

Percepcije predmeta domovinska in državljanska kultura ter etika

Prejeto 28.01.2019 / Sprejeto 15.07.2019

Znanstveni članek

UDK 373.3.016:172

KLJUČNE BESEDE: domovinska in državljanska kultura ter etika, DKE, percepcija učnih predmetov, priljubljenost, učbenik, didaktične metode dela

POVZETEK – Državljska vzgoja v osnovni šoli je v zadnjih desetletjih v Sloveniji in v širši okolici predmet žgočih razprav in pogostih reorganizacij. Raziskave dokazujejo, da je državljanska vzgoja kot učni predmet praviloma marginalizirana in da je med učenci sorazmerno neprijetna. V tej študiji smo na vzorcu 966 učenk in učencev 8. razreda ter njihovih 41 učiteljev iz vzhodne Slovenije raziskovali percepcije učencev glede DKE v primerjavi s preostalimi predmeti. Ugotovitve potrjujejo domneve, da je predmet DKE med učenci sorazmerno neprijeten, nezanimiv in nezahteven. Posebej nezadovoljni so učenci z uporabo učbenika, ki se je izkazal kot najmočnejši neposredni vzvod, s katerim lahko akterji v okviru šolskega sistema vplivajo na priljubljenost predmeta. V podrobnejših analizah se je izkazalo, da uporaba različnih učbenikov pomembno vpliva tudi na številne druge vidike izvajanja pouka pri DKE.

Received 28.01.2019 / Accepted 15.07.2019

Scientific paper

UDC 373.3.016:172

KEYWORDS: Patriotic and Civic Culture and Ethics (PCCE), perception of school subjects, popularity, textbook, didactic methods

ABSTRACT – In the last decades, Citizenship Education in primary school has been the subject of fervent debates and frequent reorganisations both in Slovenia and beyond. Surveys consistently indicate that Citizenship Education is usually a marginal school subject and students consider it to be rather unpopular. Utilising a sample of 966 eighth-grade students and 41 teachers from Eastern Slovenia, the present study researched students' perceptions of the school subject of Patriotic and Civic Culture and Ethics (PCCE) compared to other subjects. The findings confirm the assumptions that PCCE is a rather unpopular subject among students and that it is considered rather uninteresting and not too difficult. Students are especially dissatisfied with the textbook which has proved to be the strongest lever used by the protagonists of the school system for increasing the subject's popularity. Detailed analyses have shown that the use of different textbooks significantly affects numerous other aspects of PCCE lessons.

1 Uvod

Intenzivne družbene, politične in ekonomske spremembe se v zadnjih treh desetletjih med drugim odražajo tudi v naraščajočem interesu izobraževalnih politik za vsebine in cilje v okviru državljanske vzgoje v osnovnih šolah. Ta interes se kaže tudi v sorazmerno pogostih reorganizacijah strateških dokumentov, smernic in vsebin na tem področju (Torney-Purta et al., 1999; Sardoč, 2005; Schulz et al., 2010).

Izobraževalni sistemi kot temeljne cilje državljanske vzgoje postavljajo oblikovanje stališč in vrednot učencev, njihovo aktivno vključevanje v življenje šole in širše skupnosti ter politično pismenost. Vse to naj bi pripomoglo k oblikovanju kompetentnih, informiranih in odgovornih ter aktivnih državljanov v odrasli dobi (Sardoč, 2005; Taštanoska in Kresal Sterniša, 2013; Učni načrt DKE, 2011, str. 21). Na oblikovanje kurikularnega jedra državljanske vzgoje v teh okvirih močno vplivajo prevladujoče druž-

boslovne teorije, politične ideologije in na njih temelječi izobraževalni cilji, odvisni od socialnega, kulturnega, ekonomskega in geopolitičnega položaja posamezne države. Med državami se tako razlike kažejo na ravni poimenovanja učnega predmeta, v učnih vsebinah, priporočenih pedagoških strategijah in trajanju oziroma obsegu izobraževanja na področju državljanske vzgoje (Torney-Purta et al., 1999; Kerr, 1999).

Kompleksnost problematike državljanske vzgoje moramo nujno razumeti precej širše od šolskega predmeta. Najprej kot implikacijo dejavnosti in izkušenj, ki potekajo v okviru doma, razreda, šole in širše skupnosti (Schulz et al., 2008). Poleg tega učenci formalno znanje o družbi v šoli pridobijo predvsem z medpredmetnimi vsebinami, najpogostejše vključenimi v družbene in humanistične predmete. Posledično se pred predmete, ki so specifično namenjeni državljanski vzgoji, pogosto postavljajo neupravičeno velika pričakovanja oziroma se precenjuje njihov vzgojno-izobraževalni domet (Justin, 1997, str. 110).

V Sloveniji se državljanska vzgoja v osnovni šoli skoncentrirano izvaja pri predmetu domovinska in državljanska kultura ter etika (v nadaljevanju DKE). Predmet je sestavni del obveznega osnovnošolskega izobraževanja in se po eno šolsko uro na teden poučuje v 7. in 8. razredu. Gre za precej "polemiziran" predmet, ki so ga že ob uvedbi, pod imenom etika in družba leta 1991, hitro označili za slabega in obremenjenega s težavami učnega predmeta družbenomoralna vzgoja prejšnjega družbenega sistema (Divjak 1997, str. 306–307). Ob uvedbi devetletke je predmet dobil ime državljanska vzgoja in etika, uvedeno je bilo številčno ocenjevanje predmeta, učenci devetega razreda pa so med obveznimi izbirnimi vsebinami lahko izbrali tudi predmet državljanska kultura. Leta 2008 se je brez uradne utemeljitve predmet preimenoval v državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko. Sledila je priprava novega učnega načrta in s šolskim letom 2013/2014 novo, aktualno poimenovanje predmeta. Število ur predmeta je ves čas ostalo enako.

Kompleksnost in ideološka vpetost predmetnega področja ima nedvomno svoj vpliv tudi na izvajanje predmeta in na njegovo dojetje med učenci. V šolskem kurikulumu imajo že neodvisno od tega praviloma večjo zaznano vrednost predmeti z bolj abstraktnimi, univerzalnimi, objektivno naravnanimi in kognitivno zahtevnimi vsebinami, ki so učencem posredovane skozi natančno strukturiran pouk (Bleazby, 2015), običajno z uporabo števil in simbolov, kot "ultimativna reprezentacija enega resničnega sveta" (Lloyd, 1984, str. VIII).

Študije (Lynch in Baker, 2005) potrjujejo, da nižji status praviloma zasedajo predmeti, katerih vsebine se večinoma povezujejo s subjektivnim doživljanjem sveta in konkretno izkušnjo (na primer DKE, okoljska vzgoja, medijske vsebine, tehniški predmeti ...). Ti so zasnovani interdisciplinarno, z vgrajeno raznolikostjo perspektiv, ki od posameznika zahtevajo kompleksno in lateralno razmišljanje. Po eni strani lahko to spodbuja učenčevo angažiranost, po drugi pa otežuje prepoznavanje konkretnih znanj in strukturiranih vsebin, ki naj bi jih učenci s predmetom usvojili (Grossman in Stodolsky, 1995). Prav to pogosto sproža pomisleke o smiselnosti vključevanja takšnih predmetov v predmetnike, pri učencih pa vzbujajo predmetne vsebine občutke nekoristnosti in nezanimivosti (Bleazby, 2015).

2 Raziskovalni problem

Mnogi raziskovalci se strinjajo glede obstoja marginalizacije in negativnega odnosa do predmetov, ki specifično pokrivajo področje državljanske vzgoje (Barker et al., 1997; McEachorn, 2010). To se kaže v sorazmerno majhnem številu ur pouka in potiskanju predmeta na konec urnika (Devjak et al., 2009, str. 19). Učne vsebine so praviloma že precej vključene v druge učne predmete. S statusom “podpornega” predmeta in z naborom najrazličnejših znanj in možnosti pa lahko predmet postane nejasen in vseobsegajoč, da komurkoli pomeni karkoli (Kerr, 1999). Rezultati raziskav potrjujejo, da je prav področje državljanske vzgoje v šolskem izobraževanju eno od tistih, kjer je razkorak med uradno načrtovanim kurikulumom in izvedbo v razredu med največjimi (Schulz et al., 2010, str. 150).

Dodatno težavo predstavljata organiziran sistem izobraževanja za učitelje državljanske vzgoje, ki je formalno razvit le v redkih državah (Taštanoska in Kresal Sterniša, 2013), in širok nabor učiteljskih poklicnih profilov. Predmet s področja državljanske vzgoje lahko poučujejo učitelji različnih humanističnih in družboslovnih predmetov, pogosto jim predstavlja dodatek do polne učne obveze (Sardoč, 2005; Deželan in Zimšek, 2015; Šimenc, 2011). Na pomanjkljivo usposobljenost in nesuverenost pri poučevanju so učitelji sami opozorili v nedavni raziskavi ICCS 2016 (Klemenčič et al., 2018, str. 41–42).

V raziskavi IEA ICCS 2009 predstavniki nekaterih držav opozarjajo še na pomanjkanje objektivnih metod oziroma nezanesljivost evalvacije in vrednotenja državljanskih kompetenc, ki jih učenci pridobijo pri predmetu s področja državljanske vzgoje. Te kompetence namreč niso omejene le na usvojeno teoretično znanje v razredu, ampak se navezujejo tudi na širše področje motivacij in sposobnost za civilnodružbeno participacijo.

Navedeni vzroki najverjetneje odločilno prispevajo k temu, da, sodeč po rezultatih raziskav, državljanska vzgoja spada med najmanj cenjene in priljubljene šolske predmete znotraj osnovnošolskega predmetnika (Schug et al., 1982; Stodolsky et al., 1991; Hansberry in Moroz, 2001). Tako je na primer leta 1999 IEA svojo raziskavo CivEd končala z ugotovitvijo, da državljanska vzgoja v vseh 24 sodelujočih državah spada med učne predmete ali vsebine z nizkim statusom (Hébert in Sears, 2001). Raziskovalci to pogosto povezujejo s percepcijami učencev, da so vsebine preveč oddaljene od njihovih življenjskih izkušenj in brez pomembne povezave s prihodnjo zaposlitvijo (Chiodo in Byford, 2004). Pri tem je treba opozoriti, da omenjene raziskave praviloma ne temeljijo na primerjalni analizi predmeta državljanska vzgoja z vsemi drugimi predmeti iz predmetnika, ampak se v primerjavah opirajo le na nekaj izbranih predmetov.

Ker percepcije predmeta DKE s strani učencev v Sloveniji še niso bile predmet neposrednega proučevanja, smo si v študiji kot prvo raziskovalno vprašanje zastavili prav vprašanje, kako učenci doživljajo in ocenjujejo predmet DKE v primerjavi z drugimi predmeti. Pri tem smo se v primerjalni analizi oprli na percepcije pomembnost, zahtevnost, zanimivost, priljubljenost, čas učenja, sodelovanje in želja po večjem ali manjšem obsegu ur predmeta pri vseh obveznih učnih predmetih ter percepcijo določenih učnih oblik in metod dela pri nekaterih učnih predmetih, ki se poučujejo v 8. razredu devetletke v Sloveniji.

Navedenemu vprašanju smo dodali še drugo raziskovalno vprašanje, v katerem se sprašujemo, kateri so najmočnejši vzvodi, prek katerih bi lahko šolski sistem vplival na izboljšanje priljubljenosti predmeta DKE med učenci. Haladyna s sodelavci (1982) navaja, da dojemanje državljanske vzgoje pri učencih temelji na treh medsebojno povezanih dejavnikih: učenec, učitelj in učno okolje. V tem okviru so za nas posebej zanimivi tako imenovani endogeni dejavniki – to so tisti, na katere ima šola oziroma šolski sistem pomemben vpliv. Mednje spadajo slog poučevanja učitelja, učne vsebine, učni viri, obseg ur pouka in podobno.

Učiteljev način delovanja v razredu je močno odvisen od njegove percepcije pomembnosti predmeta (Homana et al., 2006), njegovega vsebinskega znanja (Darling-Hammond, 2000), didaktičnih in osebnostnih kompetenc ter standardov kurikula (Torney-Purta in Vermeer, 2004). Konceptualnega modela, kako naj bi te spremenljivke vplivale ena na drugo, ni (Homana et al. 2006), vse pa se izkažejo za pomembne pri odnosu učencev do državljanske vzgoje (Haladyna et al., 1982).

Aktualni učni načrt predmeta (Učni načrt DKE, 2011, str. 20–21) je v Sloveniji usmerjen predvsem v didaktične pristope z doseganjem višjih kognitivnih taksonomskih ciljev. Rezultati raziskav (Devjak et al., 2009; Kahne et al., 2000; Kerr, 2005) potrjujejo, da učenci ob učiteljevi spodbudi k diskusiji o kontroverznih političnih in družbenih temah na konkretnih primerih in situacijah, izražanju mnenj, sprejemanju drugačnih pogledov na določeno temo in spoznavanju različnih virov dobijo precej več priložnosti za kompleksno razmišljanje. Vključenost učencev v aktivne metode in pozitivno razredno ozračje pa izboljšata njihovo motivacijo (Homana et al., 2006; Elizabeth in Hansberry, 2002).

Raziskave v različnih državah (Torney-Purta, 2002) kažejo, da tak pristop ni norma v večini držav. V središču pozornosti je postavljen učitelj kot prenašalec “absolutnega” znanja ob pomoči učbenika, učenec pa igra pasivno vlogo nekritičnega sprejemnika informacij (Kerr, 2005; Kahne et al., 2000; Elizabeth in Hansberry, 2002; Martens in Gaius, 2013; Torney-Purta, 2002). Učitelji se pogosto zavedajo pomanjkljivosti takšnega pouka (Devjak et al., 2009; Deželan in Zimšek, 2015), vendar so omejeni z logiko ekonomičnosti pri razmerju časa in doseganju zastavljenih izobraževalnih ciljev pa tudi z nezadostnim didaktičnim znanjem na tem področju (Klemenčič et al., 2018, str. 42).

To je verjetno eden od ključnih razlogov, da se občutki učencev pri predmetih s področja državljanske vzgoje najpogosteje povezujejo z dolgočasjem (Devjak, 2003; Chiodo in Byford, 2004, str. 16). Nekatere raziskave tudi kažejo, da so taki predmeti sorazmerno nezahtevni oziroma da učencem učne vsebine ne pomenijo intelektualnega izziva (Stodolsky et al., 1991; Devjak, 2003). Na drugi strani je mnogim učencem pri predmetih s področja državljanske vzgoje všeč predvsem to, da lahko z malo truda dobijo dobro oceno (Haladyna et al., 1982), ki jim je pogosto pomembnejša od pridobljenega znanja in razumevanja vsebine (Fernandez et al., 1975).

Za pridobivanje novih znanj pa je pomembna predvsem notranja motivacija, ki temelji na pozitivni čustveni naravnosti do predmeta, v nasprotju z zunanjo motivacijo, kjer je temeljno gonilo nagrada, kazen ali izpolnjevanje pričakovanj drugih. Študije dokazujejo, da so učenci, zainteresirani za vsebino predmeta, verjetneje usvojili poglobljeno kritično mišljenje in razvili več notranjih motivacijskih strategij. Hkrati pa rezultati drugih raziskav nakazujejo večjo kognitivno angažiranost pri učenju ob večji

percipirani koristnosti učnih vsebin (Wolters in Pintrich, 1998). Kakovost znanja na določenem področju seveda povratno vpliva na raven nadaljnje motivacije za učenje in učne dejavnosti (Gril in Rožman, 2013, str. 147).

Iz tega zornega kota lahko priljubljenost posameznega učnega predmeta razumemo kot pomemben dejavnik notranje motiviranosti učencev, ki ima številne ugodne vzgojno-izobraževalne učinke. V okviru našega drugega raziskovalnega vprašanja zato iščemo najmočnejše vzvode, prek katerih bi lahko šolski sistem vplival na izboljšanje priljubljenosti predmeta DKE.

3 Metodologija

Raziskovalni vzorec

V raziskavi je sodelovalo 966 učenk in učencev (47,2% fantov in 52,8% deklet) 8. razredov z območja vzhodne Slovenije (Pomurje, Posavje, Podravje, Koroška, Savinjska regija in Zasavje). Število anketirancev po regijah je sorazmerno številu vseh učencev v posamezni statistični regiji in predstavlja 12,96% vseh vpisanih osmošolcev v redne izobraževalne programe osnovne šole v raziskovanih regijah. Anketne vprašalnike je izpolnilo tudi 41 njihovih učiteljev in učiteljic predmeta DKE. Zaradi potrebe po dodatni utemeljivi argumentacij nekaterih rezultatov smo osmim posebej izbranim učiteljem zastavili še nekaj dodatnih vprašanj glede uporabe učbenika.

Postopek zbiranja podatkov

Anketiranje je potekalo od februarja do maja 2016 z metodo pisnega izpolnjevanja anketnega vprašalnika ob prisotnosti anketarja. Praviloma so skladno z navodili anketiranja izvedli učitelji predmeta DKE ali razredniki izbranega oddelka.

Odnos anketirancev do posameznega učnega predmeta smo preverjali z vprašanji, ki so se nanašala na priljubljenost in pomembnost predmeta, čas učenja, težavnost in zanimivost učne vsebine predmeta, aktivno participacijo pri pouku in njihovo šolsko uspešnost. Druga vprašanja so preverjala priljubljenost posameznih didaktičnih oblik in metod dela pri pouku. Anketni vprašalnik učiteljev DKE je vseboval vprašanja o pogostosti uporabe različnih didaktičnih načinov in oblik dela pri pouku. Manjši skupini učiteljev smo glede na njihovo pogostost uporabe učbenika določene založbe zastavili dodatna vprašanja o vsebinsko-didaktičnem in strokovnem vidiku učbenika ter uporabi učbenika pri delu z učenci. Vsa vprašanja so anketiranci vrednotili s pomočjo 5-stopenjske Likertove lestvice (1 pomeni najnižjo vrednost, 5 pa najvišjo vrednost), skupina učiteljev je dodatno odgovorila na 3 vprašanja odprtega tipa.

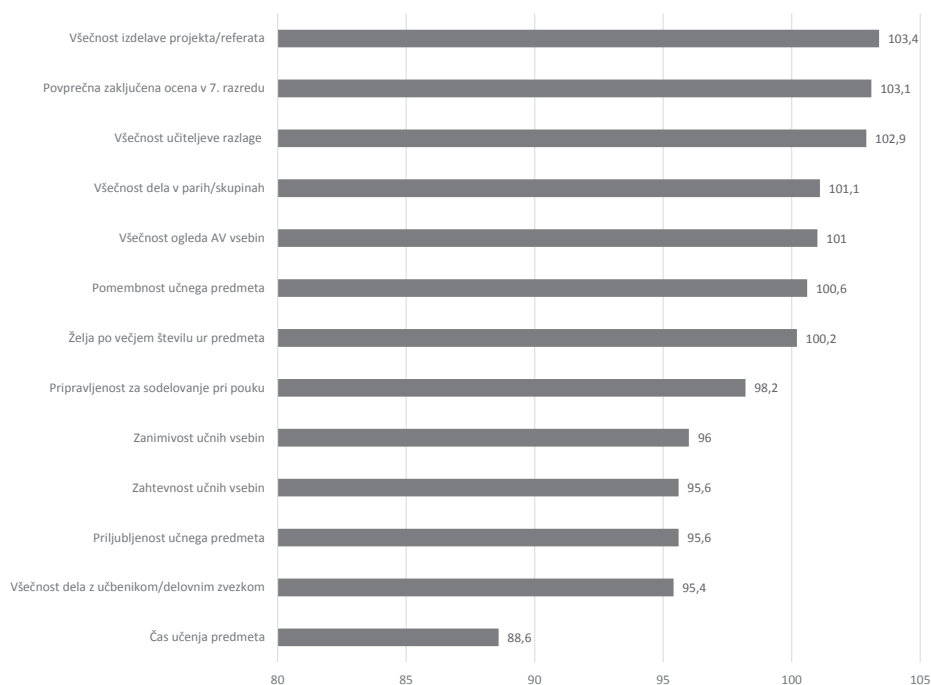
Postopki obdelave podatkov

Podatki so bili obdelani s statističnim programom SPSS, kjer smo uporabili temeljne postopke deskriptivne statistike, t-test in korelacijsko ter linearno regresijsko analizo.

4 Rezultati in interpretacija

V okviru prvega raziskovalnega vprašanja so nas zanimale percepcije predmeta DKE s strani učencev. Merili smo jih skozi 12 dimenzij, ki smo jim dodali še povprečno oceno pri predmetu (slika 1). Za vsako od teh 13 spremenljivk smo izračunali povprečno vrednost v okviru vsakega od skupno 13 oziroma 10 predmetov. V naslednjem koraku smo za vsako dimenzijo izračunali razmerje med povprečjem pri predmetu DKE in povprečjem vseh 13 predmetov. Ko smo to razmerje pomnožili s sto, smo dobili indeks, ki izraža relativno oceno DKE glede na preostale predmete. Če je vrednost indeksa 100, to na primer pomeni, da je DKE v povprečju enako priljubljen kot vsi drugi predmeti skupaj.

Slika 1: Percepcije predmeta DKE med učenci 8. razreda (povprečje vseh predmetov = 100)



Prva ugotovitev potrjuje rezultate dosedanjih raziskav o relativni nepriljubljenosti predmetov, ki pokrivajo področje državljanske vzgoje. Predmet DKE je za 4,4 % manj priljubljen od preostalih predmetov in, kot kažejo dodatne analize, po priljubljenosti na lestvici 13 predmetov zaseda komaj 10. mesto. Temu se priključuje tudi podpovprečna percepcija zanimivosti učne snovi, po kateri DKE zaseda 9. mesto. Ne preseneča tudi podpovprečna motivacija učencev za sodelovanje pri pouku, kjer DKE zaseda komaj 10. mesto med vsemi predmeti. Kot zanimivost je treba dodati, da je pri zapisu imena predmeta le 10% anketiranih učencev samostojno pravilno navedlo polno ime predmeta, kar je lahko poleg relativne nepriljubljenosti predmeta in nizke motiviranosti učencev tudi posledica pogostega spreminjanja imena, predvsem pa izjemno dolgega in ne-

navadnega imena predmeta. V drugo skupino ugotovitev spadajo rezultati, ki kažejo na sorazmerno nezahtevnost predmeta. To potrjuje povprečna zaključna ocena v 7. razredu pri DKE, ki znaša 4,30, kar je občutno nad povprečno oceno vseh učnih predmetov, ki znaša 4,00, in tako zaseda 9. mesto med 13 predmeti. Sorazmerna nezahtevnost se potrjuje tudi v tem, da je čas učenja pri DKE za 11,4 % pod skupnim povprečjem.

Posebej je treba poudariti še tretjo ključno ugotovitev, da so učenci pri DKE sorazmerno nenaklonjeni delu z učbenikom. Na lestvici 10 predmetov (ker smo menili, da pri predmetih LUM, GUM in ŠPO učbenik ne igra pomembnejše vloge, smo te predmete izpustili) je DKE zasedel komaj 8. mesto.

Rezultat, ki kaže na nezanimivost snovi, nepriljubljenost in nezahtevnost predmeta, je bil glede na prejšnje raziskave pričakovan. Prav tako so nekatere raziskave v tujini pokazale tudi na nezadovoljstvo ob prepogosti uporabi učbenikov (Haladyna et al., 1982; Elizabeth in Hansberry, 2002). Rezultati naše raziskave so v tej zvezi še nekoliko bolj skrb vzbujajoči, saj se je učbenik izkazal kot najmanj priljubljena dimenzija percepcije predmeta.

V okviru drugega raziskovalnega vprašanja smo se spraševali, kateri bi lahko bili ključni vzvodi šolskega sistema za povečanje priljubljenosti DKE. Odgovore smo iskali s kombinacijo korelacijske analize in linearne regresijske analize. Pri slednji smo kot odvisno spremenljivko uporabili priljubljenost predmeta DKE med anketiranci, kot neodvisne spremenljivke pa tiste, ki so se nam zdele pomembne za našo analizo (tabela 1). Kot kontrolne spremenljivke smo dodali tudi spol anketirancev ter izobrazbo očeta in matere.

Tabela 1: Rezultati korelacijske in linearne regresijske analize najbolj relevantnih napovednikov priljubljenosti predmeta DKE

	<i>Priljubljenost predmeta DKE</i>	
	<i>Pearsonov r</i>	<i>Beta</i>
Zanimivost snovi pri DKE	0,562**	0,320**
Pozitivno vrednotenje dela z učbenikom/DZ	0,652**	0,255**
Pozitivno vrednotenje ogleda AV-vsebin DKE	0,412**	0,129**
Zahtevnost snovi DKE	-0,320**	-0,100**
Pozitivno vrednotenje izdelave projekta/referata pri DKE	0,457**	0,101*
Pozitivno vrednotenje učiteljeve razlage pri DKE	0,553**	0,094
Pozitivno ozračje pri pouku DKE	0,309**	-0,048
Učitelj upošteva mnenja učencev pri DKE	0,254**	-0,021
Pozitivno vrednotenje dela v parih/skupinah pri DKE	0,390**	-0,012
Spol	0,020	-0,009
Izobrazba očeta	0,005	0,025
Izobrazba mame	-0,016	0,004

Opombe: Priljubljenost predmeta DKE v regresijski analizi nastopa kot odvisna spremenljivka, v korelacijski pa kot druga spremenljivka v koreliranem paru spremenljivk; $R^2 = 0,513$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Pri interpretaciji smo dali prednost rezultatom regresijske analize, saj ti upoštevajo sovplivanje vseh neodvisnih spremenljivk na odvisno spremenljivko. Ti rezultati kažejo na močan skupen vpliv neodvisnih spremenljivk na odvisno spremenljivko, saj na podlagi vrednosti determinacijskega koeficienta lahko sklepamo, da neodvisne spremenljivke skupaj pojasnijo dobrih 51 % variance odvisne spremenljivke, ki meri priljubljenost predmeta DKE.

Ugotovimo lahko, da je priljubljenost predmeta DKE najbolj odvisna od zanimivosti snovi, pozitivnega vrednotenja dela z učbenikom ter pozitivnega vrednotenja ogleda avdio- in videovsebin. Vpliv zahtevnosti snovi je pričakovano negativen, vendar ni zelo velik. Predmet DKE se je v primerjavi z drugimi predmeti že izkazal kot razmeroma nezahteven, zato se spremembe v smeri manjšanja zahtevnosti ne kažejo kot smiselne. Priljubljenost predmeta bi se glede na rezultate izboljšala tudi z večjo vsečnostjo predvajanih avdio- in videovsebin, ki pa je, upoštevajoč rezultate iz prve slike, že zdaj ocenjena sorazmerno visoko v primerjavi z drugimi predmeti. Kot ključna vzvoda, skozi katera lahko izobraževalna politika najbolj neposredno in učinkovito vpliva na priljubljenost predmeta DKE, se tako izkažeta zanimivost snovi in kakovost učbenika, ki sta med seboj tesno povezana.

Da bi izluščili dejavnike priljubljenosti predmeta, ki so posebej relevantni prav za DKE, smo z dodatnimi regresijskimi analizami na podlagi istih neodvisnih spremenljivk preverili njihov specifični vpliv na priljubljenost še nekaterih drugih učnih predmetov. Pri tem nismo upoštevali dveh spremenljivk (všečnost ozračja pri pouku DKE in učiteljevo upoštevanje mnenj učencev), ki sta se že v prvi analizi izkazali za statistično neznačilna napovednika priljubljenosti DKE.

Rezultati (tabela 2) posamičnih analiz so jasno pokazali, da ima pri vseh predmetih, razen pri prvem tujem jeziku, zanimivost snovi predmeta najpomembnejši vpliv na njegovo priljubljenost. DKE pri tem ni nobena izjema, čeprav beta koeficient ($\beta = 0,31$, $p < 0,01$) ne dosega povprečne vrednosti koeficienta drugih predmetov ($\beta = 407$).

Pomembne razlike pri vplivu na priljubljenost predmeta pa opazimo pri vrednostih in vrstnem redu neodvisnih spremenljivk na drugem mestu. Tu se pokaže, da je vpliv pozitivnega vrednotenja dela z učbenikom oziroma delovnim zvezkom pri DKE precej pomembnejši kot pri drugih predmetih. Beta koeficient ($\beta = 0,24$, $p < 0,01$) je namreč v primeru DKE precej višji od primerljivih koeficientov pri prav vseh primerjanih učnih predmetih in seveda tudi precej višji od povprečne vrednosti pripadajočih koeficientov ($\beta = 0,10$). Podobno velja tudi za spremenljivko, ki meri pozitivno vrednotenje ogleda avdio- in videovsebin. Njen vpliv na odvisno spremenljivko je pri predmetu DKE ($\beta = 0,13$, $p < 0,01$) visoko nad povprečjem primerljivih predmetov ($\beta = 0,04$).

Rezultati iz prve slike kažejo, da učenci ogled avdio- in videovsebin pri predmetu DKE že vrednotijo sorazmerno pozitivno. To pomeni, da v tej dimenziji ni prav veliko prostora za povečanje priljubljenosti predmeta. Bistveno drugačna pa je slika v zvezi s pozitivnim vrednotenjem uporabe učbenika. To je v primerjavi z drugimi predmeti pri DKE izrazito nizko, hkrati pa se prav to kaže kot izrazito močan napovednik priljubljenosti predmeta. Glede na rezultate torej sklepamo, da lahko država najučinkoviteje vpliva na priljubljenost predmeta DKE skozi ukrepe, ki bodo vplivali na bolj pozitivno doživljanje dela z učbenikom.

Tabela 2: Predmetno specifični rezultati regresijskih analiz najbolj relevantnih spremenljivk v zvezi s priljubljenostjo posameznih učnih predmetov

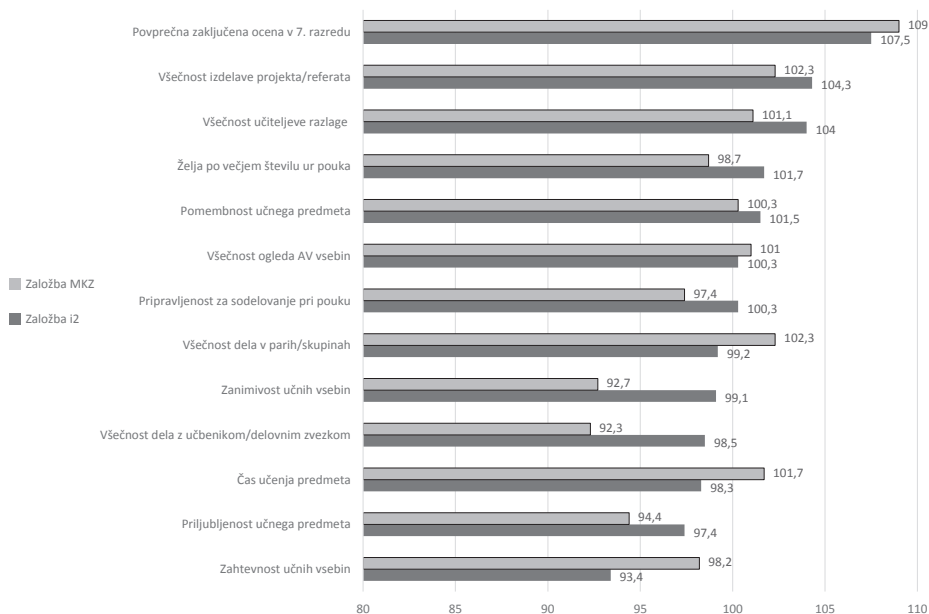
	Priljubljenost										Povprečna vrednost bete brez DKE
	DKE	SLJ	MAT	I. TJ	GEO	ZGO	FIZ	KEM	BIO	TIT	
	Beta $R^2 = 0,513$	Beta $R^2 = 0,468$	Beta $R^2 = 0,531$	Beta $R^2 = 0,549$	Beta $R^2 = 0,491$	Beta $R^2 = 0,567$	Beta $R^2 = 0,592$	Beta $R^2 = 0,504$	Beta $R^2 = 0,421$	Beta $R^2 = 0,657$	
Zanimivost snovi	0,307**	0,387**	0,500**	0,244**	0,435**	0,424**	0,490**	0,404**	0,319**	0,461**	0,407
Pozitivno vrednotenje dela z učbenikom/DZ	0,238**	0,118**	0,121	0,086*	0,085	0,090*	0,116*	0,109*	0,134**	0,073	0,104
Pozitivno vrednotenje ogleda AV-vsebin	0,132**	0,029	0,024	0,004	0,059	0,010	0,044	-0,007	0,064	-0,124**	0,041
Zahtevnost snovi	-0,104**	-0,095**	-0,261**	-0,360**	-0,193**	-0,124**	-0,241**	-0,178**	-0,118**	-0,133**	-0,189
Pozitivno vrednotenje učiteljeve razlage	0,103*	0,164**	0,031	0,239**	0,156**	0,228**	0,061	0,122*	0,211**	0,320**	0,170
Pozitivno vrednotenje izdelave projekta/referata	0,086*	0,073*	0,033	0,067	-0,021	0,101*	0,058	0,134**	0,029	-0,008	0,058
Izobrazba očeta	0,019	0,036	-0,003	-0,022	-0,041	0,040	0,018	0,029	0,089	-0,042	0,036
Pozitivno vrednotenje dela v parih/skupinah	-0,019	-0,001	-0,074	0,022	0,019	-0,024	0,001	-0,033	-0,014	0,116*	0,034
Izobrazba mame	-0,002	-0,014	0,095	0,084*	0,040	-0,009	0,093	0,040	-0,051	0,027	0,05
Spol	-0,019	0,073*	0,081	0,063*	0,015	-0,030	0,009	0,040	0,057	-0,046	0,046

Opombe: Priljubljenost posameznega učnega predmeta v regresijski analizi nastopa kot odvisna spremenljivka; Neodvisne spremenljivke so merjene za vsak predmet posebej; ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$; Prvo mesto (najvišji beta v posameznem stolpcu) je v krepkem podčrtanem tisku, 2. mesto je označeno s krepkim tiskom, 3. mesto je označeno s poševnim tiskom.

Med šolami, ki so sodelovale v naši raziskavi, sta bila v času izvajanja ankete najpogostejše v uporabi učbenik Državljska in domovinska vzgoja ter etika založbe i2 (29 šol) ter Domovinska in državljanska kultura ter etika založbe Mladinska knjiga Založba (23 šol), najmanj pa učbenik Svet smo mi založbe DZS, ki je bil uradno evidentiran na le dveh anketiranih šolah.

Želeli smo preveriti, ali obstajajo razlike glede priljubljenosti uporabe učbenikov različnih založb med anketiranimi učenci. Zaradi premajhnega števila šol, ki uporabljajo učbenik DZS, smo izvedli t-test, s katerim smo ugotavljali, ali obstajajo statistično značilne razlike med uporabniki učbenika založbe i2 in uporabniki učbenika založbe MKZ. Rezultati kažejo na statistično značilen ($p < 0,05$) vpliv učbenika različnih založb na pozitivno vrednotenje njegove uporabe. Povprečna ocena uporabnosti učbenika založbe i2 je znašala 3,32 ($SD = 1,20$), pri učbeniku založbe MKZ pa je ta vrednost znašala 3,08 ($SD = 1,17$).

Slika 2: Indeksi percepcije predmeta DKE glede na uporabo učbenikov založb MKZ in i2



Nadaljnje analize so pokazale, da izbira učbenika, ki ga ponujajo različne založbe, pomembno vpliva tudi na nekatere druge vidike pouka. Tako učenci, ki pri pouku uporabljajo učbenik založbe i2 ($M = 3,19$, $SD = 1,26$), doživljajo učno snov predmeta kot nekoliko bolj ($p < 0,05$) zanimivo v primerjavi z učenci, ki pri pouku uporabljajo učbenik založbe MKZ ($M = 3,03$, $SD = 1,30$). Slednjim ($MMKZ = 2,69$, $SD = 1,142$) se zdi učna snov pri predmetu DKE tudi nekoliko težja ($p < 0,05$) kot učencem, ki uporabljajo učbenik založbe i2 ($M = 2,54$, $SD = 1,10$).

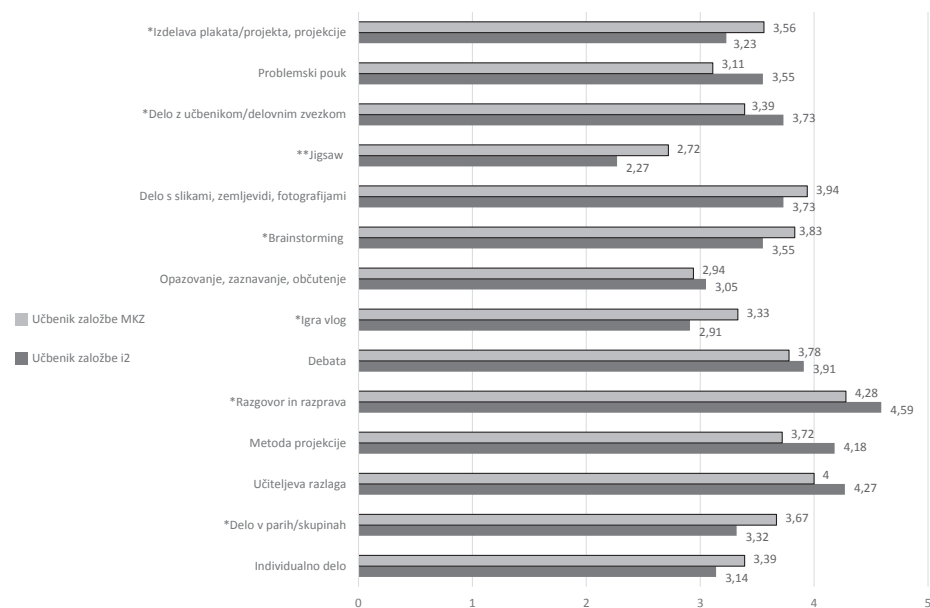
Naše ugotovitve v zvezi z uporabo različnih učbenikov smo poskušali dodatno potrditi še skozi analizo percepcije različnih dimenzij DKE glede na uporabo učbenika

izbrane založbe. Tudi tokrat smo se v primerjavi oprli na indekse, ki so bili izračunani enako kot v primeru rezultatov, predstavljenih v sliki 1.

Iz slike 2 je jasno razvidno, da je uporaba učbenika založbe MKZ povezana z nižjim vrednotenjem dela z učbenikom ter z dojemanjem snovi pri predmetu kot manj zanimive in bolj zahtevne. Ti rezultati potrjujejo ugotovitev, da uporaba učbenika založbe i2 precej izboljšuje percepcijo zanimivosti vsebine in priljubljenost učnega predmeta.

V nadaljevanju nas je zanimalo še, ali je uporaba različnih učbenikov povezana tudi z razlikami v didaktično-metodičnem pristopu učiteljev pri predmetu DKE.

Slika 3: Pogostost uporabe različnih didaktičnih oblik in metod dela učiteljev DKE glede na založbo učbenika



Opombe: Učitelji so na vprašanje o pogostosti uporabe različnih didaktičnih metod in oblik dela odgovorili s pomočjo 5-stopenjske lestvice (1 – nikoli ne uporabljam, 5 – zelo pogosto uporabljam); ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Rezultati t-testov so pokazali, da učitelji, ki uporabljajo učbenik založbe i2, pri pouku pogosteje uporabljajo učbenik, za podajanje snovi pa metodo razgovora. Pogostejši sta tudi razlaga učitelja in metoda projekcije, čeprav v teh dveh primerih razlike niso statistično značilne.

Na drugi strani učitelji, ki uporabljajo učbenik založbe MKZ, pogosteje uporabljajo aktivne (transformacijske) didaktične metode (igra vlog, brainstorming, jigsaw) in obliko dela v parih ali skupinah. Te metode od učenca zahtevajo višje kognitivne procese. Nekatere študije (Homana et al., 2006; Elizabeth in Hansberry, 2002) kažejo, da učenci aktivne učne oblike pogosto doživljajo kot težje, manjkrat pa kot spodbudo k večji pri-

pravljenosti za sodelovanje. V tem smislu lahko naše ugotovitve povežemo z manjšo priljubljenostjo predmeta med učenci, ki uporabljajo učbenik MKZ.

Navedene rezultate bi lahko vsaj deloma pojasnjevali s tezo, da je učbenik MKZ bolj zahteven in manj zanimiv za učence, zaradi česar učitelji pogostejše posegajo po aktivnih didaktičnih metodah. Za dodatna pojasnila v tej zvezi smo zaprosili deset učiteljev, ki so predhodno že odgovarjali na našo anketo. Odzvalo se jih je osem, ki večinoma menijo, da učbenik založbe MKZ za 8. razred vsebuje jasna in nedvoumna navodila, omogoča preverjanje snovi in učence spodbuja k različnim dejavnostim, odkrivanju in pridobivanju novih znanj ter snov medpredmetno povezuje. Pretežno kritični pa so bili glede sistematičnosti razporeditve učnih vsebin, kakovosti slikovnega gradiva in jezikovnega zapisa učne snovi, saj je učbenik po njihovi oceni: *“zastarel in potreben posodobitve”*, *“ne spodbuja h kritičnemu mišljenju”*, *“preobsežen v vsebini”*. To se še posebej izrazi v določenih poglavjih, kjer je vsebina *“suhoparna in preveč podrobna, kar deluje nemotivacijsko in tako doseže učinek pasivnosti pri učencih”*. Zgovoren je podatek, da se petim od osmih učiteljev zdi učbenik založbe MKZ za 8. razred za učence pretežak in manj primeren za samostojno učenje učencev.

Med našimi sogovorniki so se trije odločili za zamenjavo učbeniškega kompleta in prehod na učbenik založbe i2. Vsi trije anketiranci se strinjajo, da je ta učbenik primeren za učence v 8. razredu, o njem pa so med drugim zapisali:

“Pri učbeniku i2 je snov bolj sistematično razporejena in le-tega lahko učenec uporablja za samostojno učenje, ker je snov strnjena.”

“Učbenik je pregleden, berljiv. Snov podaja na preprost način, da jo učenec razume. Slikovno gradivo je bogato, zanimivo, pritegne pozornost. Učbenik dopolnjuje delovni zvezek z dobro zastavljenimi nalogami, ki vzbujajo kritično mišljenje pri učencih.”

5 Sklep

V Sloveniji in drugje po Evropi v zadnjih desetletjih spremljamo živahne razprave o pomenu in ciljih državljanske vzgoje v šoli. Vzporedno potekajo raziskave, ki kažejo, da je državljanska vzgoja v šoli kot učni predmet marginalizirana in med učenci sorazmerno nepriljubljena.

Tudi ta študija potrjuje takšno stanje. Rezultati kažejo, da učenci percipirajo predmet DKE kot sorazmerno nepriljubljen, nezanimiv in nezahteven. Njihova motivacija za sodelovanje pri pouku je (posledično) manjša kot pri drugih predmetih. Hkrati tudi ne gre prezreti ugotovitve, da so bili nekateri vidiki pouka s strani učencev ovrednoteni višje kot pri drugih predmetih v 8. razredu. Med te dimenzije spadajo izdelava projekta/referata, učiteljeva razlaga, ogled avdio- in videovsebin ter delo v parih/skupinah.

Ključna ugotovitev študije izhaja iz dejstva, da učenci pri DKE v primerjavi z drugimi predmeti najnižje ocenjujejo uporabo učbenika. Prav uporaba učbenika se je namreč izkazala kot najmočnejši vzvod, s katerim bi lahko šolski sistem povečal prilju-

bljenost predmeta DKE. Vpliv zadovoljstva z učbenikom se namreč pri predmetu DKE izkaže kot precej močnejši v primerjavi z drugimi predmeti.

V tej zvezi se je pokazala tudi precejšnja razlika v priljubljenosti predmeta DKE med učenci, ki uporabljajo učbenik različnih založb (i2 in MKZ). Uporaba učbenika založbe i2 je povezana s percepcijami večje priljubljenosti predmeta, večje zanimivosti učnih vsebin, nižje zahtevnosti snovi ter predvsem z višjim vrednotenjem dela z učbenikom. Odgovori učiteljev so pokazali, da ti učbenik založbe MKZ uporabljajo precej manj in se bolj opirajo na aktivne didaktične pristope. Rezultati dodatne ankete nakazujejo, da bi bil glavni razlog manjše uporabe učbenika MKZ lahko v mnenjih učiteljev glede njegove kakovosti. Na drugi strani glede učbenika založbe i2 med učitelji prevladujejo precej bolj pozitivne ocene.

Namen raziskave seveda ni razvrščanje učbenikov po kakovosti. Naše rezultate je treba razumeti predvsem v smislu velikega pomena kakovosti učbenika v okviru pouka pri DKE. To se zdi še posebej pomembno, če upoštevamo, da lahko šole oziroma učitelji sami izbirajo učbenike in delovne zvezke, ki jih je potrdil Zavod RS za šolstvo. Izbira učbenika se v tem smislu kaže kot zelo pomemben korak v okviru naporov za dvig kakovosti pouka pri DKE. Pri tem seveda nikakor ne smemo zanemariti pomena aktivnih učnih oblik in metod dela. Treba pa je poudariti, da je, sodeč po naših rezultatih, tudi kakovost teh metod in oblik precej odvisna od učbenika.

Jasmina Oblak, Miran Lavrič, PhD

Perceptions of the School Subject of Patriotic and Civic Culture and Ethics

The growing interest of educational policies in the main content and objectives of Citizenship Education in primary school is also evident from the relatively frequent reorganisations of strategic documents, guidelines, and content from this field (Torney-Purta et al., 1999; Sardoč, 2005; Schulz et al., 2010). The naming of the subject, the choice of the learning content, the recommended learning strategies, and the duration or scope of Citizenship Education are a reflection of the prevailing social theories, political ideologies, and the derived learning objectives which are based on the social, cultural, economic, and geopolitical position of an individual country and form the core of the Citizenship Education curriculum (Torney-Purta et al., 1999; Kerr, 1999).

The marginalisation and the negative attitude towards subjects which specifically cover the field of citizenship education (Barker et al., 1997; McEachorn, 2010;) are evident from the relatively small number of lessons; moreover, they are being held at the end of the school day (Devjak et al., 2009, p. 19). On the other hand, teachers often report that the syllabus is too extensive and packed with too much content (Deželan and Zimšek, 2015). If its content were rather substantially included in other subjects, it would grant the subject of Citizenship Education the status of a “supporting” subject. The teaching of subjects from the field of citizenship education is assigned to a wide range of teachers (usually, these are teachers of various human and social sciences) who are able to teach this subject, often as an additional subject in order to meet their

full teaching load (Sardoč, 2005; Deželan and Zimšek, 2015; Šimenc, 2011). In addition to lacking knowledge, these teachers emphasise the lack of objective methods or the unreliability of the evaluation and assessment of citizenship competencies which, in addition to the acquired theoretical knowledge of citizenship education, also include motivation and the ability of civic participation (Taštanoska and Kresal Sterniša, 2013).

Haladyna, Shaughnessy and Redsun (1982) state that endogenous variables (the teacher's teaching style, learning content, resources, number of lessons, etc.) significantly affect students' perception of Citizenship Education. Students' attitudes towards Citizenship Education are affected by:

- Curriculum standards (Torney-Purta and Vermeer, 2004; Kerr et al., 2010);
- Positive classroom climate (Homana et al., 2006; Elizabeth and Hansberry, 2002);
- Teachers' work methods in the classroom, their perception of the importance of the subject (Torney-Purta et al., 2006), their knowledge, and personal and didactic competencies which are evident from the use of active and inclusive work methods aimed at attaining higher-level educational objectives.

Unfortunately, due to economic efficiency in the time-to-attainment of the set educational objectives ratio and the insufficient didactic knowledge of the field (Klemenčič et al., 2018, p. 42), the use of passive learning forms and work methods often still prevails in the classroom (IEA ICCS 2009, 2016; Kerr, 2005; Kahne et al., 2000; Elizabeth and Hansberry, 2002; Martens and Gainous, 2013; Torney-Purta, 2002).

These reasons most likely significantly contribute to the fact that, according to published research (Schug, et al. 1982; Stodolsky et al., 1991; Wolters and Pintrich, 1998; Hansberry and Moroz, 2001; Chiodo and Byford, 2004), subjects which cover citizenship education are usually not very appreciated or popular. Students often associate their feelings during these subjects with boredom (Devetak, 2003; Chiodo and Byford, 2004, p. 16), while the learning content poses no intellectual challenge (Stodolsky et al., 1991; Devetak, 2003). Marks are often gained easily and are more important to the students than the gained knowledge and understanding of the content (Fernandez et al., 1975).

Such student perceptions undoubtedly significantly affect the quality of lessons and the gained knowledge. Deriving from study results, the lack of interest in the subject's content decreases the likelihood of students acquiring in-depth critical thinking skills and developing various intrinsic motivational strategies. Furthermore, study results indicate a higher cognitive engagement during learning if the learning content is perceived as useful (summarised from Wolters and Pintrich, 1998). In this respect, intrinsic motivation, which is based on a positive emotional attitude towards the subject, plays an essential role, while the popularity of the subject can be understood as a significant factor.

Students' perceptions of PCCE have not yet been directly researched in Slovenia and this study aimed to establish how students experience and assess PCCE compared to other school subjects. An additional research question was added to this issue, i.e. "Which are the strongest levers that could be used by the school system to increase the popularity of PCCE among students?". The comparative analysis relied on the perception of subjects taught in the eighth grade of the nine-year primary school in Slovenia.

The study was conducted in Eastern Slovenia utilising a sample of 966 eighth-grade students and their 41 PCCE teachers. Using a five-point Likert scale, the respondents' attitudes towards individual school subjects were established with regard to the sub-

ject's popularity and importance, the time allocated to studying, the difficulty level, interesting aspects of the learning content, active participation in class, and students' academic performance. The study further focused on the popularity of individual didactic forms and methods. The teachers answered questions on the frequency of using individual didactic forms and methods during lessons.

The study results confirmed the findings of previous studies on the relative unpopularity of subjects covering the field of citizenship education. On the popularity list of 13 subjects, PCCE ranked tenth. Considering the below-average perception of the learning content as interesting (ranked ninth among thirteen subjects), the students' below-average motivation for participating in lessons is not surprising. The results further indicate the subject's rather low difficulty level, as the final mark in the seventh grade was substantially above the average mark of all subjects. It must not be overlooked that the time allocated to studying PCCE is 11.4 % below the total average.

The key finding that students are rather averse to using the textbook during PCCE classes must be specifically highlighted. On the list of 10 subjects, PCCE ranked eighth. Individual international studies have shown that such dissatisfaction is rather common and usually associated with a too frequent use of textbooks (Haladyna et al., 1982; Elizabeth and Hansberry, 2002). In this respect, the results of our study are even more alarming, as the textbook has proved to be the least popular dimension of the perception of the subject.

In light of previous studies, the results indicating unattractive learning content, the subject's unpopularity, and its low difficulty level were expected. It is interesting to note that only ten percent of the interviewed students were able to independently correctly provide the full name of the subject, which can, in addition to the relatively low popularity of the subject and the low level of motivation, be contributed to the frequent changes to the name of the subject, and even more so to the unusual and exceptionally long name.

Regression analysis was further used to try and identify the key factors which might affect the popularity of PCCE. Compared to other subjects, the key levers seem to be the attractiveness of the learning content ($\beta = 0.31$, $p < 0.01$) and the assessment of the use of the textbook, where the beta coefficient ($\beta = 0.24$, $p < 0.01$) is substantially higher than the comparable coefficients of other school subjects. In this respect, the textbook seems to be the key lever for improving the popularity of PCCE, as its effect is very high in this subject.

Considering the fact that the students' assessment of the use of the textbook in PCCE is exceptionally low, which is simultaneously also a predictor of the subject's popularity, the results allow us to conclude that educational policies and the state can directly and effectively influence the popularity of PCCE through measures which would significantly improve the experience of working with the textbook and the popularity of PCCE.

Further analyses have shown that there is a statistically significant ($p < 0.05$) effect of the publishing house (the study compared the textbooks published by i2 and MKZ) on the positive assessment of the textbook's use. The i2 textbook received a more positive assessment; by using this textbook, the students also experienced the learning content as slightly more interesting ($p < 0.05$) and less difficult ($p < 0.05$). The results of the teachers' questionnaires have shown that teachers who use the i2 textbook use the

textbook statistically significantly more frequently ($p < 0.05$) and employ the discussion method to present the learning content ($p < 0.05$). On the other hand, teachers who use the MKZ textbook more frequently use active (transformational) didactic methods which require higher cognitive processes from the students. Individual studies (Homan, Torney-Purta and Barber, 2006; Elizabeth and Hansberry, 2002) have shown that students often experience active teaching modes as more difficult and to a lower degree as a greater incentive for cooperation.

These results could at least partially be explained by the argument that the MKZ textbook is more difficult and less interesting to students, which means that teachers more frequently use active didactic methods. The results of an additional survey among teachers who use the MKZ textbook less frequently show that they are critical of the arrangement of learning content, the quality of the visual material, and the linguistic style in which the subject matter is presented. More than half of the teachers believe the textbook to be too demanding to allow students to work independently. The main reason behind the less frequent use of the MKZ textbook could therefore be the teachers' opinion regarding its quality. On the other hand, teachers assess the i2 textbook significantly more positively.

With regard to the fact that schools and teachers are free to choose the textbook, this choice is seen as a very important step towards increasing the quality of PCCE lessons.

LITERATURA

1. Barker, R.G., Moroz, W. (1997). Student and teacher perceptions of teaching/learning processes in classrooms: how close is the partnership?. Australian Journal of Teacher Education, 22, št. 1, str. 38–47. Pridobljeno dne 23.05.2018 s svetovnega spleta: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1255&context=ajte>.
2. Bleazby, J. (2015). Why some school subjects have a higher status than others: The epistemology of the traditional curriculum hierarchy. Oxford Review of Education, 41, št. 5, str. 671–689. Pridobljeno dne 20.05.2018 s svetovnega spleta: <https://servicesforeducation.co.uk/index.php/16062016-curriculum-and-school-organisation/1416-why-some-school-subjects-have-a-higher-status-than-others/file.html>.
3. Chiodo, J.J., Byford, J. (2004). Do they really dislike social studies? A study of middle school and high school students. Journal of Social Studies Research, 28, št. 1, str. 16–26.
4. Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: a review of state policy evidence. Education Policy Analysis Archives, 8, št. 1, str. 1–44. Pridobljeno dne 20.05.2018 s svetovnega spleta: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/392/515>.
5. Devjak, T. (2003). Ali je lahko predmet državljanska vzgoja in etika v osnovni šoli izziv za učence. Pedagoška obzorja, 18, št. 3–4, str. 89–93.
6. Deželan, T., Zimšek, M. (2015). Developing Active Citizens of Europe through School (dACES). Empirična analiza realiziranosti učnih načrtov državljanske vzgoje. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede. Pridobljeno dne 20.05.2018 s svetovnega spleta: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/392/515>.
7. Devjak, T., Blažič, M., Devjak, S. (2009). Teachers' and Learners' Perspectives on Factors Influencing the Implementation of the Citizenship and Homeland Education and Ethics Subject in Primary School. Odgojne znanosti, 11, št. 2, str. 7–26. Pridobljeno dne 20.05.2018 s svetovnega spleta: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=74740.
8. Divjak, M. (1997). Razvoj laičnega etičnega in družboslovnega pouka po drugi svetovni vojni v osnovni šoli. Časopis za zgodovino in naravoslovje, 68, št. 2, str. 288–309.

9. Elizabeth, L., Hansberry, A. (2002). Year 9 Student Attitudes Toward Social Studies in a Western Australian Government High School: A Case Study. Pridobljeno dne 27.05.2018 s svetovnega spleta: https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1832&context=theses_hons.
10. Fernandez, C. Massey, G.C., Dornbusch, S.M. (1975). High School Students' Perceptions of Social Studies. Pridobljeno dne 27.05.2018 s svetovnega spleta: <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED113241.pdf>.
11. Grossman P., Stodolsky, S. (1995). Content as context: The role of school subjects in secondary teaching. *Educational Researcher*, 24, št. 8, str. 5–11.
12. Gril, A., Rožman, M. (2013). Motivacija učencev skozi čas – analize časovnih trendov v mednarodnih raziskavah znanja. *Šolsko polje*, 24, št. 1/2, str. 147–193.
13. Haladyna, T., Shaughnessy, J., Redsun, A. (1982). Relations of student, teacher, and learning environment variables to attitudes toward social studies. *Journal of Social Studies Research*, 6, št. 2, str. 36–44.
14. Hansberry, L., Moroz, W. (2001). Male and female students' attitudes toward social studies – a case study. Pridobljeno dne 10.06.2018 s svetovnega spleta: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2001/han01503.pdf>.
15. Hébert, M.Y., Sears, A. (2001). Citizenship Education. Canadian Education Association. Pridobljeno dne 5. 6. 2018 s svetovnega spleta: <http://citeserx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.474.5446&rep=rep1&type=pdf>.
16. Homana, G., Barber, C. Torney-Purta, J. (2006). Assessing School Citizenship Education Climate: Implications for the Social Studies. Circle Working Paper 48. Pridobljeno dne 14.06.2018 s svetovnega spleta: <http://civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP48Homana.pdf>.
17. Justin, J. (1997). Etika, družba, država: nov slovenski vzgojni projekt, stare evropske dileme. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
18. Kahne, J., Rodriguez, M., Smith, B., Thiede, K. (2000). Developing citizens for democracy? Assessing opportunities to learn in Chicago's social studies classrooms. *Theory and Research in Social Education*, 28, št. 3, str. 311–338.
19. Kerr, D. (1999). Citizenship Education: an International Comparison. Pridobljeno dne 14.02.2018 s svetovnega spleta: <https://www.edudoc.ch/static/xd/2003/59.pdf>.
20. Kerr, D. (2005). Citizenship Education In England – Listening To Young People: New Insights From The Citizenship Education Longitudinal Study. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1, št. 1, str. 74–93.
21. Klemenčič, E., Mirazchiyski, P.V., Novak, J. (2018). Nacionalno poročilo Mednarodne raziskave državljanske vzgoje in izobraževanja (IEA ICCS 2016). Pridobljeno dne 19.11.2018 s svetovnega spleta: https://www.researchgate.net/profile/Eva_Klemencic/publication/328413742_Nacionalno_porocilo_Mednarodne_raziskave_drzavlanske_vzgoje_in_izobrazevanja_IEA_ICCS_2016/links/5bcc6435299bf17a1c64a173/Nacionalno-porocilo-Mednarodne-raziskave-drzavlanske-vzgoje-in-izobrazevanja-IEA-ICCS-2016.pdf.
22. Lloyd, G. (1984). The man of reason: "Male" and "female" in Western philosophy. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
23. Lynch, K., Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, št. 3, str. 131–164.
24. Martens, A.M., Gainous, J. (2013). Civic Education and Democratic Capacity: How Do Teachers Teach and What Works?. *Social Science Quarterly*. Pridobljeno dne 13.10.2018 s svetovnega spleta: <https://www.researchgate.net/publication/228212512>.
25. McEachorn, G. (2010). Study of allocated social studies time in elementary classrooms in Virginia: 1987–2009. *Journal of Social Studies Research*, 34, št. 2, str. 208–228.
26. Sardoč, M. (2005). Državlјanska vzgoja v Evropi. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
27. Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., Kerr D. (2008). International Civic and Citizenship Education Study: Assessment Framework. Amsterdam: IEA.
28. Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., Losito, B. (2010). ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Pridobljeno dne 17.08.2018 s svetovnega spleta: <https://eric.ed.gov/?id=ED520018>.

29. Schug, M.C., Todd, R.J., Beery, R. (1982). Why kids don't like social studies. Pridobljeno dne 17.08.2018 s svetovnega spleta: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED224765.pdf>.
30. Stodolsky, S.S., Salk, S., Glaessner, B. (1991). Student views about learning math and social studies. *American Educational Research Journal*, 28, št. 1, str. 89–116.
31. Šimenc, M., Kodelja, Z., Štrajn, D., Justin, J., Sardoč, M., Klemenčič, E., Čepič Vogrinčič, M. (2011). Razvoj državljanske vzgoje v Republiki Sloveniji: konceptualni okvir in razvoj kurikulov (državljanska vzgoja in etika, družba): dopolnjeno zaključno poročilo evalvacijske študije. Pridobljeno dne 20.08.2018 s svetovnega spleta: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/pdf/Evalvacijske_studije_09_10_porocilo_Drzav_vzgoja.pdf.
32. Taštanoska, T., Kresal Sterniša, B. (2013). Državljanska vzgoja v Evropi. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
33. Torney-Purta, J., Schwille, J., Amadeo, J. (1999). Civic Education across Countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project. Amsterdam: IEA.
34. Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6, št. 4, str. 203–212.
35. Torney-Purta, J., Vermeer, S. (2004). Developing citizenship competencies from kindergarten through grade 12: A background paper for policymakers and educators. Denver, CO: National Center for Learning and Citizenship, Education Commission of the States.
36. Učni načrt. Državljanska in domovinska vzgoja ter etika. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno dne 12.04.2018 s svetovnega spleta: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_DDE_OS.pdf.
37. Wolters, C.A., Pintrich, P.R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, št. 26, str. 27–47.

Jasmina Oblak (1983), profesorica sociologije in nemškega jezika na Osnovni šoli Antona Aškercar Rimske Toplice.

*Naslov: Zdraviliška cesta 27, 3272 Rimske Toplice, Slovenija; Telefon: (+386) 03 733 82 30
E-mail: oblakjasmina@gmail.com*

Dr. Miran Lavrič (1971), izredni profesor na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.

*Naslov: Počehova 73, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 02 229 38 40
E-mail: miran.lavric@um.si*