspešnost. Navedene ugotovitve veljajo za otroke v obdobju poznega otroštva oz. pred pojavom pubertete. Otroci, udeleženi v organiziranih dodatnih gibalnih aktivnostih na šoli, so pri pouku mirnejši in bolj energični pri učenju. V pregledni študiji iz leta 1997 (Shephard, 1997) je preučeval vpliv vsakodnevnega pouka športne vzgoje na šolski uspeh pri osnovnošolskih otrocih. Poudaril je, da večje gibalno udejstvovanje pospešuje psihomotorični razvoj in prek njega po teoriji celostnega razvoja razvija tudi tiste spretnosti in veščine na drugih razvojnih področjih, ki so pomembne za šolsko uspešnost. Izpostavil je vpliv na povečano cirkulacijo krvi, spremembe v količini hormonov, večjo aktivnost celega organizma, kontroliran vnos hrane, spremembe v sestavi telesa in vpliv na telesno ter splošno samopodobo. Avtor meni, da lahko učitelji izkoristijo gibalno aktivnost in gib tudi za t. i. halo efekt pri poučevanju nove učne snovi ter dvignejo rezultate poučevanja. Vpliv gibalne aktivnosti na šolsko uspešnost je zlasti velik v prvem razredu pri tistih otrocih, ki nimajo predznanj ali niso obiskovali organiziranih oblik predšolske vzgoje. Shephard je poudaril, da je naloga in priložnost osnovne šole tista, ki lahko v najve-

čji meri s predpisom oz. učnim načrtom zagotovi vsem otrokom dnevno gibalno udejstvovanje.

Linder (2002) je na vzorcu 1447 otrok (736 dečkov in 711 deklic) ugotovil, da je višji šolski uspeh pri učencih, ki so pogosteje in več časa gibalno aktivni. Navedeno velja predvsem za dečke. Navedena povezava velja samo med gibalno aktivnostjo in šolskimi ocenami, druge oblike ocenjevanja šolske uspešnosti povezave niso potrdile. Isti avtor (Linder, 1999) je v raziskavi otrok in mladostnikov med 9. in 18. letom starosti v Hongkongu z analizo variance ugotovil, da sta pogostnost in dolžina gibalne aktivnosti statistično pomembno višji pri učencih, ki imajo boljši šolski uspeh v primerjavi z učenci s slabšimi šolskimi dosežki. Navedeni trend se je pokazal močnejše pri deklicah kot pri dečkih, in to v vseh starostnih skupinah. Ti rezultati kažejo, da so tisti, ki so uspešnejši pri posameznih šolskih predmetih, pogosto tudi gibalno aktivnejši, z močnejšimi motivi za vključevanje v šport in gibalno aktivnost. Avtor je poudaril, da navedeni rezultati ne potrjujejo zaskrbljenosti staršev in učiteljev hongkonških šol, da redno gibalno udejstvovanje ogroža akademske dosežke.

Študenti, ki so bili v prostem času intenzivneje in/ali dlje časa športno aktivni, so imeli statistično pomembno višjo povprečno študijsko oceno v primerjavi s sovrstniki, ki v prostem času niso bili toliko gibalno aktivni (Field, Diego, Sanders, 2001).

Pomembno raziskovalno delo na področju preučevanja povezav med šolsko uspešnostjo in gibalno aktivnostjo je opravil tudi Dwyer s sodelavci (Dwyer et al., 1983; Dwyer et al., 2001). Na vzorcu desetletnih avstralskih otrok je preučeval vpliv vsakodnevne gibalne aktivnosti na vzdržljivost, krvni tlak in krvne lipide. Eksperimentalna (vsakodnevno gibalno aktivna) skupina je bila v primerjavi s kontrolno skupino statistično pomembno boljša v zmožnosti telesnega dela in je pokazala upad telesne maščobe, dečki so imeli tudi statistično pomembno nižji diastolični krvni tlak. Z vključitvijo gibalne aktivnosti v šolski kurikulum je tako prišlo do pomembnih izboljšav na telesno zdravje in razvoj pri desetletnih otrocih. Dodatna gibalna aktivnost ni vplivala na upad šolskega uspeha pri matematiki in branju.

Pomanjkanje gibalne aktivnosti vodi pri otroku do pojava debelosti. Zato ne preseneča, da so to spremenljivko, ki kaže na odsotnost gibalne aktivnosti, doslej tudi že večkrat povezovali s šolsko uspešnostjo. Ugotovljeno je bilo, da predebeli otroci dosegajo statistično pomembno nižji uspeh v standardiziranih šolskih testih (Dwyer et al., 2001).

Tudi v slovenskem prostoru je bilo narejenih kar nekaj študij, ki so preučevale povezanost med uspešnostjo učencev v šoli in njihovo gibalno aktivnostjo ali motorično razvitostjo. Opozoriti pa velja, da se večina teh študij osredotoča na preučevanje samo ene komponente šolske uspešnosti, to je kognitivnih sposobnosti ali inteligentnosti (npr. Vauhnik, 1984; Planinšec in Pišot, 2003). Prek povezave med kognitivnimi in motoričnimi sposobnostmi avtorji sklepajo na povezavo med gibalno aktivnostjo in šolsko uspešnostjo. Pa vendarle, kot poudarja tudi Roth (2005), gibalno udejstvovanje izboljšuje tudi tisti del šolske uspešnosti, ki je neodvisen od inteligentnosti. Zato tudi govorimo o šolski uspešnosti kot uspešnosti v šolskem prostoru in ne o učni uspešnosti kot uspešnosti samo v procesu učenja določene vsebine. V slovenskem prostoru sta bili doslej narejeni dve raziskavi, v katerih so preučevali povezanost šolske uspešnosti in gibalne aktivnosti, obe na območju severovzhodne Slovenije. Planinšec in Fošnarič (2006) sta na vzorcu 628 otrok, starih med deset in dvanajst let, ugotovila, da je obseg dnevne gibalne aktivnosti povezan z ocenami pri večini predmetov in s splošnim šolskim uspehom na koncu šolskega leta. Najbolj gibalno aktivni so bili odlično ocenjeni učenci. Učna uspešnost je tako premo sorazmerno naraščala z obsegom otrokove dnevne gibalne aktivnosti. Planinšec (2006) je na vzorcu 1512 otrok med šestim in enajstim letom starosti iz štirinajstih šol severovzhodne Slovenije prišel do podobnih rezultatov. Analiza variance je pokazala, da je obseg dnevne gibalne aktivnosti učencev povezan s šolsko uspešnostjo. Najbolj so bili gibalno aktivni učenci z nadpovprečnim šolskim uspehom, najmanj aktivni pa so bili učenci s podpovprečnim uspehom. Obseg dnevne gibalne aktivnosti je premo sorazmerno naraščal s šolsko uspešnostjo.

Navedeni rezultati reprezentativnih študij dokazujejo, da je šolski uspeh boljši pri tistih, ki so gibalno aktivnejši. Ti otroci in mladostniki imajo več energije in sposobnosti za koncentracijo od gibalno neaktivnih (Walker, 2005). Scheuer in Mitchell (2003) sta na podlagi pregleda dosedanjih raziskav med gibalno aktivnostjo in šolsko uspešnostjo pripisala vzrok pozitivnega vpliva gibalne aktivnosti na šolsko uspešnost še uravnoteženemu delovanju možganov, količini energije, telesni podobi, percepciji, samopodobi in socialnemu vedenju, ki jih povzroča gibalna aktivnost ter s tem vodi do boljše šolske uspešnosti.

Povezave med značilnostmi otrokove gibalne aktivnosti in šolske uspešnosti nam kažejo delež, ki jo ima gibalna aktivnost na otrokov celostni razvoj. Kot je prikazano, lahko navedene povezave ugotavljamo z dokaj enostavnim raziskovalnim pristopom z dvema spremenljivkama

(značilnosti gibalne aktivnosti in šolski uspeh). Na ta način posredno ugotavljamo delež notranjih dejavnikov na šolsko uspešnost (Murray, Cornell, 2005; Pišot, Zurc, 2003; Zurc, 2001). Z namenom, da bi tudi v slovenskem prostoru na reprezentativnem vzorcu otrok v obdobju poznega otroštva natančno preučili odnos med gibalno aktivnostjo in šolsko uspešnostjo, smo izvedli empirično raziskavo.

### **Empirična raziskava o povezanosti med prostočasno gibalno aktivnostjo in šolsko uspešnostjo pri desetletnih otrocih**

Cilji raziskave:

1. ugotoviti razlike med skupinami otrok z različnim šolskim uspehom glede na pogostnost gibalne aktivnosti v prostem času na izbranem vzorcu merjencev,
2. ugotoviti razlike med skupinami otrok z različnim šolskim uspehom glede na obliko gibalne aktivnosti v prostem času na izbranem vzorcu merjencev,
3. ugotoviti povezave med vsebino otrokove gibalne aktivnosti v prostem času in šolsko uspešnostjo na izbranem vzorcu merjencev.

### **Metode dela**

*Vzorec merjencev* je obsegal 2023 deklic in dečkov četrtilih razredov osemletke (48,2 % deklic, 51,8 % dečkov). Vključeni merjenci so prihajali iz 33 različnih matičnih osnovnih šol in 69 podružničnih šol, ki spadajo po opredelitvi Zavoda RS za šolstvo v gorenjsko regijo. Vseh vključenih merjencev v raziskavo je bilo 2399, vendar nekaterih nismo uspeli pridobiti na anketiranje (odsotnost od pouka, 230 merjencev), nečitljivo in napačno rešene ankete smo prav tako izločili (146 merjencev), ena izmed predvidenih šol pa je sodelovanje v raziskavi zavrnila. Na ta način smo dosegli 84,3-odstotno sodelovanje vseh zajetih merjencev. Ti podatki dokazujejo objektivnost rezultatov pričujoče raziskave. Povprečna starost vključenih merjencev je bila 10,5 leta s standardnim odklonom 0,5, kar pomeni obdobje mlajšega šolarja oz. poznega otroštva.

*Vzorec spremenljivk* je vključeval merski instrument, anketni vprašalnik, ki smo ga sestavili na podlagi rezultatov dosedanjih raziskav. Spremenljivke o prostočasni gibalni aktivnosti otrok smo določili v največji

meri na podlagi objavljenih rezultatov longitudinalne raziskave *Športno-rekreativna dejavnost v Sloveniji* (Petrović et al., 1996, 1998, 2001).

Vprašalnik je vseboval naslednje spremenljivke:

- Spol
- Pogostnost oziroma količina ukvarjanja s kakršno koli obliko gibalnih in športnih aktivnosti v prostem času
  - Način 1: Se sploh ne ukvarjam.
  - Način 2: Nekajkrat na leto.
  - Način 3: Enkrat do dvakrat na mesec.
  - Način 4: Enkrat na teden.
  - Način 5: Dvakrat do trikrat na teden.
  - Način 6: Vsak dan.

Navedeni načini gibalnega udejstvovanja so bili analizirani in interpretirani v naslednjih treh kategorijah:

- redno gibalno udejstvovanje/ukvarjanje s športom (odgovora: Način 5 in Način 6),
- neredno gibalno udejstvovanje/ukvarjanje s športom (odgovori: Način 2, Način 3 in Način 4),
- neudejstvovanje v gibalni aktivnosti/športu (odgovor Način 1).
- Oblika športnega udejstvovanja v športni zvrsti, s katero se merjenec ukvarja največ:

Oblika 1: Treniram v klubu.

Oblika 2: Treniram v šolskem športnem društvu/ šolskem krožku.

Oblika 3: Treniram pod vodstvom trenerja.

Oblika 4: Ne treniram.

Oblika 5: S športom se ukvarjam skupaj s starši ali sam.

Oblika 6: S športom se ukvarjam s prijatelji.

Oblika 7: S športom se sploh ne ukvarjam.

Pod opredelitvijo klub je bila upoštevana organizirana vadba, ki se izvaja v kraju otrokovega bivanja, ni povezana s šolskim poukom ter otrokova osnovna šola ni izvajalka te dejavnosti. Pod opredelitvijo šolsko špor-

tno društvo ali šolski krožek pa je bila upoštevana tista organizirana vadba, ki jo v okviru prostočasnih aktivnosti ponuja osnovna šola, na kateri se otrok šola. Izvajalec aktivnosti je v celoti otrokova šola. Vse navedene oblike prostočasnega gibalnega udejstvovanja so bile analizirane in interpretirane v naslednjih treh kategorijah:

- organizirano gibalno udejstvovanje/ukvarjanje s športom (odgovori: Oblika 1, Oblika 2 in Oblika 3),
  - neorganizirano gibalno udejstvovanje/ukvarjanje s športom (odgovori: Oblika 4, Oblika 5 in Oblika 6),
  - neudejstvovanje v gibalni aktivnosti/športu (odgovor: Oblika 7).
- Športne panoge glede na pogostnost ukvarjanja  
Merjenec je razvrstil 18 športnih panog, ki so bile ponujene, od tiste, s katero se ukvarja največ, do tiste/-ih, s katerimi se sploh ne ukvarja. Preučevane športne panoge so bile: rolanje, kolesarjenje, tek, plavanje, alpsko smučanje, tenis, košarka, ples, drsanje, aerobika, smučarski tek, badminton, gimnastika, nogomet, hoja in sprehodi, planinarjenje, borilni športi, smučarski skoki.

- Splošni šolski uspeh  
Kakovost merjenja značilnosti otrokove gibalne aktivnosti, katere je deležen v prostem času, smo preučili z dvema razsežnostma, in sicer z zanesljivostjo ter veljavnostjo merjenja. Cronbachov  $\alpha$ -koeficient smo izračunali z namenom preveriti notranjo konsistentnost uporabljenega merskega instrumenta oziroma zmožnosti proizvodjanja enakih vrednosti ob ponovljenem merjenju na istih enotah za ugotavljanje značilnosti otrokove prostočasne gibalne aktivnosti. Dobljeni Cronbachov koeficient  $\alpha$  z vrednostjo  $\alpha = 0,815$  pomeni po opredelitvi A. Ferligoj in sodelavcev (1995), da je bila zanesljivost merjenja značilnosti otrokove prostočasne gibalne aktivnosti na podlagi izmerjenih spremenljivk zelo dobra, saj kaže na visoko notranjo konsistentnost instrumenta.

Veljavnost merjenja oz. odsotnost sistematičnih napak pri ugotavljanju značilnosti otrokove gibalne aktivnosti v prostem času smo preučevali z ugotavljanjem pragmatične ali napovedovalne veljavnosti ter z ugotavljanjem veljavnosti konstrukta (Ferligoj et al., 1995). Merjenje otrokove prostočasne gibalne aktivnosti se je pokazalo po obeh preučevanih kriterijih veljavnosti za veljavno. Rezultate veljavnosti konstrukta predstavljamo v teoretičnem uvodu, rezultate pragmatične veljavnosti pa v teoretičnem uvodu in zaključku.



## Način zbiranja podatkov

Najprej je bil opravljen telefonski pogovor z ravnatelji osnovnih šol, ki smo jih zajeli v raziskavo. Z ravnateljevim soglasjem za sodelovanje smo, upoštevaje željo šole (ravnatelja, razrednih profesorjev), izvedli anketiranje osebno. Anketne vprašalnike so učenci reševali v šoli. Profesorjem in učencem smo osebno razložili namen raziskave in splošna navodila za izpolnjevanje anketnega vprašalnika. Če anketiranec ni razumel določenih nalog, je lahko vprašal za pojasnilo anketarja ali svojega učitelja, ki je bil med reševanjem vprašalnikov običajno prisoten v razredu. Čas reševanja smo prilagodili šolskemu urniku. Celotna raziskava je bila izvedena v 23 dneh.

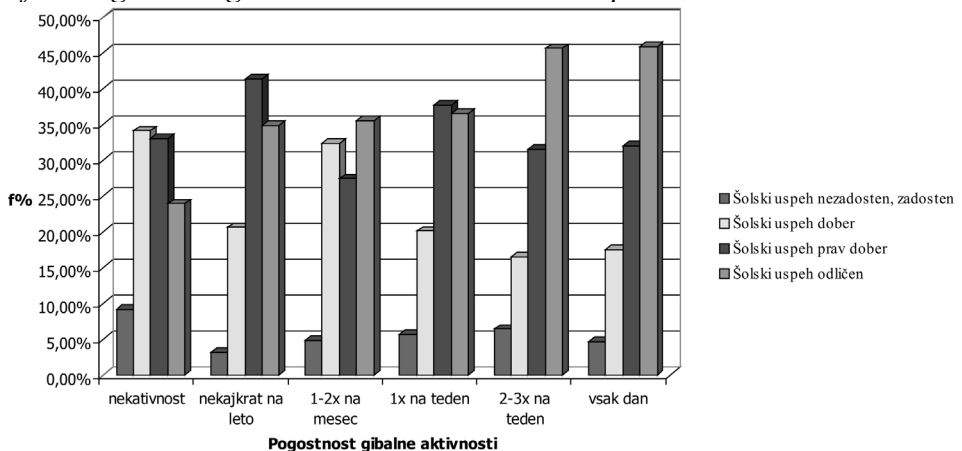
## Metode obdelave podatkov

Dobljene rezultate smo obdelali z računalniškim statističnim programom SPSS 12.0 za Windows. Uporabili smo naslednje statistične postopke:

- za posamezne spremenljivke smo izračunali osnovne statistične parametre (frekvenco, odstotkovno vrednost, aritmetično sredino, minimalno in maksimalno vrednost, standardni odklon),
- s kontingenčnimi tabelami smo ugotavljali statistično pomembne povezave med šolskim uspehom in tremi značilnostmi prostočasnega gibalnega udejstvovanja, pogostnostjo, obliko in vsebino. Odvisnost med posameznim parom spremenljivk je bila preverjena s Pearsonovim  $\chi^2$ -preizkusom. Za statistično pomembne smo upoštevali razlike z vrednostjo Pearsonovega koeficienta 0,05 in manj.

## Rezultati in razprava

Graf 1: Pogostnost gibalne aktivnosti in šolska uspešnost



Iz *Grafa 1* lahko vidimo, da z naraščanjem pogostnosti otrokove gibalne aktivnosti v prostem času narašča tudi delež otrok z višjim šolskim uspehom in upada delež otrok s slabšim šolskim uspehom. Navedeno je najvidnejše pri odličnjakih. Največ odličnjakov (45 %) je namreč med vsakodnevno in dvado trikrat gibalno in športno aktivnimi. Odstotek odličnjakov z upadanjem prostočasne gibalne aktivnosti ustrezno upada in doseže najnižjo, razpoložljivo vrednost pri otrocih, ki so označili, da v prostem času niso nikoli gibalno aktivni (23,9 %). Med gibalno neaktivnimi je največ učencev z dobrim šolskim uspehom (34,1 %), katerih delež pa s povečevanjem pogostnosti gibalne aktivnosti izrazito upada in doseže najnižje vrednosti pri dvado trikrat aktivnimi (16,5 %). Prav tako lahko učence z nezadostnim in zadostnim šolskim uspehom (kategoriji smo zaradi zahtev testiranja s Pearsonovim 2-preizkusom združili) najdemo v največjem obsegu (9,1 %) med gibalno povsem neaktivnimi. *Graf 1* kaže, da je zlasti očiten preskok v povečanju deleža otrok z boljšim šolskim uspehom (odličen in prav dober) ter zmanjšanju deleža otrok s slabšim šolskim uspehom (dober, zadosten, nezadosten) viden zlasti med neredno aktivnimi (nekajkrat na leto, enkrat do dvakrat na mesec, enkrat na teden) in redno aktivnimi (dvakrat do trikrat na teden, vsak dan) v prostem času. Razlike med skupinami različno gibalnih aktivnih otrok glede na njihovo šolsko uspešnost so statistično pomembne s tveganjem, manjšim od 1 % ( $p = 0,000$ ) (*Tabela 1*).

*Tabela 1: Analiza razlik med skupinami otrok z različnim šolskim uspehom glede na pogostnost gibalne aktivnosti*

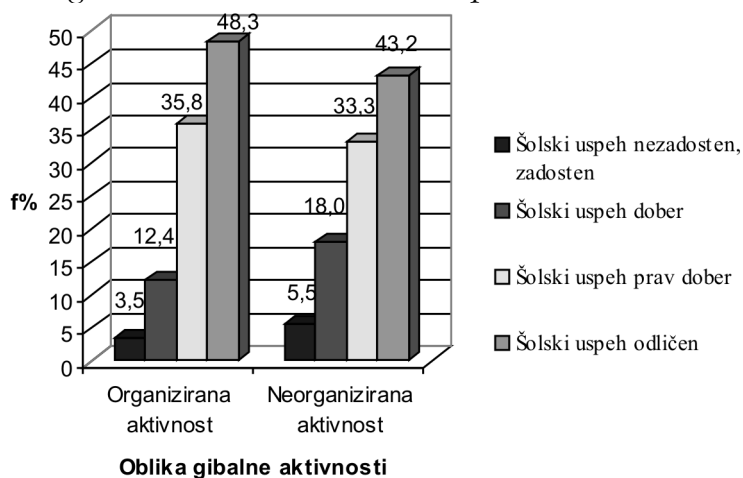
	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Pearsonov $\chi^2$ -preizkus	62,012	15	0,000

*Graf 2* in *Tabela 2* prikazujeta analizo razlik med skupinami otrok z različnim šolskim uspehom in obliko prostočasnega gibalnega oz. športnega udejstvovanja. Naredili smo dve ločeni analizi, in sicer za vsako obliko, organizirano ali neorganizirano udejstvovanje, posebej. Iz *grafa 2* vidimo, da je ne glede na obliko prostočasne gibalne aktivnosti razporeditev otrok glede na šolsko uspešnost podobna. V obeh primerih je največji delež odličnjakov (slabih 50 %), sledijo prav dobri (dobrih 30 %), dobri ter na koncu zadostni oz. nezadostni. Med skupinama prav tako ni bistvenih razlik v posameznih skupinah šolske uspešnosti. Opazen je nekoliko večji delež prav dobrih in odličnih učencev pri organizirano aktivnih in dobrih ter zadostnih oz. nezadostnih pri neorganizirano aktivnih.

Vendar oblika prostočasne gibalne aktivnosti ločuje merjence med seboj glede na šolsko uspešnost. Pearsonov  $\chi^2$ -preizkus je pokazal statistično pomembne razlike v šolski uspešnosti pri organizirano aktivnih, ki statistično pomembno dosegajo boljši šolski uspeh, saj prav dobri in odlični skupaj tvorijo kar 84,1 % vseh organizirano aktivnih merjencev. Tudi iz *Grafa 2* lahko vidimo izrazit preskok med prav dobrimi in dobrimi. Razlike so bile statistično pomembne na ravni 1 % tveganja.

Čeprav tudi pri neorganizirano aktivnih zasledimo enako razporeditev oz. največji delež odličnih in prav dobrih, pa Pearsonov  $\chi^2$ -preizkus statistično pomembnih razlik med skupinami različno šolsko uspešnih pri neorganizirano aktivnih ni potrdil ( $p = 0,110$ ). Boljša šolska uspešnost se tako statistično pomembno pojavlja samo pri tistih učencih, ki so v prostem času gibalno ali športno aktivni v organizirani obliki, pod strokovnim vodstvom. Neorganizirana vadba nima statistično pomembnih vplivov na šolsko uspešnost.

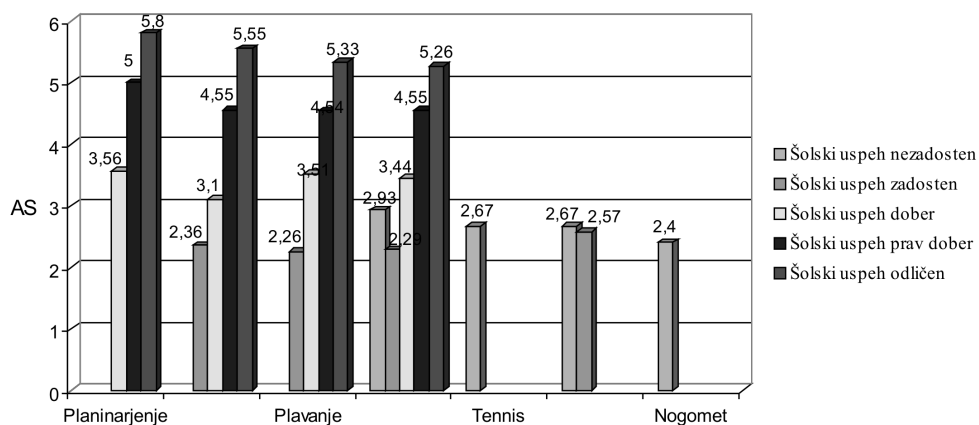
*Graf 2: Oblika gibalne aktivnosti in šolska uspešnost*



*Tabela 2: Analiza razlik med skupinami otrok z različnim šolskim uspehom glede na obliko gibalne aktivnosti*

Pearsonov $\chi^2$ -preizkus	Vrednost	Stopnje svobode	Statistična pomembnost
Organizirano aktivni	26,175	12	0,010
Neorganizirano aktivni	13,067	8	0,110

Graf 3: Vsebina gibalne aktivnosti in šolska uspešnost



Graf 3 prikazuje najbolj priljubljene prostočasne športne panoge, s katerimi se ukvarjajo različne skupine merjencev po šolski uspešnosti. Navedene športne panoge so merjenci izbrali med 18 ponujenimi možnostmi. Graf prikazuje za vsako skupino štiri najbolj priljubljene prostočasne športne panoge glede na povprečno oceno priljubljenost. Pred interpretacijo velja opozoriti, da so vse skupine različno šolsko uspešnih merjencev izbrale vseh sedem prostočasnih športnih panog, vendar v različnem zaporedju priljubljenosti. Pričujoči graf ne prikazuje celotne slike, temveč povzema pri vsaki skupini zgolj rezultate aritmetičnih sredin štirih najbolj priljubljenih prostočasnih športnih panog.

Vidimo, da so odličnjaki na prva štiri mesta najbolj priljubljenih športnih panog uvrstili planinarjenje, badminton, plavanje in atletiko. Zelo podoben vzorec z nekoliko nižjimi vrednostmi oz. popularnostjo, zlasti pri igranju badmintona, je razviden pri prav dobrih. Korak z najboljšimi lovijo tudi dobri. Opazno je potenciranje vzorca, ki se je pojavil pri prav dobrih. Na prvem mestu je še vedno planinarjenje, tesno pa mu sledita plavanje in atletika, badminton se uvršča na četrto mesto. Razlika v vsebini prostočasne gibalne aktivnosti je v Grafu 3 lepo razvidna med tremi boljšimi skupinami po šolskem uspehu in ostalima dvema. Odličnjaki, prav dobri in dobri so izbrali med prvimi štirimi najbolj priljubljenimi enake športne panoge, tudi v zelo podobnem zaporedju oz. z majhnimi razlikami.

Zadostni in zlasti nezadostni učenci pa na lestvico štirih najbolj priljubljenih uvrščajo tudi druge športne panoge, predvsem igre z žogo. Nižji je šolski uspeh, bolj se odmika od vzorca štirih najbolj priljubljenih športnih panog, ki ga postavljajo boljši učenci. Predvidevamo lahko, da bomo zadostne učence še vedno, vendar z bistveno slabšo udeležbo, našli v badmintonu, plavanju in

atletiki. Pojavi pa se nova športna panoga, to je košarka, ki jo ta skupina celo uvršča na prvo mesto, ki mu v zaporedju sledijo badminton, atletika in plavanje. Še bolj samosvojo lestvico najbolj priljubljenih štirih prostočasnih športnih panog pa najdemo pri nezadostnih. Njihova edina vez z drugimi skupinami je atletika (prvo mesto), skupaj z zadostnimi tudi košarka (drugo mesto), na novo pa se pojavita tenis (tretje mesto) in nogomet (četrto mesto).

Vrednosti aritmetičnih sredin v *Grafu 3* kažejo, da tisti učenci, ki so v šoli boljši, izbirajo podobne športne panoge, medtem ko je pri slabših v ospredju več športnih panog in vrednosti aritmetičnih sredin opazno ne dosegajo take višine kot pri odličnih in prav dobrih. Na podlagi dobljenih rezultatov lahko povzamemo, da obstajajo razlike v vsebini prostočasne gibalne aktivnosti med boljšimi in slabšimi učenci. Izbira boljših učencev je osredotočena na manjše število športnih panog, izstopajo predvsem individualne športne panoge. Slabši učenci ne pripisujejo nobeni športni panogi tako visokih ocen priljubljenosti kot boljši učenci. Pri njih prevladujejo tudi skupinske športne panoge, kjer je žoga osrednji rekvizit.

## Zaključek

Empirična raziskava, narejena na vzorcu 2023 deklic in dečkov četrtilh razredov osemletke iz 33 osnovnih šol gorenjske regije, je pokazala, da obstaja statistično pomembna povezanost med otrokovo prostočasno gibalno aktivnostjo in šolsko uspešnostjo. Najboljši šolski uspeh dosegajo otroci, ki so v prostem času gibalno aktivni vsaj dvakrat na teden, v organizirani obliki in v športnih panogah badminton, plavanje, atletika in planinarjenje. Dobljeni rezultati potrjujejo dosedanje ugotovitve domačih raziskovalcev (Planinšec, Fošnarič, 2006; Planinšec, 2006) in tujih (Shephard et al., 1984; Shephard et al., 1994; Shephard, 1996; Shephard, 1997; Linder, 1999; Linder, 2002; Dwyer et al., 1983; Dwyer et al., 2001), da s pogostnostjo prostočasne gibalne aktivnosti premo sorazmerno narašča tudi šolska uspešnost. Z vidika šolske uspešnosti se je za kakovostnejšo aktivnost, ki ima večji vpliv, izkazala organizirana vadba. Ta značilnost gibalne aktivnosti je redkeje preučevana v povezavi s šolsko uspešnostjo, vendar so do podobnih rezultatov pri populaciji študentov prišli tudi Field, Diego in Sanders (2001). Rezultati o šolski uspešnosti glede na vsebino otrokove prostočasne gibalne aktivnosti pa predstavljajo izvirno študijo, saj podobne raziskave nismo zasledili niti v slovenskem niti v evropskem ali svetovnem prostoru.

Pričujoča raziskava dokazuje, da je šolski uspeh povezan z gibalno aktivnostjo kot zunanjim dejavnikom razvoja in tako posredno pokaza-

telj celostnosti otrokovega razvoja oz. razvoja na vseh področjih: telesnem gibalnem, kognitivnem, čustvenem in socialnem. Dobljeni rezultati niso presenetljivi, če vzamemo v uvid spoznanja medicinske in kineziološke znanosti o priporočljivi pogostnosti otrokove gibalne aktivnosti, ki temeljijo na vsaj dva- do trikrat tedenskem prostočasnem gibalnem/športnem udejstvovanju ob rednih urah šolske športne vzgoje. Le takšna aktivnost ima lahko pozitiven vpliv na otrokov celostni razvoj (*Physical activity and health*, 1996; Cavill et al., 2001). Ta predstavlja notranji dejavnik šolske uspešnosti in se kvantitativno izraža v oceni splošnega šolskega uspeha. Vsekakor pa pri interpretiranju dobljenih rezultatov in ugotovitev ne gre zanemariti, da na šolsko uspešnost vplivajo tudi drugi dejavniki iz okolja (npr. subjektivne napake ocenjevanja) in dednost oz. genetika.

Dejstvo je, da na večino dejavnikov šolske uspešnosti ne moremo pomembneje vplivati. Zato vsekakor velja v prihodnje posvetiti raziskovalno pozornost specifični vlogi gibalne aktivnosti kot zunanjemu dejavniku otrokovega razvoja. Glede na velik pomen gibalne aktivnosti, ki jo ima v otrokovem razvoju, je pozornost treba usmeriti tudi na dejavnike, ki vplivajo na otrokovo gibalno udejstvovanje. Šolska športna vzgoja in mnenja staršev o otrokovih gibalnih sposobnostih so tisti, ki pomembno odločajo o otrokovi samooceni gibalne zmogljivosti in motivih za vključitev v gibalne aktivnosti (Bois, Sarrazin, 2005). Na te dejavnike je treba biti pozoren pri aktivnostih za dvig otrokove gibalne aktivnosti. Šole imajo pomembno vlogo pri privzganju in razvijanju rednega gibalnega udejstvovanja vse življenjsko obdobje (Walker, 2005).

Na koncu velja poudariti, da velik vzorec merjencev, ki so se odzvali povabilu, kaže na veliko pripravljenost vodstev osnovnih šol, staršev in učencev za sodelovanje v pričujoči raziskavi. S takim pristopom šole izkazujejo svoje spoštovanje do vrednosti znanstvenega preučevanja otroka in s tem vnašanja teoretičnih spoznanj v prakso. Le tako je tudi mogoče graditi šolski sistem, ki bo otroku prijazen glede na njegov razvoj, tak, h kakršnemu danes stremi vsa slovenska družba z zaključevanjem uvedbe devetletnega osnovnošolskega izobraževanja.

## Literatura

- Agita mundo – gibanje za zdravje. (2002). *Zdravstveno varstvo*, 41, Suppl. 39, 77–85.
- Alaimo, K., Olson, C. M., Frongillo, E. A. (2001). Food insufficiency and American school-aged children's cognitive, academic, and psychosocial development. *Pediatrics*, 108, 1, 44–53.

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. V R. Vasta, (ed.), *Annals of Child Development: Six Theories of Child Development*, str. 1–60. Greenwich: JAI.
- Bannister, M. (1995). *Long-term follow-up of pediatric liver transplantation patients*. Doctoral dissertation. Texas. ZDA: The University of Texas Southwestern Medical Center at Dallas.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and education attainment. *Children and Youth Services Review*, 26, 1, 39–62.
- Beckett, L. (2004). Editorial: Health, the body, and identity work in health and physical education. *Sport, Education & Society*, 9, 2, 171–174.
- Benenson, J. F., Liroff, E. R., Pascal, S. J., DellaCioppa, G. (1997). Propulsion: A behavioural expression of masculinity. *British journal of Development Psychology*, 15, 37–50.
- Bois, J. E., Sarrazin, P. G. (2005). Parent's appraisals, reflected appraisals, and children's self-appraisals of sport competence: A yearlong study. *Journal of Applied Psychology*, 17, 4, 273–289.
- Bouchard, C., Tremblay, A., Nadeau, A., Dussault, J., Despres, J. P., Theriault, G., Lupien, P. J., Serresse, O., Boulay, M. R., Fournier, G. (1990). Long-term exercise training with constant energy-intake: 1. Effect on body-composition and selected metabolic variables. *International Journal of Obesity*, 14, 1, 57–73.
- Boyd, K. R., Hrycaiko, D. M. (1997). The effect of a physical activity intervention package on the self-esteem of pre-adolescent and adolescent females. *Adolescence*, 32, 127, 693–708.
- Brake, N. A., Bornholt, L. J. (2004). Personal and social bases of children's self-concepts about physical movement. *Perceptual & Motor Skills*, 98, 2, 711–725.
- Brcar, P. (2003). *Kako poskrbeti za zdravje šolarjev: tiskovna konferenca - Slovenija gre v šolo*. Ljubljana, Center za promocijo zdravja pri Inštituta za varovanje zdravja Republike Slovenije. Pridobljeno 18.1.2005 s svetovnega spleta: [http://www.sigov.si/ivz/osebna/centri/c\\_prouc\\_zdravja.htm](http://www.sigov.si/ivz/osebna/centri/c_prouc_zdravja.htm)
- Brooks-Gunn, J., Furstenberg, F. F. (1986). The children of adolescent mothers: Physical, academic and psychological outcomes. *Developmental Review*, 6, 3, 224–251.
- Calfas, T. (1994). Effects of physical activity on psychological variables in adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 6, 4, 406–423.
- California Department of Education. (2002). *State study proves physically fit kids perform better academically*. Pridobljeno 8. 6. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.cde.ca.gov/nr/ne/yr02/yr02rel37.asp>
- Campos, A. L., Sigulem, D. M., Moraes, D. E., Escrivao, A. M., Fisberg, M. (1996). Intelligent quotient of obese children and adolescents by the Weschler scale. *Review of Saude Publica*, 30, 1.
- Cavill, N., Biddle, S., Sallis, J. F. (2001). Health enhancing physical activity for young people: Statement of the United Kingdom expert consensus conference. *Pediatric Exercise Science*, 13, 1, 12–25.
- Datar, A., Sturm, R., Magnabosco, J. L. (2004). Childhood overweight and academic

- performance: National study of kindergartners and first-graders. *Obesity Research*, 12, 1, 58–68.
- Definitions: Health, Fitness, and Physical Activity*. (2000). ZDA: The President's Council on Physical Fitness and Sports. Pridobljeno 20. 2. 2007 s svetovnega spleta: [http://www.fitness.gov/digest\\_mar2000.htm](http://www.fitness.gov/digest_mar2000.htm)
- Drewe, S. B. (1999). Moral reasoning in sport: Implication for physical education. *Sport Education and Society*, 4, 2, 117–130.
- Duda, J. L. (1985). Goals and achievement orientations of anglo and mexican-american adolescents in sport and the classroom. *International Journal of Intercultural Relations*, 9, 2, 131–150.
- Dwyer, T., Coonan, W., Leitch, D., Hetzel, B., Baghurst, R. (1983). An investigation of the effects of daily physical activity on the health of primary school students in South Australia. *International Journal of Epidemiologists*, 12, 3, 308–313.
- Dwyer, T., Sallis, J. F., Blizzard, L., Lazarus, R., Dean, K. (2001). Relation of academic performance to physical activity and fitness in children. *Pediatric Exercise Science*, 13, 225–238.
- Eshel, Y., Klein, Z. (1981). Development of academic self-concept of lower-class and middle-class primary school children. *Journal of Education Psychology*, 73, 287–293.
- Fagot, B. I., in O'Brien, M. (1994). Activity level in young-children - cross-age stability, situational influences, correlates with temperament, and the perception of problem behaviours. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, 40, 3, 378–398.
- Field, T., Diego, M., Sanders, C. E. (2001). Exercise is positively related to adolescents' relationship and academics. *Adolescence*, 36, 141, 105–110.
- Flere, S., Tavčar Krajnc, M., Lavrič, M., Musil, B., Naterer, A. (2006). *Sociološki in psihološki dejavniki šolske uspešnosti v osnovni šoli: šolska uspešnost kot dejavnik socialne uspešnosti - uresničevanje evropskih razvojnih usmeritev (poročilo o raziskovalnem delu)*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. (2006). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. ZDA: McGraw-Hill Higher Education.
- Gardner, H. (1997). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Garrett, R. (2004). Negotiating a physical identity: Girls, bodies and physical education. *Sport, Education & Society*, 9, 2, 223–238.
- Graziano, W. G., Jensen - Campbell, L. A., in Sullivan - Logan, G. M. (1998). Temperament, activity, and expectations for later personality development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 5, 1266–1277.
- Grissom, J. B. (2005). Physical fitness and academic achievement. *Journal of Exercise Physiologyonline (JEPonline)*, 8, 1, 11–25.
- Helmke, A. (1994). Development of self-concept. V T. Hausen, T. N. Postlethwaite, (eds.), *The International Encyclopedia of Education*, str. 5390–5394. New York: Pergamon.
- Herman-Tofler, L. R., Tuckman, B. W. (1998). The effects of aerobic training on children's creativity, self-perception, and aerobic power. *Child and adolescent*



*psychology clinics*, 7, 4, 773.

- Hess, R. D., Mei, C. C., McDevitt, T. W. (1987). Cultural variations in family beliefs about children's performance in mathematics: Comparisons among People's Republic of China, Chinese-American, and Caucasian-American families. *Journal of Education Psychology*, 70, 179-188.
- Horvat, L. (1989). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: DZS.
- Hunter, L. (2004). Bourdieu and the social space of the PE class: Reproduction of Doxa through practice. *Sport, Education & Society*, 9, 2, 175-193.
- Iram, U., Sabihuddin Butt, M. (2004). Socioeconomic and environmental determinants of child-care patterns of preschoolers in Pakistan. *International Journal of Social Economics*, 31, 3, 218-238.
- Ismail, A. H. (1976). Integrirani razvoj: Teorija i eksperimentalni rezultati. *Kineziologija*, 6, 1-2, 7-28.
- Kim, H. Y., Frongillo, E. A., Hans, S. S., Oh, S. Y., Kim, W. K., Yang, Y. A., Won, H. S., Lee, H. S., Kim, S. H. (2003). Academic performance of Korean children is associated with dietary behaviours and physical status. *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition*, 12, 2, 186-192.
- Lackney, J. A. (1999). *The Relationship between Environmental Quality of School Facilities and Student Performance*. Pridobljeno 8. 6. 2006 s svetovnega spleta: <http://schoolstudio.engr.wisc.edu/energysmartschools.html>
- Lai, C. (1992). *Parents attributions, expectations, achievement-supporting behaviors, and children's academic achievement in Taiwan*. Doktorska disertacija. Florida: University of Florida.
- Li, X. (1995). A study of intelligence and personality in children with simple obesity. *International Journal of Obesity Related Metabolic Disorders*, 19, 5.
- Linder, K. J. (1999). Sport participation and perceived academic performance of school children and youth. *Pediatric Exercise Science*, 11, 129-144.
- Linder, K. J. (2002). The physical activity participation - academic performance relationship revisited: Perceived and actual performance and the effect of banding (academic tracking). *Pediatric Exercise Science*, 14, 155-170.
- Malina, R. M. (1983a). Factors Influencing Motor Development: Introductory comments. V C.B. Corbin, (ed.), *A Textbook of Motor Development*, str. 198-199. Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers.
- Malina, R. M. (1983b). Environmentally related correlates of motor development and performance during infancy and childhood. V C.B. Corbin, (ed.), *A Textbook of Motor Development*, str. 212-224. Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers.
- Malina, R. M., Bouchard, C., Bar-Or, O. (2004). *Growth, Maturation, and Physical Activity (Second Edition)*. Champaign, ZDA: Human Kinetics.
- Marentič-Požarnik, B. (1988). *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko.
- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Education Psychology*, 84, 35-42.
- Mash, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Education Psychology*, 82, 646-656.

- Miller, S. C., Bredemeier, B. J. L., Shields, D. L. L. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children. *Quest*, 49, 1, 114-129.
- Mo-Suwan, L., Lebel, L., Puetpaiboon, A., Junjana, C. (1999). School performance and weight status of children and young adolescents in a transitional society in Thailand. *International Journal of Obesity*, 23, 3, 272-277.
- Murray, N., Cornell, C. (2005). *Investigation of the Role of School-Based Physical Activity on Indicator of Academic Performance among Elementary School Children - SIP 7-04*. Texas, ZDA: University of Texas Health Science Center at Houston, University of Texas Prevention Research Center.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D. (2003). *Human Development*. New York, McGraw-Hill.
- Peček, M., Čuk, M., in Lesar, I. (2006). Šola in ohranjanje družbene razslojenosti - učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev. *Sodobna pedagogika*, 57, 1, 10-34.
- Pellegrini, A. D., in dr. (2002). A short-term longitudinal study of children's playground games across the first year of school: Implications for social competence and adjustment to school. *American Educational Research Journal*, 39, 4, 991-1015.
- Petrovič, K., Ambrožič, F., Sila, B., Doupona, M. (1996). *Športnorekreativna dejavnost v Sloveniji 1996*. Ljubljana: Inštitut za kineziologijo Fakultete za šport.
- Petrovič, K., Ambrožič, F., Sila, B., Doupona, M. (1998). *Športnorekreativna dejavnost v Sloveniji 1997*. Ljubljana: Inštitut za kineziologijo Fakultete za šport.
- Petrovič, K., Ambrožič, F., Bednarik, J., Berčič, H., Sila, B., Doupona Topič, M. (2001). *Športnorekreativna dejavnost v Sloveniji 2000*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.
- Physical Activity and Health: A Report of the Surgeon General*. (1996). Atlanta, GA, U.S. Department of Health and Human Services, Public Health Service, Centres for Disease Control and Prevention, National Centre for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.
- Pišot, R. (2000). Dejavniki celostnega razvoja otroka kot izhodišče specialnih didaktik na razredni stopnji osnovne šole. V M. Kramar, M. Duh, (eds.), *Didaktični in metodični vidiki nadaljnjega razvoja izobraževanja: zbornik prispevkov z mednarodnega znanstvenega posveta v Mariboru, 25. in 26. novembra 1999*, str. 215-221. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, psihologijo in didaktiko.
- Pišot, R., Završnik, J. (2005). Priporočila za vrsto, intenzivnost, pogostnost in trajanje gibalnih/športnih aktivnosti za mlade ter pristopi h gibalni/športni aktivnosti. V S. Kostanjevec, G. Torkar, (ed.), *Zdrav življenjski slog srednješolcev: Priročnik za učitelje*, str. 65-74. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Pišot, R., Zurc, J. (2003). Influence of out-of-school sports/motor activity on school success [Vpliv izvenšolske gibalne/športne aktivnosti otrok na učni uspeh], *Kinesiologia slovenica*, 9, 1, 42-54.
- Planinšec, J. (1995). Razmerja med nekaterimi motoričnimi in kognitivnimi sposobnostmi petletnih otrok. *Šport*, 43, 4, 49-53.
- Planinšec, J. (2006). Povezanost učnega uspeha in gibalne aktivnosti mlajših učencev. *Šport*, 54, 3, 59-64.

- Planinšec, J. in Pišot, R. (2003). Nexus between the motor performance and cognitive abilities of pre-school girls. *Annales, Series Historia Naturalis*, 13, 289–294.
- Planinšec, J. in Fošnarič, S. (2006). Gibalna aktivnost in šolski dosežki učencev drugega triletja. *Annales: Series Historia Naturalis*, 16, 2, 253–258.
- Planinšec, J. Fošnarič, S., in Pišot, R. (2004). Physical self-concept and physical exercise in children. *Studia Psychologica*, 46, 2, 89–95.
- Roberts, C., Tynjälä, J., Komkov, A. (2004). Physical activity. V C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal, V. Barnekow Rasmussen, (eds.), *Young People's Health in Context: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2001/2002 Survey*, str. 90-97. Copenhagen, Danska: World Health Organization, Regional Office for Europe.
- Roth, K. (2005). Körperlich-sportliche Aktivität und kognitives Lernen. *Sportunterricht*, 54, 345–364.
- Rubin, R. A., Dorle, J., Sandidge, S. (1977). Self-esteem and school performance. *Psychology of Schools*, 14, 503–507.
- Sahin, I., Gülmez, Y. (2000). Social sources of failure in education: The case in East and Southeast Turkey. *Social indicators Research*, 49, 1, 83–113.
- Salili, F., Mak, P. H. T. (1988). Subjective meaning of success in high and low achievers. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 2, 125–138.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Kolody, B. et al. (1999). Effects of health-related physical education on academic achievement: Project SPARK. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 127–134.
- Sanders, C. E., Field, T. M., Diego, M. A. (2001). Adolescents' academic expectations and achievement. *Adolescence*, 36, 144, 795–802.
- Sawyer, R. J., Dubowitz, H. (1994). School performance of children in kinship care. *Child Abuse & Neglect*, 18, 7, 587–597.
- Scheuer, L. J., Mitchell, D. (2003). Does physical activity influence academic performance? V *Column - »The New P.E. & Sports Dimension«*. Pridobljeno 8. 6. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.sports-media.org/sportapolisnewsletter19.htm>
- Shapiro, A. D., Donfield, S. M., Lynn, H. S., Cool, V. A., Stehbens, J. A., Hunsberger, S. L., Tonetta, S., Gomperts, E. D. (2001). Defining the impact of hemophilia: The academic achievement in children with hemophilia study. *Pediatrics*, 108, 6.
- Shephard, R. J. (1996). Habitual physical activity and academic performance (Review). *Nutrition Reviews*, 54, 4 Pt 2, S32–S36.
- Shephard, R. J. (1997). Curricular physical activity and academic performance. *Pediatric Exercise Science*, 9, 2, 113.126.
- Shephard, R. J., LaVallee, H., Volle, M., LaBarre, R. Beaucage, C. (1994). Academic skills and required physical education: The Trois Rivieres experience. *CAHPER Research Supplement*, 1, 1, 1–12.
- Shephard, R. J., Volle, M., LaVallee, H., LaBarre, R., Jequier, J. C., Rajic, M. (1984). Required physical activity and academic grades: A controlled longitudinal study. V Limarinen, Valimaki, (eds.), *Children and Sport*, str. 58–63. Berlin: Springer Verlag.
- Shields, D. L. L., Bredemeier, B. J. L., Gardner, D. E., Bostrom, A. (1995). Leadership, cohesion, and team norms regarding cheating and aggression. *Sociology and*

- Sport Journal*, 12, 3, 324–336.
- Shonkoff, J. P., Phillips, D. A. (Eds.). (2004). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington: National Academy Press.
- Shore, R. (1997). *Rethinking the Brain: New Insights into Early Development*. New York: Families and Work Institute.
- Sibley, B. A., Etnier, J. L. (2003). The effects of physical activity on cognition in children: A meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15, 3, 243–256.
- Silverstein, M. D., Mair, J. E., Katusic, S. K., Wollan, P. C., O'Connell, E. J., Younginger, J. W. (2001). School attendance and school performance: A population-based study of children with asthma. *Journal of Pediatrics*, 139, 2, 278–283.
- Steiner, H. (2001). Children who participated in school extracurricular activities were less likely to drop out or to have been arrested. *Evidence-Based Mental Health*, 4, 1, 29.
- Symons, C. W., Cinelli, B., James, T. C., Groff, P. (1997). Bridging student health risk and academic achievement through comprehensive school health programs (Review). *Journal of Sch. Health*, 67, 220–227.
- Toličič, I. (1970). Vpliv halo učinka na ocenjevanje učencev. V I. Toličič, (ed.), *Uspešnost učencev v šoli*, str. 152–176. Ljubljana: DZS.
- Toličič, I., & Zorman, L. (1977). *Okolje in uspešnost učencev: Vpliv socialnoekonomskih in demografskih dejavnikov na šolski uspeh in osebnostne lastnosti otrok*. Ljubljana: DZS.
- Vauhnik, J. (1984). *Vpliv programirane in strokovno vodene telesne vzgoje na nekatere morfološke, motorične in kognitivne dimenzije učencev 2. razreda osnovne šole. Doktorska disertacija*. Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Fakulteta za telesni kulturo.
- Visser, P. (1987). The relationship of parental attitudes and expectations to children's mathematics achievement behaviour. *Journal of Early Adolescence*, 7, 1–12.
- Walker, N. R. (1992). The gesell development assessment: Psychometric properties. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 1, 21–43.
- Walker, K. (2005). *Research Brief: Fitness and Physical Activity*. The Principals' Partnership: Union Pacific Foundation. Pridobljeno 6. 7. 2006 s svetovnega spleta: <http://www.principalsprtnership.com>
- Winterbottom, M. R. (1982). Povezanost potrebe za postignučem sa iskustvima deteta u učenju samostalnosti i samokontrole. V T. Popović, (ed.), *Proces socializacije kod dece*, str. 157–178. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Zaichkowsky, L. D., Zaichkowsky, L. B., Martinek, T. J. (1980). *Growth and development: The child and physical activity*. St. Louis, Toronto, London: The C.V. Company.
- Zorman, L. (1970). Doba poučevanja in točnost šolskih ocen. V I. Toličič, (ed.), *Uspešnost učencev v šoli*, str. 117–149. Ljubljana, DZS.
- Zurc, J. (2001). *Relacije med izvenšolskim ukvarjanjem s športom in učnim uspehom učencev in učenk osnovnih šol v gorenjski regiji: [Prešernova nagrada študentom]. Diplomsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Oddelek za razredni pouk.

# ANALIZA KRAJŠIH PROGRAMOV INSTITUCIONALNE PREDŠOLSKE VZGOJE

***Jurka Lepičnik Vodopivec***

*Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru*

***Jožica Novak***

---

## **Uvod**

Splošna demokratizacija socialnih odnosov, prehod k tržnemu gospodarstvu, integracija v evropske tokove povzročajo spremembe tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Proces globalizacije, ki jih doživljamo na vsakem koraku, nova znanstvena odkritja, nove tehnologije in oblike komunikacije, obdobje prepletenih, raznovrstnih in spremenljivih vrednot vplivajo na življenje nas vseh. Ti pojavi in procesi so sprožili nove pogoje za izobraževanje in spremenili nacionalni in transnacionalni diskurz o načinih človekovega življenja in dela. Globalizacija informacij in trg dela ter spodbujanje večje mobilnosti strokovnjakov zahtevajo potrebo po učenju vse življenje. Razvoj novih tehnologij in nenehni znanstveni in tehnični razvoj pa vse to še dodatno spodbuja in zahteva od pristojnih iskanje novih možnosti, usmerjenih zlasti k različni in h kakovostni programski ponudbi vrtcev.

Novejši teoretski pogledi na zgodnje otroštvo in iz njih izpeljane drugačne rešitve in pristopi so bili razlog, da so bile velike novosti izvedene tudi na področju institucionalne predšolske vzgoje. Z *Zakonom o vrtcih* (1996) in *Kurikulom za vrtce* (1999) se je s šolskim letom 1999/2000 začelo postopno uvajanje sprememb tudi v slovenskih vrtcih. Z uvajanjem devetletne osnovne šole in z zgodnejšim vstopanjem otrok v šolo je bila ukinjena do tedaj obvezna priprava otrok na vstop v šolo.

Koncepcija javnih vrtcev pri nas priporoča »oblikovanje kakovostnih vzgojnih programov, dopolnjevanje in prepletanje elementov različnih teoretičnih pristopov in praktičnih izpeljav« (Krek, 1995, str. 50), katerih osnovno izhodišče

so otrokove pravice. Takšen poudarek je potreben zaradi aktualnih družbenih sprememb in zaradi specifičnih razmer na področju predšolske vzgoje. Kot navaja avtor (Krek, 1995), se je v preteklosti organizacija življenja v vrtcih v Sloveniji zaradi neizdelanih teoretičnih izhodišč predšolske vzgoje pogosto podrejela predvsem zdravstveno-higienskim standardom in praktičnim zahtevam dnevne rutine. Od tod izvirata togost v razporeditvi dnevnih dejavnosti in neindividualiziran pristop do otrok. Pomemben premik je pomenil *Vzgojni program za vzgojo in varstvo predšolskih otrok* (1980), ki je sledil razvoju predšolske vzgoje v svetu. Za njegovo uporabo v praksi sta bili značilni natančna strukturiranost, še zlasti podrobna časovna razporeditev in trajanje elementov dnevnega reda (usmerjenih dejavnosti, dejavnosti glede na želje otrok, dejavnosti na prostem, razporeditev obrokov, spanja in dnevnih rutin), ter podrobna vsebinska in metodična izdelava usmerjenih zaposlitev. V tako strukturiranem in podrobno načrtovanem življenju v vrtcu otrok ni imel dosti možnosti za izbiro dejavnosti v skladu z lastnimi interesi, s sposobnostmi in z bioritmom, temveč se je moral nenehno prilagajati okvirom, postavljenim od zunaj.

### **Pomen vključevanja otrok v vrtec pred vstopom v šolo**

Spoznanja raziskav (Andersson, 1989, Howes in Olenick, 1986, Melhuish, Lloyd, Martin in Mooney, 1990), ki jih navaja Marjanovič Umek (2002) o vplivu vrtca na otrokov razvoj, kažejo na pozitivne učinke na otrokov spoznavni, govorni, socialni in emocionalni razvoj. Skupne ugotovitve navedenih raziskav so: da vsi otroci v vrtcu pridobijo, še zlasti otroci tistih staršev, ki imajo nižjo izobrazbo in/ali manj spodbudno družinsko okolje, da gre za dolgotrajne učinke predšolske vzgoje v vrtcu, ki kasneje pozitivno vplivajo na otrokov razvoj, uspešnost v šoli in integracijo v socialno okolje, in da obstajajo pozitivne povezave med kakovostjo življenja v družini in pozitivnim vplivom vrtca na otrokov razvoj in učenje.

Avtorica (Marjanovič Umek, 2005) navaja tudi ugotovitve nekaterih drugih raziskav (Votruba-Drzal, Levin Coley in Chase-Lansdale, 2004), ki govorijo o kakovosti vrtca v povezavi z dolžino bivanja otrok v vrtcu in družinskem okoljem ter njun vpliv na otrokov spoznavni, socialni in čustveni razvoj. Ugotovili so, da je kakovost pomembno pozitivno povezana z otrokovim socialnim in čustvenim razvojem. Rezultati tega preučevanja kažejo tudi, da dolžina otrokovega dnevnega bivanja v vrtcu ni dejavnik, ki bi bil pomembno povezan z njegovim razvojem.

Med različne dejavnike, ki vplivajo na otrokov razvoj, so raziskovalke in raziskovalci (Tietze, 1987, Sylva in Wiltshire, 1993, Melhuish, 2001) v prete-

klosti umestili tudi kakovost vrtca kot inštitucije (Marjanovič Umek, 2002). Zaradi raznolikosti organizirane predšolske vzgoje v Evropi in svetu (različen poslovni čas vrtca, število, vrsta in trajanje programov, starost otrok, ki se vključujejo v vrtec, stopnja izobrazbe vzgojiteljev, cilji, metode in oblike dela ...) te ne moremo poistovetiti. Kljub različnosti pa ugotavljamo, da politične in ekonomske spremembe, nova spoznanja o razvoju in učenju otrok in nove znanstvene paradigme spodbujajo spreminjanje vzgoje in izobraževanja v vseh deželah, ne glede na njihov trenutni politični in ekonomski položaj. Tako je očitno, da je temelj institucionalne predšolske vzgoje v večini držav podpora staršem pri vzgoji otrok, še zlasti zaradi njihove odsotni zaradi dela. Vrednote, na katerih temelji evropska dimenzija vzgoje in izobraževanja, so človekove in otrokove pravice, pluralistična demokracija, strpnost, solidarnost in pravna država. Te vrednote predstavljajo temelje za organizacijo in izvedbo različnih programov predšolske vzgoje (tudi krajših programov), namenjenih različnim posameznikom in/ali pripadnikom posameznih skupin (Romi, nadarjeni, otroci s posebnimi potrebami ...). Tudi *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (Krek, 1997) in iz nje izpeljan *Kurikulum za vrtce* (1999) temeljita na navedenih vrednotah, ki se odražajo skozi načela in cilje *Kurikula za vrtce* in so podlaga tudi za krajše programe.

### **Učenje v zgodnjem otroštvu**

Sodobna pojmovanja predšolske vzgoje poudarjajo načelo aktivnega učenja. Z njim je povezano spoznanje, da se predšolski otrok najbolje uči s konkretnimi izkušnjami in z aktivno udeležbo. Idejo o tem zasledimo že v Froeblovem vrtcu, pozneje pa tudi v Montessori in Waldorfskih vrtcih (Bruce, 1997).

Načelo aktivnega učenja zasledimo že v teoriji M. Montessori (Loschi, 1996), ki pravi, da otrok gradi svoje znanje in osebnost z izkušnjami v prostoru in v odnosu do stvari in ljudi. To načelo podpirajo tudi psihološke teorije kognitivnega razvoja, npr. Piagetova teorija in teorija Vigotskega. Piaget med dejavniki razvoja mišljenja navaja fizične izkušnje, ki jih otrok pridobiva pri manipuliranju z objekti v okolju in ob uporabi vseh čutil (Thomas, 1992). Podobno razlaga tudi Vigotski (prav tam), ki ugotavlja, da otroci gradijo svoje mišljenje z udeleževanjem v dejavnostih, s pomočjo katerih oblikujejo mišljenje. Gre torej za proces, v katerem otroci ponotranjajo rezultate interakcij z okoljem.

B. Marentič Požarnik (2000) ugotavlja, da aktivno učenje otroka celostno aktivira (miselno in čustveno), je zanj osebno pomembno in vpeto v resnične življenjske situacije. Avtorica dodaja, da še vedno pogosto pre-

vladuje pojmovanje učenja kot kopičenja in zapomnitve spoznanj drugih. Nasproti prenašanju takšnega znanja (transmisiji) postavlja učenje kot proces mnogih interakcij med vzgojiteljem in otroki ter med otroki samimi (transakcija). Aktivno učenje je po njeni presoji tudi spreminjanje pojmovanj o svetu in spreminjanje osebnosti (transformacija).

V *Kurikulu za vrtce* (1999) je načelo aktivnega učenja opredeljeno kot zagotavljanje spodbudnega okolja, ki po eni strani omogoča izhajanje iz načrtovanega in nenačrtovanega usmerjanja vzgojitelja, po drugi strani pa iz otrokovih pobud. V ospredje učenja so postavljeni razvijanje občutljivosti in zavesti o problemih, navajanje otroka na uporabo različnih strategij in pripomočkov pri iskanju odgovorov ter omogočanje in spodbujanje otrok k rabi jezika v različnih funkcijah in drugim načinom izražanja.

## **Institucionalna predšolska vzgoja pred uvedbo kurikula in po njej**

### *Programi vzgoje in varstva predšolskih otrok pred uvedbo kurikula*

*Zakon o vzgoji in varstvu predšolskih otrok* iz leta 1979 določa, da se vzgoja in varstvo predšolskih otrok izvajata po Vzgojnem programu. Vzgojno delo, zasnovano na Vzgojnem programu, omogoča vrtcem izvajanje različnih oblik organizirane vzgoje in varstva predšolskih otrok, ki se med seboj razlikujejo po številu in obsegu storitev. Razlikujemo med:

- celodnevni programi (dnevno varstvo,
- pripravo otrok na šolo in
- krajšimi programi.

Glede na čas in trajanje so bili v vrtcih najbolj razširjeni *celodnevni programi* (nad 6 ur dnevne prisotnosti). Otroci do dveh let so bili vključeni v oddelke »jasli«, od treh do do sedmih let pa v predšolske oddelke. Oddelki so bili praviloma starostno homogeni, organiziranje heterogenih oddelkov pa je zakon dopuščal le kot izjemo. Z dnevnim varstvom je vzgojno-varstvena organizacija zagotavljala predšolskim otrokom načrtno in organizirano predšolsko vzgojo, prehrano, nego in počitek.

*Priprava otrok na šolo* se je izvajala v oddelkih dnevnega varstva za tiste otroke, ki so bili vanj vključeni, in v samostojnih oddelkih priprave otrok na šolo zunaj dnevnega varstva za otroke, ki niso bili vključeni v dnevno varstvo. Zunaj dnevnega varstva je priprava na šolo organizirana na različne načine, v vrtcih ali v osnovnih šolah, odvisno od trajanja, materialnih in kadrovske možnosti. Priprava na šolo se je izvajala vse šolsko



leto, samo v jesenskem ali pomladanskem času ali izmenično. Osnova za vzgojno delo je bil *Vzgojni program priprave otrok na osnovno šolo*.

*Krajši programi* so potekali vse šolsko leto ali strnjeno v določenem časovnem obdobju. Trajali so manj kot 6 ur dnevno in se niso izvajali vsak dan. Namenjeni so bili otrokom, ki niso bili vključeni v dnevno varstvo, običajno starejšim od treh let.

Osnova za delo v teh programih vzgoje in varstva je bil Vzgojni program. Pri oblikovanju konkretnega načrta vzgojnega dela in njegovem izvajanju je vzgojno-varstvena organizacija upoštevala starost otrok, njihove potrebe in interese, želje staršev, okolje, v katerem so otroci živeli, trajanje in možnosti ter pogoje za delo. Glede na geografske razmere in prometne zveze je organizirala in izvajala te programe vzgoje in varstva tako, da so bili čim bolj dostopni vsem otrokom. Izvajala jih je npr. tako, da je pošiljala vzgojiteljice v oddaljene vasi in zaselke in tam v sodelovanju s starši organizirala in izvajala vzgojno delo (potujoči vrtci). V mestih je bila organizacija in izvedba prepuščena vrtcem (cicibanove urice).

Za Vzgojni program sta značilna podrobna časovna razporeditev in izvedba vseh elementov dnevnega reda (usmerjenih dejavnosti, dejavnosti po željah otrok, dejavnosti na prostem, razporeditev obrokov, spanja in dnevnih rutin) ter podrobna vsebinska in metodična izdelava usmerjenih zaposlitev. V tako načrtovanem življenju v vrtcu otrok ni imel dosti možnosti za izbiro dejavnosti v skladu z lastnimi interesi, s sposobnostmi in z bioritmom, ampak se je moral nenehno prilagajati okvirom, postavljenim od zunaj. Zato so inovativne in ustvarjalne vzgojiteljice, ki jih je Vzgojni program utesnjeval, iskale nove pristope k vzgojnemu delu, kar se je kazalo v večji prilagodljivosti v organizaciji življenja v vrtcu, v upoštevanju otrokove enkratnosti, v prožnejšem načrtovanju in izvajanju vzgojnega dela (Krek, 1997).

## **Kurikul za vrtce**

Nova koncepcija vzgoje in nova zakonodaja sta prinesli niz temeljnih sprememb, v središču katerih so otrokove pravice v smislu zaščite individualnosti in zasebnosti – v nasprotju s prejšnjim čezmernim poudarjanjem »kolektiva« in ideološkega gesla »za vse enako«. S tem so povezane tudi pogloblitve spremembe, ki jih je zagotovil novi kurikul: raznovrstnost izbir, vpeljava novih in različnih tipov organizacije, pluralizacija kurikula, fleksibilnost časovne organizacije življenja in dejavnosti v vrtcih, kombinacija različnih metod, pester izbor vsebin in dejavnosti.

Eden ključnih ciljev vsebinske prenove vrtcev je bil tudi oblikovanje pestrejšje programske ponudbe in fleksibilnosti načrtovanja dejavnosti. Namen preoblikovanja javnih vrtcev je bila tudi realizacija ciljev iz Bele knjige (vključiti večino predšolskih otrok v eno od oblik zunajdružinske vzgoje, zagotoviti otrokom iz manj spodbudnih okolij kompenzacijske dejavnosti ter bolje poskrbeti za nadarjene otroke) in s tem nujna razširitev programske ponudbe. Zato odprtost in procesna naravnost kurikula za vrtce omogočata, da vrtci oblikujejo različno programsko ponudbo tako po času trajanja kot po posebnih ciljih posameznega programa, pri tem pa morajo upoštevati skupne strokovne kriterije, opredeljene s temeljnimi cilji in načeli kurikula (Kroflič, 2001). Ob uporabi strokovne literature in priročnikov omogoča strokovnim delavkam in delavcem solidno podlago za kakovostno predšolsko vzgojo v vrtcu, ki se na ravni izvedbenega kurikula razvija in spreminja, pri tem pa upošteva neposredno odzivanje otrok v oddelku, organizacijo življenja v vrtcu ter vpetost vrtca v širše okolje (Bahovec idr., 1999).

*Kurikul za vrtce* postavlja v ospredje procesno naravnost in predvideva uporabo strategij učenja, ki otrokom pomagajo pri razvoju in krepitvi tistih njihovih sposobnosti, ki jim bodo pomagale, da se bodo lahko uspešno vključevali v nadaljnje oblike izobraževanja, predvsem pa, da se bodo lahko kompetentno vključevali v družbo. Čeprav je oblikovan predvsem za dnevne programe, je hkrati ustrezna strokovna podlaga za izpeljave v različnih drugih programih, določenih z zakonom.

## Vrste programov

Staršem je zagotovljena pravica do izbire med javnim ali zasebnim vrtcem ter različnimi programi. To pomeni, da starši pri izbiri vrtca niso vezani na vrtec v občini stalnega oziroma začasnega prebivališča, ki jim je v skladu z zakonom dolžna zagotavljati subvencijo iz svojega proračuna, ampak lahko izberejo kateri koli vrtec v svoji občini ali zunaj nje. Starši lahko izbirajo tudi med različnimi programi, ki jih izvaja vrtec. Predstavljeni so v publikacijah vrtca, kot določa Pravilnik o publikaciji vrtca (1996). Vrtci lahko ponudijo različne programe. Glede na trajanje programov in organizacijo poznamo:

- dnevni in poldnevni program,
- krajši program,
- vzgojno-varstveno družino,
- občasno varovanje otrok na domu.

*Dnevni program* traja 6–9 ur in lahko poteka dopoldne, popoldne, ves dan ali izmenično. *Poldnevni program* traja 4–6 ur, poteka lahko dopoldne, popoldne ali izmenično. Dnevni in poldnevni programi so namenjeni otrokom od enega leta starosti do vstopa v šolo ter obsegajo vzgojo, varstvo in prehrano otrok.

*Krajši program* traja od 240 do 600 ur na leto. Namenjen je otrokom iz odročnih in demografsko ogroženih krajev od tretjega leta starosti dalje. Obsega vzgojo, varstvo, lahko pa tudi prehrano otrok. Gre za različne oblike krajših programov tako po vsebini kot tudi po trajanju. V vrtcih jih poimenujejo: cicibanove urice, potujoči vrtec, igralne urice, mavrične urice, igravimo se skupaj, ure pravljic, ure igre in ustvarjalnosti.

Poleg krajših programov vrtci ponujajo tudi *obogatitvene dejavnosti* za otroke, ki ne obiskujejo vrtca. Gre za različne oblike obogatitvenih dejavnosti: od različnih delavnic, interesnih dejavnosti, igralnic uric, ogledov lutkovnih in drugih predstav, praznovanj in podobno. Otroci se ob teh priložnostih skupaj s starši vključujejo v omenjene dejavnosti. Vrtci skušajo biti prisotni v kraju vse leto in v okviru danih možnosti zagotavljati ponudbo tudi za otroke, ki niso vključeni v vrtec, saj se zavedajo pomena predstavitve v kraju. Namen teh srečanj je tudi navdušiti otroke in njihove starše, da bi vpisali otroke v vrtec. Zavedajo se namreč, da se jim tudi zaradi teh dejavnosti povečuje vpis otrok v redne oddelke vrtca.

Vrtec lahko organizira vzgojo otrok tudi v *vzgojno-varstveni družini*. Ta oblika vzgoje poteka na domu in jo lahko opravlja vzgojitelj ali pomočnik vzgojitelja, ki je zaposlen v vrtcu, ali zasebni vzgojitelj. Pogoj za organiziranje vzgojno-varstvene družine pa so potreba in interes staršev ter premajhno število prostih mest v javnem vrtcu.

*Občasno varovanje otrok na domu* je oblika storitve, ki je že uveljavljena v zahodnih državah, pri nas pa jo nekaj let ponujajo različne gospodarske organizacije in društva. Zakon vrtcem omogoča, da glede na možnosti in interese ter glede na potrebe okolja organizirajo varstvo na domu za predšolske in osnovnošolske otroke. Varstvo na domu lahko opravljajo delavci vrtca (vzgojitelji, pomočniki vzgojiteljev in svetovalni delavci) in zunanji sodelavci. To storitev v celoti plačajo starši. Krek (1997) meni, da imamo v Sloveniji v primerjavi s svetom dobro razvit sistem organizirane predšolske vzgoje, kar se kaže tako v obsegu kot v kakovosti izobraževanja.

## Vključenost otrok v organizirano predšolsko vzgojo

Število otrok, vključenih v vrtec, se od leta 1999/2000 zmanjšuje, predvsem zaradi postopnega uvajanja devetletne osnovne šole in s tem vključevanja 6-letnikov v osnovno šolo. V šolskem letu 2003/2004 je v Sloveniji v celoti uvedena 9-letna osnovna šola, zato so od takrat v predšolsko vzgojo vključeni otroci v starosti od enega do petega leta.

V šolskem letu 2003/2004 je po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije (2004) v Sloveniji izvajalo institucionalno predšolsko vzgojo 767 vrtcev in enot; vanje je bilo vključenih 54.515 otrok, to je 60,6 % vseh predšolskih otrok. Od tega je bilo v dnevne programe vključenih 50.980 otrok, v poldnevne 3335, v krajše programe pa 200 otrok. Največji odstotek otrok, vključenih v vrtec, je bil pri 5-letnikih in je znašal 85,2 %.

V šolskem letu 2004/2005 je bilo po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije (2005) v Sloveniji 752 enot vrtcev; vanje je bilo vključenih 54.815 otrok, to je 61,4 % vseh predšolskih otrok. Od tega je bilo v dnevne programe vključenih 51.603 otrok, v poldnevne 3039, v krajše programe pa 173 otrok. Največji odstotek otrok, vključenih v vrtec, je bil pri 5-letnikih (83,8 %). V vrtce pri OŠ je bilo vključenih približno 20 % otrok, v zasebne vrtce pa približno 1 % otrok.

V šolskem letu 2005/2006 je bilo po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije (2005) v Sloveniji 777 enot vrtcev; vanje je bilo vključenih 57.134 otrok, to je 63,6 % vseh predšolskih otrok. Od tega je bilo v dnevne programe vključenih 53.867 otrok, v poldnevne 3150, v krajše programe pa 117 otrok. Največji odstotek otrok, vključenih v vrtec, je bil pri 5-letnikih in je znašal 83,7 %. Zasebne vrtce je obiskovalo 872 otrok.

## Opredelitev raziskovalnega problema

Temeljno izhodišče raziskovalnega dela je preučevanje krajših programov, ki jih ponujajo vrtci, predvsem z vidika organizacije in uresničevanja ciljev kurikula. Zanimali so nas ponudba in število ur krajših programov ter starost otrok, ki se vključujejo v krajše programe. Zanimalo nas je tudi mnenje vzgojiteljev o tem, ali in v kolikšni meri uresničujejo cilje kurikula ter področja dejavnosti kurikula, in njihovo mnenje o potrebi po zakonski ureditvi obvezne vključitve vseh otrok v vrtec pred vstopom v šolo.

Predpostavljali smo, da vrtci ponujajo široko paleto krajših programov, kar vodi k večji možnosti izbire in s tem k pluralizaciji predšolske vzgoje.

## Metodologija

### *Raziskovalna metoda*

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

### *Raziskovalni vzorec*

Uporabili smo neslučajnostni namenski vzorec vrtcev, ki izvajajo krajše programe (tudi krajše od 240 ur), na začetku junija 2006.

*Tabela 1: Število (f) vrtcev glede na organizacijo vrtca, ki v šolskem letu 2005/2006 izvajajo krajše programe.*

	Skupno število vrtcev	Število vrtcev, ki so izvajali krajše programe.	Število vrtcev, ki so vrnili anketni vprašalnik.
Samostojni vrtec	106	36	26
Vrtec pri šoli	184	27	18
Zasebni vrtec	18	4	3
SKUPAJ	308	68	47

Od 308 vrtcev je krajše programe izvajala le slaba četrtina vrtcev. Med njimi je največji delež samostojnih vrtcev. Anketni vprašalnik je vrnilo 70 % vrtcev.

*Tabela 2: Število (f) vrtcev glede na organizacijo vrtca in okolje, iz katerega prihajajo otroci, ki so v šolskem letu 2005/2006 izvajali krajše programe.*

	Samostojni vrtec	Vrtec pri šoli	Zasebni vrtec	SKUPAJ
Mestno okolje	14	0	3	17
Podeželsko okolje	12	18	0	30
SKUPAJ	26	18	3	47

Anketo je vrnilo 26 samostojnih vrtcev, 18 vrtcev pri šoli in trije zasebni vrtci. Iz mestnega okolja je bilo 17 vrtcev, iz podeželskega pa 30.

### *Postopki zbiranja podatkov*

Pri zbiranju podatkov o vrtcih, ki izvajajo krajše programe, smo si pomagali s seznamom vrtcev v Sloveniji, ki je na spletni strani *Ministrstva za šolstvo* (<http://mss.gov.si/> – kazalo – predšolska vzgoja – seznam vrtcev v Sloveniji). Nato smo samostojnim vrtcem in vrtcem pri osnovnih šolah po elektronski pošti poslali kratek dopis, v katerem smo predstavili namen preučevanja in jih prosili, da podatke pošljejo na naveden naslov po elektronski pošti. Od 290 vrtcev je kljub večkratnemu pošiljanju elektronske pošte odgovorilo le 124 vrtcev. Ostalih 166 vrtcev pa smo poklicali po telefonu.

### *Organizacija zbiranja podatkov*

Podatke smo zbirali z anketnim vprašalnikom, ki smo ga s sondažo preverili januarja 2006. Na začetku junija 2006 smo ga skupaj s kuverto z znamko in naslovom poslali vrtcem, ki izvajajo krajše programe. Anketni vprašalnik ima 21 vprašanj. Od tega je 8 vprašanj odprtega tipa, druga vprašanja so zaprtega tipa.

### *Postopki obdelave podatkov*

Podatki so prikazani tabelarično, določene so absolutne frekvence ( $f$ ) in izračunane odstotne frekvence ( $f\%$ ). Odgovore na odprta vprašanja smo najprej signirali in kategorizirali. Odvisne zveze med spremenljivkami (Tabela 1) smo preizkusili z  $\chi^2$ -testom. V primeru ničelnih frekvenc oz. ko so bile teoretične frekvence manj kot 5, pa smo uporabili alternativni  $\chi^2$ -preizkus ali Kullbackov  $2\hat{I}$ -preizkus.

## **Rezultati in interpretacija**

### *Analiza krajših programov, vezana na njihove temeljne značilnosti*

#### *Ponudba krajših programov*

Na vprašanje, ali obstajajo razlike v letu začetka ponudbe krajših programov glede na organizacijo vrtca, je odgovorilo 39 vrtcev.

Tabela 3: Organiziranost vrtca (1) in šolsko leto ponudbe krajših programov (2)

1	Samostojni vrtec		Vrtec pri šoli		Zasebni vrtec		SKUPAJ
	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	
Pred 1979/80	6	28	2	13	0	0	8
1980/81-1989/90	6	28	4	27	0	0	10
1990/91-1999/2000	3	16	4	27	1	33	8
Po 2000/2001	6	28	5	33	2	67	13
SKUPAJ	21	100	15	100	3	100	39
2ĭ-preizkus	2ĭ = 2,786 < $\chi^2(\alpha = P = 0,05, g = 6) = 12,59 \Rightarrow H_0 \checkmark$						

Čeprav statistično pomembnih razlik na začetku ponudbe krajših programov glede na organizacijo vrtca nismo ugotovili, lahko na podlagi podatkov ocenjujemo, da je dobra polovica samostojnih vrtcev in slaba polovica vrtcev pri šoli krajše programe ponujala že pred letom 1990 (torej še v času, ko je veljal Vzgojni program). Tretjina vrtcev je krajše programe začela ponujati, ko se je na slovenskih osnovnih šolah začela uvajati devetletka. To gre pripisati dejstvu, da so vrtci želeli otrokom, ki niso obiskovali vrtca, ponuditi program v manjšem obsegu ur, saj so se zavedali pomembnosti otrokovega prvega stika z vrtcem in kasneje s šolo. Na podlagi dobljenih rezultatov ugotavljamo, da polovica vrtcev iz mestnega okolja izvaja krajše programe že najmanj 16 let, medtem ko je takih podeželskih vrtcev 43 %. Je pa nekoliko večji delež podeželskih vrtcev, ki so začeli izvajati krajše programe po uvedbi devetletke. Posledice gre pripisati dejstvu, da imajo vrtci iz mestnega okolja na razpolago več finančnih sredstev in da so mestni vrtci praviloma samostojni, njihova avtonomija pri odločanju pa je večja kot avtonomija vrtca pri šoli. Velikokrat pa ravnatelj šol večjo skrb posvečajo šoli kot pa vrtcu, sploh tam, kjer ima osnovna šola zelo malo oddelkov predšolskih otrok.

#### Tedensko število ur krajših programov

Statistično značilne smo ugotovili pri tedenskem številu ur krajših programov glede na organiziranost vrtca, saj je izračunana vrednost  $\chi^2$  večja od kritične vrednosti  $\chi^2$  (Tabela 4).

Tabela 4: Organiziranost vrtca (1) in tedensko število ur v krajšem programu (2)

1	Samostojni vrtec		Vrtec pri šoli		Zasebni vrtec		SKUPAJ	
	2	f	f (%)	f	f (%)	f		f (%)
1-2 uri		9	35	13	72	2	67	24
3-4 ure		16	61	4	22	0	0	20
Več kot 4 ure		1	4	1	6	1	33	3
SKUPAJ		26	100	18	100	3	100	47
2Ī-preizkus	2Ī = 14,497 > χ <sup>2</sup> (α = P = 0,05, g = 4) = 9,488 ⇒ Ho							

Na podlagi dobljenih rezultatov ugotavljamo, da največ samostojnih vrtcev (61 %) izvaja krajše programe, in sicer 3-4 ure tedensko, največ vrtcev pri šoli (72 %) pa 1-2 uri tedensko. Od treh zasebnih vrtcev izvajata dva vrtca krajši program 1-2 uri tedensko, eden pa več kot 4 ure tedensko. Več kot 4 ure tedensko izvaja krajši program le 4 % samostojnih in 6 % vrtcev pri šolah.

Pri preverjanju odgovorov na vprašanje, ali obstajajo razlike v tedenskem številu ur v krajšem programu glede na okolje, iz katerega prihajajo otroci, smo ugotovili statistično pomembne razlike.

Tabela 5: Okolje, iz katerega prihajajo otroci (1), in tedensko število ur krajšega programa (2)

1	Mestno okolje		Podeželsko okolje		SKUPAJ	
	2	f	f (%)	f		f (%)
1-2 uri		13	76	11	37	24
3-4 ure		3	18	17	56	20
Več kot 4 ure		1	6	2	7	3
SKUPAJ		17	100	30	100	47
2Ī-preizkus	2Ī = 7,682 > χ <sup>2</sup> (α = P = 0,05, g = 2) = 5,991 ⇒ Ho					

Kar tri četrtine otrok, ki prihajajo iz mestnega okolja, se vključuje v krajše programe, ki trajajo 1-2 uri tedensko, medtem ko se dobra polovica otrok, ki prihajajo iz podeželskega okolja, vključuje v programe, ki trajajo 3-4 ure tedensko. Več kot 4 ure tedensko ponujajo krajše programe en vrtec



iz mestnega okolja ter dva vrtca iz podeželskega okolja. Ugotavljamo, da je okolje, iz katerega prihajajo otroci, pomemben dejavnik, saj se tisti iz mestnega okolja večinoma vključujejo v krajše programe, trajajoče 1–2 uri tedensko, medtem ko se otroci iz podeželskega okolja večinoma vključujejo v krajše programe, trajajoče 3–4 ure tedensko. Najverjetneje gre nastale razlike pripisati dejstvu, da je v mestih večja ponudba različnih inštitucij (od lutkovnega gledališča, knjižnic, društev in drugih), ki otrokom in njihovim staršem ponujajo različne možnosti, medtem ko je teh možnosti za otroke, ki ne obiskujejo vrtca v podeželskem okolju, manj.

### *Starost otrok, vključenih v krajše programe*

Zanimalo nas je, ali obstajajo razlike v starosti otrok, vključenih v krajši program, glede na organiziranost vrtca.

*Tabela 6: Organiziranost vrtca (1) in starost otrok, vključenih v krajši program. (2)*

1	Samostojni vrtec		Vrtec pri šoli		Zasebni vrtec		SKUPAJ
	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	
2							
Otroci, stari 3–4 leta	8	31	4	22	1	33	13
Otroci, stari 4–5 let	12	46	7	39	1	33	20
Otroci pred vstopom v šolo	2	8	5	28	1	34	8
Enakomerno porazdeljeni	4	15	2	11	0	0	6
SKUPAJ	26	100	18	100	3	100	47
2Ī-preizkus	$2\hat{I} = 7,346 < \chi^2(\alpha = P = 0,05, g = 6) = 12,59 \Rightarrow H_0 \checkmark$						

Na podlagi dobljenih rezultatov ugotavljamo, da tako v samostojnih vrtcih kot vrtcih pri šoli ni opaziti razlik v starosti otrok, ki so vključeni v krajše programe. Največ otrok, ki obiskujejo krajše programe, je v razponu med 4. in 5. letom kronološke starosti. Trend vključenih otrok v krajše programe se v letu pred vstopom v šolo zmanjša tako v samostojnih vrtcih kot tudi v vrtcih pri šoli; verjetno zato, ker je večina otrok zadnje leto pred šolo vključenih v vrtec.

Tudi pri preverjanju, iz katerega okolja (iz mestnega ali podeželskega) prihajajo otroci, ki so vključeni v krajše programe, smo ugotovili, da v več

kot polovici vrtcev iz mestnega okolja in dobri tretjini vrtcev iz podeželskega okolja v krajših programih prevladujejo otroci, stari od 4 do 5 let. Tudi tukaj se odstotek otrok, ki obiskujejo krajše programe v letu pred vstopom v šolo, zmanjša bolj v mestnem kot v podeželskem okolju.

#### *Analiza krajših programov, vezana na oceno uresničevanja ciljev kurikula*

Z obdelavo tega sklopa vprašanj želimo izvedeti mnenje izvajalk o uresničevanju ciljev Kurikula za vrtece, o zastopanosti področij dejavnosti v procesu izvedbenega kurikula in njihovo mnenje o sistemski ureditvi vključevanja otrok v organizirano predšolsko vzgojo pred vstopom v šolo.

### **Ocena uresničevanja ciljev Kurikula v krajših programih**

*Tabela 7: Organiziranost vrtca (1) in ocena uresničevanja ciljev Kurikula v krajših programih (2)*

1 2	Samostojni vrtec		Vrtec pri šoli		Zasebni vrtec		SKUPAJ
	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	
Da	7	27	10	55	3	100	20
Ne	6	23	1	6	0	0	7
Delno	13	50	7	39	0	0	20
SKUPAJ	26	100	18	100	3	100	47
2Ī-preizkus	2Ī = 12,086 > χ <sup>2</sup> (α = P = 0,05, g = 4) = 9,488 ⇒ Ho						

Dobljeni podatki kažejo, da obstaja statistično pomembna razlika v oceni vzgojiteljic pri uresničevanju ciljev kurikula v krajših programih glede na organizacijo vrtca, saj je  $2\hat{I} = 12,086 > \chi^2(\alpha = P = 0,05, g = 4) = 9,488 \Rightarrow H_0$ .

Četrtnina vzgojiteljic v samostojnih vrtcih in več kot polovica vzgojiteljic iz vrtcev pri šoli ter vzgojiteljice v vseh zasebnih vrtcih menijo, da uspejo v krajših programih uresničiti cilje kurikula. Da cilje uresničijo le delno, meni slaba četrtnina vzgojiteljic v samostojnih vrtcih in 39 % vzgojiteljic iz vrtcev pri šoli. Slaba četrtnina vzgojiteljic v samostojnih vrtcih in 6 % vzgojiteljic iz vrtcev pri šoli pa meni, da ciljev v krajših programih ni mogoče uresničiti. Ugotavljamo, da so vrtci dokaj realni pri oceni uresničevanja ciljev kurikula. Kritičnost pri uresničevanju ciljev kurikula je zlasti prisotna v miselnosti vzgojiteljic v samostojnih vrtcev, saj jih kar 23 % ocenjuje, da ciljev kurikula

v krajših programih ne uresničujejo. Glede na to, da se cilji uresničujejo s področji dejavnosti kurikula, nas je v nadaljevanju zanimalo, katera področja dejavnosti so tista, ki so najbolj v ospredju v krajših programih.

### *Ocena uresničevanja področij dejavnosti kurikula v krajših programih*

Anketiranke so odgovarjale tudi na vprašanje o uresničevanju področij kurikula v krajših programih. Dobljeni rezultati kažejo, da obstaja statistično pomembna razlika v zastopanosti področij dejavnosti v krajših programih glede na organizacijo vrtca, saj je  $\chi^2 = 5,036 < \chi^2(\alpha = P = 0,05, g = 10) = 18,31 \Rightarrow H_0$ .

*Tabela 8: Organiziranost vrtca (1) in zastopanost področij dejavnosti v krajših programih (2)*

1	Samostojni vrtec			Vrtec pri šoli			Zasebni vrtec			SKUPAJ	R*
	2	f	f (%)	R	f	f (%)	R	f	f (%)		
Gibanje	62	15	3	43	14	3	4	11	2	109	3
Jezik	53	13	1	40	13	1	4	11	2	97	1
Umetnost	57	14	2	41	14	2	3	8	1	101	2
Narava	92	22	6	54	18	4	8	22	4	154	6
Družba	73	17	4	62	20	5	8	22	4	143	4
Matematika	79	19	5	63	21	6	9	26	6	151	5
SKUPAJ	416	100		303	100		36	100		755	
$\chi^2$ -preizkus	$\chi^2 = 5,036 < \chi^2(\alpha = P = 0,05, g = 10) = 18,31 \Rightarrow H_0$										

R\* = rang

Iz rezultatov, prikazanih v *Tabeli 8*, vidimo, da je v samostojnih vrtcih najbolj zastopano področje jezika, sledita umetnost in gibanje. Med manj zastopane spadata družba in matematika, najmanj pa je zastopana narava.

Tudi v vrtcih pri šoli je najbolj zastopano področje jezika, enako sledita umetnost in gibanje, nato pa še narava družba in matematika. V zasebnih vrtcih je najbolj zastopana umetnost, sledita gibanje in jezik, na zadnjem mestu pa so narava, družba in matematika.

Iz rezultatov je razvidno, da je tako v samostojnih vrtcih kot tudi v vrtcih pri šoli v ospredju jezik, na podlagi česar sklepamo, da je v ospredju teh programov spodbujanje otrokovega govornega razvoja. Zanimivo je, da sledita pri obeh umetnost in gibanje ter da področja dejavnosti narava,

družba in matematika sledijo gibanju. V zasebnih vrtcih je situacija drugačna. Tam je v ospredju umetnost, sledijo gibanje in jezik ter narava in družba, na koncu pa še matematika.

*Ocena potrebe po sistemski ureditvi vključevanja otrok v organizirano predšolsko vzgojo pred vstopom v šolo*

Anketiranke so odgovarjale na vprašanje, ali menijo, da je smiselno sistemsko urediti vključevanje otrok v organizirano predšolsko vzgojo pred vstopom v šolo.

*Tabela 9: Organiziranost vrtca (1) in ocena vzgojiteljic po sistemski ureditvi vključevanja otrok v organizirano predšolsko vzgojo pred vstopom v šolo (2)*

1	Samostojni vrtec		Vrtec pri šoli		Zasebni vrtec		SKUPAJ
	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	
Da	22	85	16	89	0	0	38
Ne	4	15	2	11	3	100	9
SKUPAJ	26	100	18	100	3	100	47
2Ī-preizkus	2Ī = 13,844 > χ <sup>2</sup> (α = P = 0,05, g = 2) = 5,991 ⇒ Ho						

Rezultati kažejo, da obstaja statistično pomembna razlika v oceni vzgojiteljic po sistemski ureditvi vključevanja otrok v vrtec pred vstopom v šolo. Večina vzgojiteljic v samostojnih vrtcih in vrtcih pri šoli meni, da bi bilo smiselno sistemsko urediti problematiko vključevanja otrok v vrtec pred vstopom v šolo. V vrtecu se namreč spoznajo z vrstniki, med njimi se razvijejo prijateljstva, zato je vstop v osnovno šolo lažji. V procesu organizirane predšolske vzgoje se po mnenju anketiranih strokovno obravnavajo in odpravljajo primanjkljaji na posameznih področjih otrokovega razvoja (npr. govorne motnje). Otroci se spoznajo s pravili in z njihovim uresničevanjem, kar je v družinskem krogu zaradi nedoslednosti staršev velikokrat problematično. K oceni vzgojiteljic po sistemski ureditvi obvezne vključitve vseh otrok v vrtec leto pred vstopom v šolo smo dodali še njihovo oceno o pomenu krajših programov, ki jo navajajo v nadaljevanju.

## Ocena pomena krajših programov

Tabela 10: Organiziranost vrtca (1) in pomen krajših programov (2)

2	1		Vrtec pri šoli		Zasebni vrtec		SKUPAJ
	Samostojni vrtec		f	f (%)	f	f (%)	
Druženje z vrstniki	11	27	2	9	1	11	14
Lažji vstop v celodnevni program	3	8	3	13	1	11	7
Vsestranski razvoj otroka	3	8	1	4	0	0	4
Otroci se navadijo na dnevno rutino in pravila.	1	2	5	22	1	11	7
Starši spoznavajo način dela v vrtcu.	6	15	2	9	2	22	10
Promocija vrtca	2	5	1	4	0	0	3
Drugo	14	35	9	39	4	45	27
SKUPAJ	40	100	23	100	9	100	72
2Ī-preizkus	$2\bar{I} = 10,61 < \chi^2(\alpha = P = 0,05, g = 12) = 21,03 \Rightarrow H_0 \checkmark$						

Čeprav ni statistično pomembne razlike v ugotavljanju pomena krajših programov glede na organiziranost vrtca, ugotavljamo, da vzgojitelji v četrtini samostojnih vrtcev menijo, da je pomen krajših programov v druženju z vrstniki, kar tretjina pa pod drugo navaja vrednost komunikacije med otrokom in odraslim, skupinsko dinamiko, pomoč staršem, dodatno ponudbo vrtca, ohranjanje vrtca v manjšem kraju, zanimivo za starše, katerih otrok ni vključen organizirano vzgojo. Dobra petina vzgojiteljic iz vrtcev pri šoli ocenjujejo pomen krajših programov z vidika navajanja otroka na dnevno rutino in pravila, vzgojiteljice iz zasebnih vrtcev pa poudarjajo pomen spoznavanja staršev z delom v vrtcu in s tem z organizirano predšolsko vzgojo. Tudi pri oceni prednosti krajših programov v primerjavi s celodnevnimi programi ugotavljamo, da skoraj tretjina vzgojiteljic iz samostojnih vrtcev meni, da je prednost krajših programov predvsem v tem, da se otroku ponudi »saj nekaj organizirane vzgoje«, petina pa jih meni, da je prednost v nižji ceni programa in s tem v manjši finančni obremenitvi staršev. Polovica vzgojiteljic iz zasebnih vrtcev meni, da je bistvena prednost krajših programov v postopnem uvajanju otrok v širšo družbo in med vrstnike ter v individualnem delu z otroki, saj manjše število otrok v skupini dopušča vzgojiteljici individualno delo z njimi. Dobra četrtina vzgojiteljic iz vrtcev pri šoli pa vidi prednost krajših programov v tem, da otroci preživijo več časa skupaj s starši.

## **Namesto zaključka**

Krajše programe je v šolskem letu 2005/2006 izvajalo 33 % samostojnih vrtcev, 14 % vrtcev pri šoli in 17 % zasebnih vrtcev. Število ur v krajših programih je zelo različno in je statistično pomembno; največ samostojnih vrtcev ponuja od 3 do 4 ure na teden, največ vrtcev pri šoli in zasebnih vrtcev pa od 1 do 2 uri in na teden. V samostojnih vrtcih je opaziti večje število ur na teden kot pa v vrtcih pri šoli in zasebnih vrtcih. Delež otrok v krajših programih od vseh otrok v vrtcu je zelo nizek in v večini primerov znaša manj kot 10 %. Polovica vrtcev iz mestnega okolja izvaja krajše programe že najmanj 16 let, medtem ko je takih podeželskih vrtcev 43 %. Ugotavljamo, da je okolje, iz katerega prihajajo otroci, pomemben dejavnik, saj se otroci iz mestnega okolja večinoma vključujejo v 1–2 uri krajše programe, medtem ko se otroci iz podeželskega okolja večinoma vključujejo v krajše programe, trajajoče 3–4 ure tedensko.

Največ otrok, ki obiskujejo krajše programe, je starih od štiri do pet let. Trend vključenih otrok v krajše programe se v letu pred vstopom v šolo zmanjša tako v samostojnih vrtcih kot tudi v vrtcih pri šoli.

Na podlagi dobljenih rezultatov sklepamo, da so vrtci dokaj realni pri oceni uresničevanja ciljev kurikula. Kritičnost do uresničevanja ciljev kurikula je zlasti prisotna v miselnosti vzgojiteljic v samostojnih vrtcev, saj jih kar 23 % meni, da ciljev kurikula v krajših programih ne uresničujejo.

Glede uresničevanja področij dejavnosti kurikula ugotavljamo, da je tako v samostojnih vrtcih kot tudi v vrtcih pri šoli v ospredju področje kurikula jezik, na podlagi česar sklepamo, da je v ospredju teh programov spodbujanje otrokovega govornega razvoja. Da je to področje eno od pomembnejših v procesu uresničevanja področij dejavnosti kurikula v krajših programih, je razvidno tudi iz naslednje ugotovitve, saj se po mnenju anketiranih v krajših programih strokovno obravnavajo in odpravljajo primanjkljaji na posameznih področjih otrokovega razvoja (npr. govorne motnje). Prav to pa je poleg druženja z vrstniki, komunikacije med otrokom in odraslimi, pomoči staršem in ohranjanja vrtca v manjšem kraju tisto, kar je po mnenju anketiranih pomembno za ohranjanje krajših programov. Skupne ugotovitve lahko strnemo v naslednje:

- Krajši programi imajo strokovno podlago v Kurikulu za vrtce, njihova izvedba pa je odvisna od kadrovskega (izobrazba, število odraslih v skupini otrok) in materialnih (prostor, didaktični in drugi materiali) možnosti posameznega vrtca in potreb staršev konkretnega okolja pa tovrstnih programih.

- Krajši programi so namenjeni otrokom, starim od enega do šestega leta. Najpogosteje se v krajše programe vključujejo otroci, stari od štiri do pet let, ki niso vključeni v vrtec. Vsem omogočajo druženje z vrstniki in odraslimi in dajejo možnost za spontano igro in aktivno vključevanje v različne načrtovane dejavnosti, v katerih imajo otroci možnosti za učenje in lasten razvoj.
- V prihodnosti bi kazalo krajše programe nameniti otrokom iz manj spodbudnih okolij, saj kot ugotavljajo raziskovalke in raziskovalci (Andersson, 1989; Howes in Olenick, 1986; Melhuish, Lloyd, Martin in Mooney, 1990), ki jih navaja Marjanovič Umek (2002), kažejo na pozitivne učinke organizirane predšolske vzgoje na otrokov spoznavni, govorni in socialni razvoj, saj gledano z razvojnega vidika vsi otroci v vrtcu pridobijo, še posebej otroci tistih staršev, ki imajo nižjo izobrazbo in/ali živijo v manj spodbudnem družinskem okolju. V mislih imamo predvsem razvijanje jezikovnih kompetenc za otroke, ki jim sloveščina ni prvi jezik.
- Z vidika evropskih povezovanj je pričakovati večjo migracijo populacije, zaradi česar bi kazalo s krajšimi programi predšolske vzgoje zapolniti vrzel po organizirani predšolski vzgoji tistih otrok, ki niso vključeni v vrtec zaradi jezikovnih ali drugih ovir (nezaposlenost matere ...). Posebno pozornost bi kazalo nameniti tudi nadarjenih otrokom, da razvijejo vse svoje potenciale.
- Ne nazadnje ugotavljamo, da je razvijanje krajših programov ena od možnosti za uresničevanje vseživljenjskega učenja in vzgoje za trajno prihodnost, ki se začne z vzgojo v predšolskem obdobju.

## Literatura

- Bahovec, E. D. idr. (1999). *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kolar, N. (1969). *Vzgojni program enoletne priprave otrok v zadnjem predšolskem letu na šolo*. Ljubljana: Zavod za šolstvo SRS.
- Krek, J. (ur.), *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1997). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kroflič, R. idr. (2001). *Otrok v vrtcu. Priročnik h Kurikulumu za vrtce*. Maribor: Založba Obzorja.
- Levičnik, I. (1979). *Vzgojni program*. Ljubljana: Zavod SRS za šolstvo.
- Marjanovič Umek, L. (1995). Vrtec in otrokov razvoj. *Sodobna pedagogika*, 40 (7–8),

338-348.

- Marjanovič Umek, L. idr. (ur). (2002). *Kakovost v vrtcu*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Bajc, K. (ur) (2005). *Pogled v vrtec*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Mestek, A. (1992). Tudi skrajšana priprava na šolo je del institucionalne predšolske vzgoje. V: J. Pantar, M. Zupan, M. Kunaver, N. Pančur (Ur. odbor), *Institucionalna predšolska vzgoja v Sloveniji* (str. 76-78). Bled: Skupnost vzgojnovarstvenih zavodov Slovenije.
- Ministrstvo za šolstvo. (2006). Vrste programov. V: *Predšolska vzgoja*. Pridobljeno: 20. 5. 2006, iz <http://www.mss.gov.si/index.php?id=136>.
- Papalia D. E. idr. (2003). *Otrokov svet*. Ljubljana: Educy.
- Ribič - Hederih, B. (2003). Prihaja prvi šolski dan. V: *Otrok in družina* Pridobljeno: 3. 4. 2006, iz [http://www.otrokdruzina.com/stare\\_%20stevilke/2003/september/naslovna\\_tema\\_3.htm](http://www.otrokdruzina.com/stare_%20stevilke/2003/september/naslovna_tema_3.htm).
- Statistični urad Republike Slovenije. (2004). Predšolska vzgoja in izobraževanje v vrtcih, Slovenija, šolsko leto 2003/2004. V: *Izobraževanje* (št. 9). Pridobljeno: 3. 4. 2006, iz <http://www.stat.si/doc/statinf/2004/si-146.pdf>.
- Statistični urad Republike Slovenije. (2006). Predšolska vzgoja in izobraževanje v vrtcih, Slovenija, šolsko leto 2005/2006. V: *Izobraževanje* (št. 5). Pridobljeno: 20. 7. 2006, iz <http://www.stat.si/doc/statinf/09-si-032-0601.pdf>.
- Tate, N. (1998). The curriculum and values in society. In: Anderson, K. (Ed). *Education Reform in the UK. Report for Overseas Offices*. London: The British Council.



# MODEL ZA POUČEVANJE POSLOVNE ANGLEŠČINE S ŠTUDIJO PRIMERA

*Mateja Dostal*

*Ekonomska fakulteta, Ljubljana*

---

## **Uvod**

Študije primerov (angl. case study), ki jih učitelji obravnavamo in izkušamo, so eden večjih preizkusov za učitelja. Komunikacija, ki spontano nastaja med predstavitvijo, analizo in obravnavo študije primera je do neke mere načrtovana in obvladljiva, po drugi strani pa gre za vsakokratne izzive, kjer je ključen nabor izkušenj, spretnosti in znanj učitelja. Gre za enkratne, neponovljive uprizoritve, ki vedno znova vzniknejo na drugačen in edinstven način. Obravnave študije primera se ponavadi začnejo z zadrego in pogosto končajo z navdušenjem. V prispevku opredelim poslovni primer (angl. business case study) kot študijo primera, ki se nanaša na poslovno tematiko,<sup>1</sup> klasificiram poslovne primere (PP), povzemam izsledke raziskave stališč študentov uporabnikov poslovnih primerov na Ekonomski fakulteti in izpeljem model za učinkovito poučevanje poslovnega angleškega jezika s poslovnimi primeri.

## **Klasifikacija poslovnih primerov**

Poslovni primeri se med seboj razlikujejo po področju, ki ga obravnavajo, po ureditvi besedila, po dolžini, težavnosti ipd. Primeri so lahko zelo kratki (odstavek ali dva), ali pa izredno dolgi (20-30 strani) in če sklepamo po tekmovanju za najboljši poslovni primer leta (Zaman, 2002: 5), najboljši primeri ne obsegajo več kot 12 strani besedila in 10 strani prilog.

Heath (Heath, 1998: 87) opiše šest različnih vrst poslovnih primerov (naključje, primer z ozadjem, vadbeni primer, situacijski primer, kompleksni primer in primer z odločitvijo), za katere bi lahko rekli, da se med seboj razlikujejo po dramatizaciji.

Romm in Mahler (Romm, Mahler, 1991: 259) ponujata razlikovanje med medosebnimi primeri (angl. interpersonal), kjer se študija primera osredotoča na razmerja (vodenje, reševanje konfliktov, ipd.) in nemedosebnimi (angl. non-interpersonal), ki se osredotočajo na vsebino tematike (obvladovanje krize, financ, idr.).

Primeri se lahko razlikujejo tudi glede centra pozornosti (Christensen et al, 1991: 141) in se osredotočajo na analizo, odločanje ali na izvedbo (klasična harvardska študija primera).

Posebno vrsto primera uporablja Argyris (Argyris, 1982: 296), pri katerem gre za nekatere karakteristike klasičnih primerov, kjer pa se v fazi obravnave zahteva od udeležencev, da z igro vlog v neposredni situaciji primer predstavijo in razpravljajo s kolegi o tem, kako naj bi se njihove predlagane rešitve vpeljale. Številni izvajalci so razvili vrsto primera, ki je podoben Argyrisovemu, ki je izpeljan iz situacije, ne temelji pa na teoriji učenja, ki bi bila osnova za obravnavo primera.

Literatura (Burgoyne in Mumford, 2001; Heath, 1998; Mumford, 1995; idr.) navaja tudi razliko med živimi in mrtvimi primeri t.j. primeri v prvi ali tretji osebi. Razlikujejo se po tem, ali udeleženci v razpravo (ustno ali pisno) prenesejo situacijo, ki jo sami trenutno doživljajo, ali pa izhajajo iz primerov, ki jim jih predstavi izvajalec.

Nadaljnja razlika, opisana v literaturi je, da posamezniki proučujejo primere, ki so vzeti iz njihove lastne resničnosti, morda napisani prav za njihovo podjetje (Crainer in Dearlove, 1998; Ewing, 1990; Klein, 2001; Mailick 1998; idr.), ali pa delajo na primerih s popolnoma drugega, oddaljenega področja (Barnes et al, 1994; Christensen et al, 1991; Mauffette-Leenders in Erskine, 2001; idr.).

Nekateri primeri so zelo pregledni, obstajajo pa tudi primeri, kjer zaradi preobilice nepomembnih in/ ali pomanjkanja pomembnih podatkov, bralec na prvi pogled ne more razbrati, kateri podatki so ključni in kako bi problem lahko rešil. Prav v tem pa se skriva eden osnovnih ciljev metode primera<sup>2</sup>, ki je približati študentom situacije, s kakršnimi se bodo pogosto srečevali v poklicnem življenju. Tudi menedžer namreč nikoli ne razpolaga z vsemi podatki, ki bi jih potreboval za najboljšo rešitev, zato jih mora poiskati sam in se odločiti, kako bo ukrepal, svojo odločitev pa ustrezno argumentirati.

Z vidika zahtevnosti so običajno najkrajši primeri najbolj preprosti. Takšen je vadbeni poslovni primer, v katerem je podatke za možno rešitev mogoče razbrati iz kratkega opisa situacije (npr. izračun neto sedanje vrednosti, točke preloma in podobno).

Pri pouku poslovnega angleškega jezika na Ekonomski fakulteti v Ljubljani gre v prvi vrsti za poslovne primere z ozadjem, situacijske primere

in primere z odločitvijo (Cotton, 2006). To so krajši poslovni primeri (2 strani), ki so tako medosebni kot nemedosebni, center pozornosti pa je enkrat na analizi, drugič na odločanju, a vedno na izvedbi (pisanje besedilnih vzorcev po obravnavi poslovnega primera, npr. zapisnik sestanka, delovni dokument, izjava za javnost ipd.). Razprava poteka na najrazličnejše načine (kot simulacija pogajanj, igra vlog, brainstorming, idr.)

Za vse udeležence obravnave poslovnega primera je priložnosti za komuniciranje obilo, to pa je za velike skupine študentov (okrog 40) redka priložnost in izziv, da spregovorijo in se preizkusijo v jeziku stroke v poslovni angleščini. Obravnava poslovnega primera je osredotočena tako na vsebino besedila določenega primera, kjer gre za strokovne cilje ekonomske stroke, kot tudi na potek obravnave, kjer pa gre za komunikacijske cilje jezikovne stroke. Tu nastajajo pisana in govorjena besedila (*slika 1*).

*Slika 1: Besedilni vzorec: delovni dokument (nelektoriran [Dostal, 2004])*

## MEMO

To: John Williams, director of the Zumo company  
 From: Tina Leskovšek, Marketing Manager for Zumospa  
 Date: 2.1.2003  
 Subject: Ideas how to launch Zumo to Japan

Key ideas:

### 1. NAME

Zumo does not need a new name, because it sounds oriental and it is not hard to pronounce for Japanese.

### 2. CAN

- we keep the can
- we redesign the can

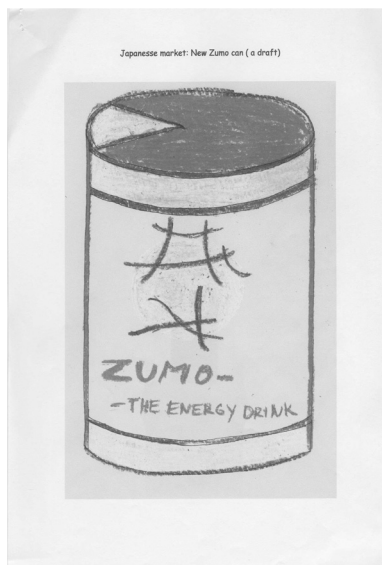
### 3. COLOURS

The most popular drink in Japan is Green Tea and that is why our advice is to add green colour to red and yellow, the main Zumo colours. With that change, we would like Japanese customers to associate on Green Tea. Red and yellow are symbolizing the sun, and according to the fact, that Japan is called "The country of a rising sun" those two colours also seem appropriate.

### 4. LOGO

We suggest adapting the logo to the Japanese culture. The best idea was using the well-known circle from Japanese national flag in yellow colour (see the attachment). For Japanese market is necessary to translate "The energy drink" line, that is a part of a logo, to Japanese language.

Attachment: "osnutek"



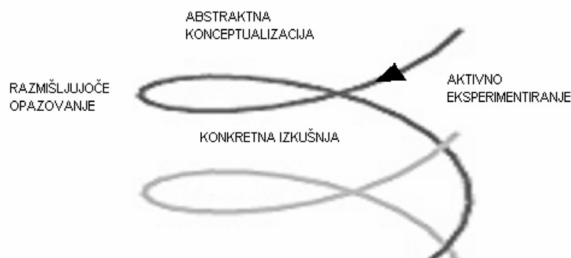
Poslovni primeri so jezikovne komunikacijske priložnosti s komunikacijskimi cilji vsebine in obravnave PP in hkrati strokovne priložnosti s strokovno vsebinsko obravnavo PP.

## Raziskava

Raziskava izhaja iz vprašanja, kako čim bolj učinkovito poučevati tuji jezik stroke z metodo primera, ki jo poslovne fakultete po svetu že tradicionalno uporabljajo za izobraževanje bodočih menedžerjev. Utemeljujejo jo kot primarno metodo poučevanja in učenja stroke. Raziskave jo potrjujejo kot učinkovito, a zgolj s strani učiteljev ekonomskih in poslovnih strokovnih predmetov oz. izvajalcev PP. Stališča študentov niso poznana, raziskave celo kažejo (Burgoyne in Mumford, 2001), da izvajalci poslovnih primerov nimajo nikakršnega vpogleda v njihovo konkretno izkušnjo.

Pristop k znanstvenemu raziskovanju je temeljil predvsem na proučitvi teoretičnih osnov izkustvenega učenja in Kolbovega kroga izkustvenega učenja (*slika 2*), prejšnjih raziskav (Burgoyne in Mumford, 2001) in osebne izkušnje z obravnavo PP.

*Slika 2: Krog izkustvenega učenja. Kolb, 1984: 42*



Namen raziskave o učinkovitosti poučevanja poslovnega angleškega jezika s PP je bil proučiti stališča študentov uporabnikov (izvajalcev oz. moderatorjev in udeležencev oz. nemoderatorjev) PP na Ekonomski fakulteti v Ljubljani, ki PP obravnavajo pri predmetu poslovnega angleškega jezika in drugih strokovnih predmetih in ugotoviti ali/ kako intenzivnost izkušnje oz. izpostavljenost poslovnemu primeru vpliva na globino njihove konkretne izkušnje z obravnavo PP (četrtá Kolbova faza<sup>3</sup>).

Za izbrani teoretični okvir raziskave (proučitev učinkovitosti PP) in postopek raziskovanja (anketna raziskava) je bil uporabljen raziskovalni instrument za zbiranje podatkov, ki zagotavlja zanesljivost in veljavnost (anketni vprašalnik). V skladu z izbranim pogledom na teorije učenja je bil ciljni predmet poučevanja konkretna izkušnja študentov uporabnikov o zanimivosti in uporab-

nosti PP, koristnosti PP za znanje, spretnosti in prenos izkušenj, dejanskem in želenem vzorcu komuniciranja med obravnavo PP in možnih transferjih.

Anketni vprašalnik obsega pet sklopov: prvi sklop sprašuje po splošnih podatkih anketirancev (spolu, oceni angleškega jezika na maturi, oceni angleškega jezika na Ekonomski fakulteti in stik s poslovnim angleškim jezikom); drugi sklop obravnava prednosti in slabosti metode primera, kjer se za podane trditve meri stopnja strinjanja oz. nestrinjanja s trditvijo; tretji sklop se osredotoča na konkretno izkušnjo z obravnavo PP pri predmetu poslovnega angleškega jezika na Ekonomski fakulteti; četrti sklop obravnava konkretno izkušnjo z obravnavo PP pri ostalih strokovnih predmetih na Ekonomski fakulteti; peti sklop proučuje transferno vrednost in transferne potenciale znanja, spretnosti in izkušenj s PP.<sup>4</sup>

Po pilotni anketni raziskavi, kjer je bila uporabljena tudi metoda znanstvenega razgovora z respondenti, so bile izbrane kvantitativne in kvalitativne metode za analizo podatkov (statistično obdelavo podatkov in statistično sklepanje ter analizo vsebine). Empirična raziskava je zaokrožena s kritično primerjavo in sintezo rezultatov.

V namerni vzorec je bilo z osebnim anketiranjem zajetih 100 od 457 registriranih študentov tretjega letnika univerzitetne smeri pri predmetu poslovnega angleškega jezika (študentje uporabniki PP). V namerni vzorec so bili zajeti respondenti iste starostne skupine z isto stopnjo izobrazbe, vendar z različnim statusom moderatorja oz. nemoderatorja, različnostjo po spolu, različnimi ocenami maturitetnega znanja angleškega jezika, različno oceno znanja poslovne angleščine na fakulteti in različno stopnjo izpostavljenosti poslovni in strokovni angleščini.<sup>5</sup>

Kvantitativna analiza z anketno raziskavo zbranih podatkov je bila opravljena s pomočjo statističnega paketa SPSS 11.0 v okolju MS Windows<sup>6</sup>, odgovori na odprta vprašanja pa so bili obdelani kvalitativno z analizo vsebine.

## **Analiza rezultatov**

Z analizo vsebine je bilo ugotovljeno, da obravnava PP z uravnoteženim pristopom in upoštevanjem Kolbovega modela v vsaki izmed faz metode primera moderatorjem in nemoderatorjem predstavlja priložnosti za usvajanje znanja, spretnosti in izkušenj in omogoča učinkovito učenje. Študentje uporabniki (moderatorji in nemoderatorji) menijo, da gre pri obravnavi PP tako za pridobivanje in utrjevanje jezikovnega kot tudi strokovnega znanja, spretnosti in vpogleda. Obravnava PP študentom uporabnikom omogočajo usvajati in razvijati znanja in spretnosti za namene

ekonomskih in poslovnih ved kot tudi znanja in spretnosti za namen učinkovitega komuniciranja v poslovnem angleškem jeziku.

Analiza vsebine je potrdila pozitivne transferje obravnave PP pri poslovni angleščini predvsem z ostalih strokovnih predmetov na poslovno angleščino; poleg vertikalnih gre tudi za horizontalne transferje, poleg splošnih še za specifične in vsebinske.

Proučitev stališč študentov uporabnikov je pokazala, katere so prednosti in slabosti metode primera in kakšno mesto predstavlja obravnava PP pri predmetu poslovnega angleškega jezika in ostalih strokovnih predmetih. Največjo prednost obravnave PP uporabniki vidijo v izpostavljenosti strokovnemu jeziku, t.j. jeziku v rabi, kjer navajajo uporabljanje strokovnega besedišča v situaciji kot pogoj za obvladovanje določene strokovne teme in reševanje problema. Pomembna prednost je tudi delovno vzdušje, kjer navajajo sproščenost, odprt odnos z učiteljem in možnost za izmenjavo mnenj kot najbolj pomembne prednosti PP. Pomembna je ustrezna in zanimiva tematika, kjer kot glavna atributa poudarjajo kratkost in praktičnost PP. Zanimivo je, da je velika prednost tudi samostojnost in prosta izbira pri predstavitvi PP, ki ju navajajo skupaj z dobro opredeljenimi navodili učitelja. Glavna slabost obravnave PP je nemotiviranost udeležencev, kot vzrok pa navajajo utrujenost in preobremenjenost. Študentje uporabniki transferne možnosti vidijo predvsem v poglobljanju in intenziviranju izkušenj z vodenjem skupine.

Menijo, da bi veljalo omejiti dolžino in količino PP, nameniti več pozornost PP iz poslovne prakse, ki jim je kot uporabnikom blizu, predvsem pa jih vzpodbujati k čim večji samostojnosti pri predstavljanju in analiziranju PP ter hkrati povečati vlogo samostojnosti v skupini, nadaljevati z delom v manjših skupinah, uvajati in uporabljati raznovrstno IT tehnologijo in orodja, nameniti PP več časa za razpravo, povečati interaktivnost, uvajati raznolike pisne vzorce in nagraditi predstavitve in sodelovanje.

Raziskava je potrdila izjemno vlogo konkretne izkušnje in globine te izkušnje, ki se jasno odrazi v sami motiviranosti in odločitvi za vlogo moderatorja PP pri pouku poslovnega angleškega jezika; ta je odvisna predvsem od jezikovne uspešnosti v preteklosti in stika z jezikom v sedanjosti. Najodločilnejšo vlogo pri odločitvi za predstavitev PP predstavlja izpopolnjevanje v tujini.

Izhajajoč iz načel metode primera in izkustvenega učenja ter načel komunikacijske metodologije poučevanja tujega jezika,<sup>7</sup> je bilo na podlagi ugotovitev empirične raziskave moč razviti aplikativni model za učinkovito poučevanje in učenja poslovnega angleškega jezika s PP, ki uporabnikom omogočajo usvajati in razvijati znanja in spretnosti za namene

ekonomskih in poslovnih ved kot tudi znanja in spretnosti za namen učinkovitega poslovnega komuniciranja v angleškem jeziku.

### **Model za učinkovito poučevanje in učenje poslovnega angleškega jezika s poslovnim primerom**

Pri izkustvenem učenju, metodi primera in komunikacijskem pristopu kot strategiji za poučevanje tujega jezika je potrebno izhajati iz glavnih postavk in posameznih faz izkustvenega kroga učenja, t.j. konkretne izkušnje, razmišljujočega opazovanja, abstraktne konceptualizacije in aktivnega eksperimentiranja, pri tem pa upoštevati njihovo kompleksnost.

Stalno upoštevanje konceptov je grafično ponazorjeno z modelom (*slika 3*), kjer so navedene ključne lastnosti in sestavine poučevanja poslovne angleščine s poslovnimi primeri. V modelu trodelni in štiridelni grafikon prikazujeta večplastnost modela za ključne vidike, ostali pa so del situacije, ki jo načrtuje vsak učitelj sam, kar omogoča tudi sprotne in drugačni priložnosti primerne prereze modela. V modelu je prav za takšne priložnosti uporabljen prazen prostor.

Model je ciklični in se spiralno prepleta z najpomembnejšimi značilnostmi obravnave poslovnega primera. Je večdimenzionalen, dinamičen in prilagodljiv, saj zmore v svoji verigi zajeti tudi značilnosti in posebnosti, ki tu niso navedene, saj gre pri izkustvenem učenju za zelo kompleksne in subjektivne dejavnike.

V središču modela je moderator (učitelj ali kombinacija učitelja in študentov), ki načrtuje in moderira obravnavo PP. Ob straneh modela, ki se nadaljuje in nadgrajuje, so nemoderatorji, t.j. udeleženci obravnave PP. Moderator glede na posamične stopnje PP (predstavitev, analizo ali razpravo), motiviranost udeležencev (integrativno, instrumentalno in notranjo ter zunanjo motivacijo), jezikovno okolje (temo) in komunikacijske sposobnosti (jezikovne, sporočanje, sporočanje, sporočanje-strateške in kulturna uzaveščenost) načrtuje in izbira komunikacijsko strategijo za omogočanje izkustvenega učenja upoštevajoč cilje, okoliščine, organizacijo in vplivanje posamezne učne izkušnje.

Poslovni primer v modelu služi kot spodbujevalec motiviranja (model PPZZ, Marentič, 2000: 189), kar omogoča vertikalne, horizontalne, vsebinske in proceduralne transferje znanja, spretnosti in vpogleda. Proces učenja poslovnega angleškega jezika s poslovnimi primeri je ciklični zaradi temeljnih značilnosti izkustvenega učenja in metode primera. Poteka po principu spiralnega vgrajevanja, kjer je cilj strateško strokovno-jezikovno znanje, spretnosti in vpogled.

Slika 3: Model poučevanja poslovnega angleškega jezika s poslovnimi primeri



nemoderator	moderator			nemoderator
☐	☐	☐	☐	☐
IZKUSTVENO UČENJE	konkretna izkušnja	razmišljujoče opazovanje	abstraktna konceptualizacija	aktivno eksperimentiranje
NAČRTOVANJE	cilji	okoliščine	organizacija	vplivanje
SPOSOBNOSTI	jezikovne	sporočanje	sporočanje-strateške	kulturna uza-veščenost
MOTIVACIJA	integrativna	instrumentalna	notranja	zunanja
PPZZ MODEL MOTIVIRANJA	pozornost	pomembnost	zaupanje	zadovoljstvo
TRANSFER	vertikalni	horizontalni	vsebinski	proceduralni
...				

☐	☐	☐	☐
UČENJE	znanje	spretnost	vpogled
ZNANJE	deklerativno	proceduralno	strateško
JEZIKOVNO OKOLJE	tema	komunikacijska strategija	komunikacijska sposobnost
OBRAVNAVA ŠTUDIJE PRIMERA	predstavitev	analiza	razprava
MOTIVACIJA	globalna	situacijska	dejavnostna
...			

### Aplikacija modela

Med obravnavo poslovnega primera potekajo 3 temeljne faze, t.j. predstavitev, analiza in razprava.

S teoretičnimi izhodišči in izsledki raziskave je bilo moč izoblikovati model za obravnavo poslovnega primera, ki študentom omogoči intenzivnejšo izkušnjo, t.j. model, kjer izvedbo (vsaj) prve faze obravnave PP



t.j. predstavitve poslovnega primera, prevzamejo študentje moderatorji. To je zagotovo tvegano, a za samo udejanjanje kasnejših faz izkustvenega učenja ključnega pomena. Predstavitev primera pri klasičnem primeru temelji na resničnem primeru, za katerega v praksi že obstaja rešitev, ki pa bi jo lahko udeleženci doživljajo kot edino možno. Obstoj ene same rešitve poleg že omenjene predstavlja tudi nevarnost, da med analizo in razpravo o možnih rešitvah skupina ne bo izpolnila komunikacijskega cilja, t.j. ubeseditev možnih rešitev v jeziku stroke v poslovni angleščini.

Za obravnavo primera je ključnega pomena identifikacija s primerom, zato naj izbira PP ustreza zastavljenemu jezikovnemu cilju, jezikovnemu predznanju, izkušnosti udeležencev ter poslovnemu okolju udeležencev. Poleg izbire primera je za identifikacijo s PP najbolj pomembno, kako je primer predstavljen. Vsaka, še tako majhna podrobnost udeležencem pomaga, da se laže vživijo v svojo vlogo, t.j. vlogo menedžerja, ki rešuje problem. Posamezne priloge (npr. bilanca stanja, izkaz uspeha idr.) so pri predstavitvi primera dobrodošle, pogosto pa celo nujne, saj brez teh podrobnosti primer ni razumljiv, ali pa bi o njem lahko razpravljali samo na splošno.

Študentje se samostojno odločijo, katerega od pripravljenih poslovnih primerov bodo predstavili, nato pa sami sestavijo projektno skupino. Prednost tega, da PP predstavijo študentje, ne pa morda učitelj, je tudi, ali pa najbolj, v identifikaciji, raznolikosti interpretacij in pristopov, uporabe virov in IT, kar v nadaljevanju vpliva na raznovrstnost načinov analize in vodenja razprave. Študentje v času, ki ga imajo za predstavitev, vsak s svojo aktualizacijo primera udeležencem omogočijo, da se med analizo in razpravo bolje vživijo v problematiko in odigrajo svoje vloge<sup>8</sup>. Identifikacija s primerom tako dobiva vsakič sveže razsežnosti.

Skupaj s simulacijo ta faza omogoča konkretno izkušnjo tako za moderatorje (*slika 4*), kot tudi za nemoderatorje.

*Slika 4: Besedilna vzorca (nelektorirana [konkretna izkušnja moderatorjev (zgoraj) in nemoderatorja (spodaj). Dostal, 2004])*

**Česa smo se naučili pri tem in kako bi ga izboljšali?**

Case study je prav gotovo zanimiva oblika ocenjevanja predstavitvenih sposobnosti in znanja angleškega jezika. Pri predstavitvi smo dobili nekaj izkušenj, ki nam bodo gotovo v pomoč pri morebitnih naslednjih predstavitev.

Videli smo, da je težko pridobiti zanimanje študentov za neko temo in še težje jih pripraviti do dela. Vendar pa se to da doseči v veliki meri s tem, da je predstavitev kratka in kar se da zanimiva, hkrati pa se poudarja delo študentov.

Študentom smo poskušali dati kar najbolj jasna navodila za delo, kar nam je tudi v precejšnji meri uspelo. Manjše težave so se pokazale, ko je zanimanje študentov nekoliko padlo, saj se je bližal konec predavanja. Iz tega smo se naučili, da mora biti zaključek zelo kratek in jedrnat, kar bi lahko bilo v pomoč vsem naslednjim voditeljem.

Čeprav smo se ob svojem prvem tovrstnem vodenju kar dobro odrezali, smo veliko pridobili iz svojih napak, na kar bomo pozorni v prihodnje. Namreč vsak se največ nauči iz svojih napak, kar pa je možno le z vajo in izkušnjami.

Case study je zelo uporaben in mislim, da je študentom zelo dobro dati možnost, da pridobijo take izkušnje, ki jim bodo velikokrat prišle prav. Edina stvar, ki bi jo lahko izboljšali je zanimanje za vodenje Case studija. Namreč pravilno je, da ni obvezen, saj se že s tem spremeni odnos študentov do njega, po drugi strani pa bi morali vzbujati večje zanimanje zanj, saj je koristen za pridobivanje tovrstnih izkušenj.

Tomaž,  
Jure in  
Borut

So what have I learned?

Personally I perceived those written assignments as a great way to improve our writing skills. And what is even better – on cases, simulating a real situation. Some case studies were more some were less interesting. But that is beside the point as I have gained something from each and every one. In addition to improving my writing ability I have also brushed up on my grammar. And that will be extremely valuable to us, especially when we get a job.

And then: Why was it worth for me to hand the assignments in as we went along?

Because we tend to forget things that are done in a hurry. And by handling in the written assignments promptly I had more than enough time to memorise the basic rules of writing a letter, e-mail, press releases.... Consequently I am one step closer to my goal, the CEIBT certificate.

Jaka Japelj

*Analiza* primera temelji na dejstvih. Pred predstavitvijo PP je za nemoderatorje individualna, za moderatorje individualna in skupinska, po predstavitvi pa skupinska. Moderator ponudi udeležencem izhodišča, ki jih vzpodbudijo k iskanju temeljnih dejstev in osnovnih problemov v obravnavanem primeru. Zaradi nevarnosti različnih interpretacij dejstev, se je pri skupinski analizi problema potrebno poenotiti pri identificiranju osnovnih problemov.

V razredu za to fazo poskrbijo študentje skupaj z učiteljem. Študentje v fazi predstavitve ponudijo udeležencem izhodišča, učitelj moderator pa v tej fazi organizira delo v skupini tako, da bo v nadaljevanju razprava čim bolj učinkovita. Tu učitelj pomaga pri izhodiščih in ključnih vprašanjih, ko je to potrebno, pogosto pa študentje moderatorji poskrbijo tudi za to, saj so v projektnih skupinah že analizirali problem, ki ga kasneje v fazi analize v skupinah začrtajo in nakažejo možnosti, predvsem pa spodbudijo k reševanju in rešitvi.

*Razprava* o primeru je sklepna faza obravnave primera. Faza razprave je izjemno pomembna, saj usposablja za spretnost argumentiranega razpravljanja in reševanja problemov. Ker več skupin razpravlja samostojno, učitelj moderator poda jasna navodila za delo v manjših skupinah študentov (za sestanek, pogajanja, brainstorming, idr.) in kasneje vodi skupno plenarno razpravo. Udeležence časovno omeji in poskrbi za ureničevanje komunikacijskih ciljev obravnave poslovnega primera tako, da kroži med skupinami udeležencev in spremlja, kako poteka delo, da bo med plenarno razpravo v vlogi moderatorja lahko lažje povezoval posamezne skupine. Poskuša na primeren način izzvati razmišljanje udeležencev, spodbuditi izpovedovanje lastnih izkušenj, mnenj in prepričanj, omogočiti, da se znanje in osebne izkušnje udeležencev s transferji lahko prenašajo na ostale udeležence v skupini in poskrbeti, da se tako izražene informacije povežejo v celovit sistem.

Namen obravnave PP je doseči dogovorjeni cilj skupinskega dela, pri tem pa učitelj moderator lajša in pospešuje delo v skupini in ustvarja komunikacijsko okolje, v katerem lahko vsakdo izrazi svoje mnenje ob spoštovanju mnenja drugih. Dogajanje poveže s cilji strokovne in jezikovne obravnave ter ovrednoti, kaj je bilo dobro in kaj bi kazalo še izboljšati.

## **Zaključek**

Poučevanje poslovne angleščine je zaradi svoje specifičnosti vezano na širše poslovno in strokovno okolje, ki lahko ob pravilnem izkoristku potencialov in mnogovrstnih transferjev omogoči zelo dobro osnovo za boljšo izpostavljenost jezikovnim in strokovnim izkušnjam. Pri obravnavi po-

slovnega primera je cilj učne enote komunikacijska naloga ali spretnost, ki jo študent uporabnik stopnjuje glede na njeno kognitivno in ne glede na jezikovno zahtevnost. Model za učinkovito poučevanje in učenje poslovnega angleškega jezika temelji na ugotovitvi, da obravnava poslovnega primera omogoča celostni učni kontekst za pouk poslovnega tujega jezika in avtentični jezikovni kontekst, v okviru katerega se lahko razvija jezik. Uporabnikom omogoča, da ustvarjajo svoja lastna besedila (govorjene in pisane besedilne vzorce), ki so nasledek praktične dejavnosti, ter jih spodbuja, da tvegajo pri rabi jezika in poiščejo načine, s katerimi bodo res lahko izrazili to, kar želijo. Omogoča bogat jezikovni vnos in visoko motivacijski kontekst, ter spodbuja k uspehu na individualni kognitivni in jezikovni ravni.

## Opombe

- [1] Opis specifične situacije v podjetju, ki ga študentje proučijo in analizirajo, kaj se je zgodilo, skupaj z učiteljem in kolegi predstavijo situacijo, zagovarjajo stališča in v paru, manjših skupinah ali na plenarnem srečanju razpravljajo o možnih rešitvah.
- [2] Metoda primera je uporaba primera v vzgojno-izobraževalne namene, kjer obravnava poteka po treh osnovnih fazah: predstavitev, analiza in razprava (Mijoč, 1997: 12).
- [3] V *prvi fazi obravnave* študentje dobijo PP, pregled, komentar in analizo podatkov, predstavljenih v njem. Gre za Kolbovo fazo razmišljujočega opazovanja (RO). V *drugi fazi* študentje primer proučijo (kaj se je zgodilo, zakaj se je zgodilo, kakšne so možne rešitve za katerikoli identificirani problem). V tej fazi študentje prepoznajo, v čem je bistvo primera. Lahko se jih vzpodbudi k posplošitvam oz. zaključku o povezavi PP z drugimi situacijami, s katerimi se soočajo. Ta vidik se ujema s fazo, ki jo Kolb opisuje kot fazo abstraktne konceptualizacije (AK). Kolbova *tretja faza* aktivnega eksperimentiranja (AE), je faza, v kateri se preverjajo mnenja, pripombe, komentarji in zaključki, ki služijo kot osnova za oblikovanje novih izkušenj. Lahko pričakujemo, da metoda primera omogoči tudi to fazo, saj se skozi vrsto PP, učenje z enega primera tako proces kot tudi vsebina preneseta na analizo in razpravo o PP, ki sledita. Na daljši rok se konkretna izkušnja s študije primera lahko prenese na delovno situacijo. Vsebina in obravnava PP sama po sebi še ne omogočata *četrte faze* t.i. faze konkretne izkušnje (KI). Pričakovati je, da se bodo študentove prejšnje izkušnje prenašale na fazi razmišljujočega opazovanja in abstraktne konceptualizacije kot nekakšne že uporabljene konkretne in dragocene izkušnje. Z metodo opazovanja je bilo ugotovljeno, da bi učitelj s svojim delom lahko omogočil večjo intenzivnost oz. globino konkretne izkušnje in s tem neprestano prehajanje skozi vse štiri

stopnje Kolbovega kroga.

- [4] Za zaprta vprašanja je bila poleg nominalne uporabljena petstopenjska Likertova lestvica, odprta vprašanja pa omogočajo proste odgovore.
- [5] Večina anketirancev je moderatorjev (75%), ostali so nemoderatorji. Anketiranci so večinoma ženskega spola (60%). Zanimivo je, da je med moderatorji 57% žensk, kar je manj od povprečja celotnega vzorca, med nemoderatorji pa kar 68% žensk. Večina anketirancev ima prav dobro in dobro predznanje angleškega jezika na maturitetni stopnji, dobra petina anketirancev (21%) pa ima odlično predznanje splošnega angleškega jezika na maturitetni stopnji z oceno 5. Med moderatorji je manj od povprečja študentov z oceno 6 (53,3%), več z oceno 7 (30,7%), več z oceno 8 ali 9 (14,7%) in več z oceno 10 (1,3). Čeprav so nemoderatorji dosegli na maturitetni ravni višje ocene od povprečja celotne skupine anketirancev, so na fakultetni ravni v povprečju dosegli nižje ocene od povprečnih. Velika večina študentov nima nikakršnega stika s poslovno angleščino poleg angleščine na fakulteti (70%), ostali pa poslovno sodelujejo s tujci (14%), se študijsko izpopolnjujejo v tujini (12%) ali pa obiskujejo tečaj poslovne angleščine na jezikovni šoli (4%). Pri primerjavi moderatorjev in nemoderatorjev izstopa podatek, da se nihče od nemoderatorjev ni študijsko izpopolnjeval v tujini. Pri obeh skupinah se jih 4% izpopolnjuje na tečaju poslovne angleščine na jezikovni šoli, med nemoderatorji jih kar 24% poslovno sodeluje s tujci, med moderatorji pa le 10,7%.
- [6] Preizkus hipoteze se je nanašal na to ali spol in pretekle izkušnje z ang. j. (uspešnost v preteklosti, stik z jezikom in status moderatorja PP) vplivajo na stališča uporabnikov PP. Za vsako stališče je bil na vzorcu izveden T-preizkus domneve o razliki med dvema aritmetičnima sredinama za neodvisna vzorca (preizkus skupin) in meje intervala zaupanja za razliko aritmetičnih sredin pri predpostavki enakosti oz. neenakosti varianc ob upoštevanju stopnje značilnosti) ali neodvisna spremenljivka vpliva na mnenje anketirancev. Kjer je bila točna stopnja značilnosti  $P \leq 0,05$ , je bil sprejet sklep, da izbrana spremenljivka vpliva na strinjanje z izbrano trditvijo.
- [7] PP so priložnost za dolgoročno razvijanje vseh naštetih sposobnosti, saj je jezikovni pouk poslovne angleščine osredotočen na raznovrstne poslovne teme (obvladovanje krize, mednarodno trženje, maloprodaja idr.). Tema določa izbor besedišča in učno situacijo (Nunan & Lamb, 1996), situacija pa določa jezikovne oblike in strukture, s katerimi izrazimo jezikovne funkcije, ki so kratkoročni cilj (iskanje informacij, informiranje, primerjanje, urejanje, razvrščanje, analiza, sklepanje, utemeljevanje in prepričevanje, reševanje problemov, sinteza, evalvacija) za doseganje dolgoročnih ciljev, t.j. uporabljati jezik za izpeljavo komunikacijskih nalog. Med jezikovno funkcijo in temo je povezava, ki omogoči, da študent lažje generalizira. Tako se dolgoročni cilji (komunikacijska sposobnost), uresničuje z doseganjem kratkoročnih, operativnih ciljev (izražanje jezikovnih funkcij), kjer komunikacijska strategija nastopa v vlogi pospeševalnika truda in pospeševalnika aktivnosti za doseganje ciljev.

- [8] Študentje PP predstavijo v prvi osebi (npr. naše podjetje, mi, naš problem, ipd.), spremenijo ime podjetja, izdelajo logotip podjetja, priponke z imenom in funkcijo posameznega člana, oblečeni so kot predstavniki podjetja; iz namišljenega podjetja se s posnetkom, ki so ga posneli, javljajo s tiskovne konference; posnamejo kratke filme v podporo razpravi; ipd.

## Literatura

- Argyris Chris (1982). *Reasoning, learning and action*. San Francisco, CA Jossey-Bass.
- Barnes Louis, Christensen Carl Roland in Hansen, Abby J. (1994). *Teaching and the Case Method. Instructors Guide*. Boston: Harvard Business School Press.
- Burgoyne John, Mumford Alan (2001). *Learning from the Case Method*. Cranfield: European Case Clearing House.
- Christensen Carl Roland, Garvin David A., Sweet Ann (1991). *Education for Judgement: The Artistry of Discussion Leadership*. Boston: Harvard Business School Press.
- Cotton David, Falvey David, Kent Simon (2006). *New Market Leader; Upper-Intermediate Business English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Crainger Stuart, Dearlove Dez (1998). *Gravy Training: Inside the World's Top Business Schools*. Oxford: Capstone.
- Dostal Mateja (2004). Učinkovitost poučevanja poslovnega angleškega jezika s poslovnimi primeri [magistrsko delo in predstavitev]. Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
- Ewing David W. (1990). Inside the Harvard Business School, *New York, Times Books*.
- Heath John (1998). *Teaching and Writing Case Studies: a Practical Guide*. Bedford: European Case Clearing House.
- Klein Hans E. (2001). *Interactive Teaching and Learning: Case Method and Other Techniques*. Omni Press: Madison.
- Kolb David A. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Mailick Sidney, Stumpf Stephen A. (1998). *Learning Theory in the Practice of Management Development: Evolution and Applications*. Westport: Quorum Books.
- Marentič-Požarnik Barica (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Mauffette-Leenders Louise A., Erskine James A. (2001). *Learning with Cases*. Ivey, University of Western Ontario: Richard Ivey School of Business.
- Mijoč Nena (1997). Metoda primera in njena uporaba v izobraževanju odraslih. *Vzgoja in izobraževanje*, str. 9-14.
- Mumford Alan (1995). *Learning at the Top*, London: Mc-Graw-Hill Book Company.
- Nunan David, Lamb Clarice (1996). *The Self-directed Teacher*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Romm Celia T., Mahler Walter R (1991). Case Study Challenge - a New Approach to an Old Method. *Management, Education and Development*, 22, 4, str. 257-273.
- Zaman, Maja (2002). Poslovni študijski primeri. *Mentor*. Ljubljana: Pedagoški center Ekonomske fakultete.

## POLITIČNA KULTURA: POLITIČNOST MORALE

Igor Lukšič (2006). *Fakulteta za družbene vede, Ljubljana (knjižna zbirka Politični procesi in institucije), 109 str.*

---

Zakaj bi se bali leve politične provenience, je bilo vprašanje, ki sem si ga vedno zastavljal ob branju tega, kar je pisal redni profesor politologije na Fakulteti za družbene vede dr. Igor Lukšič. Dejstvo je, da smo vsi politična bitja, kakor pravijo tudi katoliški intelektualci, ko se vmešavajo v vsakdanje politične boje in spopade. Zakaj se v te spopade ne bi vmešal nekdo, ki je po definiciji zavezan političnemu boju za obstanek, in to so največkrat prav intelektualci, ki spadajo na levo stran političnega prostora. Kaj je levo in kaj je desno, se spreminja v poteku zgodovinskega dogajanja, pa vendar lahko rečemo, da je levo vse, kar živi od svojega dela, desno pa tisto, kar živi na podlagi kapitala. V tem je prednost desnice pred levico, saj je sistem, v katerem živimo, kapitalističen. Te in še mnoge druge dileme odpira knjiga, ki jo prikazujemo. Knjiga ima tri razpoznavne dele: K pojmu politične kulture, Politična kultura v Sloveniji in Epilog.

*Sta delo in kapital še izvor politike?*

Čeprav je osrednji pojem zelo pregledne knjige, ki je priporočljiva tudi kot visokošolski učbenik, na primer pri predmetu Politična kultura, politika, se v teoretski in empirično-raziskovalni obravnavi ne moremo izogniti problematiziranju odnosa med delom in kapitalom v navezavi na pojem politične kulture. Konec 20. stoletja je Andre Gorz napisal knjigo z naslovom *Adieu au prolétariat, au delà du socialisme*. Njegova osnovna ideja je, da so se moderne kapitalistične družbe spremenile tako, da osnovni družbeni in politični konflikt ne poteka več v klasičnem razrednem spopadu med kapitalom in delom (kapitalisti in delavci), pač pa so se zaradi fundamentalne fleksibilizacije dela v modernih družbah, predvsem z naraščajočo vlogo srednjega razreda, ki je večinoma zaposlen v terciarnem sektorju gospodarstva, politični spopadi prenesli bolj na področje vrednotnih orientacij (postmaterializem vs. materializem) prebivalstva posameznih držav. Nastala je družbenostrukturalna sprememba, ko se v družbah doseže optimalno enakost, (ko dohodek v povprečju znaša približno 3.500 \$ na

prebivalca po Inglehartovih ocenah). Te družbe dosežejo točko razvoja, s katere ni več poti nazaj (an. point of diminishing returns) v prejšnje družbeno stanje razrednega konflikta. Gre za zakonitost družbenega razvoja, ko se sčasoma zmanjšuje pomembnost ekonomskega determinizma, ki ga je za razvoj družb 19. stoletja razkril Karl Marx. Pri tem gre za zmanjšanje pomena političnega konflikta, osnovanega na razrednem konfliktu. Politična podpora za povečevanje enakosti v dohodkih doseže točko, s katere ni poti nazaj na ravni, ki je blizu popolni enakosti.

Przeworski in Wallerstein (1982) sta z matematičnim modeliranjem dokazala, da bi pod določenimi pogoji delavci in kapitalisti lahko dosegli racionalno motiviran kompromis v svojih materialnih interesih. Kapitalisti bi pristali na demokratične ustanove, skozi katere bi delavci lahko učinkovito postavljali svoje materialne zahteve, delavci pa bi pristali na logiko profita v svojih pričakovanjih, in sicer tako, da bi svojo delovno silo izkoriščali čim bolj produktivno in s tem izboljševali svojo bodočo materialno osnovo in zahteve ter potrebe svojih družin. Torej bi znotraj danih demokratičnih ustanov bila določena stopnja neenakosti v dohodkih lahko sprejemljiva za nižje plačane skupine, kar bi pomenilo prehod k postmaterialističnim vrednotnim orientacijam med prebivalstvom teh držav. Prav za takšno vrednotno usmeritev prebivalstva se zavzema Igor Lukšič, ko razpravlja o pojmu politična kultura v sodobni politični znanosti. Sodobna politična formula ali politični ideal ni več, kako doseči politično ravnotežje med antagonističnimi družbenimi razredi, pač pa kako organizirati različne interese med bogatimi in revnimi sloji prebivalstva, katerih vrednote zaradi tega nihajo med materialističnimi in postmaterialističnimi.

Ravno sklicevanje na javni čut predstavlja osnovo za oblikovanje postmaterialističnih vrednotnih orientacij med prebivalstvom. V Sloveniji se takšen kulturni obrat v vrednotnem sistemu še ni zgodil in zato v političnem delovanju še vedno prevladuje ideološki politični slog namesto pragmatičnega, čeprav je proces terciarizacije slovenske družbe na pohodu.

### *Morala*

Čeprav je rdeča nit knjige obravnava odnosa med politiko in moralo, kjer avtor daje prednost politični moralnosti pred moralizirajočo politiko, se torej zavzema za načelo aktivnega političnega udejstvovanja bolj kot pa za pasivno intelektualistično obravnavanje politike, je osrednje mesto le namenjeno politični kulturi kot posebni spremenljivki v politični zgodovini. Lukšič poveže pojma morale in politične kulture takole: »Preden je bil uveden koncept



politične kulture, je njegovo mesto zapolnjeval koncept morale. Še danes se sklop politične kulture pogosto reducira na vprašanje morale« (str. 17). Tako moraliziranje v politiki kot politiziranje v morali zavrne kot dve dogmatski skrajnosti. Z razpravo o makiavelizmu v politiki in prek študija Machiavellija, ki ga v nasprotju z mnogimi jemlje v afirmativnem pomenu, sklene, da je »... moralni kriterij na političnem terenu podrejen političnim kriterijem« (str. 21). Prek razprave o Heglu in Gramsciju pa Lukšič pride do naslednjega spoznanja: »Kadar je politika morala, delajo politiko šibke politične sile. Morala je edina politična moč šibkih. Ne zato, ker bi bilo politično polje zaprto, pač pa zato, ker se posamezniki ujamejo v moralni formi« (str. 29). Moralna oblika mišljenja in delovanja ni zadostna, da bi se lahko spopadali v političnem življenju, saj politika in ustanove političnega sistema določajo obče cilje razvoja družbe. Ti morajo zadovoljiti kriterijem diskurzivne racionalnosti, kakor jih obravnava Jürgen Habermas. Zato moralno-praktično delovanje ni zadosten pogoj za učinkovito politično delovanje, saj gre za dve različni ravni racionalnega delovanja. Moralnost delovanja je povsem v posameznikovih rokah in ne seže v definiranje ciljev ožjih ali širših skupnosti. Je pa moralno-praktično delovanje pripadnikov določene skupnosti pomembno določilo politične kulture te skupnosti, kajti politike se ne udeležujejo samo za to izbrani, ki določajo in odločajo o občih pogojih življenja v neki državi, pač pa se politično obnašajo tudi državljani, ki delujejo tudi moralno. Sicer je njihova politična moč šibka glede določanja ciljev skupnosti, ni pa šibka glede uresničevanja teh ciljev. S takšno politično močjo, ki je obenem tudi moralna sila, pa mora v današnjem času računati vsak politični subjekt. Na tem presečišču morale in politike se sodobno raziskovanje politične kulture ukvarja z vprašanjem zaupanja v politične subjekte, posameznike in ustanove, ki so nosilci moči in oblasti v določenem političnem sistemu.

Iz primerjalnih raziskav politične kulture izhaja, da medsebojno zaupanje oz. zaupanje med ljudmi narašča premo sorazmerno z naraščanjem relativne blaginje prebivalstva. Relativno visoka stopnja medsebojnega zaupanja, ki vlada med slovenskim prebivalstvom, ima z vidika politične kulture visok demokratični potencial. Medsebojno zaupanje je vrednotna orientacija, ki ima ambivalenten značaj. Po eni strani je visoka stopnja zaupanja na osebni ravni družbenega življenja izraz nezaupanja v sodobne družbene ustanove in ustanove države, kar se dogaja v primeru Slovenije, po drugi strani pa je medsebojno zaupanje lahko izraz visokega zaupanja v družbene in državne ustanove (Norveška). Zgodi pa se, da je nizko medsebojno zaupanje lahko znak visoke formalizacije družbenega življenja in visokega zaupanja v družbene in državne ustanove (Belgija). Pogosto je nizka stopnja zaupanja na medosebni

ravni izraz nizke kakovosti družbenega življenja in tudi nizkega zaupanja v družbene in državne ustanove (Mehika). V večini zahodnoevropskih stabilnih demokracij prevladuje obrazec zaupanja, kjer se visokemu medsebojnemu zaupanju pridružuje tudi zaupanje v družbene ustanove. V teh državah zato prihaja do krepitve racionalnosti v družbi in s tem tudi do krepitve racionalnega potenciala v politični kulturi. V vsakdanjem življenju se krepi kulturni obrazec medsebojnega zaupanja, ki utira pot oblikovanju demokratičnih oblik družbenega življenja. Te se ravnaajo po načelih medsebojnega sodelovanja in komunikativnega delovanja. Poleg instrumentalnega delovanja se vzporedno razvijajo tudi drugi komplementarni tipi družbenega delovanja, kakršni sta responsivno in dramaturško delovanje, ki predstavljata osnovo za razvoj demokratičnega delovanja državljanov in političnih elit v teh državah.

Do slabitve racionalnega potenciala v politični kulturi prihaja tam, kjer prevladuje obrazec nizkega medsebojnega zaupanja in nizkega zaupanja v družbene ustanove. Ta obrazec je značilen za gospodarsko revnejše predele sveta, kjer so razširjeni pojavi družbene anomalije in kjer je celo instrumentalna racionalnost v družbenem delovanju zelo malo prisotna. V teh državah se niti na ravni socialnega niti na ravni političnega delovanja ne razvijajo obrazci responsivnega in dramaturškega delovanja. Zato se demokratični obrazci političnega vedenja težko ohranjajo tako v elitni kakor tudi v množični politični kulturi.

V državah, kjer se oblikuje obrazec visokega medsebojnega zaupanja in nizkega zaupanja v družbene ustanove, nastaja familiarnost oz. ozka lojalnost v politični kulturi, ki zavira razvoj demokratičnih družbenih procesov. Če se zaradi visoke stopnje medsebojnega zaupanja razvijejo obrazci responsivnega družbenega delovanja, pa se zaradi nezaupanja v ustanove širše družbe ne oblikujejo tudi poteze dramaturškega družbenega delovanja, ki so podlaga za razvoj demokratične politične kulture. Takšen obrazec zaupanja je značilen za Slovenijo, kar pomeni, da v slovenski družbi v političnem delovanju še vedno prevladujejo načela ozke lojalnosti (familiarnosti) nad načeli široke lojalnosti (sociabilnosti) do slovenske države in do širše globalne družbe. Nastaja družbena situacija, v kateri se je strukturno zakoreninilo nizko izkoriščanje racionalnega potenciala, ki ga s svojimi kulturnimi in političnimi navadami in običaji sicer ohranja prebivalstvo. V tem smislu tudi moralna drža državljanov določa politične drže (attitudes) subjektov in ustanov političnega sistema. Morala širših družbenih slojev prebivalstva kot sestavina množične politične kulture vpliva na politično kulturo elit. Vprašanje morale in zaupanja v politični kulturi je tesno povezano z vprašanjem osebne in skupne odgovornosti.

### *O odgovornosti (responsivnosti)*

Če delujemo racionalno, razumno, potem smo pripravljeni svoja mnenja, stališča, verovanja, prepričanja, znanja in podobno izražati tako, da se v argumentiranem pogovoru samoomejujemo ali pa smo se vsaj pripravljeni samoomejevati. Ne nazadnje smo vsi zmotljiva bitja. To je ena glavnih značilnosti responsivnega, odgovornega delovanja, ki jo mora zadovoljiti vsak politik oz. prav vsak, ki si želi, da bi ga jemali resno, ki se želi udeleževati argumentiranega pogovora. V tem pogledu se iz delujočega člana družbe spreminja v subjekt družbenega delovanja, v tistega, ki odloča o pomembnih družbenih in političnih zadevah.

Kot najodgovornejši subjekti v državi so centralne ustanove političnega sistema (vlada, parlament, sodstvo), katerih vloga je v ustavnih demokracijah podvržena največji stopnji samoomejevanja, saj je njihova naloga upravljanje z vsemi področji družbenega življenja (od zdravja posameznika do prometne varnosti in državljske kulture, dolžnosti, pravic in svoboščin). Celotno družbeno življenje je regulirano z ustavo, zakoni, s kodeksi, poslovniki itd.

Vsi ti predpisi definirajo pojem objektivne odgovornosti, kajti objektivna odgovornost ni nič drugega kot spoštovanje predpisov, na podlagi katerih se vsaka subjektivna odgovornost ugotavlja na podlagi objektivnih kriterijev, ki so zapisani v teh predpisih. Po teh predpisih se morajo ravnati državljani in še bolj nosilci javnih funkcij (politiki, ministri, predsedniki države, pa tudi državni uradniki).

S takšnim pojmovanjem soglaša tudi Lukšič, ko pravi: »S tem ko imamo drug drugega za odgovornega, ljudje vzdržujemo določen red in razmerja moči v politiki.« (...) »V strokovnih krogih se vzpostavlja soglasje o tem, da se moralna odgovornost razlikuje od pravne in politične odgovornosti« (str. 30). V skladu s tem definira tudi politično odgovornost: »Pri politični odgovornosti gre vedno za kompleksna razmerja, kjer so relacije večkrat na različne načine posredovane, tako da jasne mehanske enosmerne povezave ni mogoče vzpostaviti kar tako, da bi bila na prvi pogled razvidna vsem udeležencem.« (...) »Odgovornost torej ni tehnična relacija, temveč produkt političnega konsenza, ki se izkristalizira kot rezultat političnega procesa ...« (...) »Politika, ki je legitimna, je tudi odgovorna. Politična odgovornost je tako vezana na zanesljivost in zaupanje« (str. 30). O tem smo že govorili zgoraj.

*K pojmu politična kultura*

Politično-filozofski izvor raziskovanja lahko strnemo v vprašanje, ki so ga oblikovali že klasiki in predhodniki modernih družboslovnih disciplin, in sicer: Kakšen je odnos med posameznikom in kolektivom (družbo, skupnostjo)? Kakšna je vloga osebnosti v zgodovini človeške družbe? Hiter razvoj psihologije, ki ga je spodbudilo predvsem raziskovanje Sigmunda Freuda, je v dvajsetih letih tega stoletja omogočil raziskovanje psiholoških dimenzij politike, ki se je osredotočila na raziskovanje posameznikovega obnašanja (ang. behavior). Behavioristični, psihologistični model raziskovanja je uvedel pojme državlanskega treninga oz. vzgoje, karakternega treninga in političnega vzdrževanja v funkciji raziskovanja lojalnosti do političnega sistema. Danes pa lahko že sistematiziramo teoretične struje, ki si sledijo v zgodovinskem zaporedju njihovega nastanka:

1. behavioristično-psihološko teorijo,
2. teorijo o narodnem oz. političnem značaju,
3. teorijo o avtoritarnem oz. demokratičnem karakterju,
4. sistemsko teorijo in
5. kritično teorijo družbe.

Nastanek koncepta politične kulture razlaga Gabriel Almond kot poskus preseganja behaviorističnega pristopa k raziskovanju politike, ki se je usmeril v raziskovanje na »mikro« ravni s postavitvijo vprašanja: Kako določena politična socializacija vpliva na politično obnašanje državljanov? Almond postavi model raziskovanja politične kulture skozi raziskovanje procesov politične socializacije, z raziskovanjem procesov, ki potekajo v »mikro-mezo-makro kontinuumu« med posameznikom in političnim sistemom. V tem smislu postavi delovno hipotezo za raziskovanje:

»Politična kultura tvori vez med mikro in makro politiko. Koncept politične kulture nam omogoča, da ugotovimo značilnosti političnega obnašanja v političnem sistemu kot celoti, njegovih posameznih delih, znotraj posameznih grupacij oz. subkultur, kot tudi na ključnih točkah, kjer nastajata politična iniciativa in odločanje. Drugače rečeno, vpliv politične psihologije na funkcioniranje političnega sistema lahko razkrivamo z lociranjem političnih stališč in obnašanja v politični strukturi sistema« (Almond, Verba, str. 35).

Na ta način je pojem politične kulture vstopil v polje politologije, kot ugotavlja tudi Lukšič (glej str. 34 in naprej). V nadaljevanju pa predstavi nekatere tipične predstavnike tega raziskovanja v Ameriki in Nemčiji, na Nizozemskem in vseskozi dokazuje, da se je raziskovanje razvijalo v odvi-

snosti od ideoloških vprašanj, ki so v posameznih obdobjih zgodovine 20. stoletja prihajala v ospredje. Tako lahko opozorimo na nekatere navedbe v knjigi: »Delo je še bolj kot *Civic Culture* usmerjeno v boj za hegemonijo anglo-ameriškega modela demokracije« (str. 41). Ali pa: »Nemčija se je z obsežnim projektom lotila svoje politike in zlasti nacizma tudi z aparaturo koncepta politične kulture. Ta tradicija je bila Nemčiji blizu vse obdobje po padcu nacizma, saj so se denacifikacije lotili tudi z uveljavljanjem politologije kot ključne discipline pri politični vzgoji v novih vrednotah in raziskovanju mehanizmov, zakaj je do nacizma sploh prišlo« (str. 43).

Glede na različne vire in izhodišča se je termin poskušal instrumentalizirati in je tudi postal pojem političnega stigmatiziranja in etiketiranja nasprotnikov. V teoriji pa se ga je začelo izrivati kot pojem, s katerim raziskovalci ne uspejo rešiti izhodiščnega vprašanja o odnosu med empirično dobljenimi rezultati raziskovanja in vrednostnimi sodbami oz. vrednotenjem tako dobljenih rezultatov s teoretično zanesljivimi in metodološko veljavnimi sredstvi.

Tako po mnenju nekaterih teoretikov koncept tudi ni pojmovno logično konsistenten, ga ne moremo postaviti ne na levo ne na desno stran družbeno-teoretične lestvice, ga ne moremo razmejiti od drugih konceptov, niti mu ne moremo določiti teoretično jasne in razpoznavne vsebine. Tako koncept obvisi nekje v zraku, v teoretičnem vakuumu, ki ga vztrajno napolnjujejo te ali one ideološke vsebine in projekti.

Teoretična vrednost koncepta je potem le v tem, da se ohranja v raziskovanju partikularnih družboslovnih problemov oz. političnega fenomena, ker presega klasična politološka raziskovanja delovanja političnega sistema, političnih inštitucij in organizacij ter omogoča analizo in pojasnitev vzrokov ter učinkov nastajanja in prenehanja političnih sprememb. Njegova vrednost za družboslovno teorijo je skratka v tem, da ponuja znanstvene instrumente za odkrivanje zakonitosti pojavljanja sprememb v okviru določenega političnega sistema oz. določenega političnega delovanja.

Opozoriti moramo na Lukšičevo razpravo o vrednosti koncepta politične kulture za razvoj politologije v svetovni in slovenski literaturi, predvsem na straneh 41–48. Še bolj razvidno in v teoretsko razvojni perspektivi pa prikaže razvoj koncepta v Sloveniji in nekdanji Jugoslaviji.

### *Samoupravna politična kultura (Slovenija)*

Z vidika razvoja koncepta je zanimiva razprava o politični kulturi, ki je od konca šestdesetih let prejšnjega stoletja potekala v nekdanji Jugoslaviji.

Lukšič prikaže ta razvoj na zelo informativen in poučen način tako, da predstavi glavne zastopnike tega raziskovanja, kot so: Novosel, Kožul, Marušič, Južnič, Djrodjević, Podunavac. Glavna smer raziskovanja je izhajala iz predpostavke, da je politična kultura nekaj, kar lahko presega prepad med normativnim in stvarnim v samoupravni socialistični družbi. Rezultate jugoslovanskega socialističnega eksperimenta in raziskovanja tega eksperimenta Lukšič sklene z naslednjo ugotovitvijo: »Pojem politične kulture, kot je bil zasnovan in se je večinoma uporabljal, je nosil moralični naboj. Za analizo političnega vedenja je ta njegova poteza moteča, saj namesto na politiko posega na teren morale« (str. 56).

### *Korporativizem in pluralizem*

Najbolj seveda pritegne originalno spopadanje Igorja Lukšiča z aktualnim raziskovanjem politične kulture v Sloveniji. Tako izpostavi glavne konkurirajoče koncepte na tem področju političnega življenja, ki se gibljejo vzdolž črte ločnice med korporativizmom in pluralizmom kot dvema najznačilnejšima političnima kulturama na Slovenskem. Razkrije, da je le korporativizem tisti, ki je v slovenski zgodovini bolj prisoten od izkušnje pluralizma, in pri tem kritično obravnava tri vrste korporativizma: katoliškega, socialističnega in pluralističnega. Pri tem avtor sklene, da je slovenska politična kultura ustebrena (niz. verzuiling), kar pomeni, da jo obvladujejo trije zgodovinsko nastali politični tabori, stranke, in sicer: katoliške, socialistične in liberalne. Ker pa nobena ni prevladujoča, tako kot je bila pred drugo svetovno vojno katoliška, morajo med seboj sodelovati in iskati politične kompromise. Ti se izražajo v koalicijskih vladah, ki jih nazorno predstavi od leta 1990 do leta 2006. Takšno koalicijsko vladanje gre na roko oblikovanju demokratične politične kulture bolj kot pa avtokratične.

*dr. Janez Kolenc*  
Pedagoški inštitut, Ljubljana

# POVZETKI/ABSTRACTS

## **MODEL ZA POUČEVANJE POSLOVNE ANGLEŠČINE S ŠTUDIJO PRIMERA**

*Mateja Dostal*

Obravnava študij primerov, ki jih učitelji uporabljamo in izkušamo so eden večjih preizkusov za učitelja. Komunikacija, ki spontano nastaja med predstavitvijo, analizo in obravnavo študije primera je do neke mere načrtovana in obvladljiva, po drugi strani pa gre za vsakokratne izzive, kjer je ključen nabor izkušenj, spretnosti in znanj učitelja, saj mu omogoča, da deluje kot moderator med skupinami in posamezniki. Model za učinkovito poučevanje poslovnega angleškega jezika temelji na ugotovitvi, da obravnava primera omogoča celostni učni kontekst za pouk tujega jezika in avtentični jezikovni kontekst, ki je ustrezen za heterogene razrede. Omogoča bogat jezikovni vnos, visoko motivacijski kontekst, v okviru katerega se razvija jezik. Uporabnikom omogoča, da ustvarjajo svoja lastna besedila, ki so nasledek praktične dejavnosti, spodbuja družbeno interakcijo in učenje od drugih ter k uspehu na individualni kognitivni in jezikovni ravni. Spodbuja jih tudi, da tvegajo pri rabi jezika in poiščejo načine, s katerimi bodo res lahko izrazili to, kar želijo.

*Ključne besede:* poučevanje jezika, študija primera, metoda primera, poslovne vede, terciarno izobraževanje

## **CASE STUDY TEACHING MODEL FOR BUSINESS ENGLISH**

*Mateja Dostal*

The use and experience of the case study method is one of the more demanding tests for a teacher. While the communication spontaneously emerging during the presentation, analysis and discussion phases of a case study may to some extent be planned and manageable, each case study represents a new challenge every time. It is of key importance that a teacher be equipped with the necessary fund of experience, skills and knowledge to be able to function as a capable facilitator i.e. moderator among groups and individuals. The model for efficient teaching and learning Business English is based on the assumption, that the use of the case study method permits a complete learning context for foreign language learning and makes the use of the authentic language context in heterogeneous classes possible. It provides the richness of the language input and high motivational context where language is created. The users are facilitated to create their own texts and contexts resulting from an activity and are motivated for social interaction and learning from others. The success at a cognitive and language level is smoothed by motivating the users to take risk in various language uses and find ways to express what they need to express.

*Key words:* language teaching, case study, case method, business studies, tertiary education

## UČNE INTERAKCIJE IN SOCIOKOGNITIVNI DEJAVNIKI UČNEGA USPEHA V ZADNJI TRIADI OSNOVNE ŠOLE

*Alenka Gril*

Na strukturiranje učnih interakcij, tako z vidika načina poučevanja kot medosebnih odnosov v razredu, pomembno vplivajo učiteljeve kognicije o poučevanju. Predpostavili smo, da se bo vpliv učnih interakcij pokazal tako v oblikovanju učnih pristopov učencev kot tudi v njihovem učnem uspehu. V študiji smo se osredotočili na preučevanje vpliva učnega okolja (struktura pouka in razredna klima) ter socialno kognitivnih dejavnikov učiteljev in učencev, ki značilno usmerjajo potek učnega procesa pri pouku, na učni uspeh učencev v zadnji triadi osnovne šole. Pouk smo spremljali dve šolski leti in v tem obdobju opravili tri meritve. Z regresijsko analizo smo ugotavljali dejavnike učnega pristopa učencev, ki vplivajo na njihov učni uspeh, nato pa analizirali tudi učinke značilnosti učnega okolja na učni pristop in uspeh učencev. Rezultati kažejo, da najmočnejše napovedujejo učni uspeh atribucije uspeha, učni cilji usmerjeni k dosežkom, razumevanje vedoželjnosti za cilj šolanja ter izobrazbene aspiracije, in to stabilno tekom dveh šolskih let. Učno okolje je pojasnilo manjši delež variance učnega uspeha učencev kot njihov pristop k učenju. Dejavniki učnega okolja, ki so najpomembneje vplivali na oblikovanje učenčevega pristopa k učenju in učni uspeh, so se nanašali na vrstniške interakcije v razredu, na sodelovalnost oz. tekmovalnost med učenci in priljubljenost med sošolci. Kot pomemben napovedovalec učnega pristopa učencev so se pokazale tudi učiteljeve didaktične usmeritve in način poučevanja, spol učenca in izobrazba staršev.

*Gljučne besede:* učni pristop, učni cilji, cilji šolanja, atribucije, učni uspeh, razredna klima, sociometrični položaj, prepričanja učiteljev, poučevanje, osnovna šola

## LEARNING INTERACTIONS AND SOCIOCOGNITIVE FACTORS OF SCHOOL ACHIEVEMENT IN THE LAST THREE GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

*Alenka Gril*

Teacher's conceptions about teaching have an important impact on the structure of learning interactions, from the point of view of the instruction practice as well as the interpersonal relations in the class. The hypothesis was that the learning interactions effect the formation of students' learning approaches and their achievement in the school. The focus of study was the learning environment (its structure and the class climate) and the sociocognitive factors of teachers and students which could influence the learning process in the class and their impact on the student's achievement in the last three grades of the elementary school. The classes were followed for the two school years in which the data was collected three times. The regression analysis revealed which factors of learning approaches effected the student achievement. The characteristics of learning environment related to the students' learning approaches and their achievements was analyzed by linear regression as well. The results show that the attributions of the success in learning, the achievement learning goals, the curiosity as the school goal and the educational aspirations are the most powerful predictors of school achievement and are stable through the two school years. The learning environment explained less variance in the students' achievements as in their learning approaches. The most important factors of the learning environment which affected the students' learning approaches and the achievements were related to the peer interactions in the class, the cooperativeness and the competitiveness among students and the peer popularity. Teachers' didactic



conceptions and instructions, student gender and the parental level of education were also important predictors of students' learning approaches.

*Key words:* learning approach, learning goals, school goals, attributions, achievement, class climate, sociometric status, teachers' beliefs, instruction, elementary school

### **ZAHTEVE GIMNAZIJSKIH UČITELJEV PRI OCENJEVANJU ZNANJA**

*Milena Ivanuš Grmek, Marija Javornik Krečič, Tina Vršnik Perše, Tina Rutar Leban*

V prispevku prikazujemo rezultate empirične raziskave, ki osvetljujejo izvajanje gimnazijskega programa v 29 od vseh 56 slovenskih splošnih gimnazijah. Raziskava je bila opravljena v okviru evalvacijske študije *Evalvacija gimnazijskega izobraževanja z vidika obsežnosti učnih načrtov, povezanosti znanja in zastopanosti ciljev* na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani. V raziskavi so sodelovali 420 gimnazijskih učiteljev različnih predmetnih področij in 3104 dijaki. Osnovno raziskovalno vprašanje je bilo, kako poteka pouk v gimnaziji v posameznih fazah pouka: pri pripravi na pouk, pri obravnavi nove učne vsebine in pri ocenjevanju znanja. V prispevku se bomo osredotočili na fazo ocenjevanja znanja, na vsebinske zahteve učiteljev pri ocenjevanju znanja. Rezultati so glede vsebinskih zahtev učitelja pri ocenjevanju znanja pokazali razlike v presojanju pogostosti posameznih zahtev učitelja med učitelji različnih predmetnih področij, glede na letnik, v katerem učitelji poučujejo, kakor tudi na razlike med učitelji in dijaki v presojanju posameznih vsebinskih zahtev pri ocenjevanju znanja.

*Gljučne besede:* splošna gimnazija, ocenjevanje znanja, vsebinske zahteve pri ocenjevanju znanja, učni načrt

### **REQUIREMENTS OF GYMNASIUM TEACHERS WHEN ASSESSING THE KNOWLEDGE**

*Milena Ivanuš Grmek, Marija Javornik Krečič, Tina Vršnik Perše, Tina Rutar Leban*

In the paper the results of empirical research are presented. They describe the implementation of the gymnasium programme in 29 out of 56 Slovenian general gymnasiums. The research was done within the evaluation study *Evaluation study of the gymnasium education regarding the comprehension of the curriculum, the interaction of knowledge and the representation of objectives*, carried out at the Educational Research Institute, Ljubljana. There were 420 gymnasium teachers and 3104 students participating in the study. The principal research question was how the instruction is being carried out during different phases: preparing for the lessons, discussing the new contents and knowledge assessment. This paper focuses on the phase of knowledge assessment and the content requirements of teachers when assessing the knowledge. Regarding the content requirements of teachers when assessing the knowledge the results have demonstrated differences in estimating individual requirements of a teachers between teachers of different subject fields, teachers who teach the first years' students and those who teach last years' students and differences between teachers' and students' estimation of certain content requirements when assessing the knowledge.

*Keywords:* general gymnasium, knowledge assessment, content requirements, curriculum

**'BLOOMOVA' TAKSONOMIJA POL STOLETJA POZNEJE: ZABLODA, KI ŠE TRAJA***Janez Justin*

Pedagoški govor na Slovenskem pogosto potvarja 'Bloomovo' taksonomijo ciljev vzgoje in izobraževanja. Vsiljuje nam predstavo, da je taksonomija sestavljena iz 'nižjih' in 'višjih ravni znanja', čeravno izvirnik omenja le razrede mentalnega vedênja, ki se pojavljajo v spoznavnem procesu zgodaj ali pozno. Hvali pedagoško prakso, ki domnevno poteka na 'višjih kognitivnih ravneh', čeravno Bloomova skupina svari pred tem, da bi se pri učencih prezgodaj – na preozkih spoznavnih osnovah – aktivirali 'pozni' razredi mentalnega vedenja, na primer vrednotenje. Sicer pa je taksonomija tudi v svoji izvorni obliki problematična. Nastala je na osnovi kriterijev, ki jih današnja teorija klasificiranja zavrača. Njeni avtorji se zavzemajo za avtonomijo učenca, vendar le v psihološki, ne pa tudi v epistemski razsežnosti učenja. Učenec naj bi si mentalno prilagajal znanje, vendar pri tem ne sme priti v nasprotje s pojmovnimi opisi realnosti, ki so jih zanj izdelali drugi. Znanje naj uporablja kot orodje za reševanje problemov, vendar ni predvideno, da bi se spraševal o perspektivah in glediščih, ki so vgrajena v to orodje. Kako sporna je logika taksonomije, je mogoče pokazati na konkretnih zgledih.

*Ključne besede:* Bloomova taksonomija ciljev vzgoje in izobraževanja, ravni znanja, epistemična razsežnost učenja, znanje

**'BLOOM'S' TAXONOMY HALF A CENTURY LATER: AN ERROR OF LONG DURATION***Janez Justin*

Those who still use 'Bloom's' taxonomy of educational goals as means of conceptualization of educational process often misrepresent it. The most common misrepresentation is the one that is bound to the idea of 'lower' and 'higher' levels of knowledge. There is no such idea in the original version of the taxonomy which only speaks of classes of mental behaviour that emerge early or late in the cognitive process. Some misrepresentations of 'Bloom's' taxonomy also express the idea that 'higher-level' cognitive activities (synthesis, evaluation) automatically invest the educational process with more value than 'lower-level' activities do. This conflicts with the fact that the original description of taxonomy warned against the tendency in students' towards making evaluative judgments too early and on too narrow knowledge base. However, the original version of taxonomy is no less problematic than its misrepresentations. It is based on criteria that had long ago been rejected by classification theories. Student is supposed to be autonomous in the psychological dimension of learning. However, his intervention in the epistemic dimension of learning has not been anticipated by the authors of the taxonomy. The knowledge the student receives is seen as tools for his problem solving activity; however, his disagreeing with the standpoints and perspectives built into such tools has not been foreseen. It can easily be demonstrated that 'Bloom's' taxonomy is highly problematic in many other respects, too.

*Key-words:* Bloom's taxonomy of educational goals, levels of knowledge, the epistemic dimension of learning, knowledge

**ANALIZA KRAJŠIH PROGRAMOV INSTITUCIONALNE PREDŠOLSKE VZGOJE***Jurka Lepičnik Vodopivec in Jožica Novak*

V prispevku prikazujemo rezultate raziskave, opravljene spomladi 2006 na vzorcu vrtcev, ki izvajajo krajše programe institucionalne predšolske vzgoje pri nas. Zanimalo nas je, kakšna je ponudba krajših programov, kolikšno je število ur in kakšna je starostna struktura vključenih otrok v te programe in ali so statistično pomembne razlike med krajšimi programi glede na to, ali se ti izvajajo v javnem ali zasebnem vrtcu oz. v samostojnem vrtcu ali v vrtcu pri osnovni šoli. Ugotavljali smo tudi, ali se in v kolikšni meri se uresničujejo cilji ter področja dejavnosti *Kurikula za vrtce*. Rezultati raziskovalnega dela nas opozarjajo, da polovica vrtcev iz mestnega okolja izvaja krajše programe že najmanj 16 let, medtem ko je podeželskih vrtcev takih 43 %, da največ samostojnih vrtcev izvaja krajše programe, ki trajajo 3–4 ure tedensko, največ vrtcev pri šoli pa tiste, ki se izvajajo 1–2 uri tedensko. Največ otrok namreč obiskuje krajše programe, ko so dve leti pred šolo, torej stari 4 leta. Pri oceni uresničevanja kurikula so vrtci dokaj realni, saj ocenjujejo, da ciljev *Kurikula za vrtce*, torej nacionalnega dokumenta, v krajših programih v celoti ne uresničujejo.

*Gljučne besede:* krajši programi, kurikul, vrtcev, otrok

**ANALYSIS OF SHORTER INSTITUTIONALIZED PRESCHOOL EDUCATION PROGRAMMES***Jurka Lepičnik Vodopivec and Jožica Novak*

In the paper we present the results of the research conducted in spring 2006 on a sample of kindergartens in Slovenia, which offer shorter institutionalized preschool education programmes. We were interested in the selection of shorter programmes, how many hours they each take, what is the age structure of children in those programmes and whether there are any statistically relevant differences between the shorter programmes in regard to whether they are being offered by a public or a private (independent) kindergarten or in a kindergarten at an elementary school. We also tried to establish to what extent the goals and the fields of activity of the kindergarten curricula are being realized and implemented. The results of the research work show that a half of urban kindergartens has been offering shorter programmes for at least 16 years, while there are 43% such kindergartens in the rural areas; most independent kindergartens offer shorter programmes that last 3–4 hours per week, while most kindergartens at schools offer programmes with 1–2 weekly hours. The majority of children enter shorter programmes when they are 4 years old. In the evaluation of the curriculum implementation the kindergartens stayed real, as they admitted that the curriculum goals for kindergartens, i. e. the national document, are not being implemented fully.

*Key words:* shorter programmes, curriculum, kindergarten, child.

**CILJI ŠOLE IN CILJI UČNE URE***Marjan Šimenc*

Avtor obravnava sodobno zgodovino načrtovanja pouka v Sloveniji, zlasti razvoj od snovnega prek ciljnega do procesnega načrtovanja. Zgodovinski razvoj po avtorjevih analizah priča, da didaktične teorije niso delovale samo kot orodje za analizo, načrtovanje in spreminjanje

učnega procesa. Kadar so realnost pouka poskušale spreminjati z vzpostavljanjem enostavnih pojmovnih opozicij, ki niso bile dopolnjene s širšo sliko, v kateri so bile opozicije presežene oziroma podani alternativni pristopi, so sčasoma postale tudi ovira za razumevanje realnosti dogajanja v razredu.

*Ključne besede:* kurikulum, učni cilji, operativni cilji, procesno načrtovanje.

## **AIMS OF EDUCATION AND CLASSROOM OBJECTIVES**

*Marjan Šimenc*

The author deals with the contemporary history of curriculum planning in Slovenia, particularly the development from content-based through objectives-based planning and finally to process planning. According to the author's analysis, the historic development shows that didactic theories have not only been used as a tool for analysing, planning and changing the learning process. Whenever they were used to change the reality in class by establishing simple oppositions between concepts that were not enhanced with a broader picture, i.e. when the oppositions were not overcome or no alternative approaches were given, didactic theories have gradually become obstacles for understanding the reality in the classroom.

*Key words:* curriculum, educational objectives, operative goals, process planning.

## **DEJAVNIKI OKOLJA, OTROKOVO SOCIALNO VEDENJE V VRTCU/ŠOLI IN UČNA USPEŠNOST V PRVEM RAZREDU**

*Maja Zupančič in Tina Kavčič*

V prispevku predstavlja vlogo otrokovega socialnega vedenja v izobraževalni ustanovi, družinskega okolja in obiskovanja vrtca pri vzdolžni napovedi učnih dosežkov v prvem razredu. Vzorec otrok, ki so bili vključeni v vrtec med 1. in 3. letom, sva spremljali v predšolskem obdobju. Ko so se všolali, sva vzorec razširili s skupino prvošolcev, ki pred vstopom v šolo niso obiskovali vrtca. Socialno vedenje otrok, ko so bili stari 3, 4, 5 in 6 let, so ocenile njihove vzgojiteljice v vrtcu/šoli. Mame in očetje sodelujočih otrok so ocenili značilnosti svojega starševstva, ko so bili otroci stari 3 in 6 let. Ob zaključku šolskega leta so učiteljice ocenile, v kolikšni meri so prvošolci dosegli standarde znanja pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja. Rezultati hierarhičnih regresijskih analiz so pokazali, da obravnavane spremenljivke napovejo od 15 % do 28 % variabilnosti v otrokovih učnih dosežkih pri posameznih predmetih. Dosežke prvošolcev dosledno (pri vseh treh predmetih) in najbolje napoveduje njihova socialna kompetentnost v vrtcu/šoli. Mamino spodbujanje otrokovega spoznavnega razvoja pomembno napoveduje učne dosežke prvošolcev pri slovenščini, uspešnost pri posameznih predmetih pa napovedujejo še otrokovo obiskovanje vrtca, starost ob vstopu v vrtec, negativno pa mamin neučinkovit nadzor.

*Ključne besede:* socialno vedenje, značilnosti družine, vključenost v vrtec, učna uspešnost, prvošolci.

## ENVIRONMENTAL FACTORS, CHILDRENS' SOCIAL BEHAVIOR IN (PRE)SCHOOL AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN THE FIRST GRADE

*Maja Zupančič and Tina Kavčič*

The paper presents contributions of children's social behaviour in (pre)school, their home environment and attendance of pre-school to academic achievement in the first grade. A sample of children attending pre-schools from age 1 to 3 was followed-up over the pre-school years. When they started primary schooling the sample was extended by a group of first graders not attending pre-school prior to school entry. The children's social behaviour at ages 3, 4, 5 and 6 was rated by their (pre)school teachers. Mothers and fathers provided reports on their parental practices when the children were 3 and 6 years old. At the end of the first grade teachers evaluated first graders' attainment of performance standards in Slovene, Mathematics, and Environmental Education. Results of hierarchical regression analyses revealed that the predictors under investigation explain from 15% to 28% of the variance in students' academic achievement. The academic attainment in each of the three school courses was predicted best by the children's social competence in (pre)school. Mothers' self-reports on stimulation of their child's cognitive development predicted the students' academic achievement in Slovene. In addition, the course specific accomplishments were positively linked to the children's prior attendance of pre-school and their age of entry to pre-school, while they were negatively related to maternal inefficient control.

*Key words:* social behavior, family characteristics, pre-school attendance, academic achievement, first graders

## VLOGA OTROKOVE GIBALNE AKTIVNOSTI KOT DEJAVNIKA ŠOLSKE USPEŠNOSTI

*Joca Zurc*

Namen raziskave je bil proučiti vlogo gibalne in športne aktivnosti v šolski uspešnosti otrok. Postavili smo hipotezo, da je gibalna aktivnost eden izmed notranjih dejavnikov, ki določajo meje otrokove šolske uspešnosti. Hipotezo smo preverili na osnovi dosedanjih teorij otrokovega razvoja in z empirično raziskavo. Ugotovili smo, da se celostni razvoj otroka, na katerega ima pomemben vpliv gibalna aktivnost, odraža v šolski uspešnosti kot enem izmed najpomembnejših področij poznega otroštva. Empirično raziskavo smo izvedli na vzorcu 2023 desetletnih otrok. Analiza razlik, opravljena s kontingenčnimi tabelami in Pearsonovim  $\chi^2$  preizkusom, je pokazala, da s pogostnostjo pristočnega gibalnega udejstvovanja narašča tudi šolska uspešnost ( $p=0,000$ ). Največ odličnjakov je med vsakodnevno aktivnimi. Statistično pomembno dosegajo boljši šolski uspeh organizirano aktivni ( $p=0,010$ ). Glede na vsebino ukvarjanja obstajajo razlike med dvema skupinama učencev. Odlični, prav dobri in dobri izbirajo v prostem času podobne športne panoge (planinarjenje, badminton, plavanje, atletika). Zadostni in nezadostni pa prevladujejo v igrah z žogo. Empirična raziskava potrjuje teoretična spoznanja, da gibalna aktivnost vpliva na otrokov celostni razvoj in s tem tudi na šolsko uspešnost.

*Ključne besede:* celostni razvoj, gibalna in športna aktivnost, prosti čas, kognitivni razvoj, socialni razvoj, čustveni razvoj, šolski uspeh

**PHYSICAL ACTIVITY AS A FACTOR IN THE ACADEMIC PERFORMANCE OF CHILDREN***Joca Zurc*

The aim of the presented study was to examine the effect of physical and sports activities on the academic performance of children. The hypothesis that physical activity is one of the internal factors that determine the boundaries of a child's school attainment was set. The hypothesis was tested on existing theories of child development and through empirical research. The findings indicate that integrated child development, significantly influenced by physical activity, is reflected in academic performance as one of the most important aspects of late childhood. The empirical study was conducted on a sample of 2,023 ten-year-olds. The analysis of differences, performed using contingency tables and Pearson's chi-square test, confirmed the significant relationship between a higher frequency of leisure time physical activities and higher academic performance ( $p=0.000$ ). Most students with excellent cumulative grade point averages can be found among children that are physically active every day. In addition, statistically significant better school performance can be recorded among students that participate in organized activities ( $p=0.010$ ). In terms of the content of these activities two groups can be discerned. In their free time, students with excellent, very good, and good cumulative grade point averages select similar sports activities (mountaineering, badminton, swimming, and athletics). On the other hand, in ball games students with both sufficient and insufficient cumulative grade point averages participate. The results of the empirical study have confirmed the theoretical premises that physical activity does exert an influence on integrated child development and thus on school performance.

*Key words:* integrated development, physical and sports activity, leisure time, cognitive development, social development, emotional development, academic performance.



# ZAHVALA

---

**Revija *Šolsko polje* izhaja s finančno podporo naslednjih  
inštitucij:**

MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO in ŠPORT

AGENCIJA RS ZA RAZISKOVALNO DEJAVNOST

PEDAGOŠKI INŠTITUT, Ljubljana