

DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja

2019 letnik 34

2

DIDACTICA SLOVENICA – PEDAGOŠKA OBZORJA
ZNANSTVENA REVILJA ZA DIDAKTIKO

Izdajatelj *Published by*

- Pedagoška obzorja d.o.o.
- Univerza v Novem mestu

Glavni in odgovorni urednik *Editor-in-chief*

- Dr. Marjan Blažič

Uredniški odbor *Editorial board*

- Dr. José Manuel Bautista Vallejo, Huelva, Španija
- Dr. Marija Javornik Krečič, Maribor, Slovenija
- Dr. Gabriela Kelemen, Arad, Romunija
- Dr. Ljupčo Keverski, Bitola, Makedonija
- Dr. Milan Matijević, Zagreb, Hrvaška
- Dr. Nikola Mijanović, Nikšić, Črna gora
- Dr. Jasmina Starc, Novo mesto, Slovenija
- Dr. Lazar Stošić, Beograd, Srbija
- Dr. Boško Vlahović, Beograd, Srbija
- Dr. Janez Vogrinc, Ljubljana, Slovenija

Lektor *Proofread by*

- Meta Kmetič

Prevodi *Translated by*

- Ensitra, Brigita Vogrinc s.p.

Naslov uredništva in uprave *Editorial office and administration*

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

Spletna stran revije *Website of the journal*

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

Elektronski naslov *E-mail*

- info@pedagoska-obzorja.si, editorial.office@didactica-slovenica.si

Revija Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja je indeksirana in vključena v

Journal Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja is indexed and included in

- Elsevier Bibliographic Databases (SCOPUS)
- International Bibliography of Periodical Literature / Internationale Bibliographie geistes- und sozialwissenschaftlicher Zeitschriftenliteratur (IBZ)
- Internationale Bibliographie der Rezensionen geistes- und sozialwissenschaftlicher Literatur (IBR)
- Co-operative Online Bibliographic System and Services (COBISS)

Izdajanje revije sofinancira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

The publication of the journal is co-financed by the Public research agency of the Republic of Slovenia.

Naklada *Circulation*

- 320

Tisk *Printed by*

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

Copyright © 2019 – Pedagoška obzorja podjetje za pedagoški inženiring d.o.o.

Vsebina Contents

*Dr. Martina Mejak,
dr. Vida Udovič Medved*

- 3 Vloga vzgojitelja pri razvijanju otrokove
sporazumevalne zmožnosti**
The Role of the Educator in the Development of
the Child's Communicative Competence

*Dr. Maja Hmelak,
Ksenija Breg*

- 20 Vključevanje gozdne pedagogike v vzgojno-
izobraževalno delo javnih vrtcev**
Integration of Forest Pedagogics into the
Educational Work of Public Preschools

*Jasmina Oblak,
dr. Miran Lavrič*

- 34 Percepcije predmeta domovinska in državljanska
kultura ter etika**
Perceptions of the School Subject of Patriotic and
Civic Culture and Ethics

Dr. Janja Batič

- 52 Hospitiranje študentov razrednega pouka pri
urah likovne umetnosti**
In-Class Observation of Art Lessons by Students
of Elementary Education

*Dr. Maja Matrič,
dr. Matjaž Duh*

- 67 Učiteljeva percepcija nadarjenih in talentiranih
učencev ter učencev z vedenjskimi motnjami**
Teachers' Perceptions of Gifted, Talented and EBD
Students

*Dr. Melita Puklek Levpušček,
Klara Šurla*

- 82 Socialna anksioznost, moteči dejavniki in
vsiljive misli dijakov pri ustnem ocenjevanju**
Students' Social Anxiety, Disturbing Factors
and Intrusive Thoughts during Oral Knowledge
Assessment

*Dr. Nazmi Xhomara,
dr. Lazar Stošić,
dr. Łukasz Tomczyk*

**97 Skupinsko delo in vpliv znanja, pridobljenega v
praksi, na dosežke študentov**

Group Work and Application of Material Influence
Students' Achievements

*Dr. Jana Majerčíková,
mag. Barbora Petrů Puhrová*

**113 Učne aspiracije učencev in zaznan vpliv
njihovih staršev**

Pupils' Learning Aspirations and the Perceived
Influence of Their Parents

Vloga vzgojitelja pri razvijanju otrokove sporazumevalne zmožnosti

Prejeto 13.05.2019 / Sprejeto 15.07.2019

Znanstveni članek

UDK 373.24: 81'233

KLJUČNE BESEDE: predšolska vzgoja, profesionalni razvoj, sporazumevalna zmožnost vzgojiteljev in otrok, razvoj poslušanja, razvoj otrokovega bese-dišča

POVZETEK – Predšolsko obdobje je kritično obdobje za razvoj otrokove sporazumevalne zmožnosti. Eden izmed dejavnikov razvoja otrokove sporazumevalne zmožnosti je tudi kakovosten vrtec. Pri tem ima pomembno vlogo vzgojitelj s svojo bolj ali manj razvito sporazumevalno zmožnostjo, ki jo bodoči vzgojitelji lahko v času študija pridobivajo pri predmetih, vezanih na jezik in književnost. Kljub temu raziskave kažejo, da vzgojitelji vstopajo v vrtec z določenimi jezikovnimi primanjkljaji. V prispevku predstavljamo rezultate raziskave, s katero smo ugotavljali: katere dejavnike izpostavljajo vzgojitelji kot ključne za govorni razvoj otrok, s katerimi strategijami razlagajo manj znane besede ter kako in koliko imajo vzgojitelji uze-aveščeno pomembnost poslušanja pri svojem delu. Rezultati so pokazali, da vzgojitelji razumejo svojo vlogo kot bistveno vlogo, ki prispeva k razvoju otrokovega govora, vendar je ne razumejo tudi v vlogi otrokovega sogovornika in enakovrednega partnerja v komunikaciji. Rezultati pri strategijah razlaganja besed kažejo na postopen prehod med različnimi načini razlage glede na starost otrok. Večina vzgojiteljev se zaveda pomena poslušanja in ga pri otrocih spodbuja z različnimi strategijami.

Received 13.05.2019 / Accepted 15.07.2019

Scientific paper

UDC 373.24: 81'233

KEYWORDS: preschool education, professional development, communicative competence of educators and children, development of listening, development of the child's vocabulary

ABSTRACT – The preschool period is a critical period for the development of the child's communicative competence. One aspect shaping the child's communicative competence is a quality kindergarten. The educators play an important role with their communicative competence, which is either well developed or not, and future educators can acquire it during the course of their studies in subjects related to language and literature. Nevertheless, research shows that educators enter kindergarten with certain language deficits. In the paper, we present the results of the research, which determined the following: which factors educators point out as being of key importance in the children's speech development; which strategies they utilize to explain lesser-known words; and how and to what extent listening is deemed important by educators in their line of work. The results showed that educators understand their role as essential, since it contributes to the development of the child's speech; however, they do not consider themselves to be the child's interlocutor and an equivalent partner in communication. The results of word interpretation strategies indicate a gradual transition between different explanations depending on the children's age. Most educators are aware of the importance of listening and encourage children to practise it through different strategies.

1 Uvod

Med cilji profesionalnega razvoja zaposlenih strokovnih delavcev in delavk v vrtcu je visokošolska izobrazba pomembna pridobitev. Zato imajo vse tri slovenske pedagoške fakultete (Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru in Univerza na Primorskem) v svojih študijskih programih predšolske vzgoje organiziran izredni študij za že zaposlene vzgojitelje in vzgojiteljice, ki imajo dokončano le srednjo vzgojiteljsko šolo. Praviloma

so s takšno izobrazbo lahko pomočnik vzgojitelja, zato se jih veliko med njimi odloča za izredni študij na visokošolskem strokovnem (VS) programu predšolska vzgoja na 1. stopnji, s katerim pridobijo naziv diplomirani vzgojitelj predšolskih otrok (VS). Med študenti izrednega študija so tudi takšni, ki so zaključili katerega izmed nepedagoških visokošolskih ali fakultetnih programov, za zaposlitev v vzgojno-izobraževalnih zavodih, torej tudi v vrtcih, pa je predpisana obvezna pedagoška izobrazba. Navedeni študijski program vsebuje med drugim predmetna področja, ki se še posebej osredotočajo na doseganje višjih ravni bralne pismenosti. Spodbujanje bralne oz. širše kulturne pismenosti je namreč eno izmed osrednjih področij dejavnosti sodobnih vzgojno-izobraževalnih institucij od vrtca do univerzitetnega študija. Jezikovno področje v programu predšolska vzgoja na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem obsega v 1. letniku predmet mladinska književnost, v 2. letniku zgodnje učenje slovenščine in v 3. letniku jezikovne dejavnosti v vrtcu.

Kurikulum za vrtce (Bahovec et al., 1999) poudarja, da je predšolsko obdobje kritično obdobje za razvoj sporazumevalne zmožnosti, pri čemer so v ospredju govorna interakcija med otrokom in odraslim, seznanjanje s pisnim jezikom ter sprejemanje umetnostnih besedil iz slovenske in tuje mladinske književnosti s poudarkom na doživljanju. M. Hmelak in J. Lepičnik Vodopivec (2013, str. 3) sta izvedli anketo o pomenu nekaterih znanj, pridobljenih med študijem za vzgojitelja, v kateri je sodelovalo 616 študentov predšolske vzgoje in vzgojiteljev. Med anketiranci je bil "med pomembnimi odgovori izbran odgovor anketirancev pedagoško-psihološka znanja, tesno sledijo znanja s posameznih področij (gibanje, jezik, narava ...)". To kaže, da sodi kurikularno področje jezika za anketirane med pomembna področja njihovega profesionalnega razvoja.

Književna vzgoja je sestavni del kurikularnega področja jezik (Bahovec et al., 1999), ki temelji na komunikacijskem modelu, namenjenem zbliževanju mladega bralca z otroško književnostjo. Opredeljena je z globalnim ciljem poslušanja, razumevanja ter doživljanja jezika in s spoznavanjem temeljnih literarnih del za otroke, natančneje pa je opredeljena še v drugih ciljih in dejavnostih za obe starostni obdobji. S književno in knjižnično vzgojo v vrtčevskem okolju tudi blažimo otrokove sociokulturne primanjkljaje, seveda le pod pogojem, da je vzgojitelj strokovno usposobljen za razvijanje otrokove recepcijske zmožnosti v dialogu z umetnostnimi besedili iz otroške književnosti.

Dialog današnjih otrok z mladinsko književnostjo odpira vrsto vprašanj, ki jih je treba upoštevati tudi pri vrtčevskem in šolskem ukvarjanju s književnostjo. V predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju zapisana, govorjena in vizualizirana besedila predstavljajo odraščajočim pomemben stik z umetnostnim jezikom. Haramija (1999, str. 319) ugotavlja, da "otroci v večini primerov niso sposobni samostojnega branja do osmega leta starosti. Z vključitvijo posrednika med otroka in knjigo je otrok postavljen v podrejeni položaj. Poseben problem predstavlja posredovanje književnih del predšolskim otrokom." Raziskovanje razumevanja besednega in nebesednega oz. slikovnega dela pri otroku oz. učencu je za strokovnjake lahko podlaga za preučevanje pismenosti otrok, pri čemer so poudarki na preverjanju razumevanja prebranega (Medved Udovič, 2005). Pri tem se nam zastavlja vprašanje, katere strategije uporabljajo vzgojitelji, da mladega bralca motivirajo za njegovo sodelovanje pri ustvarjanju pomena poslušane umetnostnega besedila pri književni vzgoji tudi ob razlagi manj znanih besed. Z raziskavo želimo pridobiti vpogled v usposobljenost (bodočih) vzgojiteljev v dveh

segmentih, in sicer: kako razvijajo poslušanje in kako razlagajo manj znane besede pri književni vzgoji. Ugotavljamo namreč, da je študentom velikokrat neznan pomen nekaterih starinskih in redkih izrazov v mladinski književnosti iz (pol)pretekle zgodovine. Z digitalnimi orodji je moč na razmeroma hiter način pridobiti ustrezne podatke o pomenu in kontekstu zastarelih ali manj rabljenih izrazov. Takšen uporaben pripomoček je nov slovenski spletni jezikovni portal Fran (www.fran.si, Slovarji Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU), zato so za njegovo rabo spletni snovalci portala organizirali tudi usposabljanje po izobraževalnih zavodih. V današnjem času torej ne smemo pozabiti na digitalna orodja kot pomemben pripomoček pri razvijanju IKT-kompetenc, zaželenih pri strokovnih delavcih v vzgojno-izobraževalnem procesu.

2 Razvijanje otrokove sporazumevalne zmožnosti

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti otrok/učencev (v slovenščini) oz. razvita sporazumevalna zmožnost otrok/učencev je cilj tako predšolske jezikovne vzgoje kot tudi jezikovnega pouka v osnovni šoli (Bahovec et al., 1999; Marjanovič Umek, 2001; Poznanovič et al., 2011; Križaj Ortar et al., 2000). Sporazumevalna zmožnost (v materinem jeziku) je trirazsežnostna temeljna kompetenca, temelječa na znanju, spretnostih in odnosu do znanja, ki je na prvem mestu opredeljena v dokumentih OECD (Rutar Ilc, 2003).

Sporazumevalna zmožnost je "zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravilnih in učinkovitih besedil raznih vrst" (Bešter Turk, 2011). Da je udeleženec pri sporazumevanju/v komunikaciji uspešen, potrebuje različna znanja – stvarno, besedilotvorno (organizacijsko), jezikovno, pragmatično in retorično znanje (Križaj Ortar, 2001). Sporazumevalna zmožnost temelji na motiviranosti za sporazumevanje, stvarnem znanju sporočevalca, jezikovni, pragmatični, metajezikovni zmožnosti sporočevalca in na zmožnosti nebesednega sporazumevanja sporočevalca (Bešter Turk, 2011). Dinamika razvoja otrokovega govora narekuje v Kurikulumu za vrtce (1999) cilje in dejavnosti za prvo in drugo starostno obdobje, ki celostno podpirajo razvoj sporazumevalne zmožnosti oz. jezikovne zmožnosti, kot je sporazumevalna zmožnost imenovana v Kurikulumu za vrtce (1999) in priručniku h kurikulu Otrok v vrtcu (2001), v katerem je jezikovna zmožnost opredeljena kot slovnična in sporazumevalna zmožnost. Erženičnik Pačnik (1999, str. 308) poudarja, da "ima vrtec za spodbujanje razvoja otrokovega govora pravzaprav boljše možnosti, kakor jih ima kasneje šola, predvsem zaradi tega, ker otrokov govor v tem obdobju še ni zaključen, v tej starosti je otrok še izredno sugestibilen in elastičen".

Poslušanje kot ena izmed sporazumevalnih dejavnosti je bilo v preteklosti razumljeno kot samoumevno in se mu ni posvečalo velike pozornosti v primerjavi s pisanjem, branjem in govorjenjem, novejša raziskave pa kažejo, da je poslušanje "še vedno zdaleč najpogostejša jezikovna dejavnost človeka in hkrati tudi temelj razvoja jezika" (Plut Pregelj, 2012, str. 19). V okviru sodobnega komunikacijskega modela pouka književnosti, ki je bil vpeljan v 90. letih po kurikularni prenovi, je tudi poslušanje pridobilo enakovredno mesto pri jezikovni in književni vzgoji tako v osnovni kot tudi srednji šoli (Križaj Ortar, 2000; Vogel, 1998, 2000).

Na razvoj otrokove sporazumevalne zmožnosti poleg genetskega dejavnika vplivajo tudi bolj ali manj spodbudno otrokovo družinsko okolje, socialno-ekonomski položaj družine in kakovost vrtca. V anketni vprašalnik smo kot dejavnik vključili še otrokov spol, ki ga raziskovalci raziskujejo in vključujejo v primerjavo dečkov in deklic pri razvoju govora. Marjanovič Umek et al. (2006, str. 58) ugotavljajo, "da so razlike med spoloma veliko manjše, kot se pogosto zaključuje".

Marjanovič Umek et al. (2006) še ugotavljajo, da se kakovost vrtca meri s procesnimi in strukturnimi kazalniki. Procesni kazalniki označujejo vzgojiteljske spoznavne in govorne spodbude, njeno občutljivost in odzivnost ter interakcijo med otroki in strokovnimi delavci, strukturni kazalniki pa označujejo razmerje odrasle osebe glede na število otrok v skupini. Med strukturnimi kazalniki je težišče na vlogi vzgojitelja, ki spoznavne in govorne spodbude ter govorno interakcijo med jezikovnimi udeleženci v vrtcu urešničuje s svojo bolj ali manj razvito sporazumevalno zmožnostjo. Skubic (2004, 2005) opazuje primanjkljaje pri vzgojiteljih in učiteljih (prvega razreda) na vseh jezikovnih ravneh, kar se odraža npr. pri zastavljanju vprašanj. "Vzgojiteljeva vprašanja vplivajo na otrokovo sporazumevalno zmožnost tako, da s korektnimi vprašanji razvijajo, z nekorrektnimi vprašanji pa onemogočajo hitrejši napredek v otrokovem tvorjenju jezikovnih struktur in njihovi rabi za konkretne položaje." (Skubic, 2005, str. 176) (Ne)raznolikost tipov vprašanj (prevladujejo dopolnjevalna vprašanja nižje taksonomske ravni), ki jih v veliki večini postavljajo le vzgojitelji oz. učitelji, namreč vpliva na otrokov/učenčev odgovor. Vzgojitelj ni samo govorni, ampak tudi poslušalni zgled. Vzgojiteljevo oz. učiteljevo delo naj bi temeljilo na empatičnem poslušanju, ki ga doseže tako, da otroka posluša z zanimanjem, pri tem zazna tudi nebesedne spremljevalce govorjenja, ne vrednoti in ga poskuša razumeti. "Tako poslušanje zahteva veliko discipline, napora in potrpljenja. V pogovoru moramo odmisлити sami sebe – svoje izkušnje, vedenje, želje, sodbe in vrednote." (Plut Pregelj, 2012, str. 231). Prvi korak k razvoju empatičnega poslušanja je vzgojiteljevo razmišljanje o sebi kot poslušalcu oz. ozaveščanje svojega vedenja ter usposabljanje vzgojiteljev za poslušanje (prav tam, str. 226–227).

V nadaljevanju prispevka predstavljamo raziskavo med študenti izrednega študija predšolske vzgoje o pomenu poslušanja in razlagi manj znanih besed pri književni vzgoji.

3 Metodologija

3.1 Opredelitev problema in cilji raziskave ter hipoteze

Pri sistematičnem razvijanju (pred)bralne zmožnosti otrok v predšolskem obdobju imajo pomembno vlogo odrasli, med katerimi so na prvem mestu starši in vzgojitelji v vrtcu, pri čemer je pri strokovnih delavcih, tj. vzgojiteljih, pomembna njihova strokovna usposobljenost. Pri tem je pri književni vzgoji bistveno temeljito poznavanje komunikacijskega modela, ki na premišljen način otroka senzibilizira za doživljanje, razumevanje in vrednotenje leposlovnih del iz otroške književnosti. V vzgojiteljevem bralnem okvirju so torej zajeti otroci s svojimi recepcijskimi zmožnostmi in posebnost-

mi. Vzgojiteljeva komunikacija je naslonjena na njegov didaktično-metodični horizont, saj mu izbrano književno besedilo narekuje tudi izbor ustreznega didaktičnega modela.

Cilji raziskave so ugotoviti:

- kateri so po mnenju bodočih vzgojiteljev pomembni dejavniki pri razvijanju otrokove govorne zmožnosti in kolikšen vpliv imajo na njegov govorni razvoj;
- na kakšen način vzgojitelji razlagajo neznane besede in v kateri fazi sprejemanja (pesemskega, proznega, dramskega) besedila je po njihovem mnenju primerno razlagati neznane besede;
- koliko so bodoči vzgojitelji ozaveščeni glede pomembnosti razvijanja poslušanja in katere strategije uporabljajo za spodbujanje poslušanja otrok v skupini.

Postavili smo naslednje hipoteze:

- H1: Predpostavljamo, da ima največji vpliv na govorni razvoj otroka po mnenju študentov izrednega študija predšolske vzgoje vzgojitelj.
- H2: Predpostavljamo, da večina bodočih vzgojiteljev razlaga neznane besede pri vseh literarnih zvrsteh/vrstah (pesemsko, pripovedno, dramsko besedilo) po branju umetnostnega besedila.
- H3: Predpostavljamo, da večina bodočih vzgojiteljev razlaga neznane besede postopoma glede na starost otrok, in sicer od slike do besede (samostalniki, glagoli in pridevniki).
- H4: Predpostavljamo, da je za večino bodočih vzgojiteljev poslušanje med sovrstniki pomembno.
- H5: Predpostavljamo, da bodoči vzgojitelji uporabljajo različne strategije za spodbujanje poslušanja pri otrocih.

3.2 Raziskovalna metoda

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Pridobljene podatke smo obdelali s statističnimi metodami (opisna statistika), pri čemer smo uporabljali programa MS Excel in IMB SPSS. Osnovne rezultate smo predstavili s pomočjo opisne in inferenčne statistike ter jih interpretirali skladno z raziskovalnimi cilji.

3.3 Instrument in zbiranje podatkov

Za potrebe raziskave je bil uporabljen anonimni vprašalnik, ki je vseboval dve vprašanji, vezani na demografske podatke (po eno vprašanje odprtega tipa in kombiniranega tipa), dve vprašanji zaprtega tipa in osem vprašanj s številsko ocenjevalno lestvico, skupaj dvanajst vprašanj. Vprašalnik so reševali študenti izrednega študija predšolske vzgoje v okviru predmeta jezikovne dejavnosti v vrtcu v študijskem letu 2015/2016.

3.4 Opis raziskovalnega vzorca

Celotni vzorec je sestavljalo nenaključno izbranih 241 študentov, ki se izobražujejo na treh lokacijah izvajanja izrednega študija Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem (program Predšolska vzgoja). Glede na doseženo izobrazbo ima največ anketiranih končano srednjo šolo (73,2 %), najmanj pa visoko ali višjo šolo (11,1 %). Nekoliko višji je delež študentov z univerzitetno izobrazbo (15,7 %). Glede števila let delovnih izkušenj imajo anketiranci osem let delovne dobe, standardni odklon je devet let. Na to vprašanje je odgovorilo 211 anketirancev, ostali nimajo delovnih izkušenj v vrtcu. V nadaljevanju nas je zanimalo, ali obstajajo razlike med doseženo izobrazbo glede na leta delovnih izkušenj. Izkazalo se je, da imajo vzgojitelji z dokončano srednjo šolo v povprečju najnižjo delovno dobo ($\bar{x} = 6,7$; $SO = 7,6$), sledijo tisti z doseženo univerzitetno izobrazbo ($\bar{x} = 11,8$; $SO = 12,3$), najdaljšo delovno dobo imajo vzgojitelji z dokončano visoko ali višjo šolo ($\bar{x} = 9,2$; $SO = 9,7$).

4 Rezultati in interpretacija

Dejavniki, ki vplivajo na govorne zmožnosti otrok

Anketiranci so pri vprašanju, kakšna je vloga vzgojitelja pri razvijanju govorne zmožnosti, številčno določili stopnjo pomembnosti (1 – najbolj pomembno, 6 – najmanj pomembno) šestim danim dejavnikom (stopnja spoznavnega razvoja, spol, družina, vzgojitelj, vrstniki, IKT-sredstva). Na vprašanje so odgovorili vsi, razen enega anketiranca. Rezultate prikazujemo v tabeli 1.

Tabela 1: Dejavniki, ki vplivajo na govorni razvoj otroka

<i>Dejavniki</i>	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>s</i>
Spol	240	5,27	1,28
IKT-sredstva	240	4,70	1,22
Vrstniki	240	3,73	1,06
Vzgojitelj	240	2,94	0,94
Stopnja spoznavnega razvoja otroka	240	2,31	1,47
Družina	240	1,83	1,20

Opombe: *n* – število anketirancev, $\bar{x}$ – aritmetična sredina, *s* – standardni odklon.

Glede na povprečne vrednosti rangov (pri čemer nižje vrednosti pomenijo večji vpliv) so vzgojitelji ocenili, da na govorni razvoj otroka najbolj vplivajo: družina ($\bar{x} = 1,83$), stopnja spoznavnega razvoja otroka ($\bar{x} = 2,31$) ter vzgojitelj ($\bar{x} = 2,94$), najmanj pa spol ($\bar{x} = 5,27$). Manjši vpliv imajo tudi vrstniki ($\bar{x} = 3,73$) in IKT-sredstva ($\bar{x} = 4,70$). Glede na zastavljeno H1 ugotavljamo, da je za bodoče vzgojitelje družina vendarle najpomembnejši dejavnik pri govornem razvoju otroka, čeprav se zavedajo

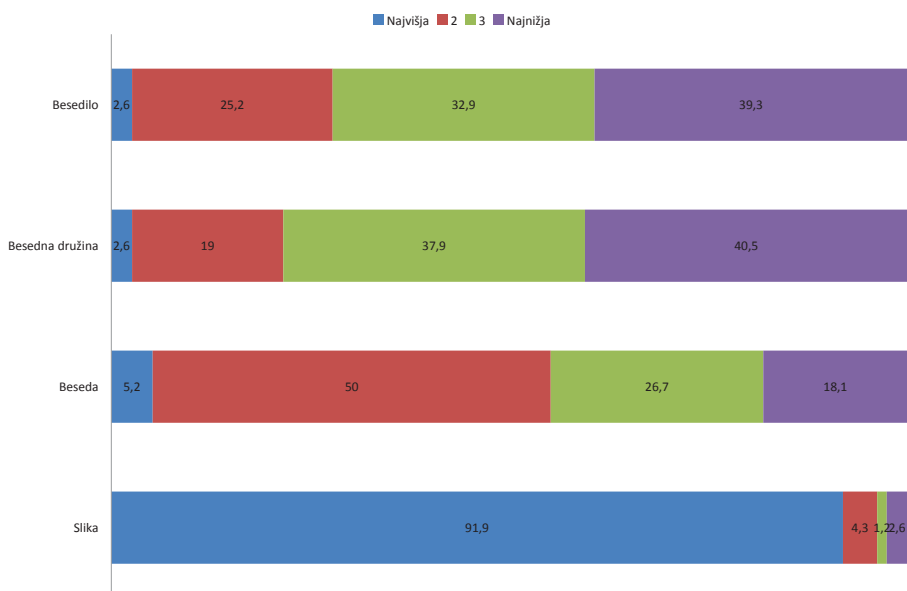
tudi svoje – pomembne – vloge v vzgojno-izobraževalnem procesu v vrtcu. Rezultati se skladajo tudi s teoretičnimi izhodišči, le da je vloga vrstnikov po mnenju sodelujočih v anketi slabše ovrednotena (Marjanovič Umek, 1990; Kranjc, 2006).

V nadaljevanju so anketiranci s številkami od 1 (najvišja) do 5 (najnižja) označili vlogo vzgojiteljev, ki bistveno prispeva k razvoju govora pri predšolskih otrocih: vzgojitelj kot govorni vzor, kot sogovornik, kot tisti, ki spodbuja in usmerja govor, jih uči ali usmerja govorno komunikacijo. Na vprašanje so odgovorili vsi, razen enega anketiranca. Anketirani so glede na povprečne range kot bistveni vlogi vzgojiteljev izpostavili govorni vzor ($\bar{x} = 1,9$) in spodbujanje ter usmerjanje govora ($\bar{x} = 2,4$), kot najmanj bistveno pa učenje ($\bar{x} = 4,1$). Kot manj bistveni se pokazeta vloga vzgojitelja kot sogovornika ($\bar{x} = 3,2$) in tistega, ki usmerja komunikacijo ($\bar{x} = 3,3$). Skubic (2004) pa opozarja prav na to, da naj bi bila vzgojitelj in otrok kot sogovornika čim bolj enakovredna partnerja v komunikaciji.

Razlaga neznanih besed in sprejemanje umetnostnega besedila

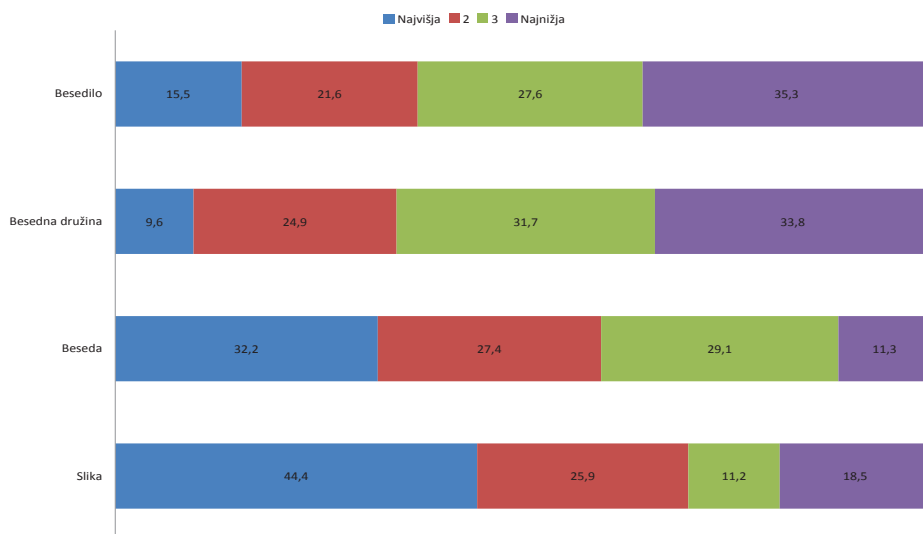
Razlago neznanih besed so anketiranci s številkami od 1 (najvišja) do 4 (najnižja) razvrščali glede na predlagane načine. Načine so razvrščali glede na tri starostne skupine: mlajši od 4 let, od 4 do 6 let ter starejši od 6 let. Mlajšim od 4 let vzgojitelji običajno razlagajo neznane besede v povezavi s sliko (91,9%), najredkeje pa v povezavi z besedilom (39,3%) ali besedno družino (40,5%). Prav razlaga besed glede na sobesedilo pa je zanesljivo smiselna in tudi učinkovita, saj tako beseda dobi poln pomen, zato bi kazalo pri vzgojiteljevi razlagi spodbujati prav takšno razlago. Rezultati so prikazani na sliki 1.

Slika 1: Načini razlage neznanih besed pri otrocih, mlajših od 4 let, v odstotkih, prikazani na 4-stopenjski lestvici (N = 232)



Slika 2 v nadaljevanju prikazuje rezultate za otroke, stare od 4 do 6 let. Le-tem anketiranci običajno razlagajo neznane besede v povezavi s sliko (44,4%) ali besedo (32,2%). Najredkeje pa za razlago uporabljajo besedilo (35,3%) in besedno družino (33,6%).

Slika 2: Načini razlage neznanih besed pri otrocih, starih od 4 do 6 let, v odstotkih, prikazani na 4-stopenjski lestvici (N = 229)



Na sliki 3 prikazujemo še rezultate za otroke, starejše od 6 let. Otrokom te starostne skupine anketiranci neznane besede običajno razlagajo v povezavi z besedo (34,1%), najredkeje pa v povezavi s sliko (48,9%), s pomočjo besedila pa razlaga neznane besede 27,8% anketiranih. Pričakovali bi, da bi sodelujoči v raziskavi pri tej starostni skupini otrok lahko pri razlagi neznanih besed v še večji meri uporabljali besedilo, t. i. kontekstni sobesedilni ključ (Pečjak, 1993, str. 89), saj bi otroci ob vzgojiteljevi spodbudi lahko sklepali o pomenu neznane besede s pomočjo drugih besed, povedi, skratka iz (so)besedila.

Tabela 2 strnjeno prikazuje povprečne range razlage neznanih besed po treh starostnih skupinah. Pomembno je poudariti, da višji povprečni rang pomeni nižjo razvrstitev na lestvici od ena do štiri. Pri mlajših otrocih do 4 let kot najpogosteje uporabljena strategija izstopa razlaga ob sliki ($\bar{x} = 1,15$), pri otrocih, starih od 4 do 6 let, prav tako slika ($\bar{x} = 2,00$), pa tudi beseda ($\bar{x} = 2,14$), pri starejših od 6 let pa predvsem beseda ($\bar{x} = 2,06$), kar kaže na postopen prehod med različnimi načini razlage neznanih besed glede na starost otrok, s čimer potrjujemo H3. Pri vzgojiteljih bi bilo treba glede na to, da se zelo redko odločajo za razlago neznanih besed glede na sobesedilo, pa tudi glede na besedno družino, spodbujati tudi takšni razlagi.

Slika 3: Načini razlage neznanih besed pri otrocih, starejših od 6 let, v odstotkih, prikazani na 4-stopenjski lestvici (N = 229)

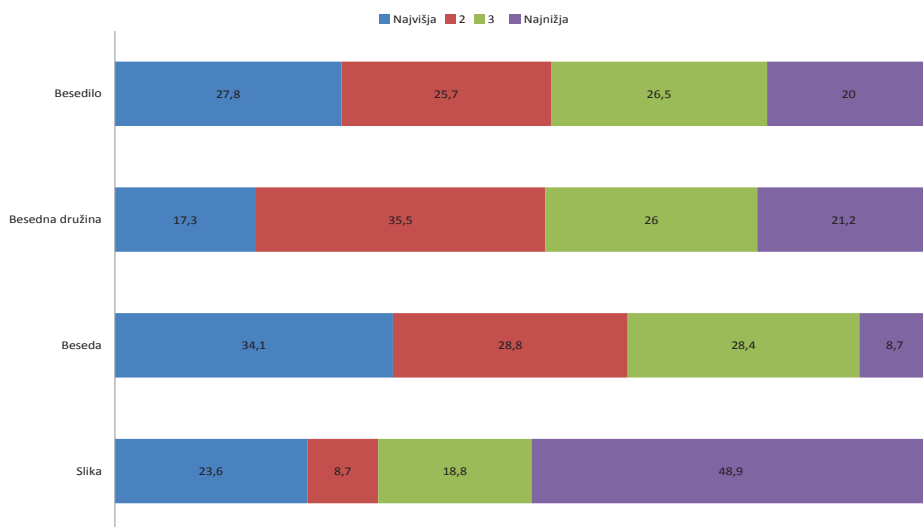


Tabela 2: Povprečni rangi načinov razlage neznanih besed po treh starostnih skupinah

Starostne skupine	Načini razlage	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>s</i>
Mlajši	beseda – slika (predmet)	236	1,15	0,59
	beseda – beseda	235	2,55	0,89
	beseda – besedna družina	235	3,12	0,89
	beseda – besedilo	235	3,07	0,90
4–6	beseda – slika (predmet)	237	2,00	1,17
	beseda – beseda	236	2,14	1,06
	beseda – besedna družina	236	2,84	1,08
	beseda – besedilo	236	2,78	1,13
Starejši	beseda – slika (predmet)	234	2,87	1,29
	beseda – beseda	234	2,06	1,03
	beseda – besedna družina	235	2,46	1,06
	beseda – besedilo	234	2,33	1,14

Opombe: *n* – število anketirancev, $\bar{x}$ – aritmetična sredina, *s* – standardni odklon

Razlaga neznanih poimenovanj za samostalnike, glagole in pridevnike

Anketiranci so s številkami od 1 (najvišja) do 4 (najnižja) razvrščali načine, s katerimi običajno razlagajo neznana poimenovanja za samostalnike, glagole in pridevnike. Vzgojitelji samostalnike običajno razlagajo v povezavi s sliko (72,1 %), najredkeje pa v povezavi z besedilom (42,5 %) ali besedno družino (32,3 %). Glagole običajno razlagajo v povezavi s sliko (41,5 %), najredkeje pa v povezavi z besedno družino (28,8 %). Pridevnike običajno razlagajo v povezavi z besedo (33,8 %), najredkeje pa z besedno družino (26,6 %). Zanimiv izid se je pokazal glede uporabe slike za razlago pridevnikov – 33,8 % bodočih vzgojiteljev namreč običajno uporablja za razlago sliko, 37,6 % pa je sploh ne.

Kot je razvidno iz tabele 3, anketiranci samostalnike običajno razlagajo v povezavi s sliko ($\bar{x} = 1,53$), glagole s sliko ($\bar{x} = 2,33$) in z besedo ($\bar{x} = 2,25$), pridevnike pa z besedo ($\bar{x} = 2,06$). Najmanj običajna je razlaga samostalnikov s pomočjo besedila ali besedne družine ($\bar{x} = 2,89$), glagolov in pridevnikov pa z besedno družino ($\bar{x} = 2,75$ in $2,66$).

Tabela 3: Povprečni rangi načinov razlage neznanih poimenovanj za samostalnike, glagole in pridevnike (N = 231)

<i>Besedne vrste</i>	<i>Načini razlage</i>	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>s</i>
Samostalniki	beseda – slika (predmet)	238	1,53	1,09
	beseda – beseda	237	2,41	1,01
	beseda – besedna družina	238	2,89	1,04
	beseda – besedilo	237	2,92	1,09
Glagoli	beseda – slika (predmet)	238	2,23	1,28
	beseda – beseda	237	2,25	1,10
	beseda – besedna družina	238	2,75	1,05
	beseda – besedilo	237	2,52	1,17
Pridevniki	beseda – slika (predmet)	238	2,52	1,33
	beseda – beseda	237	2,06	1,04
	beseda – besedna družina	238	2,66	1,06
	beseda – besedilo	237	2,46	1,17

Opombe: n – število anketirancev, $\bar{x}$ – aritmetična sredina, s – standardni odklon

Razlaga neznanih besed v proznem, pesemskem in dramskem besedilu

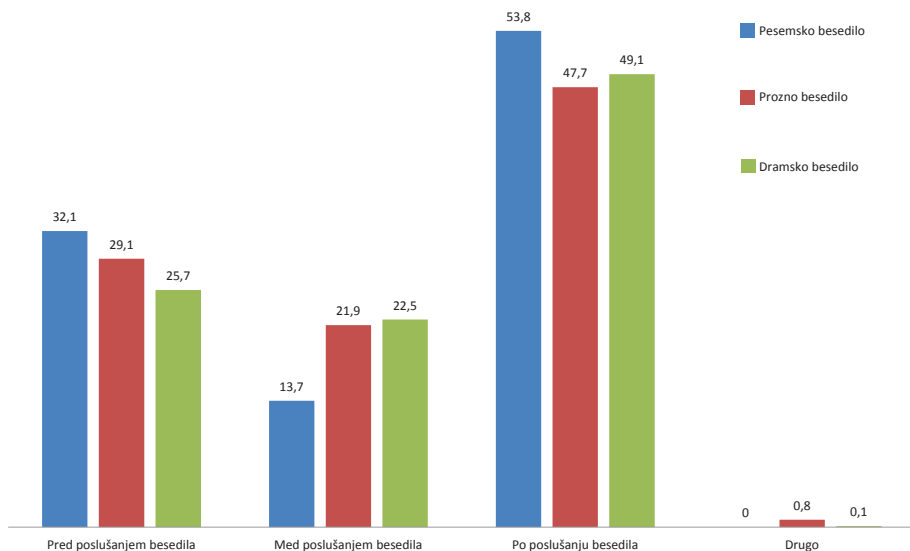
Po mnenju sodelujočih v raziskavi je najprimerneje, da se vzgojitelj z otroki v predšolskem obdobju pogovori o pomenu manj znanih besed po poslušanju besedila ne glede na literarno zvrst/vrsto (slika 4). Pri pesemskem besedilu 32,1 % anketiranih pomen manj znanih besed razloži pred poslušanjem, 13,7 % med poslušanjem in 53,8 % po poslušanju besedila. Pri proznem besedilu 29,4 % anketiranih pomen manj znanih besed razloži pred poslušanjem, 21,9 % med poslušanjem in 47,7 % po poslušanju besedila. Pri dramskem besedilu (otroške igre) 25,7 % anketiranih pomen manj znanih besed razloži pred poslušanjem, 24,5 % med poslušanjem in 49,4 % po poslušanju besedila. Na

vprašanja o proznem in dramskem besedilu niso odgovorili štirje anketirani, na vprašanja o pesemskem besedilu pa jih ni odgovorilo sedem.

Razlaga neznanih besed med literarnoestetskim branjem ali pripovedovanjem

Anketirani med branjem književnega besedila vanj praviloma posežejo redko (37,8%), tako da ga delno preoblikujejo, dele slednjega pripovedujejo ali izpustijo, da olajšajo pogovor o neznanih besedah s predšolskimi otroki. Le 2,1 % vprašanih poseže v besedilo vedno, medtem ko jih 17,8 % tega ne stori nikoli. Vendar pa vseeno kar 29 % anketiranih posega v literarnoestetsko doživetje med branjem umetnostnega besedila z razlago neznanih besed. Ugotavljamo namreč, da večina bodočih vzgojiteljev ne razlaga neznanih besed po branju, tako da naše predvidevanje o umestitvi razlage neznanih besed po branju (H2) ni potrjeno. Na omenjeno vprašanje so odgovorili vsi anketirani (N = 241).

Slika 4: Časovna primernost za pogovor o manj znanih besedah pri proznem (N = 237), pesemskem (N = 234) in dramskem (N = 237) besedilu



Načini spodbujanja poslušanja vrstnikov v skupini

Z vprašanjem o načinih spodbujanja poslušanja otrok smo želeli izvedeti, v kolikšni meri je po njihovem mnenju za otroke pomembno, da poslušajo govorjenje drugih otrok v skupini. Na to vprašanje ni odgovoril eden od 241 bodočih vzgojiteljev. H4 lahko potrdimo, saj večina anketirancev (75,0 %) meni, da je poslušanje govorjenja drugih otrok v skupini zelo pomembno, 23,8 % vzgojiteljev pa meni, da je pomembno. Neznaten delež (0,8 %) meni, da slednje ni pomembno.

Omenjeno vprašanje smo želeli primerjati še z vprašanjem v povezavi z dejavniki, ki vplivajo na upadanje oziroma povečanje zanimanja za otrokovo poslušanje pripove-

di drugih otrok v skupini. Anketiranci menijo, da poslušanje spodbujajo na naslednje načine (pri tem smo upoštevali vse odgovore, ne glede na to, da so nekateri našli več kot le en način):

- z dobro motivacijo in s spodbujanjem poslušanja (39,4%),
- v jutranjem krogu (36,9%),
- s predmeti z igralno funkcijo (žoga, lutka, stol ...) (26,1%),
- s postavljanjem pravil poslušanja/govorjenja (22,4%),
- ustrezna namestitve, udoben prostor (13,7%),
- predšolska bralna značka (7,9%),
- čas po zajtrku, pred kosilom, pred spanjem (2,1%),
- pravljični projekti (npr. dan pravljič) (2,1%).

Navedeni primeri kažejo, da bodoči vzgojitelji uporabljajo različne strategije za spodbujanje poslušanja pri otrocih, s čimer potrdimo H5. Rezultati so pokazali tudi, da je po mnenju anketirancev najboljša strategija ob pojavu upadanja poslušanja zaradi ravni razvoja otrokove pozornosti uporaba predmetov z igralno funkcijo ($\bar{x} = 2,6$). V primeru, ko se pojavi problem poslušanja zaradi upadanja zanimanja za temo pripovedovanja ($\bar{x} = 2,9$), je najboljša strategija dobra motivacija otrok. V primeru, ko se pojavi problem upadanja poslušanja zaradi kakovosti pripovedovanja ($\bar{x} = 2,8$), je najboljša strategija vpeljava jutranjega kroga. Pri upadanju poslušanja zaradi stopnje razvite oz. nerazvite kulture poslušanja ($\bar{x} = 3,3$) je najboljša strategija postavljanje pravil. Povprečna vrednost ($\bar{x}$) je povprečni rang, pri čemer nižja vrednost nakazuje na najvišje vrednotenje posameznega dejavnika. Anketirance smo spraševali tudi po dejavnikih, ki vplivajo na upad zanimanja za otrokovo poslušanje pripovedi drugih otrok v skupini. Kot dejavnika z največjim vplivom so vzgojitelji izpostavili motivacijo za poslušanje ($\bar{x} = 2,5$) in raven razvoja pozornosti ($\bar{x} = 2,8$) ter stopnjo zanimanja za temo pripovedovanja ($\bar{x} = 3,0$). Kot dejavnika z manj vpliva pa so ocenili stopnjo razvoja kulture poslušanja ($\bar{x} = 3,5$) in kakovost pripovedovanja poslušane vsebine ($\bar{x} = 3,1$). Anketiranci so dejavnike razvrščali s številkami od 1 (najvišja) do 5 (najnižja). Povprečna vrednost ($\bar{x}$) je povprečni rang, pri čemer nižja vrednost nakazuje na najvišje vrednotenje posameznega dejavnika. Prav tako smo anketirance spraševali po dejavnikih, ki vplivajo na povečanje zanimanja za otrokovo poslušanje pripovedi drugih otrok v skupini. Kot dejavnike z največjim vplivom so anketiranci izpostavili motivacijo za poslušanje ($\bar{x} = 2,0$), stopnjo zanimanja za temo poslušanja ($\bar{x} = 2,9$) in kakovost pripovedovanja poslušane vsebine ($\bar{x} = 3,0$). Kot dejavnika z manj vpliva pa so ocenili raven razvoja pozornosti ($\bar{x} = 3,2$) in stopnjo razvoja kulture poslušanja ($\bar{x} = 3,8$). Anketiranci so dejavnike razvrščali s številkami od 1 (najvišja) do 5 (najnižja). Povprečna vrednost ($\bar{x}$) je povprečni rang, pri čemer nižja vrednost nakazuje na najvišje vrednotenje posameznega dejavnika.

5 Sklep

Spodbujanje zgodnjega otrokovega govornega razvoja je ena izmed bistvenih nalog strokovnih delavcev v vrtcu, saj ima v zadnjih desetletjih v vrtčevski jezikovni vzgoji velik pomen prav "vloga jezika ter drugih simbolnih sistemov v razvoju mišljenja, te-

orije uma, socialnega spoznavanja, predbralnih in predpisalnih spretnosti in pozneje pismenosti” (Marjanovič Umek, b. l.). Z raziskavo med bodočimi vzgojitelji, izrednimi študenti programa Predšolska vzgoja, ki so praviloma že zaposleni v vrtcu, smo želeli pridobiti podatke o njihovi vlogi pri razvijanju otrokovega govora s poudarkom na pomenu poslušanja, razlagi neznanih besed pri pesemskem, proznem in dramskem besedilu ter na njihovih načinih razlage samostalnikov, glagolov in pridevnikov.

Pridobljeni podatki kažejo, da se bodoči vzgojitelji sicer zavedajo vloge odraslih pri razvijanju otrokove govorne zmožnosti, niso pa še dovolj usposobljeni oz. ozaveščeni o vseh možnih pristopih za razvijanje otrokove jezikovne zmožnosti. Na primer pri razlagi neznanih besed se anketirani ne odločajo za razlago s pomočjo sobesedila ali besedne družine, čeprav je pri marsikateri neznani besedi besedilo lahko povsem primerno in učinkovito za razlago pomena neznanih besed. Prav tako smo presenečeni, da slaba tretjina anketiranih pomen neznanih besed pri branju umetnostnega besedila razlaga med samim literarnoestetskim branjem oz. pripovedovanjem, kar zanesljivo okrne literarnoestetsko doživetje otrok. Anketirani namenjajo poslušanju kot pomembni sporazumevalni zmožnosti dovolj pozornosti, pri čemer pa še niso dovolj ozaveščeni tudi o pomenu poslušanja otrokovih vrstnikov. Prav slednjemu bi bilo po našem mnenju treba posvetiti več pozornosti.

Raziskava je razkrila, da je ozaveščenost anketiranih bodočih vzgojiteljev o razvijanju otrokove sporazumevalne zmožnosti primerna. Menimo pa, da je največji primanjkljaj opaziti pri smiselni uporabi komunikacijskega modela za zblíževanje umetnostnih besedil otroškemu naslovniku, kar se je pokazalo pri razlagi neznanih besed pri skoraj tretjini anketiranih, ki bi jo pogosto izpeljali kar med doživljajskim poslušanjem umetnostnega besedila. Prav tako je treba dati večji pomen medvrstniškemu poslušanju, ki ga anketirani prepoznajo kot manj pomembno. Prav medvrstniško poslušanje sooblikuje strpnega sogovornika, ki lahko gradi kakovosten dialog.

Martina Mejak, PhD, Vida Udovič Medved, PhD

The Role of the Educator in the Development of the Child's Communicative Competence

The document Kurikulum za vrtce [Kindergarten Curriculum] (Bahovec et al., 1999) emphasizes that the preschool period is a critical period for the development of communicative competence, focusing on voice interaction between children and adults, the introduction of written language, and the reception of literary texts from Slovene and foreign youth literature, with an emphasis on experiencing. Literary education is an integral part of the curricular section “Language” (ibid.), which is based on a communication model designed to bring the young reader closer to children's literature. It is defined by the global objective of listening, understanding and experiencing the language and discovering the fundamental literary works for children, more precisely defined in other goals and activities for the two age brackets. In reading, the educator encourages the “overlap of semantic text fields” – theme and imagining and the child's range of expectations derived from the child's extra literary and intertextual experience

(experience in reality and while reading literature) (Poznarič et al., 2011, p. 100). With literary and library education in the kindergarten environment we can also alleviate the child's sociocultural deficits, but only if the educator is qualified for developing the child's receptive competence in dialogue with literary texts from children's literature. Those individuals who are interested in working in this field can get the required education at three faculties of education in Slovenia, which, alongside the full-time studies, allow the already employed to acquire an appropriate or higher degree with part-time studies. Nevertheless, research shows that educators enter kindergarten with certain linguistic deficits (Skubic, 2004, 2005). When researching the communicative competence of educators and children, we therefore wondered what strategies educators use to motivate young readers to be involved in the creation of the meaning of the literary texts listened to in literary education, even in the interpretation of the lesser known words. With this research, we wanted to get an insight into the qualifications of (future) educators in two segments, namely: how they develop listening and how they interpret lesser-known words in literary education.

Communicative competence is "the ability to critically receive texts of various types and the ability to form relevant, understandable, correct and effective texts of various types" (Bešter Turk, 2011). In order to communicate successfully, the participant either needs different kinds of knowledge – real, textual (organizational), linguistic, pragmatic and rhetorical knowledge (Križaj Ortar, 2001) – or the communicative competence should be based on the motivation for communicating, the actual knowledge of the communicator; the linguistic, pragmatic, meta-linguistic capabilities of the speaker, and the speaker's competence to communicate non-verbally (Bešter Turk, 2011). The dynamics of the development of children's speech, as described in Kurikulum za vrtce (1999), dictate the objectives and activities for the first and second age brackets, which fully support the development of the communication or linguistic abilities, such as the communicative competence mentioned in Kurikulum za vrtce (1999) and Otrok v vrtcu [Child in Kindergarten] (2001). Here, the language competence is defined as a grammatical and communicative ability. Listening, as one of the communication activities, was in the past taken for granted and was not paid much attention to in comparison to writing, reading and speaking. More recent research suggests that listening "is still by far the most common linguistic activity performed by humans, and is, at the same time, the basis for language development" (Plut Pregelj, 2012, p. 19). In the context of the modern communication model for literature studies, which was introduced in the 1990s after the curricular renovation, listening has gained an equal place in linguistic and literary education both in primary and secondary schools (Križaj Ortar, 2000; Vogel 1998, 2000).

In the paper, we present the results of the study, where we determined the following: which factors educators point out to be crucial for speech development in children, how and to what extent educators deem listening to be important in their work, and which strategies they use to explain lesser-known words. The aim of the research was to determine the following: what educators think their role is in developing the child's speech abilities; in what way they explain unknown words; in which phase of understanding a literary text (poems, prose, drama) they think it is appropriate to interpret unknown words; how well they are aware of the importance of developing listening; and which strategies they use to encourage children to listen in a group.

The following hypotheses were examined in the study:

- *H1: We presume that, according to students of the Preschool Teaching part-time study programme, the educator has the greatest influence on the development of the child's speech.*
- *H2: We presume that the majority of future educators explain unknown words with all types of literary texts (poems, prose, drama) after reading these texts.*
- *H3: We presume that the majority of future educators explain unknown words gradually, according to the children's age, by using pictures and words (noun, verb and adjective).*
- *H4: We presume that the majority of future educators think that listening to peers is important.*
- *H5: We presume that future educators utilize different strategies to encourage listening among the children.*

An anonymous questionnaire with 12 questions (2 questions related to demographic data) was used for this research and it was answered by 241 students of the Preschool Teaching part-time study programme at the Faculty of Education of the University of Primorska in Koper, Slovenia. The research was carried out in the academic year 2015/2016. In comparing the achieved education level, we realized that the highest number of respondents graduated from secondary school (73.2%), while the lowest number was represented by upper secondary or junior college graduates (11.1%). There is a slightly higher number of students with a university education (15.7%). In comparing the number of years of work experience, respondents have 8 years of work experience with a standard deviation of 9 years. This question was answered by 211 respondents, while others do not have any work experience in kindergarten. Additionally, we wanted to know if there are any differences between the achieved education level in terms of years of work experience. It turned out that on average educators with a secondary school degree have the least years of service, followed by those with a completed university degree. The educators with the most years of service are those who have completed a three-year college or junior college.

When verifying H1 in regard to the role of the educator in developing speech abilities, future educators estimated that children's language development is influenced the most by the family, the level of cognitive development of children and the educator, and less by peers and ICT tools. In defining the role of the educator, the respondents pointed out that the educator is a speech role model, who encourages and directs the speech in kindergarten; less important, according to the respondents, is learning a language; moreover, they do not see/think of the educator as the child's interlocutor. This is exactly what Skubic (2004) points out, stating that the children's educator should be their interlocutor and an equal partner in communication.

When verifying H2 and H3, we found that the participants in the study believe it is the most appropriate to discuss the meaning of lesser-known words with children in the preschool period after listening to a literary text, and regardless of the literary type. We also asked respondents if and how often they intervened in a literary text for an easier reception. Most respondents (37.8%) said they rarely do so, 17.8% never do this, and only 2.1% of respondents always do so. As many as 29% of the respondents interpret the unknown words while reading a literary text, thus disrupting a comprehensive

literary-aesthetic experience, which led us to reject H2. As regards explaining unknown words, we find that children younger than 4 are most frequently given pictures to explain unknown words, and least frequently the text (context) or the word family. Children aged 4 to 6 are most often given an image or a word (synonym/description) and most rarely the text or the word family. With older children, however, they prefer to use a descriptive interpretation with words and less with the help of an image. The obtained data indicate a gradual transition between different ways of explaining unknown words according to the children's age. Future educators most often explain nouns using visual aids (72.1 %), which are also used with verbs (41.5 %). However, they also use other approaches with the verbs. In the case of the adjective, one detail stands out, namely that more than a third decide to interpret it with an image, one third with the word, and less than a third with the word family.

With H4 we examined what educators think about encouraging listening among peers. Most respondents (75.0 %) believe that listening to other children in the group is very important. For H5 the respondents answered the question relating to the factors that influence the decline or increase in the child's interest in listening to the narratives of other children in the group. The listening modes most frequently used by the respondents are: good motivation, stimulation of listening (39.4 %), narration in the morning circle (36.9 %), use of objects with a play function, e.g. ball, doll, chair, etc. (22.8 %), and setting rules for listening/speaking (22.4 %). Following the decline in the interest in listening due to the level of development of children's attention, future educators list the use of an object with a play function as the best strategy. When the level of interest in listening to a topic drops, the best strategy is to further motivate children. If the decline in the interest in listening is a result of the quality of narration, future educators decide to include it in the morning circle. If educators feel that listening is declining due to the level of development of the listening culture, the best strategy – in their opinion – is to set rules. When it comes to increasing children's interest in listening, educators most often decide on a rule-setting strategy. This strategy is, in their opinion, successful as a motivating tool and with regard to the topic of narration; it also conditions the development of the culture of listening. According to future educators, objects with a play function help to improve the quality of listening and the level of attention in children.

LITERATURA

1. Bahovec, E. et al. (1999). Kurikulum za vrtce. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo.
2. Bešter Turk, M. (2011). Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. Jezik in slovstvo 56, št. 3–4, str. 111–130.
3. Erženičnik Pačnik, M. (1999). Vpliv vzgojitelja na nekatere vidike razvoja otrokovega govora. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 14, št. 5–6, str. 319–322.
4. Fran. Slovarji Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. Pridobljeno dne 15.06.2018 s svetovnega spleta: <http://www.fran.si>.
5. Haramija, D. (1999). Književnost v predbralnem obdobju otrokovega razvoja. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 14, št. 5–6, str. 319–322.
6. Hmelak M., Lepičnik Vodopivec, J. (2013). Pomen nekaterih znanj, pridobljenih med študijem, za uspešno delo v vrtcu. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 56, št. 2, str. 3–20.

7. Križaj Ortar, M. et al. (2000). Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti v 1. triletju osnovne šole, še posebej v 1. razredu. Slovenščina v 1. triletju devetletne osnovne šole. Trzin: Izolit.
8. Marjanovič Umek, L. et al. (2006). Otroški govor. Razvoj in govor. Domžale: Izolit.
9. Marjanovič Umek, L. (ur.) (2001). Otrok v vrtcu: priročnik h kurikulumu. Maribor: Obzorja.
10. Marjanovič Umek, L. (b. l.). Učinek vrtca na otrokov razvoj in učenje. Pridobljeno dne 15.01.2019 s svetovnega spleta: <http://www.pef.uni-lj.si/ceps/dejavnosti/sp/povzetek%20CEPS%20-%20ucinek%20vrtca.pdf>.
11. Medved Udovič, V. (2005). Z recepcijo slikanice do učinkovite pismenosti. Sodobna pedagogika, 56 (posebna izdaja), str. 80–95.
12. Pečjak, S. (1993). Kako do boljšega branja? Tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti. Ljubljana: ZRSŠ.
13. Plut Pregelj, L. (2012). Poslušanje. Način življenja in vir znanja. Ljubljana: DZS.
14. Poznanovič, M. et al. (2011). Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno dne 15.06.2018 s svetovnega spleta: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf.
15. Rutar Ilc, Z. (2003). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
16. Skubic, D. (2004). Pedagoški govor v vrtcu in prvem razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
17. Skubic, D. (2005). Vpliv vzgojiteljevih vprašanj na otrokovo sporazumevalno zmožnost. Annales, 15, št. 1, str. 169–178.
18. Štefanc, D. (2012). Kompetence v kurikulumem načrtovanju splošnega izobraževanja. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
19. Vogel, J. (1998). Poslušanje pri pouku književnosti. Jezik in slovstvo, 44, št. 4, str. 129–136.
20. Vogel, J. (2001). Poslušanje kot učni cilj, vsebina, metoda v učbenikih za štiriletno srednje šole. Jezik in slovstvo, 46, št. 6, str. 273–286.

Dr. Martina Mejak (1976), asistentka za didaktiko slovenščine na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

Naslov: Trinkova ulica 5, 6000 Koper, Slovenija; Telefon: (+ 386) 041 217 135

E-mail: martina.mejak@pef.upr.si

Dr. Vida Medved Udovič (1947), izredna profesorica za didaktiko slovenščine na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

Naslov: Krožna cesta 6, 6000 Koper, Slovenija; Telefon: (+ 386) 031 725 957

E-mail: vida.udovic@pef.upr.si

Vključevanje gozdne pedagogike v vzgojno-izobraževalno delo javnih vrtcev

Prejeto 09.03.2019 / Sprejeto 15.07.2019

Znanstveni članek

UDK 373.24.013:630*0

KLJUČNE BESEDE: gozd, gozdni vrtec, gozdna pedagogika, koncept, predšolski otrok

POVZETEK – Pedagoški koncept, na katerem temeljita igra in učenje v gozdu, poznamo pod pojmom gozdna pedagogika. Gozdna pedagogika postavlja v ospredje učenje preko igre in neposredno pridobivanje izkušenj iz aktivnosti v naravi, natančneje v gozdu. Slednji tako postane osrednji vzgojno-izobraževalni prostor v naravi, v katerem otroci in vzgojitelji redno tedensko preživljajo čas. Vzgoja, zasnovana na pogostem bivanju otrok in vzgojiteljev v gozdu, pomembno vpliva na doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev ter na zdrav, celostni razvoj predšolskih otrok. Organizirana oblika predšolske vzgoje in izobraževanja, ki se v rednih časovnih intervalih izvaja v gozdu, pa je gozdni vrtec. Avtorici v članku najprej na podlagi izbrane znanstvene in strokovne literature opredelita izhodišča nastanka in razumevanja koncepta gozdne pedagogike, nato pa predstavita njen vpliv na razvoj predšolskega otroka ter jo umestita v vzgojno-izobraževalno delo vrtcev. Na koncu predstavita še primere uveljavljanja koncepta in različno ustrezno strokovno literaturo, ki je vzgojiteljem lahko v pomoč pri različnih aktivnostih v okviru dela po konceptu gozdne pedagogike.

Received 09.03.2019 / Accepted 15.07.2019

Scientific paper

UDC 373.24.013:630*0

KEYWORDS: forest, forest preschool, forest pedagogics, concept, preschool child

ABSTRACT – The pedagogical concept, on which play and learning in the forest is based, is known as forest pedagogics. Forest pedagogics focuses on learning through play and directly acquiring experiences from activities in nature, more precisely in the forest. The latter becomes a central educational space in nature, where children and preschool teachers spend time on a weekly basis. Education based on the frequent presence of children and preschool teachers in the forest has a significant impact on the achievement of educational goals and on the healthy, integrated development of preschool children. An organized form of preschool education, which is carried out in the forest at regular intervals, is called a forest preschool. In the article, on the basis of selected scientific and professional literature, the authors first determine the starting points for the creation and understanding of the concept of forest pedagogics and then present its influence on the development of a preschool child and further incorporate it into the educational work of preschools. In the end, they present examples of the implementation of the concept and various relevant professional literature that can help preschool teachers with carrying out various activities according to the concept of forest pedagogics.

1 Uvod

Otroci v predšolskem obdobju kažejo veliko zanimanje za stvari z naravoslovnega področja. V kurikulumu za predšolsko vzgojo je treba zagotoviti več vsebin in dejavnosti za razvoj otrokovih naravoslovnih kompetenc (Užarevič et al., 2018, str. 91). V vrtcu, ki deluje na podlagi gozdne pedagogike, se predpostavlja redno tedensko ali celo dnevno obiskovanje bližnjega gozda in drugih naravnih okolij. Vzgojitelji pri tem uporabljajo različne metode dela, s pomočjo katerih gradijo znanje predvsem na idejah otrok in njihovih doživetjih. Biti "gozdni" pomeni odmik od današnje standardizirane

vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok v prostorih vrtca ter upoštevanje naravnih značilnosti in potreb odrasčanja otrok: gibanje, iskanje izzivov, ki so potrebni za razvoj nevrološkega sistema, svoboda, prosta igra, gradnja socialnih odnosov. "Gozdni" vzgojitelji iščejo pot nazaj k naravi, k večji svobodi gibanja in razmišljanja (Mreža gozdnih vrtcev in šol, b. l.). Takšno delovanje v vrtcu omogoča in podpira tudi nacionalni dokument Kurikulum za vrtce. V njem (Kurikulum za vrtce, 1999) je namreč zapisano, da cilji posameznih področij dejavnosti predstavljajo le okvir, znotraj katerega so vsebine in dejavnosti strokovna podlaga za delo vzgojiteljev. Ti jih nato povezujejo, dograjujejo in dopolnjujejo na podlagi lastne avtonomije in strokovnosti, pri tem pa jim je v pomoč ustrezna strokovna literatura.

Redno izvajanje dejavnosti v gozdu pozitivno vpliva na celostno zdravje in razvoj otrok, prav tako s takšnim vzgojno-izobraževalnim procesom otroku privzgapamo zdrav način življenja. Otroci so namreč v gozdu sproščeni, veliko opazujejo, raziskujejo, odkrivajo, se (prosto) gibljejo, doživljajo, ustvarjajo, se družijo in sodelujejo z ostalimi otroki, pa tudi vzgojitelji. V gozdu lahko vzgojitelji uresničijo in med seboj prepletejo vsa področja dejavnosti iz Kurikula za vrtce (gibanje, jezik, umetnost, družba, narava, matematika), pri delu pa jim je v pomoč vedno več strokovne literature na temo gozdne pedagogike.

Namen članka je s pregledom relevantne literature ter sintezo spoznanj prikazati vlogo in pomen gozdne pedagogike ter jo umestiti v vzgojno-izobraževalno delo v javnih vrtcih.

Članek je teoretična razprava o gozdni pedagogiki kot sodobnem konceptu vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok v javnih vrtcih. Pri tem smo želeli:

- opredeliti vlogo gozdne pedagogike za potrebne sodobnega vzgojno-izobraževalnega procesa,
- ugotoviti vpliv gozdne pedagogike na razvoj predšolskega otroka,
- osvetliti primere ustrezne strokovne literature s področja gozdne pedagogike.

2 Gozdna pedagogika in gozdni vrtec

Osnovna spoznanja o gozdni pedagogiki v Sloveniji najpogosteje črpamo iz literature in praktičnih spoznanj iz sosednje Avstrije, pa tudi Nemčije in Švice, kjer je ta pristop v vzgojno-izobraževalnem delu že precej dobro razvit. Tamkajšnji raziskovalci (Botka in Moser, 2003; Pröll, 2003; Pühringer, 2003 ...) poudarjajo, da je vrednost gozdne pedagogike v učenju z neposredno in posredno zaznavo, pri čemer gre v osnovi za poučevanje ljudi o gozdu z negospodarskega vidika. Gozdna pedagogika namreč največ prispeva k izboljšanju človeškega odnosa do gozda. V tem primeru poteka proces okoljske vzgoje, pri kateri se z neposrednimi doživetji, lastno aktivnostjo in skrbjo za gozd, ki se ga doživlja kot življenjski prostor, pomembno prispeva k vzgoji in izobraževanju na tem področju. J. Lepičnik Vodopivec (2006) se že leta aktivno ukvarja z raziskovanjem pomena okoljske vzgoje in vzgoje za trajnostni razvoj na področju pedagogike ter nasploh vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Pri tem jo zanima predvsem njen pomen

in vpliv na predšolskega otroka ter seveda vloga odraslega (vzgojitelja). V monografiji *Okoljska vzgoja v vrtcu*, ki jo je izdala leta 2006, je sistematično predstavila razvojne teorije z vidika okoljske vzgoje, ki se ukvarjajo z otrokom in raziskujejo vpliv različnih dejavnikov na njegov razvoj, s posebnim poudarkom na otrokovem naravnem in družbenem okolju. V monografiji *Od okoljske vzgoje do vzgoje za trajnostno prihodnost v vrtcu* pa J. Lepičnik Vodopivec (2013) predstavlja razvoj pojmovanja vzgoje za trajnostno prihodnost od njene utemeljitve do umeščenosti v vzgojno-izobraževalni sistem in povezanost z vseživljenjskim učenjem. Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj je namreč obsežen, celovit in skladen pedagoški proces, ki vključuje odnos med človekom in naravo ter odnose med ljudmi, ob tem pa vodi do razumevanja vsestranske zveze med naravnim, gospodarskim, družbenim in političnim sistemom ter soodvisnosti ljudi, ki živijo v različnih delih sveta. Pri tem skuša dejavno in tvorno reševati sedanja in prihodnja okoljska in družbena vprašanja človeštva.

Tako lahko vidimo, da ideja nikakor ni nova, poznali so jo skozi celotno zgodovino, le na različne načine so jo poimenovali in pristopali k njenemu uresničevanju v procesu vzgoje in izobraževanja. V zadnjih letih je na osnovi vseh teh dosedanjih spoznanj in nekaterih novih spoznanj in pristopov iz tujine v Sloveniji ponovno začelo naraščati zanimanje za vključitev naravnega okolja, še posebej gozda, v vzgojno-izobraževalni proces vrtcev (pa tudi šol). Poleg že omenjenih raziskovalcev bi želeli izpostaviti še bistvena spoznanja nekaterih drugih. K. Bancalari (2011) je v svoji magistrski nalogi raziskovala gozdno pedagogiko, za katero tudi ona pravi, da je del okoljske vzgoje in kot takšna povezana z vzgojo za trajnostni razvoj. Ocenjuje, da gozdna pedagogika pridobiva na prepoznavnosti in veliki (pedagoški) vrednosti predvsem zato, ker smo se v procesu vzgoje in izobraževanja (ponovno) začeli zavedati pomena sistematičnega, celostnega in holističnega razmišljanja in delovanja z namenom povezovanja različnih dejavnikov, ki vplivajo na oblikovanje posameznika (otroka). Temu pritrujeta tudi Finca H. Vartiainen in J. Enkenberg (2011), ki sta leta 2011 na konferenci predstavila ključna spoznanja, do katerih so raziskovalci prišli v okviru projekta *Case Forest – pedagogy towards sustainable development*. Ta je potekal v 8 različnih državah Evropske unije in je posegal na področje vzgoje in izobraževanja ter tako vključeval pedagoške delavce, ki so dnevno v stiku z otroki in mladino. Zanimalo jih je predvsem to, kako udeleženci iz posamezne države doživljajo model gozdne pedagogike in kako ocenjujejo njegovo uporabnost iz perspektive svoje vzgojno-izobraževalne kulture. Kot so ugotovili, je veliko število vključenih pedagoških delavcev model ocenilo kot enega izmed učinkovitih načinov za spremembe trenutnega dela na področju vzgoje in izobraževanja. Poudarili so, da bi s tem lahko premostili številne omejitve sedanjega šolskega sistema ter spodbudili otroke in mlade, da pokažejo in v polnosti razvijejo svoje potenciale.

Gozdna pedagogika je pedagoški koncept z metodo okoljskega vzgajanja in izobraževanja, ki ponuja spoznavanje gozda oziroma narave kot ekosistema. Pri tem pa bistveno posega tudi na področje vzgoje in celostnega razvoja otrok. Z gozdno pedagogiko namreč otrokom (in odraslim) omogočamo varno in sproščeno raziskovanje narave, prepoznavanje lastnih občutkov in potreb ter pravilno odzivanje nanje (Kaj je gozdna pedagogika?, b. l.). N. Győrek et al. (2014, str. 35) poudarjajo, da gozdna pedagogika v Sloveniji že nekaj desetletij promovira naravoslovje, gozd in gozdarstvo. V današnjem času pa se vse bolj prepleta s pedagogiko v gozdu in izobraževanji na prostem, saj je nemogoče podajati znanje, izkušnje o gozdu in v gozdu, če nimaš potreb-

nega pedagoškega in didaktičnega znanja. Zato se v sklopu izobraževanja na prostem gozd največkrat uporablja kot učilnica na prostem, pa tudi kot vir znanja in učnih pripomočkov za vse predmete. Po mnenju N. Györek (2013, v Pori in Klopčič Hološević, 2016, str. 54) so se v Sloveniji v zadnjih letih (t. i. Rousseaujevskemu klicu "nazaj k naravi") odzvali gozdarji skupaj z učitelji, vzgojitelji in pedagogi ter začeli ustvarjati "slovensko gozdno pedagogiko", ki temelji na pedagoškem konceptu odprtega učnega okolja. N. Györek et al. (2014) pa izpostavljajo, da se je s sodelovanjem Razvojnega centra Srca Slovenije, Inštituta za gozdno pedagogiko, Zavoda RS za šolstvo, Zavoda za gozdove Slovenije, Gozdarskega inštituta Slovenije, šol, vrtcev, občin in posameznikov ustvarila Mreža gozdnih vrtcev in šol Slovenije. Na njihovi spletni strani aktivno sodelujejo vrtci in šole z lastnimi idejami, prenosijo dobrih praks in razvojnimi usmeritvami. Pri tem poudarjajo, da z gozdno pedagogiko ne ponujajo nič drugega kot pozitivno doživljanje narave in pozitivno doživljanje samih sebe. V gozdu se namreč krepi samozavest, samozaupanje in radovednost vsakega posameznika, s tem pa se spodbuja ustvarjalnost.

Gozd je odličen prostor za uresničevanje doživljajske pedagogike in okoljske vzgoje. Daje nam nešteto priložnosti za celostno učenje in razvoj v naravi. Prav zato je najbolj uporaben in smiseln za izpeljavo projektnega dela. Tak pristop namreč predpostavlja aktivno vlogo vseh udeležencev, torej tudi otroka. Vsi dajejo pobude, vsak seveda glede na svoje sposobnosti, zmožnosti in znanje, ki ga ima, pa tudi glede na svojo vlogo. Vzgojitelj kot odrasla oseba, strokovnjak in zaposlen v vrtcu je kljub vsemu primarno odgovoren za vzgojno-izobraževalni proces v celoti, ni pa edini. Namreč, vsi, tudi otroci, skrbijo za izbor, načrtovanje in izvedbo dejavnosti, hkrati na koncu evalvirajo ter na podlagi tega načrtujejo naprej.

Otrok v gozdu nabira nove izkušnje, jih ureja, nadgrajuje, povezuje, širi zanimanje in poustvarja pozitiven odnos do bivanja v naravi in varovanja njene raznolikosti. Pri igranju in raziskovanju gozda naj bodo otroci zato čim bolj svobodni, uporabljajo naj svoje ideje in se učijo na lastnih izkušnjah ter tako krepijo svojo ustvarjalnost in samozavest. Slovenski gozdni vrtec, kot pojasnjuje N. Györek (2012), načrtuje uporabo bližnjega gozda oziroma naravnega okolja, ki ga izberemo, na podlagi meril, kot so dostopnost, varnost, sposobnost otrok in njihove osebne lastnosti; redni obiski gozda tedensko ali na štirinajst dni za vrtce; gozdni dnevi naj ne nosijo s sabo ustaljene rutine; v gozdu se vsi počutijo dobro, tudi pedagoško osebje; otroci se gozdnih dni veselijo, morebitne aktivnosti jih zanimajo in so pripravljeni sodelovati. "V gozdni šoli ali vrtcu otroci skupaj z vzgojitelji in učitelji redno obiskujejo bližnji gozd in naravna okolja. Naše priporočilo je vsaj enkrat mesečno v šolah in tedensko v vrtcih, pri čemer se upošteva zmožnosti otrok in njihove individualne lastnosti. Pedagoški delavci uporabljajo in razvijajo različne metode dela, s pomočjo katerih gradijo znanje predvsem na idejah otrok in njihovih doživetjih." (Mreža gozdnih vrtcev in šol, b. l.) F. Danks (2007) ob tem izpostavlja, da bodo prihodnje generacije odraslih sprejele in razumele svet narave samo, če ga bodo lahko že zdaj kot otroci raziskovali, v njem uživali in spoznali, da smo od njega odvisni. Zato moramo otrokom omogočiti, da se znova povežejo z naravo. Svet narave majhne otroke neustavljivo privlači, nenasitno so radovedni in sposobni so se čuditi že najmanjšim podrobnostim.

3 Pogosto preživljanje časa v gozdu in vpliv na otrokov razvoj

Skozi celotno razvojno obdobje otroci potrebujejo prostor, kjer se lahko spontano gibljejo, lovijo, nabirajo rože, gradijo hiše, iščejo zaklade pod kamni ipd. Gozd je tak prostor, saj jim omogoča samostojno raziskovanje, spontane odzive in prosto igro. Vloga odraslih pa je, da otrokom to omogočijo. S tem, ko jim omogočijo preživljanje časa v naravi, vplivajo na njihovo empatijo do narave in povezanost z naravo tudi kasneje, ko odrastejo. Tak otrok se bo razvil v srečnega, zdravega in zadovoljnega človeka, ki bo spoštoval sebe, druge in okolje, v katerem živi. N. Györek et al. (2014, str. 28) poudarjajo, da je dovolj, da gremo v gozd in tam z otroki enostavno smo. Pedagoški delavec, ki ima razvito čutenje (intuicijo), kdaj se je dobro umakniti in otrokom prepustiti potek igre, raziskovanje gozda, tiho razmišljanje, načrtovanje dela, bo za otroke naredil več kot tisti, ki jih bo nenehno vodil in usmerjal. Z umikom bo pri otrocih spodbujal samoiniciativnost, samostojnost ter samozavest in samozaupanje. Tišina je lahko blagodejna in naši možgani jo potrebujejo, da lahko razmišljajo, predelujejo in shranjujejo informacije. Tudi v tišini poteka proces učenja, jo pa težko dosežemo v prenapolnjenih igralnicah. Prevečkrat se dogaja, da otroci pričakujejo stalna navodila in usmerjanje in če tega ne dobijo, enostavno ne naredijo nič. To pa ni dobra popotnica za življenje. S. Blackwell (2015, str. 7) ob tem izpostavlja, da je že J. A. Komensky poudarjal pomembnost holističnega učenja pri dosežkih otrok in da je to koncept, ki ustvarja osnovo za programe gozdnih šol. V svojem delu je Komensky verjel v razvoj pozitivnega odnosa otrok – učitelj, kjer otrok postane samozavesten opazovalec narave in spoštuje zakone narave, kar je osnova za uspešno učenje. S tem je pričakoval otrokovo spontanost in upošteval njegovo dostojanstvo. Poudarjal je, da naj bi se otroci učili v naravi in predvsem skozi senzorno spodbudo in slike, ne pa po navodilih. N. Györek et al. (2014, str. 37) pravijo, da je gozdna pedagogika tudi vzgoja proti potrošništvu. V gozdu otroci ne potrebujejo igrač, jim pa je omogočeno druženje v naravi s prijatelji, pri čemer hitro ugotovijo, da je to nekaj boljšega v življenju.

Področja otrokovega razvoja, na katera ima bivanje v naravi bistven vpliv, težko obravnavamo posamezno, saj so medsebojno močno prepletena in soodvisna. Osnova za razvoj in oblikovanje vseh področij je sprejemanje dražljajev ali informacij z gibanjem in s sedmimi čuti: sluhom, vonjem, tipom, okusom, vidom, čutom za lastno telo (proprioceptivni čut) in čutom za ravnotežje (vestibularni čut). Bistvenega pomena za razvoj otroka do sedmega leta starosti je sprejemanje dražljajev iz okolja, njihov prenos do možganov v obliki zaznav in nato ustrezen odziv (Györek et al., 2014, str. 44). Prav tako za razvoj govornih in jezikovnih funkcij ter kasnejšega abstraktnega mišljenja. J. Lepičnik-Vodopivec (2006, str. 144–145) ob tem navaja, da so predšolski kurikuli rezultat različnih teoretskih konceptov o razumevanju otroka, njegovega razvoja in učenja. Sodobni pristopi temeljijo na predpostavki, da je predšolsko obdobje odločilnega pomena za razvoj osebnosti, socialne identitete, razvoj sposobnosti in razumevanja sveta. S pozitivno sliko o sebi bo otrok usposobljen za samostojno pridobivanje znanja. Z razvito radovednostjo za raziskovanje sveta okrog sebe bo bolj pripravljen na življenje in šolanje. Odrasli naj dobro razumejo otroka, njegovo razvojno stopnjo, njegove potrebe in interese, da bodo izbrali ustrezne pedagoške odločitve o spodbujanju otrokovega celostnega razvoja. Po mnenju nekaterih avtorjev (Kellert in Derr, 1998; Wilson, 1989), ki jih navajajo N. Györek et al. (2014, str. 12), je ena najbolj znanih teorij teorija

biofilije. Prvi jo je uporabil Erich Fromm v šestdesetih letih prejšnjega stoletja. Teorija biofilije predstavlja našo biološko podedovano potrebo po povezanosti z naravo. Teorijo je utemeljil biolog E. O. Wilson (1984) in pravi, da smo ljudje v evoluciji pridobili genetsko pozitivno naravnost do naravnega okolja. Na naravo se odzivamo čustveno pozitivno. Ljudje ne potrebujemo narave samo za materialne potrebe, pač pa narava vpliva na nas na čustvenem, duhovnem in kognitivnem področju. S. Blackwell (2015, str. 8) pravi, da Piagetova teorija kognitivne psihologije temelji na raziskovanju narave in s tem dosega pri otrocih kognitivni razvoj in učenje. Piaget je verjel, da če otrok raziskuje naravo, postane arhitekt svojega kognitivnega razvoja. Prepoznal je pomembnost otrokovega raziskovanja, eksperimentiranja in manipuliranja s predmeti, s čimer se uči in raziskuje naravno okolje. Pri konceptu gozdne pedagogike prav tako spodbujajo vse te komponente neomejenega igranja otrok v gozdu in s tem se poudarja otrokovo aktivnost. Po mnenju D. Katalinič (v Krulc, 2016) je gozd prostor, kjer lahko otroku na enem mestu ponudimo čutno zaznavanje in spontano razvijanje oz. krepitev motoričnih sposobnosti. Če bomo odrasli z veseljem odhajali v gozd, nam bodo otroci sledili, nas posnemali in se tako naučili imeti radi naravo. N. Györek et al. (2014, str. 17) pa dodajajo, da se otroci v gozdu dobro počutijo. Veliko je smeha, sreče in dobre volje. Ogromno je gibanja, pridobivanja senzornih izkušenj, boljše so kognitivne sposobnosti. Izboljšane so vse komponente pozornosti. Večja je socialna kohezija, manjša je agresivnost, manj je stresa. Večja je motivacija za učenje, večja je čustvena odzivnost in stabilnost. Spodbuja se ustvarjalnost. N. Györek (2013) navaja psihologa Gibsona (1979), ki je že leta 1979 vpeljal koncept zaznavanja okolja ("affordances"), kjer je gozd za otroke dobesedno "obljubljena dežela". Razvoj socialnih kompetenc je v gozdnih vrtcih omogočen v največji mogoči meri. V gozdu ni igrač in otroci se preprosto morajo med sabo pogovarjati, dogovarjati, sodelovati in s takšno igro razvijajo jezikovne veščine in prijateljstvo. Otroci hitro pokažejo veselje pri igri v gozdu, saj vedo, da še vedno nekaj sledi, nekaj bodo še lahko naredili naslednjo minuto, uro ali pa naslednji teden, ko bodo spet prišli.

S. Blackwell (2015, str. 8) poudarja, da ima tudi Lockova teorija velik vpliv na programe gozdne pedagogike. Prav tako kot Komensky je poudarjal senzorno izkustvo in učenje preko človeške interakcije z okoljem. Locke je pripisoval pomembnost pozitivnemu fizičnemu in socialnemu okolju, kot so svež zrak, igra, rekreacija in naloge, preko katerih se otrok uči in razvija. Ob tem je velikega pomena kakovost, ki je tudi pomembna prvina Kurikuluma za vrtce (2004), saj kot uradni in nacionalni dokument omogoča kakovostno predšolsko vzgojo. Temelji na sodobnih teoretskih pogledih na zgodnje otroštvo in učenje majhnih otrok. V njegovih temeljnih načelih in ciljih se prepoznava izhodišče, da otrok dojema in razume svet celostno in se uči preko lastne aktivnosti v okolju, v katerem živi, ter da v interakciji z vrstniki in odraslimi hkrati razvija lastno individualnost in družbenost.

Posamezna področja otrokovega razvoja, na katere vpliva narava, so kognitivno, motorično, senzorično, čutno-gibalno, psihosocialno, emocionalno, komunikacijsko, spoznavno in osebnostno. H kognitivnemu področju prištevamo opazovanje, pozornost, koncentracijo, zapomnitev, predstave, spomin, mišljenje, učenje, znanje, dožemanje, reševanje problemov. K motoričnemu področju prištevamo razvoj gibalnih sposobnosti. K senzoričnemu področju prištevamo uporabo vseh čutil, sprejemanje, prilagajanje, povezovanje in organizacijo senzornih dražljajev. Sem prištevamo tudi vedenje, ki se pojavi kot odgovor na dražljaje. K čutno-gibalnemu področju prištevamo zaznave in

občutenja ter prenos v gibalno dejanje. K psihosocialnemu področju prištevamo učenje socialnih veščin in spretnosti. K emocionalnemu področju prištevamo motivacijo, pozitivna in negativna čustva, uravnavanje čustev. H komunikacijskemu področju prištevamo razvoj govora, razvoj verbalne in neverbalne komunikacije ter navezovanje stikov z drugimi. K spoznavnemu in osebnostnemu pa prištevamo pozitivno samopodobo, občutek pripadnosti skupini ter samozavest. Gozd je torej učilnica v naravi, v kateri poteka celostni razvoj otroka preko vseh teh področij otrokovega razvoja (Györek et al., 2014, str. 44). Ob tem dodajajo (prav tam, str. 18), da lahko z dejavnostmi na področju širše gozdne pedagogike pozitivno vplivamo na celostno zdravje otrok in otrokom privzgajamo zdrav življenjski slog. Gozdna pedagogika je namenjena vsem otrokom in je tudi za vse primerna ne glede na značaj in temperament, njihove navade, gibalne sposobnosti, predznanje ali ovire pri razvoju. Pomembna je za hojo otroka, saj se morajo otroci vseskozi prilagajati terenu, koreninam, kamnom, vzpetinam, štorom in vejam. Njihove gibalne sposobnosti so stalno na preizkušnji. Tako dejavnosti s področja celovite gozdne pedagogike pomembno vplivajo na zdrav življenjski slog. Kot poudarja M. Muhič (2008), lahko na razvoj nekaterih motoričnih sposobnosti predšolskih otrok vplivamo z načrtovano, organizirano in vodeno hojo. Ugotavlja tudi, da lahko s hojo kot naravno obliko gibanja močno vplivamo na razvoj koordinacije in vzdržljivostne moči, v nekoliko manjši meri pa tudi na razvoj eksplozivne moči in ravnotežja. M. Videmšek in R. Pišot (2007) trdita, da otrok prek čutnih zaznav in gibanja spoznava in odkriva svoje telo, razvija odnos do svojega telesa in okolja, v katerem se giblje. S pomočjo zaznavanja in gibanja pa pridobiva izkušnje tudi na ostalih področjih razvoja (gibalnem, kognitivnem, govornem, emocionalnem in socialnem). Področja v predšolskem obdobju se prepletajo in so v neposredni ali posredni odvisnosti, iz česar sledi, da sprememba na enem področju vpliva na spremembo na drugem. N. Györek et al. (2014, str. 19) pa še dodajajo, da sta gibalna aktivnost in učenje otrok v naravi pri izvajanju pouka ali igre povezana in hodita z roko v roki. Gibanje ima pozitiven vpliv na hitrost delovanja možganov. Možgani so takrat aktivnejši in dovzetnejši za učenje. Otroci, ki se igrajo v naravnem okolju, imajo dosti bolj razvite motorične veščine in so manj bolni, aktivnosti imajo tudi pozitiven vpliv na duševno zdravje in zmanjšajo se vedenjske motnje ter količina stresnih hormonov. F. Danks (2007, str. 12) zato poudarja, da bi moralo biti bivanje in igranje na prostem najpomembnejši del otroštva.

4 Mreža gozdnih vrtcev, projekti, učne poti, priročniki

Uvajanje gozdnega vrtca in šole v Sloveniji intenzivno poteka od leta 2011. Gozdni dvorci in šole je mrežni inovacijski projekt, podprt s strani Zavoda RS za šolstvo. S tem projektom je seznanjenih mnogo slovenskih osnovnih šol in vrtcev, ki so gozd kot učilnico vključili v letne delovne načrte. N. Györek et al. (2014, str. 7) razlagajo, da se v slovenskem prostoru izvaja gozdna pedagogika, ki zajema širok nabor dejavnosti, kot so spodbujanje koncepta gozdnih vrtcev in šol; izvajanje naravoslovnih dni; izvajanje gozdnih delavnic; prenos celotnega kurikula v gozdni prostor; strokovna podpora šolam in vrtcem; promoviranje gozda kot zdravega življenjskega okolja; predstavitve dobrih praks idr. "Od leta 2012 se slovenski vrtci in šole, ki vključujejo v svoj program gozdno

pedagogiko, družijo v Mreži gozdnih vrtcev in šol Slovenije. Gre za odprto mrežo, ki se ji lahko vedno pridružite tudi vi! Edina pogoja sta, da so vam blizu potepanja po naravi v neposredni okolici vaše šole ali vrtca in da radi svoje kreativne ideje in spodbude delite naprej med obstoječe in nove člane. Skupaj smo močnejši ... V Mreži spodbujamo kreativnost, inovativnost, radovednost, sodelovanje in odličnost. Naše poslanstvo je, da pot v gozd, do bližnjega potoka ali travnika postane in ostane del življenja naših otrok in tudi nas samih." (Mreža gozdnih vrtcev in šol, b. l.).

N. Györek, ki jo navajata E. Pori in A. Klopčič Hološević (2016), pravi, da se je v okviru projektov *Povabilo v gozd* in *Odprto učno okolje* ter pod okriljem inovacijskih projektov Zavoda RS za šolstvo začelo v šole in vrtce sistematično uvajati gozdno pedagogiko. Nastala je Mreža gozdnih vrtcev in šol Slovenije, ki omogoča izmenjavo zamisli, primerov dobre prakse ter medsebojno povezovanje in sodelovanje strokovnih delavcev vzgojno-izobraževalnih ustanov in strokovnjakov z drugih področij (gozdarjev, lesarjev ...).

Izhajati je začela različna strokovna in poljudna literatura na to temo. V *Priročniku za učenje in igro v gozdu* (2016) je med drugim zapisano, da je leta 2011 na pobudo Gozdarskega inštituta Slovenije začel nastajati Gozd eksperimentov. Gozd eksperimentov je osnovan kot učna pot za promocijo gozda in znanosti. Z vsakoletnimi izobraževalnimi delavnicami je Gozd eksperimentov v svojo ponudbo vključil tudi številne laboratorije Gozdarskega inštituta Slovenije ter s terensko opremo in merilnimi napravami potoval po vsej Sloveniji in celo v tujino. Gozd eksperimentov je prerasel v inovativno učno okolje, v okviru katerega raziskovalci Gozdarskega inštituta Slovenije v sklopu projektov, ki potekajo na inštitutu, neprestano pripravljajo nove izobraževalne vsebine, ki jih v sodelovanju z Inštitutom za gozdno pedagogiko in Mrežo gozdnih vrtcev in šol Slovenije predstavljajo na seminarjih za pedagoške in strokovne delavce v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. V priročniku (prav tam, str. 12) prav tako piše, da so cilji Gozda eksperimentov naslednji: predstavitev inovativnih vzgojno-izobraževalnih dejavnosti v naravnih okoljih, ki temeljijo na znanstvenih metodah in raziskovalnemu delu Gozdarskega inštituta Slovenije; spodbujati kreativnost in inovativnost v vzgojno-izobraževalnem procesu; pospešiti vključevanje raziskovalnih pristopov in vsebin kot del okoljske vzgoje v kurikulum vrtcev in šol; ozaveščati o pomenu vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj; spoznati delo in delovno okolje raziskovalcev na Gozdarskem inštitutu Slovenije in predstaviti možnosti za sodelovanje; promocija znanosti o gozdu in navduševanje mladih za znanstveno-raziskovalno delo.

V knjigi *Povabilo v gozd srečnih otrok* (Györek, 2012) je opisan projekt *Povabilo v gozd*, v njej pa najdemo tudi obsežno evalvacijsko poročilo za pedagoške delavce. Knjiga *Otroci potrebujemo gozd* (2014) je gozdna popotnica, kjer je vzgojiteljem ponujenih mnogo dejavnosti s cilji za učenje v gozdu, ki pokrijejo vsa področja kurikula. Leta 2016 je izšla knjiga *Gremo mi v gozd* (Györek et al., 2016), ki je gozdni priročnik ali planer. Poln je napotkov in idej za raziskovanje in doživljanje gozda. Gozdarski inštitut Slovenije je leta 2016 prav tako izdal knjigo *Priročnik za učenje in igro v gozdu* v okviru projekta Gozd eksperimentov. V knjigi je predstavljen pester nabor različnih dejavnosti in metod za spoznavanje in doživljanje gozda z navodili in smernicami za izvedbo, s tabelo aktivnosti glede na kurikulum za vrtce in učne načrte za osnovne šole. Ob vsej tej omenjeni literaturi je razveseljivo to, da se v zadnjih nekaj letih v Sloveniji vse bolj kažejo pozitivni premiki v smeri uvajanja gozdne pedagogike kot pedagoškega

koncepta v smeri odprtega učnega okolja na področju vzgoje in izobraževanja. Njeno vsebinsko področje predstavlja veliko pridobitev ter dobrodošlo didaktično novost v slovenski pedagoški stroki.

Ob koncu predstavljamo še monografijo *Od okoljske vzgoje do vzgoje za trajnostno prihodnost v vrtcu* (Lepičnik Vodopivec, 2013), kjer so v prilogi prikazani primeri dobrih praks iz posameznih vrtcev ter primeri iger in dejavnosti, povezanih z vzgojo za trajnostno prihodnost za otroke, ki so stari od 1 do 6 let. Pri tem je treba poudariti vlogo in pomen projektnega dela v teoriji in praksi ter vzgojiteljevo vlogo pri pripravi projekta. Posebno pozornost moramo ob tem nameniti tudi ciljem in načelom ter metodam in oblikam vzgoje za trajnostno prihodnost.

5 Zaključek

Da bi čim več pedagoških delavcev spodbudili k spoznavanju in uresničevanju gozdne pedagogike, smo torej poiskali in na koncu članka tudi predstavili ustrezno slovensko strokovno literaturo na to temo. Slovenija je namreč s svojimi naravnimi danostmi primerna za razvoj "slovenske gozdne pedagogike". Gozd predstavlja slovensko kulturno in naravno dediščino. Cilj gozdnega vrtca je predvsem uživanje v naravi, kar otroci tudi hitro sami ugotovijo. Otroci se v gozdu dobro počutijo, se veliko igrajo in to brez kupljenih igrac ali učnih pripomočkov. Gozdni pedagog naj ob tem pokaže iskreno zanimanje za otrokove najdbe, njihova mnenja in ideje. Dejavnosti s področja gozdne pedagogike pa nikakor ne moremo meriti z oceno, saj so to stvari, ki bodo otrokom ostale vse življenje in so hkrati stvari, ki jih učijo polnega življenja v okolju, kjer odrasčajo. In v tem je velika vrednost tega sodobnega pedagoškega koncepta, ki vzgojno-izobraževalni proces obogati in ga naredi življenjskega.

Otrokova vloga je v vrtcu pogosto pasivna, sedeča, v gozdu pa se spremeni v aktivno, v gibanje. V gozdu otroci ne postanejo samo aktivni in soudeleženi raziskovalci gozda, marveč tudi raziskovalci lastnih dejanj in občutkov. Gozd kot nenehno spreminjajoč se prostor otroka vseskozi izziva in ga obenem uči odgovornosti do sebe in drugih. Je odličen vzgojno-učni prostor, ki spodbuja vsestranski razvoj otrok na več področjih, kot so: več gibanja, zdravja in boljše motorične veščine; izboljšanje pozornosti, koncentracije in motivacije; več domišljije, izboljšanje opazovalnih sposobnosti, bolj kreativna igra; več samozavesti, samozaupanja; boljši socialni odnosi; manj stresa. Gozdna pedagogika potrebuje vključevanje aktivnih opazovanj in doživljanja, saj jih le tako lahko povežemo z otrokovim učenjem in razvojem. To pa pomeni, da otrokom dovolimo, da plezajo čez hlude, skačejo v blatne luže, objemajo drevesa, se pogovarjajo s hroščki, glasno smejejo, se najedo borovnic in gozdnih jagod, tekajo, poslušajo ptičje petje, opazujejo barve, lovijo ravnotežje, sodelujejo, se prepirajo, skrivajo, nabirajo plodove, raziskujejo, gradijo, rušijo, merijo, štejejo, prelivajo, ustvarjajo naravne vzorce ... Tak način dela pripelje do trajnega učenja o gozdnem ekosistemu, otrokom utrdi zdravje, omogoča celostni razvoj in aktivno ter uspešno gibanje skozi življenje. Redni obiski gozda niso dobri samo za razvoj otrok, temveč tudi za naravo, kajti otroci, ki redno obiskujejo naravna okolja, ohranijo pozitiven odnos do narave tudi kot odrasli.

Maja Hmelak, PhD, Ksenija Breg

Integration of Forest Pedagogics into the Educational Work of Public Preschools

A kindergarten operating on the basis of forest pedagogics implies regular weekly or even daily visits to a nearby forest and other natural environments. In the process, child care providers use different work methods to build knowledge primarily on the children's ideas and their experiences. Being "forest-based" means a departure from today's standardised child care and education of preschool children on kindergarten premises, as well as taking into account the natural characteristics and the needs of children while growing up, i.e. movement and seeking the challenges needed for the development of the neurological system, freedom, free play and building social relations. "Forest child care providers" seek a path back to nature, to a greater freedom of movement and thinking (Network of Forest Kindergartens and Schools, s. a.). Such work at kindergartens is also enabled and supported by the national Kindergarten Curriculum. Namely, the document (Kindergarten Curriculum, 1999) states that the objectives of specific fields of activity are merely a framework within which the content and activities form a professional foundation for the work of child care providers. The latter then connect, upgrade and complement them on the basis of their own autonomy and expertise; suitable professional literature is also available to them as assistance.

*In Slovenia, the fundamental findings about forest pedagogics are most often drawn from literature and the practical findings from the neighbouring Austria, as well as from Germany and Switzerland, where this approach to child care and educational work is already quite well developed. The researchers in those countries (Botka and Moser, 2003; Pröll, 2003; Pühringer, 2003 ...) stress that the value of forest pedagogics lies in learning through direct and indirect cognition, which is basically teaching people about the forest and its non-economic aspect. Namely, people's attitude towards forests is where forest pedagogics makes the greatest contribution. The process of environmental child care is underway – with first-hand experiences, the children's own activity and care for the forest as a living space, it makes a significant contribution to child care and education in this field. For a number of years now, J. Lepičnik Vodopivec (2006) has been actively researching the significance of environmental child care and/or child care for sustainable development in the field of pedagogics, and child care and education in Slovenia in general. She is mostly interested in its significance and impact on a preschool child and, of course, in the role of the adult (child care provider). In the monography *Environmental Child Care at Kindergartens*, published as early as 2006, she gives a systematic presentation of developmental theories from the aspect of environmental child care that deal with the child and research the impact various factors have on the child's development, with particular emphasis on the child's natural and social environment.*

A forest is an excellent space for implementing experience-based pedagogics and environmental child care. It gives us countless opportunities for comprehensive learning and development in nature. For that very reason, its implementation as part of project work is the most applicable and makes the most sense. Namely, such an ap-

proach implies an active role of all participants, including the child. Everybody shows initiative, depending on their respective abilities, capabilities and knowledge, as well as on their role. In spite of all this, as an adult, a professional and a kindergarten employee, the child care provider bears the primary responsibility for the child care and educational process as a whole, but is not the only one. Namely, everyone, including the children, takes care of the selection, planning and implementation of activities, and at the same time, ultimately evaluates them and makes further plans based on that.

In the forest, the children accumulate new experiences and organise, upgrade and connect them, expand their interests, and create a positive relationship towards being in nature and safeguarding its diversity. For that reason, the children should be as free as possible while playing and exploring the forest; they should use their own ideas, learn from their own experiences, and strengthen their creativity and self-confidence.

The specific fields of the child's development that are influenced by nature are the cognitive, motor, sensory, sensory-locomotory, psychosocial, emotional, communication and cognitive fields, as well as the field of personality. The cognitive field encompasses observation, attention, concentration, memory, imagination, memories, thinking, learning, knowledge, perception and problem-solving. The development of mobility is included in the field of motor skills. The sensory field encompasses the use of all the senses and receiving, adapting, connecting and organising sensory stimuli. This also includes actions that emerge in response to stimuli. The sensory-locomotory field includes cognitions and sensations and the transition to motional action. The psychosocial field includes the learning of social skills. The emotional field includes motivation, positive and negative emotions, and adapting one's emotions. The communication field includes the development of speech, the development of verbal and non-verbal communication, and the establishment of contacts with others. The cognitive field and the field of personality includes a positive self-image, a sense of belonging to a group, and self-confidence. Therefore, a forest is a classroom in nature where, through all these fields of the child's development, a comprehensive development of the child takes place. N. Györek et al. (2014, p. 18) say that, through activities in the field of broader forest pedagogics, we can make a positive impact on the overall health of children and impart a healthy lifestyle to them. Forest pedagogics is intended and suitable for all children irrespective of their character or temperament, their habits, mobility, previous knowledge or development impairments. It has a significant impact on the children's gait as the children must constantly adapt to the terrain, roots, stones, slopes, stumps and branches. Their mobility is constantly tested. That way, activities in the field of comprehensive forest pedagogics contribute to a healthy lifestyle.

The child's role in the kindergarten is often passive, sedentary, while in the forest, it transforms into an active role, into motion. In the forest, the children do not only become active and participating explorers of the forest, but also explorers of their own actions and feelings. As a constantly changing space, the forest constantly challenges the children and teaches them responsibility to themselves and others. It is an excellent space for child care and learning that encourages a versatile development of children in several fields, for instance, more movement; better health and motor skills; improved attention, concentration and motivation; greater imagination; improvement of observation abilities; more creative play; greater self-confidence and self-assurance; better social relations and less stress. Forest pedagogics requires the inclusion of ac-

tive observations and experiences as that is the only way we can connect them with a child's learning and development. This means that we allow children to climb trees, jump into puddles of mud, hug trees, speak with bugs, laugh out loud, indulge in eating blueberries and forest strawberries, run, listen to birds singing, observe colours, keep their balance, collaborate, argue, hide, gather fruits, explore, build, demolish, measure, count, transfer liquids, create natural samples, etc. This work method leads to permanent learning about the forest ecosystem, strengthens the children's health, enables comprehensive development, and active and successful movement throughout their lives. Regular visits to a forest are good for the children's development, because children who regularly visit natural environments maintain a positive attitude towards nature, as do adults.

To encourage as many pedagogues as possible to familiarise themselves with and implement forest pedagogics, we looked for suitable Slovenian literature on the topic and presented it at the end of the paper. Due to its natural resources, Slovenia is suitable for the development of "Slovenian forest pedagogics". The Handbook for Learning and Play in a Forest (2016) states, among other things, that, at the initiative of the Slovenian Forestry Institute, the Forest of Experiments came to life in 2011 as a learning path for promoting forests and science. The Forest of Experiments has evolved into an innovative learning environment within which researchers of the Slovenian Forestry Institute constantly prepare new educational content as part of projects at the Institute and present them at seminars for pedagogical and professional staff at kindergartens and at primary and secondary schools, in collaboration with the Institute of Forest Pedagogics and the Network of Forest Kindergartens and Schools. The book *Invitation to a Forest of Happy Children* (Györek, 2012) contains a description of the project *Invitation to the Forest*; in it, we also find a comprehensive evaluation report for pedagogues. The book *We, the Children, Need the Forest* (2014) is a forest traveller's book that offers child care providers many activities aimed at learning in a forest that cover all the fields of the curriculum. In 2016, the book *We Are Going to the Forest* (Györek et. al., 2016) came out as a forest handbook and a planner. It is full of tips and ideas for exploring and experiencing a forest. In 2016, the Slovenian Forestry Institute published the book *Handbook for Learning and Playing in the Forest* as part of the project "Forest of Experiments". The book contains a presentation of a wide selection of various activities and methods aimed at getting to know and experiencing forests, accompanied by implementation instructions and guidelines, and a table of activities based on the curriculum for kindergartens and lesson plans for primary schools. All the mentioned literature shows that, over the past few years, there has been an increasingly noticeable progress in Slovenia towards introducing forest pedagogics as a pedagogical concept of an open learning environment into the field of child care and education. Its content is a great benefit and a welcome didactical novelty for the Slovenian pedagogical profession. Ultimately, we also present the monography *From Environmental Child Care to Child Care for a Sustainable Future at a Kindergarten* (Lepičnik Vodopivec, 2013); in the appendix it presents examples of good practice from individual kindergartens and examples of games and activities associated with child care for a sustainable future for children between the ages of 1 and 6. The role and significance of project work in theory and practice, as well as the child care provider's role in project preparation, must be

stressed here. Special attention must be devoted to the objectives and principles, as well as to the methods and forms of child care for a sustainable future.

Activities in the field of forest pedagogics should not be measured with marks, as they involve things that will stay with the children throughout their lives, and things that teach them the fullness of life in the environment in which they are growing up. And therein lies the great value of this modern pedagogical concept, which enriches the child care and educational process and makes it lifelong.

LITERATURA

1. Vartiainen H., Enkenberg, J. (2011). Enlargement of Educational Innovation: An Instructional Model of the Case Forest Pedagogy. V: H. Ruokamo, M. Eriksson, L. Pekkala in H. Vuojärvi (Ed.). Social Media in the Middle of Nowhere – NBE 2011 Conference (str. 76–86). Finland: University of Lapland, Faculty of Education.
2. Bancalari, K. (2011). Systemische Methoden in der Waldpädagogik-Ausbildung (magistrsko delo). Graz: UNI Graz.
3. Blackwell, S. (2015). Impacts of Long Forest School Programmes on Children's Resilience, Confidence and Wellbeing. Pridobljeno dne 15.10.2017 s svetovnega spleta: <https://getchildrenoutdoors.files.wordpress.com/2015/06/impacts-of-long-term-forest-schools-programmes-on-childrens-resilience-confidence-and-wellbeing.pdf>.
4. Botka A., Moser, E. (2003). Waldpädagogik in Österreich. Gmunden: Verein der Waldpädagogin Österreichs.
5. Danks, F. (2007). Igrišča narave: igre, ročne spretnosti in dejavnosti, ki bodo otroke zvrabile ven. Ljubljana: Didakta.
6. Györek, N. (2012). Povabilo v gozd srečnih otrok: (evalvacijsko poročilo s priporočili za pedagoške delavce). Kamnik: samozaložba.
7. Györek, N. (2013). Gozdna pedagogika v Sloveniji – priložnost za povezovanja in nova znanja. Gozdarski vestnik, 71, št. 4, str. 225–234.
8. Györek, N., Drganc, L., Šarec, S., Grilc, M. (2016). Gremo mi v gozd. Kamnik: Inštitut za gozdno pedagogiko.
9. Györek, N., Hojs, R., Lampret, M., Semprimožnik, R., Urbanija, B. (2014). Otroci potrebujemo gozd: Gozdna popotnica. Kamnik: Vrtec Antona Medveda, Inštitut za gozdno pedagogiko.
10. Kaj je gozdna pedagogika? (b. l.). Pridobljeno dne 06.11.2017 s svetovnega spleta: <http://gozdna-pedagogika.si>.
11. Krulc, D. (2016). Zakaj otroku ponuditi gozd. Didakta, 25, št. 189, str. 4–6.
12. Kurikulum za vrtece (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
13. Lepičnik Vodopivec, J. (2006). Okoljska vzgoja v vrtcu. Ljubljana: AWTS.
14. Lepičnik Vodopivec, J. (2013). Od okoljske vzgoje do vzgoje za trajnostno prihodnost v vrtcu. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
15. Mreža gozdnih vrtcev in šol (b. l.). Pridobljeno dne 06.11.2017 s svetovnega spleta: http://gozdna-pedagogika.si/?page_id=2023.
16. Muhič, M. (2008). Vpliv hoje na razvoj nekaterih motoričnih sposobnosti predšolskih otrok. V: R. Pišot (ur.). Otrok v gibanju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
17. Otroci potrebujemo gozd: (gozdna popotnica) (2014). Kamnik: Vrtec Antona Medveda, Inštitut za gozdno pedagogiko.
18. Pori, E., Klopčič Hološević, A. (2016). Uvajanje in udejanjanje inovativnega pedagoškega pristopa – koncepta odprtega vzgojno-učnega okolja kot izziv sodobnega časa. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 14, št. 3, str. 53–68.

19. Priročnik za učenje in igro v gozdu (2016). Ljubljana: Gozdarski inštitut Slovenije, Založba Silva Slovenica.
20. Pröll, J. (2003). Erlebnis Wald. V: A. Botka in E. Moser (ur.). Waldpädagogik in Österreich (str. 3). Gmunden: Verein der Waldpädagogogen Österreichs.
21. Pühringer, J. (2003). Im waldboden wühlen und dabei lernen. V: A. Botka in E. Moser (ur.). Waldpädagogik in Österreich (str. 45). Gmunden: Verein der Waldpädagogogen Österreichs.
22. Užarević, Z., Mlinarević, V., Bjelobrk, Z. (2018). Izvajanje naravoslovnih vsebin pri otrocih
23. predšolske starosti. (Introduction of natural science content to preschool children). Pedagoška obzorja, 33, št. 2, str. 91.
24. Videmšek, M., Pišot, R. (2007). Šport za najmlajše. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Inštitut za šport.

Dr. Maja Hmelak (1982), izredna profesorica za pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

*Naslov: Ul. 9. maja 6, 2204 Miklavž na Dravskem polju, Slovenija; Telefon: (+386) 031 222 811
E-mail: maja.hmelak@um.si*

Ksenija Breg (1976), diplomirana vzgojiteljica predšolskih otrok v vrtcu OŠ Rudolfa Maistra Šentilj.

*Naslov: Selnica ob Muri 153, 2215 Ceršak, Slovenija; Telefon: (+386) 041 736 939
E-mail: ksenija.breg@gmail.com*

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 (Tašanoska 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.

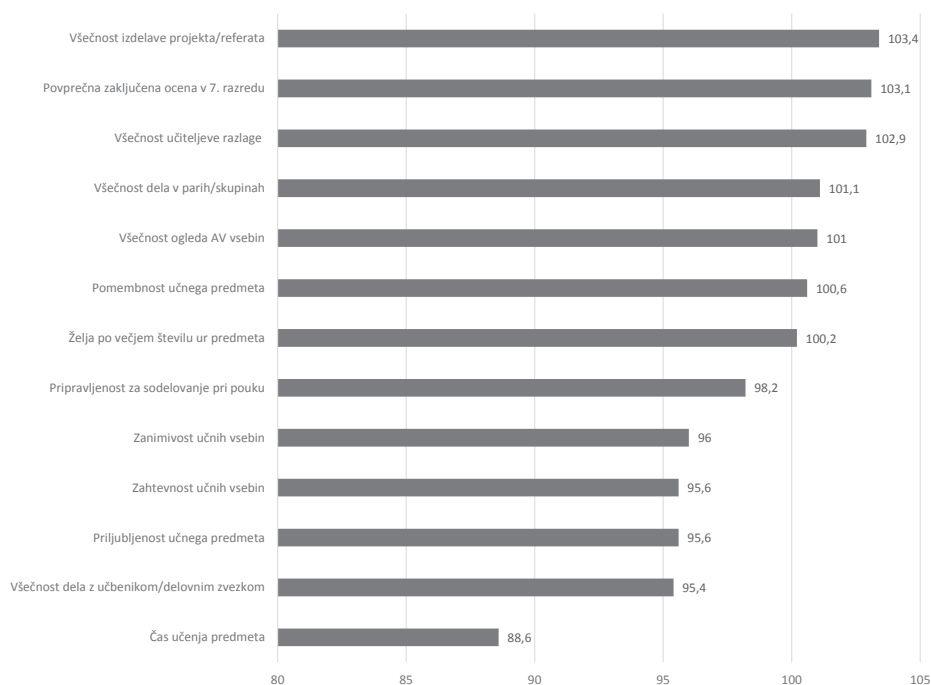
Postopki obdelave podatkov

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 vzrodi 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 sovpilvanje 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

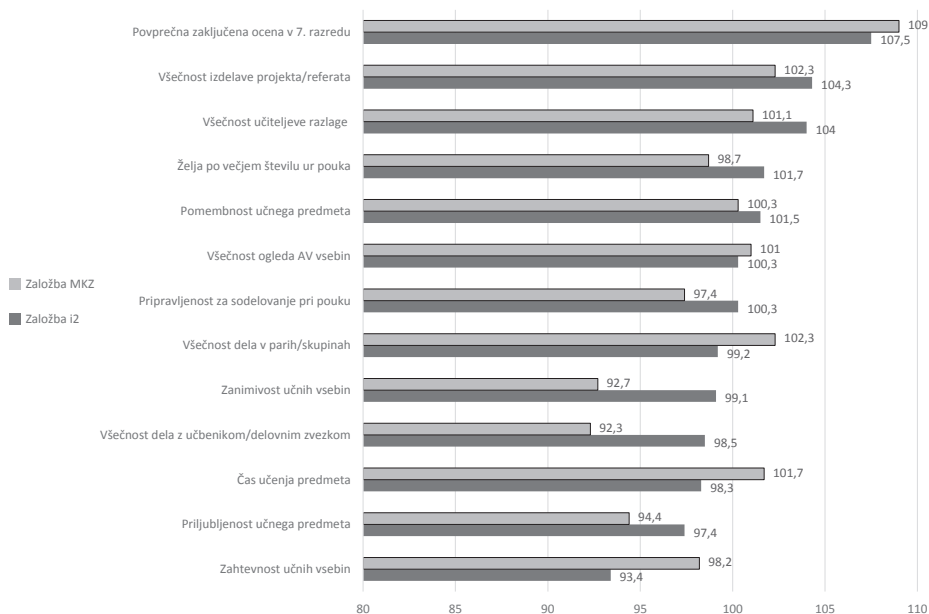
	Priljubljenost										Povprečna vrednost bete brez DKE
	DKE	SLJ	MAT	I. TJ	GEO	ZGO	FIZ	KEM	BIO	TIT	
	Beta $R^2 = 0,513$	Beta $R^2 = 0,468$	Beta $R^2 = 0,531$	Beta $R^2 = 0,549$	Beta $R^2 = 0,491$	Beta $R^2 = 0,567$	Beta $R^2 = 0,592$	Beta $R^2 = 0,504$	Beta $R^2 = 0,421$	Beta $R^2 = 0,657$	
Zanimivost 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 ($M = 2,54$, $SD = 1,10$).

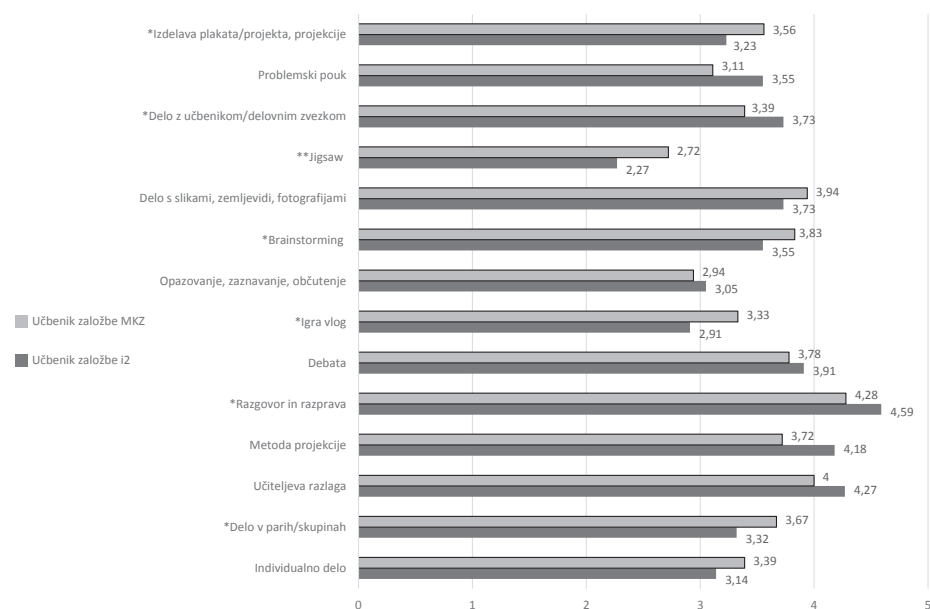
Naše ugotovitve v zvezi z uporabo različnih učbenikov smo poskušali dodatno potrditi še skozi analizo percepcije različnih dimenzij DKE glede na uporabo učbenika

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 pogosteje 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*

Hospitiranje študentov razrednega pouka pri urah likovne umetnosti

Prejeto 10.06.2019 / Sprejeto 15.07.2019

Znanstveni članek

UDK 378.015.31:73/76

KLJUČNE BESEDE: likovna umetnost v osnovni šoli, praktično usposabljanje, hospitacija pri mentorju, razredni pouk, poročila študentov

POVZETEK – V prispevku so predstavljeni rezultati raziskave, v katero je bilo vključenih 63 študentov četrtega letnika razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru, ki so v letu 2018 opravljali praktično usposabljanje v osnovni šoli. Študentje so s pomočjo vnaprej pripravljenega opazovalnega lista v okviru praktičnega usposabljanja opazovali pouk likovne umetnosti pri učitelju razrednega pouka. Njihove opazovalne liste smo analizirali z namenom ugotavljanja, kako je bila izvedena hospitacijska ura, do katerih spoznanj so študentje prišli, kateri so ti isti elementi učne ure, ki so jih najbolj navdušili in bi jih z veseljem prenesli v svojo pedagoško prakso. Pridobljeni rezultati kažejo, da večino ur, ki so jih študentje opazovali, ne moremo označiti kot primere dobre prakse (npr. opuščanje demonstracije likovne tehnike, opuščanje vrednotenja po vnaprej zastavljenih merilih). Rezultati pa kažejo tudi na to, da obstaja resen pomislek glede stanja pouka likovne umetnosti v nižjih razredih osnovne šole, ki bi ga bilo treba v bodoče bolj celovito raziskati. Vsekakor pa je potreben tudi razmislek o načinih usposabljanja študentov razrednega pouka za poučevanje likovne umetnosti.

Received 10.06.2019 / Accepted 15.07.2019

Scientific paper

UDC 378.015.31:73/76

KEYWORDS: art education in primary school, practical training, in-class observation with the mentor, instruction by generalist teachers, students' reports

ABSTRACT – This paper outlines the results of a survey which involved 63 final-year students of Elementary Education at the Faculty of Education in Maribor, Slovenia, who completed their practical training in primary schools in 2018. Their practical work involved in-class observation of an Art lesson conducted by a teacher, during which they made notes in a pre-prepared observation checklist. The completed checklists were then analysed, the objective of which was to identify how the lessons observed were executed, what the students' observations were, and which elements of the lessons observed the students were most impressed by and would gladly implement in their own teaching practice. The results obtained show that the majority of lessons observed by the students cannot be regarded as good practice examples (e.g. teachers failed to demonstrate the art technique, they did not evaluate the work based on pre-defined criteria, etc.). The results show, among other things, that there is reason for concern which regards the state of art education in lower grades of primary school, which should be thoroughly surveyed in the future. What is also needed is most definitely a deliberation on the methods of training generalist teachers in teaching Art.

1 Uvod

Kakovostno poučevanje učiteljev vključuje praktično usposabljanje bodočih učiteljev z namenom prenosa teoretičnega znanja v prakso (Roofe in Cook, 2017). Praktično usposabljanje študentov “/.../ lahko poteka v različnih oblikah glede na študijsko stopnjo in posamezni študijski program, na primer v obliki opazovalne prakse, integrirane prakse, vodene prakse, pedagoške prakse v strnjeni in razpršeni obliki, strnjene študijske projektne prakse et al.” (Rus in Ivanuš Grmek, 2016, str. 110). Znanje, ki ga študentje pridobijo na fakulteti, in izkušnje, pridobljene v času praktičnega usposabljanja, predsta-

vljajo izhodišče za njihovo kasnejše pedagoško delo v razredu. Večji kot je razkorak med znanjem, ki so ga pridobili na fakulteti, in spoznanji, pridobljenimi v času praktičnega usposabljanja študentov, bolj negotovi bodo v vlogi učitelja začetnika. Velik razkorak med t. i. teorijo in prakso že vrsto let zaznavamo pri praktičnem usposabljanju študentov razrednega pouka za poučevanje likovne umetnosti. Raziskava, ki smo jo opravili leta 2011 na vzorcu 76 študentov četrtega letnika razrednega pouka s področja praktičnega usposabljanja študentov razrednega pouka za poučevanje likovne umetnosti (pred bolonjskimi spremembami), je pokazala, da si študentje želijo več praktičnega usposabljanja (65,7%), da zaznavajo razlike med znanjem, pridobljenim na fakulteti, in navodili mentorja na praksi (50%), da bi lahko bili bolj samoiniciativni pri svojem usposabljanju (73,6%) (navajali so naslednje predloge, npr. sami bi lahko preizkusili več likovnih tehnik, se bolj poglobili v likovnoteoretične probleme, pokazali več interesa za likovno umetnost, prostovoljno pomagali pri likovnih krožkih na osnovni šoli) (Batič, 2013).

V novejši raziskavi s področja praktičnega usposabljanja študentov, ki je zajela 148 študentov druge stopnje različnih študijskih programov različnih fakultet (UM PEF, UM FF, UM FNM), so študentje odgovarjali na odprto vprašanje in zapisali svoje predloge za izboljšanje praktičnega usposabljanja v bodoče (Rus in Ivanuš Grmek, 2016). Odgovore so raziskovalci razvrstili v sedem kategorij, v nadaljevanju pa povzemamo prve tri kategorije, katerih delež odgovorov je največji. Študentje so izpostavili:

- obdobje trajanja, in sicer bi si želeli dlje časa trajajoče praktično usposabljanje (46%),
- pridobivanje praktičnih izkušenj in znanja (npr. več samostojnih nastopov) (18%) in
- dokumentacijo (npr. preveč časa za pisanje poročil in dnevnikov) (14%).

Praktično usposabljanje študentov razrednega pouka na UM PEF se izvaja v okviru Pedagoškega usposabljanja I–VI. Pedagoško usposabljanje I se izvaja v obliki sedemdnevne opazovalne prakse na osnovni šoli z namenom opazovanja in analiziranja pouka z vidika pedagogike in povezovanja s teoretičnimi izhodišči ter z namenom prepoznavanja in analiziranja vzgoje v različnih razredih in različnih situacijah pri pouku. Pedagoško usposabljanje II zajema opazovanje in analizo pouka: z vidika razvoja otrok, z vidika psiholoških dejavnikov, ki vplivajo na učinkovitost pouka, ter z vidika socialne dinamike razreda ter učiteljeve vloge v njej. Praktično usposabljanje III zajema opazovanje in analizo pouka z vidika spoznavanja dela učitelja in učencev ter njihovih vlog, spoznavanje različnih (pod)sistemov šole, spoznavanje različnih dejavnosti, ki potekajo na šoli, ipd. Praktično usposabljanje IV in V zajema pripravo, izvedbo in evalvacijo nastopov v osnovni šoli pod mentorstvom specialnega didaktika s fakultete in učitelja v osnovni šoli pri vsaki predmetni didaktiki. Praktično usposabljanje VI poteka v obliki tritedenske strnjene prakse v osnovni šoli, v okviru katere študentje: opazujejo pouk (hospitirajo pri pouku svojega mentorja), izvedejo nastope (po dva nastopa pri slovenščini, matematiki, spoznavanju okolja, glasbeni umetnosti, likovni umetnosti in športu ter po en nastop pri družbi ter naravoslovju in tehniki (skupaj 14 nastopov)) in pod vodstvom učitelja mentorja strnjeno poučujejo dva dni. Ob koncu pedagoške prakse oddajo dnevnik prakse in poročila o opravljeni pedagoški praksi pri osmih različnih specialnih didaktikah. Eno od teh je tudi Poročilo o opravljeni pedagoški praksi pri likovni umetnosti, v okviru katerega študentje oddajo poročilo o dveh samostojnih nastopih in poročilo o hospitaciji pri mentorju. Prav hospitiranje pri mentorju pa skozi leta spremljanja

poročil študentov vzbuja nekatere pomisleke glede kakovosti izvedenega praktičnega usposabljanja v okviru pouka likovne umetnosti.

2 Metodologija

V letu 2018 smo z namenom analize in vrednotenja izvedenih hospitacij pri likovni umetnosti v okviru Praktičnega usposabljanja VI (april 2018) izdelali opazovalne liste, s pomočjo katerih so študentje četrtega letnika razrednega pouka opazovali pouk likovne umetnosti. V analizo smo vključili 63 ustrezno izpolnjenih opazovalnih listov. Vseh študentov, ki so oddali opazovalne liste, je bilo 80. V podrobnejšo analizo smo vključili samo tiste analize hospitacij študentov, ki so bile oddane na ustreznih opazovalnih listih in ustrezno zapisane (niso manjkali bistveni podatki o opazovani uri). Podatke o učnih urah smo obdelali na ravni deskriptivne statistike. Odgovore na odprta vprašanja smo razvrstili v kategorije, analizirali smo priložen slikovni material. Cilj analiziranja opazovalnih listov je bil ugotoviti, kako je bila izvedena hospitacijska ura, do kakšnih spoznanj so študentje prišli, kateri so tisti elementi učne ure, ki so jih najbolj navdušili in bi jih z veseljem prenesli v svojo pedagoško prakso. Študentje so s pomočjo opazovalnega lista spremljali potek učne ure po posameznih etapah in zapisovali ugotovitve o poteku učne ure, na koncu pa so podali svoje stališče o učni uri.

Študentje so hospitalirali v 15-ih oddelkih prvega razreda (23,8%), 17-ih oddelkih drugega razreda (27%), 15-ih oddelkih tretjega razreda (23,8%), 11-ih oddelkih četrtega razreda (17,5%) in 5-ih oddelkih petega razreda (7,9%), kar pomeni, da so si študentje mentorje izbirali predvsem v oddelkih prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja (74,6%).

3 Rezultati in interpretacija

3.1 Analiza likovnih nalog po posameznih likovnih področjih

Študentje so hospitalirali pri učnih urah, ki so vključevale ustvarjanje z različnih likovnih področij. Najpogostejše so bile zastopane likovne naloge s področja slikanja, nalog s področja arhitekturnega oblikovanja ni bilo (tabela 1).

Tabela 1: Zastopanost likovnih področij

<i>Likovni pojmi</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Risanje	15	23,8
Slikanje	34	54
Grafika	3	4,7
Kiparstvo	11	17,5
Arhitekturno oblikovanje	0	0,0
Skupaj	63	100,0

Pri risanju so študentje navajali predvsem tehniko risanja s tušem (in različnimi pripomočki), lavirano risbo in risbo s flomastrom. Dve likovni nalogi sta izrazito izstopali, in sicer risanje veje ali drevesa s črnim tušem in oblikovanje cvetov iz papirnatih brišačk ali krep papirja. Gre za različico izdelka, ki ga že skozi leta spremljamo v analizah študentov. Običajno so vsi izdelki enaki. Učenci najprej narišejo ali naslikajo drevo, nato pa odtiskujejo ali lepijo cvetlice. Učitelji motiv najpogosteje poimenujejo cvetoča češnja. Pojavil se je tudi na likovnem področju slikanja. Likovni problemi, ki so jih pri risanju študentje opazili, so se večinoma nanašali na vrste črt, nizanje in križanje črtne ploskve.

Pri slikanju so študentje navajali predvsem slikanje s tempera barvami, z voščenkami, vodenimi barvami in barvnimi papirji (lepljenka). Najpogostejši so bili motivi, ki so bili povezani s pomladjo in cvetlicami (cvetoč travnik, cvetoča češnja, cvetoče drevo, pomladne cvetlice, pomlad, znanilci pomladi). Iz nekaterih opisov likovnih nalog in priloženih fotografij izdelkov (tehnika, motiv in problem) je razvidno, da gre za naloge, ki ne izhajajo iz otrokovega doživljajskega sveta in ne spodbujajo izvirnih likovnih rešitev. Primer: eden izmed študentov je pri motivu cvetoča češnja in problemu svetlo-temni kontrast pri opisu likovne tehnike zapisal, da gre za "slikanje s tekočimi barvami in nanašanje barve za cvetove z vatirano paličico". Med likovnimi problemi so svetlitev in temnitev barve, slikarske tehnike in materiali, barvni kontrasti. Lahko pa opazimo, da se v prvem razredu kar dvakrat pojavi svetlo-temni kontrast (glede na učni načrt je to pojem, ki ga obravnavamo v četrtem razredu), toplo-hladni kontrast ter kontrast tople in hladne barve (oboje sodi v peti razred).

Z grafiko so se ukvarjali v treh razredih, in sicer v enem razredu so izdelali črno-belo monotipijo, v drugem računalniško grafiko. V enem razredu so odtisnili naslikano podobo (en del lista so pobarvali, prepognili in tako dobili odtis ter novo obliko dorisali s črnim flomastrom, tako da je nastal metulj). Gre za nalogo, ki je primerna za predšolske otroke in nekoliko manj za učence drugega razreda, ki naj bi glede na učni načrt tiskali s pečatniki, delali monotipijo, šablonski tisk ipd.

Pri kiparstvu so se pojavili naslednji materiali: oblikovanje iz gline, oblikovanje iz lepenke in papirja, oblikovanje iz odpadnega materiala. Glede na opise izrazito izstopata dve nalogi, in sicer gre v obeh primerih za mobile. V drugem razredu so oblikovali mobile iz papirja tako, da so po šabloni izrezali ptice, metulje in cvetlice. V četrtem so izdelali mobile iz das mase in vrvic na motiv sanje (iz priloženih fotografij izdelkov je razvidno, da so učenci po šabloni izdelovali metulje in srčke). Ob tem je treba opozoriti, da je das masa mnogo manj primerna za oblikovanje kot glina, saj gre za umeten, neprožen material, ki se hitro suši in učencem ne omogoča, da bi lahko razvijali kiparske izrazne zmožnosti.

Arhitekturnega oblikovanja, ki je eno od petih likovnih področij v osnovni šoli in naj bi bilo enakovredno zastopano pri pouku likovne umetnosti, ni bilo. Poročila študentov odražajo prakso razrednih učiteljev slovenskih osnovnih šol, ki pri likovni umetnosti najpogosteje načrtujejo likovne naloge s področja slikanja in risanja ter zanemarjajo druga likovna področja (prim. Batič, 2006, 2010).

3.2 Izvedba uvodne motivacije

Opazena učno-vzgojna strategija v uvodni motivaciji je bila v več kot polovici izvedenih učnih ur afektivna (57,1 %), kar pomeni, da so učitelji učno uro pričeli s pogovorom o motivu. V tretjini primerov je šlo za kognitivno učno-vzgojno strategijo, kar pomeni, da so učitelji učno uro pričeli s pogovorom o likovnem problemu. V štirih primerih je bila opažena psihomotorična učno-vzgojna strategija (6,3 %), kar pomeni, da se je učna ura pričela z demonstracijo likovne tehnike. V dveh primerih (3,2 %) študenta nista navedla učno-vzgojne strategije, saj so učenci takoj pričeli z izdelovanjem izdelka.

3.3 Podajanje likovnih pojmov

Študentje so spremljali potek pogovora o likovni nalogi tako, da so morali v opazovalni list vpisati, katere pojme so učitelji razložili, kako je potekala demonstracija likovne tehnike, potek pogovora ob reprodukcijah likovnih del umetnikov in potek pogovora o likovnem motivu. Na vprašanje, katere likovne pojme je razložil učitelj, so odgovarjali z naštevanjem pojmov, ki so jih omenjali učitelji. Iz zapisov ne moremo sklepati, ali so bili pojmi zares razloženi ali samo omenjeni. Ker pa so študentje pojme naštevati, jih lahko razdelimo v naslednje kategorije: likovni pojmi so prisotni (izpostavljeni so bili bistveni pojmi likovnega področja glede na likovno nalogo in učni načrt), likovni pojmi so delno prisotni (v to kategorijo lahko uvrstimo najbolj osnovne pojme področja, ki pa niso dovolj obsežni glede na likovno nalogo in učni načrt) ter likovni pojmi niso prisotni (tabela 2).

Tabela 2: Prisotnost likovnih pojmov

<i>Likovni pojmi</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
So prisotni	34	54,0
So delno prisotni	11	17,5
Niso prisotni	18	28,6
Skupaj	63	100,0

3.4 Izvedba demonstracije likovne tehnike

Pri opazovanju demonstracije so študentje opisovali potek demonstracije likovne tehnike. Njihove zapise smo razvrstili v naslednje kategorije:

- ☐ predstavljene so izrazne možnosti likovne tehnike,
- ☐ podana so samo navodila za delo, po katerih naj učenec naredi izdelek,
- ☐ demonstracija ni izvedena,
- ☐ demonstracija je izvedena, a ni ustrezna (niso zajete bistvene izrazne možnosti tehnike) (tabela 3).

Tabela 3: Izvedba demonstracije likovne tehnike

<i>Demonstracija likovne tehnike</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Je ustrezna	22	34,9
Podana so samo navodila	10	15,9
Ni izvedena	22	34,9
Neustrezna demonstracija	9	14,3
Skupaj	63	100,0

Študentje so opazili popolno demonstracijo s prikazom vseh izraznih možnosti le pri dobri tretjini hospitacijskih ur. V več kot polovici primerov demonstracije sploh ni bilo, je bila neustrezna ali pa so bila namesto demonstracije podana le navodila za delo (65,1 %).

3.5 Prikazovanje likovnih del umetnikov in organizacija tabelne slike

V več kot polovici opazovanih ur (55,6 %) študentje niso opazili reprodukcij likovnih del umetnikov in pogovora ob reprodukcijah, ki predstavljajo sestavni del pouka likovne umetnosti. V manj kot polovici primerov (44,4 %) so študentje opazili, da so učitelji prikazali likovno delo umetnika in se o njem pogovarjali.

Študentje so morali v svoje opazovalne liste vključiti fotografijo tabelne slike. Podatke, ki smo jih dobili iz njihovih pojasnil in fotografij, smo razdelili najprej v dve kategoriji (tabela 4).

Tabela 4: Fotografija tabelne slike

<i>Tabelna slika</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Fotografija je prisotna	14	22,2
Ni fotografirana	49	77,8
Skupaj	63	100,0

Nato pa smo analizirali fotografije (n = 14) in jih razvrstili na ustrezne (npr. vsebuje osnovne pojme, didaktična ponazorila, kot npr. barvni krog, merila za vrednotenje) in pomanjkljive (npr. smo ena ali dve ključni besedi). Iz šestih fotografij je razvidno, da je tabelna slika ustrezna, osem fotografij pa kaže na to, da je tabelna slika pomanjkljiva.

Nato smo posebej analizirali odgovore študentov, ki tabelne slike niso fotografirali. Majhen delež vseh študentov (11,1 %) je zapisal, da tabelne slike niso fotografirali, a je bila prisotna. Več kot polovica vseh študentov (66,7 %) je zapisala, da tabelne slike ni bilo.

3.6 Napoved cilja in meril za vrednotenje, praktično delo učencev ter vrednotenje likovnih del

Študentje so v svoj opazovalni list zapisali, kako so učitelji napovedali cilj. Večina jih je cilj napovedala (92,1 %), le majhen delež učiteljev cilja ni napovedal (7,9 %).

Iz skoraj polovice (48 %) zapisov napovedi ciljev je razvidno, da so učitelji podali likovni motiv in tehniko (ne pa tudi likovnega problema). Primeri:

- “Danes boste s tušem narisali Gorana Dragiča med igranjem košarke.”,
- “Danes boste tudi vi s tušem, trsko in čopičem ustvarili lavirano risbo. Narisali boste poljubno žival.”,
- “Danes boste z vodenimi barvami na risalni list naslikali sončen in deževen dan.”.

Manjši delež učiteljev (17 %) je podal le motiv. Primeri:

- “Danes boste slikali sončen in deževen dan.”,
- “Tako učenci, sedaj boste pa narisali portret svojega prijatelja, kako se smeji in kaže lepe bele zobe ter drži v roki jabolko.”.

Nekaj učiteljev (6 %) je namesto cilja podalo navodilo za delo, ki je bilo podobno receptu in ne problemski likovni nalogi. Primer iz tretjega razreda: “Učenci, danes boste narisali cvetoč travnik, ki bo vseboval spomladanske cvetlice, torej te, o katerih smo se prej pogovarjali. Celotno ozadje boste zapolnili z vodenimi barvami. Vodene barve morate z vodo razredčiti tako, da bodo odtenki v pastelnih barvah. Spodnji del ozadja naj bo v zelenem odtenku, zgornjega pa zapolnite s toplimi barvami. S črnim tušem in čopičem pa boste čez ozadje naslikali cvetlice.” Prikazani primer je neprimeren tudi z vidika terminologije in skladnosti pojmov s starostjo učencev. Primer iz petega razreda: “Danes boste s pomočjo svinčnika na risalni list risali simetrično ravnovesje. Risali boste mandale oz. po želji tudi kakšen drug vzorec. Pri tem si boste pomagali s šestilom. Najprej si boste narisali osnovo (mandalo) s svinčnikom in šestilom, potem pa jo boste pobarvali s suhimi barvicami. Pri tem boste res pozorni, da bo vaša risba res simetrična.” Iz tega primera je razvidno učiteljevo nerazumevanje pojma simetrija v likovni umetnosti.

Zatem so bili študentje pozorni na merila, ki so jih podali učitelji. V opazovalni list so morali merila izpisati. Odgovore smo razvrstili v tri skupine: merila so smiselno podana glede na zastavljeno likovno nalogo, merila niso smiselno podana (so pomanjkljiva ali neustrezna), merila niso podana (tabela 5). Primera pomanjkljivih ali neustreznih meril:

- “Narišite portret, uporabljajte voščenke, zapolnite celoten prostor.”,
- “Figure morajo biti natančno pobarvane.”.

Tabela 5: Merila za vrednotenje

<i>Tabelna slika</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Merila so smiselno podana glede na zastavljeno likovno nalogo	13	20,6
Merila niso smiselno podana (pomanjkljiva ali neustrezna)	40	63,5
Merila niso podana	10	15,9
Skupaj	63	100,0

Vprašanje, ki se nam je ob številnih primerih pomanjkljivih ali neustreznih meril porajalo, je bilo, kako učitelji, ki so bili mentorji študentom na praktičnem usposabljanju, ocenjujejo izdelke učencev (tako opisno kot številčno), če v tako velikem številu izkazujejo očitne težave pri postavljanju in razumevanju meril za vrednotenje likovnih del.

Študentje so zapisali, da so učitelji učencem med delom individualno svetovali in jih spodbujali pri samem delu (82,5 %). Pomoč oziroma svetovanje se je glede na zapise študentov predvsem nanašalo na likovno tehniko in motiv. Majhen delež študentov (11,1 %) je navajal pristope, ki kažejo na neprimerno poseganje učitelja v delo učenca (podajanje konkretnih rešitev z navodili ali fizično s posegom v izdelek). Zelo majhen delež (6,3 %) študentov pa je zapisal, da se učitelj v delo ni vključeval (npr. učitelj med praktičnim likovnim delom popravlja zvezke).

Podatke, ki smo jih pridobili iz zapisov študentov o poteku vrednotenja, smo razvrstili v tri kategorije: vrednotenje je prisotno in poteka po zastavljenih merilih, pogovor o izdelkih brez meril, vrednotenja ni (praktično likovno izražanje se konča s pospravljanjem razreda) (tabela 6).

Tabela 6: Vrednotenje likovnih izdelkov

<i>Tabelna slika</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Vrednotenje po merilih	27	42,9
Pogovor o izdelkih brez meril	20	31,7
Ni vrednotenja	16	25,4
Skupaj	63	100,0

Vrednotenje se je izkazalo kot posebej problematični del pouka, saj v več kot polovici opazovanih učnih enotah (57,1 %) ni bilo ustrezno izvedeno, torej ni potekalo po merilih ali pa ga sploh ni bilo. Glede na analizo postavljenih meril je odstotek neustrezno izvedenega vrednotenja nastalih likovnih izdelkov še višji, saj je le dobra petina učiteljev postavila ustrezna merila za vrednotenje likovnih del učencev.

3.7 Analiza nastalih likovnih del učencev

Študente smo prosili, da v opazovalni obrazec vstavijo tudi fotografijo izdelkov. Večina študentov je izdelke fotografirala (76,3 %). Analiza fotografij je pokazala, da lahko nastale izdelke razvrstimo v tri skupine: ustrezni izdelki, neustrezni izdelki in delno ustrezni izdelki. Med ustrezne izdelke smo uvrstili izdelke, iz katerih so razvidni likovni problem, ustrezna uporaba tehnike, primeren motiv in izvirna rešitev. Med neustrezne izdelke smo razvrstili predvsem šablonske izdelke. Med delno ustrezne izdelke smo razvrstili tiste, kjer je vidna prisotnost postavljenega likovnega problema, a sama izvedba ni dovolj ustrezna (nepoznavanje tehnike ali motiv, ki spodbuja šablonske, likovno skromne rešitve) (tabela 7).

Tabela 7: Analiza likovnih izdelkov

<i>Tabelna slika</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Ni fotografije	15	23,8
Fotografija: ustrezni izdelki	10	15,9
Fotografija: neustrezni izdelki	19	30,2
Fotografija: delno ustrezni izdelki	19	30,2
Skupaj	63	100,0

3.8 Mnenja študentov o izvedeni hospitirani učni uri

Posebej pa nas je zanimalo mnenje študentov o hospitirani učni uri z vidika novih spoznanj in pridobljenih izkušenj. V ocenjevalnem listu so morali predstaviti tiste elemente učne ure, ki so jih najbolj navdušili (npr. pogovor o motivu, uporabljene reprodukcije, metode in oblike, zanimiva likovna tehnika) in ki bi jih z veseljem prenesli v lastno likovno pedagoško prakso. Njihove odgovore smo razvrstili v dve skupini, in sicer na tiste, ki izražajo navdušenje, in tiste, ki podajajo kritiko. Študentje so v svojih odgovorih nekatere elemente učne ure izpostavili kot pozitivne, nekatere elemente pa so prepoznavali kot neprimerne. Študente so v največjem deležu (33,3 %) navdušile učiteljeve pedagoške sposobnosti, kot so reševanje konfliktov, disciplina in motiviranje učencev. Primer:

- “Navdušil me je pristop učiteljice, in sicer to, kako je znala učence pritegniti k delu, tako da so vsi z veseljem sodelovali.”,
- “Najbolj me je pritegnilo, kako učiteljica umiri učence. Trikrat zaploska in dvakrat tleskne s prsti in to ponovi tolikokrat, da se ji pri tem vsi učenci pridružijo in se tako umirijo.”.

Skoraj polovica študentov (47,6 %) je podala delno kritiko pouka ali pa je pouk označila kot neprimeren. Primeri:

- “Bila sem razočarana, saj se dogaja ravno tisto, kar smo omenili na vajah. Učiteljica jim je prinesla narisane zajčke, učenci pa so jih morali lepo pobarvati.”,
- “Ni bilo demonstracije, ni bilo kriterijev, učenci niso uporabili nič svoje domišljije, saj so bile uporabljene šablone. To me je zelo zmotilo /.../.”,
- “Najbolj pa sem pogrešala to, da učencem pustimo, da so domiselni pri svojih izdelkih. Tu mislim predvsem na to, da so na koncu vsi dežniki bili skoraj enaki, saj jim je učiteljica motiv podala “skoraj na dlani”, saj ga je pri demonstraciji narisala. Kar so učenci kasneje samo preslikali oz. posnemali.”.

Le dva študenta (3,2 %) sta v svojem poročilu izpostavila, da ni bilo vrednotenja.

V poročilih so zelo zaskrbljujoči odgovori študentov, ki niso podali nobene kritike (49,2 %), so pa izrazili veliko navdušenja, kljub temu da je bila izvedba hospitacijske ure neustrezna. Naj izpostavimo dva primera. Učenci so po natančnih navodilih izdelovali enake cvetlice. Študent pa je ob tem zapisal: “Najbolj me je navdušila spretnost učencev, ki so jo imeli pri izdelovanju svojih izdelkov. /.../ To je odraz, da učenci veliko delajo in pogosto ustvarjajo v razredu. Iz ure sem se naučil, kako se dobro odraža pri

učencih, če pogosto ustvarjaš.” V prvem razredu so se učenci ukvarjali z likovnim problemom toplih in hladnih barv, ki spada v peti razred osnovne šole, česar pa študentka ni opazila. V mnenju o učni uri pa beremo: “Zaradi dobre izbire likovnega motiva je tako likovni problem prišel zelo v ospredje, torej na delih se jasno vidi, da so na eni strani uporabljene samo tople barve, na drugi strani samo hladne barve.”

4 Zaključek

Raziskava je pokazala, da obstaja upravičena skrb glede kakovosti izvedenih učnih ur likovne umetnosti, ki so jih opazovali študentje razrednega pouka v času pedagoške prakse v osnovni šoli in naj bi predstavljale primer dobre prakse. Prvi večji problem, ki ga zaznavamo, je favoriziranje risanja in slikanja ter zanemarjanje ostalih likovnih področij (niti v enem od analiziranih poročil ni arhitekturnega oblikovanja). Naslednji problem je vprašanje izbora likovnih motivov, ki morajo izhajati iz učenčevega doživljajskega sveta in učencu omogočiti, da skozi lastno likovno izražanje podaja svoje ideje, zamisli, doživetja. Motivi, kot so pomlad, znanilci pomladi in cvetoča češnja, so v pomladnih mesecih pri pouku likovne umetnosti v nižjih razredih pogosto prisotni, kar je pokazala tudi naša raziskava. Običajno so naloge izvedene izjemno šablonsko. Namesto k ustvarjalnemu likovnemu izražanju so učenci spodbujeni k delu po navodilih.

Kot velika pomanjkljivost izvedenih ur likovne umetnosti se je pokazalo izpuščanje demonstracije likovne tehnike in likovnega vrednotenja ob koncu praktičnega likovnega izražanja učencev. Namen demonstracije likovne tehnike je učencu omogočiti, da spozna izrazne možnosti različnih materialov in pripomočkov. Nadomeščanje demonstracije s podajanjem natančnih navodil (skoraj receptov) pri učencih ne spodbuja ustvarjalnosti, samostojnega reševanja likovnega problema, samostojnega preizkušanja različnih likovnih tehnik, ampak ga usmerja v uniformno vnaprej podano likovno rešitev. To najlažje opazimo, če primerjamo nastala likovna dela učencev. Praviloma med njimi ni skoraj nikakršnih razlik, ne moremo zaznati učenčevega lastnega izraza, prisotnih je veliko šablonskih rešitev. Opuščanje vrednotenja ali vrednotenje brez jasnih vnaprej postavljenih meril učence prikrajša za pomembno izkušnjo evalviranja lastnega dela, razpravljanja o različnih likovnih rešitvah, spoznavanja samega sebe in svojih sošolcev, ustvarjanja sproščenega vzdušja, ki spodbuja izmenjavo različnih idej, pogledov in razmišljanj.

Glede na dobljene rezultate analiziranih poročil študentov razrednega pouka o hospitirani učni uri pri likovni umetnosti v času praktičnega pedagoškega usposabljanja ocenjujemo, da kakovosti praktičnega usposabljanja študentov nikakor ne moremo enačiti s trajanjem le-tega. Eden od ključnih odprtih problemov praktičnega usposabljanja so zagotovo kompetence učiteljev, ki so mentorji študentom na praksi (prim. Javornik Krečič et al., 2007), ter odsotnost vsebinskega sodelovanja med fakultetami in učitelji praktiki, ki bi slednjim nudilo ustrezno podporo (prim. Roofe in Cook, 2017; Herzog 2016). Herzog (2016, str. 100) govori o neustreznih izvedbah hospitacijskih ur pri pouku likovne umetnosti na razredni stopnji in pravi, da “situacija še zdaleč ni zadovoljljiva, kaj šele, da bi lahko govorili o primerih dobre prakse”. Pri tem pa obstaja utemeljen

pomislek o izvedbah hospitacijskih ur in kakovosti pouka na drugih predmetnih področjih. Markuš in Hus (2018, str. 25) za predmetno področje spoznavanje okolja in družba ugotavljajta, da je treba učiteljem “ozavestiti potrebo po vseživljenjskem učenju” ter jim “nuditi možnost pridobitve kompetenc za sodobne strategije z dodatnim izobraževanjem”.

Ugotovimo lahko tudi, da obstaja resen pomislek glede stanja likovne umetnosti v nižjih razredih osnovne šole, ki bi ga bilo treba v bodoče bolj celovito raziskati, in da bi bilo treba vpeljati nekatere sistemske rešitve, kot npr. redno strokovno sodelovanje med razrednimi učitelji in likovnim pedagogom pri načrtovanju pouka, vključevanje likovnega pedagoga kot drugega učitelja pri urah likovne umetnosti v nižjih razredih. Slednji bi lahko obogatil pedagoško prakso v nižjih razredih osnovne šole s svojim strokovnim znanjem in hkrati razbremenil učitelja razrednega pouka. Štemberger, Petrušič in Petrić (2017, str. 130–131) pravijo: “Zaradi starostnih in razvojnih razlik med učenci ter velikega števila med seboj različnih predmetnih področij, ki jih učitelj poučuje, je delo razrednega učitelja zahtevno in odgovorno /.../, zaradi pogosto slabih pogojev dela in nenehnih sprememb na področju vzgoje in izobraževanja se pri razrednih učiteljih pogosto pojavljata stres in izgorelost.”

Vsekakor pa je potreben tudi razmislek o usposabljanju študentov razrednega pouka za poučevanje likovne umetnosti na fakultetah. Raziskava, ki je zajela 939 študentov razrednega pouka v petih različnih državah (Avstralija, Namibija, Južna Afrika, ZDA in Irska), je pokazala, da ima večina študentov ob vpisu na študij razrednega pouka zelo malo predznanja s področja glasbene in likovne umetnosti (Russell-Bowie, 2010). Zato bi jim moral študijski program omogočiti, da razvijejo ustrezne veščine in hkrati pridobijo ustrezna pedagoška in didaktična znanja o poučevanju glasbene in likovne umetnosti (prav tam). Za poučevanje likovne umetnosti namreč ni dovolj poznavanje učnih metod in oblik, poznavanje likovnega razvoja otrok, osnov likovne teorije ter poznavanje likovnih materialov in tehnik. Učitelj potrebuje ob vsem tem tudi lastno izkušnjo likovnoustvarjalnega procesa. To potrjujejo izsledki eksperimentalne raziskave inovativnega pristopa k izobraževanju vzgojiteljev, ki je šestdesetim vključenim vzgojiteljem v eksperimentalni skupini omogočil izkustveno učenje in razvijanje lastne likovne ustvarjalnosti v obliki delavnic (Novaković, 2017).

Vzgojitelji, ki so pridobivali znanja in razvijali lastno likovno ustvarjalnost skozi različne faze ustvarjalnega procesa, so po končanem izobraževanju spremenili način izvajanja likovnih dejavnosti v smislu poudarjanja procesa in ne končnega rezultata in bolj sistematičnega spremljanja in dokumentiranja poteka likovnoustvarjalnega procesa otrok. Preizkus likovnih sposobnosti vzgojiteljev v eksperimentalni skupini pa je pokazal boljše rezultate kot pri vzgojiteljih kontrolne skupine (prav tam). Posebej pomembno pa je, da učitelj redno sledi novim “dosežkom ved in upošteva novosti v vzgoji in izobraževanju, ki se nanašajo na njegovo delovanje, nova spoznanja kritično vrednoti in jih premišljeno vključuje v svoje pedagoško delo” (Strniša in Jurišević, 2018, str. 119).

Janja Batič, PhD

In-Class Observation of Art Lessons by Students of Elementary Education

The introduction to this paper outlines the significance and the course of practical training for Elementary Education students at the Faculty of Education of the University of Maribor. Furthermore, the paper introduces some of the research surveys which focused on students' response to practical training and which showed that students would like to undertake longer periods of practical training. A vital part of practical training is in-class observation, that is, sitting in on classes held by an experienced teacher. Based on years of analysing students' reports, it is the in-class observation with a mentor that has been raising concerns with regard to the quality of practical training as part of art education.

In order to analyse and evaluate the executed in-class observations in art education, observation checklists were prepared in 2018, which were used by final-year students of Elementary Education as part of their Practical Training VI (in April 2018) to observe and assess Art lessons. The present analysis included 63 duly completed observation checklists. The information collected on the Art lessons was processed using descriptive statistics. The answers to open-ended questions were divided into categories and the visual materials included were additionally analysed. The goal of analysing the observation checklists was to identify how each lesson had been executed, what conclusions the students had reached, and which elements of the lessons observed the students were most impressed by and would gladly implement in their own teaching practice. Using the observation checklists to make notes, the students followed all stages of the lesson, writing down their observations on the course of the lesson and their personal opinion on it.

The students' in-class observations involved lessons on different fields of the visual arts. While painting was the most frequent subject of the observed lessons, architectural design was not included in any of the lessons observed. The students noted that in over fifty percent of the cases the teaching strategy used for initial motivation was affective (57.1 %), which means that the teachers concerned started their lessons by discussing the motif. In one third of the cases, they used the cognitive teaching strategy, which means that they started their lesson by discussing the art problem. In four cases, a psychomotor teaching strategy was used (6.3 %), i.e. the teacher demonstrated the art technique. In two cases (3.2 %), the students did not identify a teaching strategy, as the pupils immediately engaged in the art-making process.

As regards the use of art terms, it has been discovered that they were in fact fully present in slightly over half (54 %) of the observed lessons (art terms vital to the art form and art tasks were introduced), and present to some extent in 28.6 % of the lessons observed (art terms classified within this group include basic terms of the field of visual art, which are not extensive enough considering the art task and the curriculum). In 17.5 % of the lessons observed, art terms were not present at all. Upon observing the demonstration of the art technique used, the students described the demonstration process.

Their output was classified into the following categories:

- ☐ *expressive possibilities of the art technique were introduced (34.9%);*
- ☐ *pupils only received instructions based on which they were expected to produce an artwork (15.9%);*
- ☐ *he demonstration was not performed at all (34.9%);*
- ☐ *the demonstration was performed but was inadequate, i.e. did not involve the fundamental expressive possibilities of the technique (14.3%).*

In over half of the lessons observed (55.6%), the students did not observe any reproductions of works of art or discussions including reproductions, which is a vital component of art education. In under half of the cases observed (44.4%), the students noticed that the teacher did show a work of art and engaged with the pupils in a discussion about it.

Another thing which the students noted in their observation checklists is the manner in which the teachers addressed the goal of the lesson. Most of them announced the goal (92.1%), while a minor share of them failed to do so (7.9%). The observation checklists further show that in nearly one half (48%) of the announcements, the teachers specified the art motif and the technique (but not the art problem). As regards evaluation criteria and their disclosure, the results were divided into three groups:

- ☐ *the criteria were delivered properly with regard to the given art task (20.6%);*
- ☐ *the criteria were not delivered properly, i.e. were either insufficient or unsuitable (63.5%);*
- ☐ *the criteria were not delivered at all (15.9%).*

The students further noted that some teachers individually advised and encouraged pupils while working on the assignment (82.5%). According to the students' observations, the teachers' aid and consultation focused mainly on the technique or the motif. Only a minor portion of the students (11.1%) listed approaches that are considered inappropriate interference of the teacher in the pupil's work (giving specific solutions with instructions or interfering physically in the work in progress). Only few students (6.3%) noted that the teacher did not get involved in the pupils' work in any way (e.g. during the execution of the art tasks, the teacher examined the pupils' notebooks). The information obtained from the students' observation checklists with regard to evaluation was also classified into three categories:

- ☐ *pupils' performance is evaluated based on predefined criteria (42.9%);*
- ☐ *the class discusses the final products without using any criteria (31.7%);*
- ☐ *no evaluation takes place (25.4%).*

The students were asked beforehand to include photographs of the finished products in their observation reports. The majority of the students (76.3%) did in fact take photos of the products, while 23.8% of the students did not take photos. Upon analysing the photos, they were classified into three groups, as follows:

- ☐ *adequate products (15.9%),*
- ☐ *inadequate products (30.2%), and*
- ☐ *partly adequate products (30.2%).*

The products which were classified as adequate are those in which I was able to identify the art problem and which exhibited proper use of the art technique, appropriateness of the motif, and originality. The works classified as inadequate are mainly pattern products, while those classified as partly adequate are the products in which the art problem is evident to some extent but the execution is inadequate (poor knowledge of the technique or use of a motif that encourages patterns and artistically unpretentious solutions).

I was particularly interested in how the students perceived their in-class observation in terms of the knowledge and experience they gained through it. In the observation checklist, they had to indicate the elements of the lesson they were most enthusiastic about (e.g. discussion about the motif; the reproductions, methods and forms used; interesting art techniques; etc.) and would be happy to apply to their own art teaching practice. I divided the students into two groups – those who expressed enthusiasm and those who expressed criticism. In their feedback, the students identified certain elements of the lesson as positive, but labelled some as inappropriate. In most cases (33.3%), the students were inspired by the teachers' pedagogical skills, such as the ability to resolve conflicts, maintain discipline, and motivate their class. Nearly half of the students (47.6%) criticised the lesson to some extent or described it as entirely inappropriate. The reports include some rather worrying responses of students who did not give any criticism (49.2%) but rather expressed considerable enthusiasm despite the fact that the execution of the lesson observed was inadequate.

The survey further showed that there is substantiated concern regarding the quality of Art lessons observed by the students of Elementary Education as part of their practical training in primary school, particularly because the lessons concerned should be regarded as good practice examples. The first major problem I identified is favouring drawing and painting over other art forms (not one of the analysed observation reports mentions architectural design). Another problem is the choice of art motifs, which should clearly be derived from the pupils' experience and enable them to deliver their own ideas, thoughts, and experiences through their artistic expression. A major shortcoming of the executed Art lessons is the omission of a demonstration of an art technique and of a final evaluation of the pupils' performance. The objective of the demonstration of an art technique is to allow each pupil to learn about the expressive possibilities of various materials and tools. Replacing the demonstration with exact instructions (nearly recipes) does not encourage creativity in pupils or drive them to solve problems or try out various art techniques on their own, but rather directs them towards uniform and pre-conceived solutions. Omitting evaluation or evaluating performance without clear and pre-defined criteria will deprive the pupils of a valuable experience, such as evaluating one's own work, discussing different art solutions, getting to know oneself and one's classmates, and creating a comfortable atmosphere that fosters an exchange of ideas, views and thoughts. Considering the results of the reports made by the students of Elementary Education on their in-class observation of an Art lesson, which was part of their practical training, I believe that the quality of practical training is in no way conditioned by the duration of practical training. It has further been established that there are reasonable concerns regarding the state of art education in the lower grades of primary school, which should be thoroughly surveyed in the future, introducing some system-based solutions, such as regular collaboration between

generalist teachers and Art teachers in lesson planning, and introducing Art teachers as second teachers in Art lessons in lower grades. Another thing that should definitely be considered is providing proper training for generalist teachers to make them competent for teaching Art. To teach Art, it is not enough to know the teaching methods and forms or to be familiar with children's artistic development, the basics of art theory, and art-making materials and techniques. What a teacher needs, in addition to all of that, is his or her own experience in art making.

LITERATURA

1. Batič, J. (2003). Prostorsko oblikovanje pri likovni vzgoji v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole: magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
2. Batič, J. (2010). Arhitekturno oblikovanje pri likovni vzgoji v osnovni šoli. Ljubljana: Genija.
3. Batič, J. (2013). Training of future classroom teachers in Slovenia for visual art teaching. *Studia scientifica facultatis paedagogicae*, XII, št. 2, str. 136–143.
4. Herzog, J. (2016). Hospitacijski mentor – nov subjekt v organizaciji pedagoške prakse. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31, št. 3–4, str. 98–112.
5. Javornik Krečič, M., Ivanuš Grmek, M., Kolenc Kolnik, K., Konečnik Kotnik, E. (2007). Pomen mentorstva v času dodiplomskega izobraževanja in mentorjeve kompetence. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 22, št. 3–4, str. 3–12.
6. Markuš, N., Hus, V. (2018). Uveljavljanje raziskovalnega pouka pri predmetu spoznavanje okolja in predmetu družba. *Pedagoška obzorja*, 33, št. 1, str. 18–30.
7. Novaković, S. (2017). Vpliv inovativnega pristopa izobraževanja vzgojiteljic na njihovo likovno-pedagoško delo: doktorska disertacija. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
8. Roofe, C.G., Cook, L.D. (2017). Co-operating Teachers, School Placement and the Implications for Quality. *Australian Journal of Teacher Education*, 42, št. 6, str. 34–50. Pridobljeno dne 12.03.2019 s svetovnega spleta: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol42/iss6/3>.
9. Rus, D., Ivanuš Grmek, M. (2016). Predlogi študentov za izboljšanje praktičnega pedagoškega usposabljanja. V: Aškerc, K. (ur.) et al. Izboljšanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju: od teorije k praksi, od prakse k teoriji. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja, str. 109–118.
10. Russell-Bowie, D. (2010). Cross-national Comparisons of Background and Confidence in Visual Arts and Music Education of Pre-Service Primary Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35, št. 4, str. 65–78. Pridobljeno dne 12.03.2019 s svetovnega spleta: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1431&context=ajte>.
11. Strniša, T., Juriševič, M. (2018). Razvoj strokovne samopodobe specialnih in rehabilitacijskih pedagogov. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33, št. 1, str. 116–130.
12. Štemberger, V., Petrušič, T., Petrič, V. (2017). Zdravstveni status razrednih učiteljev v Sloveniji. *Pedagoška obzorja*, 32, št. 2, str. 130–145.

Dr. Janja Batič (1977), docentka za didaktiko likovne vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.

*Naslov: Sadjarska 12, 2204 Miklavž na Dravskem polju, Slovenija; Telefon: (+386) 02 229 36 00
E-mail: janja.batic@um.si*

Teachers' Perceptions of Gifted, Talented and EBD Students

Prejeto 10.02.2019 / Sprejeto 15.07.2019

Znanstveni članek

UDK 37.064.2-056.45/.49

KLJUČNE BESEDE: nadarjenost, likovna nadarjenost, učenci z vedenjskimi motnjami, odnos, "dvojno izjemni"

POVZETEK – Pri delu z nadarjenimi učenci je pomembno izpostaviti vlogo učitelja, ki ima nalogo identificirati nadarjene učence ter jih tudi poučevati. Kakovost pouka je odvisna od tega, kako dobro zna izkoristiti potencial nadarjenih in tudi ostalih učencev. Kadar učitelji ne uspejo prepoznati nadarjenega učenca, lahko le-ta postane težaven oziroma "dvojno izjemen", saj kaže lastnosti nadarjenega učenca ter tudi tiste lastnosti, ki so značilne za učenca z vedenjskimi motnjami. Zaradi tega smo želeli raziskati, v kolikšni meri učiteljevo dojemanje nadarjenih učencev sovpada z dojemanjem učencev z vedenjskimi motnjami, pri čemer smo posebej izpostavili likovno nadarjene učence. Naše ugotovitve kažejo na precej stereotipen odnos do posameznih skupin učencev. Tako so nadarjeni in likovno nadarjeni učenci označeni z bolj pozitivnimi izrazi, medtem ko so učenci z motnjami vedenja z bolj negativni izrazi.

Received 10.02.2019 / Accepted 15.07.2019

Scientific paper

UDC 37.064.2-056.45/.49

KEYWORDS: giftedness, artistic giftedness, Emotional Behavior Disorder (EBD) students, attitude, "twice exceptional"

ABSTRACT – When working with gifted students, it is important to point out the role of the teachers who identify gifted students, as well as teach them. The quality of work heavily depends on the teachers' qualifications and their ability to enable all students, including the gifted, to employ their potential. When this need is not met, gifted students can – contrary to popular belief – become difficult in the classroom. Such students are therefore "twice exceptional", since they demonstrate the characteristics of gifted students and of students with EBD. This idea inspired us to explore to what extent teachers' attitudes towards gifted students coincide with their attitude towards students with EBD, paying particular attention to artistic giftedness. Our findings expose stereotypical attitudes teachers have towards particular groups of students: the teachers used mostly positive phrases to describe the gifted and artistically talented students and negative ones to describe EBD students.

1 Introduction

When discussing gifted students, an image that comes to mind is typically one of a hard-working and perhaps "nerdy" individual. The reality, however, could prove this viewpoint very wrong. Apart from academically thriving gifted individuals, many gifted students end up as underachievers or troublemakers, in spite of their talent (Siegle, 2013). Reasons for this may lay in boredom or lack of interest, as is suggested in literature on the gifted (Gifted and Talented Children, 2006). In the past, the definition of giftedness coincided with that of intelligence. Subsequent findings on multiple intelligences and the specific nature of creativity tests demanded a fresh definition of giftedness (Kukanja Gabrijelčič & Čotar Konrad, 2013). The Gifted and Talented Act, passed in 1978 (Stephens & Karnes, 2000), covers both general intellectual giftedness and specific talents in the area of art and creativity. As follows, individuals who are

exceptional in various areas are considered gifted, whereas talented individuals, due to specific abilities, strive in particular areas.

The literature on the gifted suggests different definitions but emphasizes that both gifted and talented individuals need individualized programmes which would boost their abilities. A lack of challenges can lead to boredom and, furthermore, to frustration and under-average academic achievements. The goal of educational systems should be to ensure an appropriate difficulty level for children of all abilities. The study of the characteristics of the gifted encompasses many dimensions: "creativity, motivation, abilities, cognitive, metacognitive, neuropsychological and socioemotional characteristics, etc." (Kovačič, Blažič, & Črčinovič Rozman, 2015, p. 25). The importance of the environment was emphasized by Freeman (2002), who sees it as one of the key elements in the development of gifted children. Namely, in spite of above-average abilities and high intrinsic motivation, gifted children also need the support of the family and the teachers (Pariser, 1997), as well as creative educational environments (Zimmerman, 2009). The analysis of the findings referring to cognitive style of the gifted showed. Gojko says: "the highest level of successfulness was manifested in the separation of perception from the dominant content organization, in the liberation from old relations and stereotypes when solving problems and in the abilities of deductive logical reasoning." (Gojko, 2011, p. 29). The Slovenian educational system defines gifted students as children with special educational needs and suggests various didactic activities: differentiation, extra-curricular activities, clubs or competitions (Žagar, Artač, Bežič, Nagy & Purgaj, 1999), and an individualized education plan (Pangrčič & Blažič, 2017). Working with the gifted should begin as early as possible, indicating that it is important to discover gifted individuals on time (Nikolić, Blažič, & Kodela, 2016). Identification of the gifted students takes place in an educational institution and is performed by the teachers, the counselling service and, when needed, by external experts. It is clear that the teachers have an important place in the process and their professional competences should be taken into consideration (Siegle, Moore, Mann, & Wilson, 2010). It is up to the teachers whether an individual is overlooked in the process, or their classification as gifted is unjustified. When the parents or the teachers fail to recognize a child's potential abilities, it results in a loss of talent and precious natural resources (Milgram, 2003). Many authors have looked into the teachers' and parents' attitudes towards gifted students and exposed certain issues. Winebrenner and Espeland (2001) claim that many parents and teachers do not recognize the need for additional work with the gifted, while Van Tassel-Baska (1986) believes that the curriculum often neglects the needs of the gifted students and chooses a "let's do what is currently in" approach (Coleman, 2005). Furthermore, Torrance (1962) claims that intelligence tests do not identify creative children. His research showed that taking into account only the top 20% of the results of intelligence tests would make us overlook 75% of children who score high on creativity tests.

2 Characteristics of Students with Special Educational Needs

Gifted students are commonly described as independent and goal-oriented (Lovecky, 1992), however, their deviation from the average can cause the emergence of ne-

gative behavioural and emotional patterns. In this case, the gifted students are described as rebellious, confused, angry or difficult to handle (Eisenman, 1991; Oram, Cornell & Rutemill, 1995; Rizza & Morrison, 2005). Reid and McGuire (1995) found similarities between the negative behaviours typically ascribed to gifted students and the characteristics commonly ascribed to students with an emotional and behavioural disorder (EBD). These include disobedience, forgetfulness and chattiness (Može, 2008). The author explains that the teachers often perceive negative behaviours as indicators of EBD. Hence, the teachers often classify gifted but underachieving students who demonstrate undesired behaviours in the classroom as EBD students, instead of gifted students. The success in recognizing underachieving gifted students is conditioned by highly qualified teachers who are able to spot twice exceptional students in their classrooms. Duh and Lep (2008) reveal that the teachers participating in their research in Slovenian primary schools failed to recognize artistic talent due to a lack of specific knowledge. Having shown that teachers' professional qualifications influence their work with the gifted, we must also discuss the question of teachers' personalities. Kokkinos, Panayiotou and Davazoglou (2005) discovered that the teachers' personality, stress levels and anxiety significantly influence their experience of negative behaviours in the classrooms. These findings put forward the effects of teachers' personal beliefs, stereotypes and competences on their work with the gifted, as well as on their ability to distinguish between a gifted student and a student with EBD.

In order to determine whether such characteristics can be found in teachers in Slovenian primary schools, we aimed at compiling data on how teachers perceive three specific groups of students: the gifted, artistically talented and EBD students. We did so by conducting a survey in various Slovenian primary schools, asking the teachers how they would describe students from the three specific groups.

3 The Present Study

Our study focused on Slovenian primary school teachers' perceptions of gifted, artistically talented and EBD students. We explored to what degree their perceptions of students from particular groups coincided (or differed), since a review of the literature pointed out that gifted students can sometimes demonstrate behaviours typically ascribed to EBD students and that they can be described with specific phrases. We were interested in acquiring data on which phrases the teachers would use to describe students from particular groups according to the participants' age, years of service and area of work (class teachers vs. teachers of particular subjects).

The specific research questions used in the study were the following:

- Which phrases do the teachers typically use to describe gifted, artistically talented and EBD students (RQ1)?
- How do the answers differ based on the teachers' age (RQ2)?
- How do the answers differ based on the teachers' years of service (RQ3)?
- How do the answers differ based on the area of work (class teachers vs. teachers of particular subjects) (RQ3)?

4 Methods

Participants

A total of 103 teachers (99% female) from Slovenian primary schools participated in the study. Using convenience sampling, we selected participants from various primary schools. The sample consisted of different types of teachers: 87.3% of the participants were class teachers, while 8.7% were teachers of particular subjects. The participants were divided into four age groups: 25 or under (1.9%), 25–35 (66.7%), 36–46 (14.8%) and 47 or over (16.7%). The participants were also divided into four groups according to their years of service: 0–5 years (55.3%), 6–12 years (23.3%), 13–24 years (7.8%) and 25 years or more (13.6%).

Procedures

The participating teachers completed the questionnaires in their own time. They were informed that participation was voluntary and that all data would be held completely confidential. The data were collected in March 2016.

Measures

The questionnaire was partly based on previous literature on the education of gifted and EBD students, and on an instrument used by Rizza and Morrison (2002) in their research. Their instrument consisted of 66 words or phrases commonly used to describe characteristics and behaviours of students in the classroom. The items corresponded to four different groups: feelings and attitudes (e.g. are angry, confused, insecure), behaviours (e.g. correct teachers, experience mood swings, are academically successful), needs (e.g. emphasis on strengths, need counselling, need an individualized programme), and adult and peer perceptions (e.g. admired by classmates, seen as rebellious, seen as dropouts). The participants were asked to rate to what extent an individual item describes a gifted, EBD or artistically talented student on a 5-point Likert scale (1 – not at all, 2 – not often, 3 – somewhat, 4 – often, 5 – very much). The questionnaire consisted of three parts, the first pertaining to gifted students, the second to EBD students, and the third to artistically talented students. In our research, each part included 39 identical phrases which the teachers would use to describe students from particular groups. Participants rated the items on a 3-point Likert scale (1 – not at all, 2 – somewhat, 3 – very much). All of the teachers completed the first two parts, whereas the last part was completed only by class teachers and art teachers. Alpha reliabilities for the subgroups in our data were as follows: gifted students' subscale 0.85, EBD students' subscale 0.83, and the artistically talented students' subscale 0.87. The participants also provided data on their gender, age, years of service and area of work.

5 Results

The research aimed at gathering data that would show which phrases the teachers would frequently use to describe gifted, EBD and artistically talented students. The data

collected in our survey are firstly presented according to particular groups of students in terms of the participants' age, years of service and area of work. We continue with an analysis of the results, observing the most frequently used phrases for the three groups respectively.

Teachers' Perceptions of Gifted Students

The phrases teachers used to describe gifted students are arranged from the most to the least frequently used (Table 1).

Table 1. Means and standard deviations for phrases used to describe gifted students

	<i>Phrases describing gifted students</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>Phrases describing gifted students</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1.	we should emphasize their strong areas	2.59	0.60	21.	need to learn about their emotions	1.78	0.72
2.	are independent	2.46	0.66	22.	experience mood swings	1.76	0.64
3.	are interested in schoolwork	2.39	0.60	23.	find it hard to adjust	1.76	0.67
4.	work quickly	2.37	0.63	24.	experience emotional swings	1.69	0.67
5.	are eager to learn	2.31	0.64	25.	are rebellious	1.69	0.67
6.	need an individualized programme	2.30	0.72	26.	are quiet	1.65	0.56
7.	are demanding	2.26	0.68	27.	are bored	1.63	0.65
8.	have a positive self-image	2.20	0.60	28.	do not compromise	1.59	0.57
9.	are nice	2.17	0.58	29.	are confused	1.56	0.57
10.	are motivated	2.17	0.67	30.	lack motivation	1.54	0.60
11.	help others	2.15	0.63	31.	are quick-tempered	1.46	0.54
12.	are academically successful	2.15	0.60	32.	are not noticeable	1.44	0.54
13.	correct the teacher	2.07	0.67	33.	have a negative self-image	1.39	0.49
14.	are relaxed	2.02	0.60	34.	are insecure	1.35	0.52
15.	are admired by classmates	2.00	0.51	35.	are angry	1.31	0.54
16.	need adjustments in the curriculum	1.89	0.74	36.	are aggressive	1.19	0.39
17.	are difficult	1.89	0.69	37.	drop-out	1.17	0.42
18.	need counselling	1.87	0.73	38.	are self-abusive	1.15	0.41
19.	are impatient	1.83	0.67	39.	are dangerous	1.13	0.40
20.	are absent-minded	1.83	0.67				

Remark: The Intraclass Correlation Coefficient showed an absolute agreement of 87%.

How do the answers differ based on the teachers' age?

A one-way ANOVA was conducted to compare the teachers' perceptions according to age. There was a significant effect of age on the teachers' perceptions of gifted students for the following variables: "are angry" [$F(2.975)$, $p = 0.040$] and "need adjust-

ments in the curriculum” [F(3.751), $p = 0.017$]. The variable “are angry” was chosen by all participants from the age group 24 or under ($M = 1$, $SD = 0.00$), all participants from the age group 25–35 ($M = 1.22$, $SD = 0.42$), all participants from the age group 36–46 ($M = 1.25$, $SD = 0.71$) and all participants from the age group 47 or over ($M = 1.78$, $SD = 0.67$). The variable “need adjustments in the curriculum” was chosen by all participants from the age group 24 or under ($M = 1$, $SD = 0.00$), all participants from the age group 25–35 ($M = 1.78$, $SD = 0.68$), all participants from the age group 36–46 ($M = 1.75$, $SD = 0.71$) and all participants from the age group 47 or over ($M = 2.56$, $SD = 0.73$).

How do the answers differ based on the teachers' years of service?

A one-way ANOVA was conducted to compare the teachers' perceptions according to the teachers' years of service. There was a significant effect of the years of service on the teachers' perceptions of gifted students for the following variables: “confused” [F(3.675), $p = 0.018$]; “relaxed” [F(3.137), $p = 0.033$]; “angry” [F(3.709), $p = 0.017$]; “need an individualized programme” [F(2.814), $p = 0.049$] and “need adjustments in the curriculum” [F(3.292), $p = 0.028$]. The variable “confused” was chosen by 45.6% of participants with 0–5 years of service ($M = 1.35$, $SD = 0.49$), 58.3% of participants with 6–12 years of service ($M = 1.57$, $SD = 0.51$), 62.5% of participants with 13–24 years of service ($M = 2.00$, $SD = 0.00$) and 64.3% of participants with 25 or more years of service ($M = 1.89$, $SD = 0.78$). The variable “relaxed” was chosen by 45.6% of participants with 0–5 years of service ($M = 1.81$, $SD = 0.57$), 58.3% of participants with 6–12 years of service ($M = 2.14$, $SD = 0.55$), 62.5% of participants with 13–24 years of service ($M = 2.00$, $SD = 0.00$) and 64.3% of participants with 25 or more years of service ($M = 2.02$, $SD = 0.60$). The variable “is angry” was chosen by 45.6% of participants with 0–5 years of service ($M = 1.27$, $SD = 0.45$), 58.3% of participants with 6–12 years of service ($M = 1.07$, $SD = 0.27$), 62.5% of participants with 13–24 years of service ($M = 1.40$, $SD = 0.89$) and 64.3% of participants with 25 or more years of service ($M = 1.78$, $SD = 0.67$). The variable “need an individualized programme” was chosen by 45.6% of participants with 0–5 years of service ($M = 2.15$, $SD = 0.73$), 58.3% of participants with 6–12 years of service ($M = 2.14$, $SD = 0.66$), 62.5% of participants with 13–24 years of service ($M = 3.00$, $SD = 0.00$) and 64.3% of participants with 25 or more years of service ($M = 2.56$, $SD = 0.73$). The variable “need adjustments in the curriculum” was chosen by 45.6% of participants with 0–5 years of service ($M = 1.73$, $SD = 0.72$), 58.3% of participants with 6–12 years of service ($M = 1.79$, $SD = 0.58$), 62.5% of participants with 13–24 years of service ($M = 1.80$, $SD = 0.84$) and 64.3% of participants with 25 or more years of service ($M = 2.56$, $SD = 0.73$).

How do the answers differ based on the area of work (class teachers vs. teachers of particular subjects)?

A one-way ANOVA was conducted to compare the teachers' perceptions according to the teachers' area of work. There was a significant effect of the area of work on the teachers' perceptions of gifted students for the following variables: “independent” [F(4.862), $p = 0.012$] and “work quickly” [F(2.280), $p = 0.003$]. The variable “independent” was chosen by all the teachers of particular subjects ($M = 2.11$, $SD = 0.78$) and by 46.7% of class teachers ($M = 2.60$, $SD = 0.59$). The variable “work quickly”

was chosen by all the teachers of particular subjects ($M = 1.78$, $SD = 0.67$) and by 46.7% of class teachers ($M = 2.52$, $SD = 0.55$).

Teachers' Perceptions of EBD Students

The phrases teachers used to describe EBD students are arranged from the most to the least frequently used (Table 2).

Table 2. Means and standard deviations for phrases used to describe EBD students

	<i>Phrases describing EBD students</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1.	we should emphasize their strong areas	2.74	0.48
2.	find it hard to adjust	2.69	0.51
3.	need counselling	2.61	0.56
4.	experience mood swings	2.59	0.57
5.	need to learn about their emotions	2.57	0.57
6.	need an individualized programme	2.50	0.69
7.	are quick-tempered	2.48	0.69
8.	are demanding	2.46	0.57
9.	experience emotional swings	2.46	0.69
10.	are absent-minded	2.44	0.57
11.	are confused	2.43	0.57
12.	are difficult	2.43	0.60
13.	have a negative self-image	2.39	0.71
14.	are rebellious	2.39	0.66
15.	are impatient	2.39	0.66
16.	are insecure	2.37	0.52
17.	need adjustments in the curriculum	2.33	0.70
18.	are aggressive	2.24	0.64
19.	lack motivation	2.17	0.58
20.	do not compromise	2.13	0.67

	<i>Phrases describing EBD students</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
21.	are angry	2.13	0.72
22.	are bored	1.94	0.66
23.	are nice	1.89	0.50
24.	are self-abusive	1.85	0.63
25.	correct the teacher	1.81	0.68
26.	are admired by classmates	1.81	0.70
27.	are eager to learn	1.81	0.48
28.	are dangerous	1.78	0.57
29.	work quickly	1.72	0.74
30.	are academically successful	1.72	0.56
31.	are quiet	1.72	0.66
32.	help others	1.63	0.56
33.	drop-out	1.61	0.66
34.	are interested in work	1.59	0.57
35.	are motivated	1.57	0.57
36.	have a positive self-image	1.56	0.57
37.	are not noticeable	1.54	0.57
38.	are independent	1.52	0.57
39.	are relaxed	1.52	0.67

Remark: The Intraclass Correlation Coefficient showed an absolute agreement of 79%.

How do the answers differ based on the teachers' age?

A one-way ANOVA was conducted to compare the teachers' perceptions according to age. There was no significant effect of age on the teachers' perceptions of EBD students.

How do the answers differ based on the teachers' years of service?

A one-way ANOVA was conducted to compare the teachers' perceptions according to the teachers' years of service. There was a significant effect of the years of service on the teachers' perceptions of gifted students for the variable "need adjustments in the curriculum" [$F(2.937)$, $p = 0.042$]. The variable was chosen by 45.6% of participants with 0–5 years of service ($M = 2.38$, $SD = 0.70$), 58.3% of participants with 6–12 years of service ($M = 1.93$, $SD = 0.62$), 62.5% of participants with 13–24 years of service ($M = 2.80$, $SD = 0.45$) and 64.3% of participants with 24 or more years of service ($M = 2.56$, $SD = 0.73$).

How do the answers differ based on the area of work (class teachers vs. teachers of particular subjects)?

A one-way ANOVA was conducted to compare the teachers' perceptions according to the teachers' area of work. There was a significant effect of the area of work on the teachers' perceptions of gifted students for the following variables: "are confused" [$F(3.470)$, $p = 0.039$] and "are insecure" [$F(4.073)$, $p = 0.023$]; "are quick-tempered" [$F(7.210)$, $p = 0.002$]; "find it hard to adjust" [$F(3.217)$, $p = 0.048$]; "are rebellious" [$F(4.567)$, $p = 0.015$]; "do not compromise" [$F(8.889)$, $p = 0.000$]; "need an individualized programme" [$F(4.800)$, $p = 0.012$]; "are impatient" [$F(10.252)$, $p = 0.000$] and "are difficult" [$F(5.045)$, $p = 0.010$]. The variable "are confused" was chosen by all the teachers of particular subjects ($M = 2.11$, $SD = 0.78$) and by 46.7% of class teachers ($M = 2.60$, $SD = 0.59$). The variable "are insecure" was chosen by all the teachers of particular subjects ($M = 1.89$, $SD = 0.60$) and by 46.7% of class teachers ($M = 2.48$, $SD = 0.55$). The variable "are quick-tempered" was chosen by all the teachers of particular subjects ($M = 1.78$, $SD = 0.67$) and by 46.7% of class teachers ($M = 2.64$, $SD = 0.62$). The variable "find it hard to adjust" was chosen by all the teachers of particular subjects ($M = 2.33$, $SD = 0.50$) and by 46.7% of class teachers ($M = 2.74$, $SD = 0.50$). The variable "are rebellious" was chosen by all the teachers of particular subjects ($M = 1.89$, $SD = 0.33$) and by 46.7% of class teachers ($M = 2.52$, $SD = 0.63$). The variable "do not compromise" was chosen by all the teachers of particular subjects ($M = 1.44$, $SD = 0.53$) and by 46.7% of class teachers ($M = 2.31$, $SD = 0.60$). The variable "need an individualized programme" was chosen by all the teachers of particular subjects ($M = 1.89$, $SD = 0.78$) and by 46.7% of class teachers ($M = 2.62$, $SD = 0.62$). The variable "are impatient" was chosen by all the teachers of particular subjects ($M = 1.67$, $SD = 0.71$) and by 46.7% of class teachers ($M = 2.57$, $SD = 0.51$). The variable "are difficult" was chosen by all the teachers of particular subjects ($M = 2.11$, $SD = 0.60$) and by 46.7% of class teachers ($M = 2.55$, $SD = 0.55$).

Teachers' Perceptions of Artistically Talented Students

The phrases teachers used to describe artistically talented students are arranged from the most to the least frequently used (Table 3).

Table 3. Means and standard deviations for phrases used to describe artistically talented students

	<i>Phrases describing artistically talented students</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>Phrases describing artistically talented students</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1.	we should emphasize their strong areas	2.63	0.57	21.	need adjustments in the curriculum	1.69	0.75
2.	are interested in schoolwork	2.50	0.50	22.	find it hard to adjust	1.63	0.64
3.	are nice	2.48	0.54	23.	correct the teacher	1.60	0.64
4.	are independent	2.42	0.61	24.	are not noticeable	1.58	0.65
5.	are motivated	2.40	0.57	25.	experience mood swings	1.56	0.65
6.	are relaxed	2.33	0.72	26.	do not compromise	1.52	0.58
7.	are admired by classmates	2.25	0.67	27.	are insecure	1.48	0.65
8.	are eager to learn	2.17	0.52	28.	are difficult	1.48	0.62
9.	have a positive self-image	2.13	0.49	29.	are bored	1.44	0.62
10.	help others	2.06	0.56	30.	have a negative self-image	1.44	0.58
11.	are academically successful	2.02	0.60	31.	are impatient	1.40	0.49
12.	are absent-minded	1.96	0.65	32.	lack motivation	1.38	0.53
13.	need to learn about their emotions	1.90	0.75	33.	are rebellious	1.33	0.47
14.	need counselling	1.79	0.80	34.	are quick-tempered	1.31	0.51
15.	are confused	1.79	0.62	35.	are angry	1.21	0.41
16.	work quickly	1.77	0.66	36.	are self-abusive	1.17	0.38
17.	are quiet	1.77	0.69	37.	drop-out	1.13	0.33
18.	are demanding	1.77	0.81	38.	are aggressive	1.10	0.31
19.	experience emotional swings	1.73	0.74	39.	are dangerous	1.08	0.28
20.	need an individualized programme	1.73	0.76				

Remark: The Intraclass Correlation Coefficient showed an absolute agreement of 97%.

How do the answers differ based on the teachers' age?

A one-way ANOVA was conducted to compare the teachers' perceptions according to age. There was a significant effect of age on the teachers' perceptions of artistically talented students for the following variables: "are academically successful" [$F(5.163)$, $p = 0.004$] and "are impatient" [$F(3.676)$, $p = 0.019$]. The variable "are academically successful" was chosen by all participants from the age group 25 or under ($M = 3.00$, $SD = 0.00$), all the participants from the age group 25–35 ($M = 2.03$, $SD = 0.54$), all the participants from the age group 36–46 ($M = 1.43$, $SD = 0.54$) and all the participants from the age group 47 or over ($M = 2.38$, $SD = 0.52$). The variable "are impatient" was chosen by all participants from the age group 25 or under ($M = 1.00$, $SD = 0.00$), all the participants from the age group 25–35 ($M = 1.31$, $SD = 0.47$), all the participants from

the age group 36–46 ($M = 1.29$, $SD = 0.49$) and all the participants from the age group 47 or over ($M = 1.88$, $SD = 0.35$).

How do the answers differ based on the teachers' years of service?

A one-way ANOVA was conducted to compare the teachers' perceptions according to the teachers' years of service. There was a significant effect of the years of service on the teachers' perceptions of artistically talented students for the variables: "experience emotional swings" [$F(3.139)$, $p = 0.035$]; "need counselling" [$F(4.348)$, $p = 0.009$]; "are impatient" [$F(4.729)$, $p = 0.006$]; "are demanding" [$F(3.169)$, $p = 0.034$] and "are difficult" [$F(3.523)$, $p = 0.023$]. The variable "experience emotional swings" was chosen by 45.6% of participants with 0–5 years of service ($M = 1.82$, $SD = 0.73$), 58.3% of participants with 6–12 years of service ($M = 1.36$, $SD = 0.50$), 62.5% of participants with 13–24 years of service ($M = 1.50$, $SD = 0.58$) and 64.3% of participants with 25 or more years of service ($M = 2.25$, $SD = 0.74$). The variable "need counselling" was chosen by 45.6% of participants with 0–5 years of service ($M = 2.38$, $SD = 0.70$), 58.3% of participants with 6–12 years of service ($M = 1.93$, $SD = 0.62$), 62.5% of participants with 13–24 years of service ($M = 2.80$, $SD = 0.45$) and 64.3% of participants with 24 or more years of service ($M = 2.56$, $SD = 0.73$). The variable "are impatient" was chosen by 45.6% of participants with 0–5 years of service ($M = 1.36$, $SD = 0.49$), 58.3% of participants with 6–12 years of service ($M = 1.14$, $SD = 0.36$), 62.5% of participants with 13–24 years of service ($M = 1.50$, $SD = 0.58$) and 64.3% of participants with 25 or more years of service ($M = 1.88$, $SD = 0.35$). The variable "are demanding" was chosen by 45.6% of participants with 0–5 years of service ($M = 1.90$, $SD = 0.83$), 58.3% of participants with 6–12 years of service ($M = 1.29$, $SD = 0.47$), 62.5% of participants with 13–24 years of service ($M = 1.75$, $SD = 0.96$) and 64.3% of participants with 25 or more years of service ($M = 2.25$, $SD = 0.87$). The variable "are difficult" was chosen by 45.6% of participants with 0–5 years of service ($M = 1.59$, $SD = 0.59$), 58.3% of participants with 6–12 years of service ($M = 1.07$, $SD = 0.27$), 62.5% of participants with 13–24 years of service ($M = 1.75$, $SD = 0.50$) and 64.3% of participants with 24 or more years of service ($M = 1.75$, $SD = 0.87$).

How do the answers differ based on the area of work (class teachers vs. teachers of particular subjects)?

A one-way ANOVA was conducted to compare the teachers' perceptions according to the teachers' area of work. There was a significant effect of the area of work on the teachers' perceptions of artistically talented students for the following variables: "we should emphasize their strong areas" [$F(6.526)$, $p = 0.003$]; "are admired by classmates" [$F(6.324)$, $p = 0.023$] and "are motivated" [$F(7.785)$, $p = 0.001$]. The variable "we should emphasize their strong areas" was chosen by all the teachers of particular subjects ($M = 1.75$, $SD = 0.96$) and by 46.7% of class teachers ($M = 2.71$, $SD = 0.46$). The variable "are admired by classmates" was chosen by all the teachers of particular subjects ($M = 1.25$, $SD = 0.50$) and by 46.7% of class teachers ($M = 2.36$, $SD = 0.61$). The variable "are motivated" was chosen by all the teachers of particular subjects ($M = 1.50$, $SD = 0.58$) and by 46.7% of class teachers ($M = 2.50$, $SD = 0.51$).

6 Discussion

The research aimed at finding out which phrases teachers would most commonly use to describe gifted, EBD and artistically talented students. An overview of the most frequent phrases used in a particular group shows the same phrase appearing in first place in all groups, namely, "we should emphasize their strong areas". A further analysis, however, reveals a fairly stereotypical image of gifted and EBD students, since the gifted students were mostly described with positive phrases, and EBD students with negative phrases. The teachers also seem to be more perceptive to the needs of EBD and artistically talented students. Artistically talented students seem to be perceived as having greater needs than the gifted ones, even though the teachers perceived students from both groups very positively. We can also notice several parallels in terms of the list of negative phrases and needs between EBD and artistically talented students: "are absent minded", "should learn about their emotions", "need counselling" and "are confused".

Our results are in accordance with previous research and reveal stereotypical perceptions on the part of the teachers, which we regard as worrisome – particularly since previous research showed that gifted students can also demonstrate undesirable behaviours in the classroom (Lovecky, 1992; Eisenman, 1991; Oram, Cornell & Rutemill, 1995; Reid & McGuire, 1995; Može, 2008). Based on the gathered data we can conclude that the participants in our study would not successfully recognize a troubled gifted student, which may be a consequence of a lack of professional competences or of the teachers' unwillingness to show an interest in analysing their students' behaviours in depth, as was also shown in previous research (Milgram, 2003; Minner, 1990; Duh & Lep, 2008). Our data point out the flaws in working with students with special educational needs.

Dr. Maja Matrić, dr. Matjaž Duh

Učiteljeva percepcija nadarjenih in talentiranih učencev ter učencev z vedenjskimi motnjami

Pri delu z nadarjenimi učenci je pomembno izpostaviti vlogo učitelja, ki ima nalogo identificirati nadarjene učence ter jih tudi poučevati. Kakovost pouka je odvisna od tega, kako dobro zna učitelj izkoristiti potencial nadarjenih in tudi ostalih učencev. Kadar učitelji ne uspejo prepoznati nadarjenega učenca, lahko le-ta postane težaven oziroma "dvojno izjemen", saj kaže lastnosti nadarjenega učenca ter tudi tiste lastnosti, ki so značilne za učenca z vedenjskimi motnjami.

Kadar govorimo o nadarjenih učencih, imamo pogosto v mislih "pridne" učence, vendar je takšno razmišljanje lahko zavajajoče. V praksi se namreč poleg učno uspešnih nadarjenih učencev srečujemo tudi z nadarjenimi učenci, ki so vedenjsko in učno težavni kljub svojemu talentu (Siegle, 2013). Razloge za to lahko najdemo v dolgočasnju ali pomanjkanju zanimanja, kar učenca odvrča od aktivnega sodelovanja pri pou-

ku ter izkazovanja svoje nadarjenosti (*Gifted and talented children*, 2006). V preteklosti je definicija nadarjenosti pogosto sovpadala z inteligentnostjo, vendar poznejše raziskave o več inteligencah ter talentu narekujejo potrebo po novi definiciji nadarjenosti in talenta (Kukanja Gabrijelčič in Čotar Konrad, 2013). Stephens in Karnes (2000) nadarjenost opisujeta kot izjemnost na različnih področjih, medtem ko talentirani posamezniki blestijo na izbranih področjih zaradi svojih specifičnih sposobnosti. Četudi literatura o nadarjenih ponuja različne definicije, pa lahko v vseh primerih zaznamo, da tako nadarjeni kakor tudi talentirani učenci potrebujejo individualizirane programe, skozi katere bi lahko bolje razvijali svoje sposobnosti (Pangrčič in Blažič, 2017). Pomanjkanje priložnosti in izzivov v šolskem okolju lahko namreč pripelje do dolgočassenja, frustracij in podpovprečnih dosežkov. Pri tem je vloga šolskega okolja izjemno pomembna (Freeman, 2002), saj nadarjeni učenci – poleg nadpovprečnih sposobnosti in visoke notranje motivacije – potrebujejo tudi podporo s strani učiteljev in staršev (Pariser, 1997) ter kreativna učna okolja (Zimmerman, 2009).

Slovenski šolski sistem nadarjene učence definira kot učence s posebnimi učnimi potrebami ter predlaga niz didaktičnih pristopov pri poučevanju nadarjenih učencev, kot so diferenciacija, izvenšolske in interesne dejavnosti, tekmovanja ipd. (Žagar et al., 1999). Poleg tega velja, da bi z nadarjenimi učenci morali začeti delati čim bolj zgodaj, zato je pravočasno odkrivanje nadarjenih učencev izjemnega pomena (Nikolić et al., 2016). Identifikacija nadarjenih učencev poteka znotraj VIZ s pomočjo učiteljev, svetovalne službe in po potrebi zunanjih sodelavcev. Očitno je, da je v tem procesu vloga učitelja pomembna, še posebej njegova strokovnost (Siegle et al., 2010). Od učitelja je odvisno, ali bo nadarjeni učenec spregledan ali pa bo kot nadarjen prepoznan učenec, ki to ni. Milgram (2003) razlaga, da je pomanjkljivo prepoznavanje nadarjenih otrok izguba dragocenih naravnih virov. Avtorji, ki so raziskovali odnos učiteljev in staršev do izobraževanja nadarjenih, ugotavljajo, da nekateri učitelji in starši ne vidijo potrebe po dodatnem delu z nadarjenimi (Winebrenner in Espeland, 2001). Pogosto se lahko tudi zgodi, da sistem spregleda nadarjene učence (Van Tassel-Baska, 1986) ali pa spodbuja pristop "kar je trenutno popularno" (Coleman, 2005).

Nadarjeni učenci so najpogostejše označeni kot neodvisni in usmerjeni v cilj (Lovecky, 1992), vendar lahko njihovo odstopanje od povprečja prinese tudi nekatere negativne vedenjske in čustvene vzorce. V teh primerih so nadarjeni učenci opisani kot uporniški, zmedeni, jezni ali naporni (Eisenman, 1991; Oram et al., 1995; Rizza in Morrison, 2005). Reid in McGuire (1995) ugotavljata podobnosti med negativnimi vedenji, značilnimi za nadarjene učence, in tistimi lastnostmi, ki jih navadno pripisujemo učencem z vedenjskimi in čustvenimi težavami, kot so kljubovanje, pozabljivost in klepetavost (Može, 2008). Učitelji negativno in nezaželeno vedenje v učilnici pogosteje povezujejo z vedenjskimi in čustvenimi težavami kakor s konceptom nadarjenosti. Tako se hitro lahko zgodi, da učitelji nadarjene učence s podpovprečnimi dosežki uvrstijo v skupino učencev z vedenjskimi in čustvenimi težavami. Torej sta usposobljenost učitelja ter njegova sposobnost prepoznati dvojno izjemne učence izjemnega pomena. Duh in Lep (2008) odkrivata, da so učitelji v njuni raziskavi neuspešno odkrivali likovno nadarjene učence ravno zaradi pomanjkanja znanja. Poleg tega pa na delo z nadarjenimi vpliva tudi učiteljev odnos do koncepta nadarjenosti (Kokkinos et al., 2005), tj. njegova osebna prepričanja in stereotipi o nadarjenih učencih.

Zaradi tega smo želeli raziskati, v kolikšni meri učiteljevo dožemanje nadarjenih učencev sovpada z dožemanjem učencev z vedenjskimi motnjami, pri čemer smo posebej izpostavili likovno nadarjene učence. Raziskavo smo opravili med 103 slovenskimi osnovnošolskimi učitelji v letu 2016. Merilni instrument je učitelje naprošal, naj določijo, s katerimi izrazi bi najpogosteje opisali posamezne skupine učencev. Analiza najpogosteje uporabljenih izrazov je pokazala, da se na prvem mestu v vseh treh skupinah učencev pojavi opis "morali bi poudariti njihova močna področja". Nadaljnja analiza pa razkriva precej stereotipno dožemanje nadarjenih učencev in učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Nadarjeni učenci so bili namreč pogosto opisani s pozitivnimi izrazi, medtem ko so bili negativni izrazi pripisani učencem z vedenjskimi in čustvenimi motnjami. Naši podatki kažejo tudi, da so učitelji bolj dojemljivi za potrebe likovno nadarjenih učencev ter učencev z vedenjskimi in čustvenimi motnjami. Četudi so učitelji nadarjene in likovno nadarjene učence opisali predvsem pozitivno, pa so likovno nadarjenim učencem pripisovali več potreb. Ravno tako lahko opazimo nekatere podobnosti med opisi likovno nadarjenih učencev in učencev z vedenjskimi in čustvenimi motnjami, kot so "so z mislimi drugje", "morali bi se učiti o lastnih občutjih", "potrebujejo svetovanje" in "so zmedeni".

Naše ugotovitve kažejo, da je treba učitelje senzibilizirati za potrebe dvojno izjemnih oziroma nadarjenih učencev, kar ugotavljajo tudi drugi avtorji (Lovecky, 1992; Eisenman, 1991; Oram et al., 1995; Reid in McGuire, 1995; Može, 2008). Šola in učitelji bi morali poskrbeti za razvoj specifičnih profesionalnih kompetenc za delo z nadarjenimi učenci in učenci z vedenjskimi in čustvenimi potrebami v okviru profesionalnih izobraževanj, v procesu prepoznavanja nadarjenih učencev pa bi morali upoštevati specifične dvojno izjemnih učencev. Odgovornosti za delo z dvojno izjemnimi učenci ne moremo prelagati zgolj na učitelje, temveč moramo poskrbeti za sistemske premike v izobraževanju učiteljev, s katerimi bomo izboljšali kakovost poučevanja za vse učence ter učiteljem omogočili, da so pri svojem delu avtonomni in suvereni.

REFERENCES

1. Coleman, M.R. (2005). "Academic Strategies that Work for Gifted Students with Learning Disabilities." *Teaching Exceptional Children*, 38(1), str. 28–32. DOI: 10.1177/004005990503800105.
2. Duh, M., Lep, K. (2008). "Evidentiranje likovno nadarjenih učencev v osnovni šoli." *Revija za elementarno izobraževanje*. 1(3/4). str. 95–104.
3. Eisenman, R. (1991). *From Crime to Creativity: Psychological and Social Factors and Deviance*. Kendall/Hunt; Dubuque, IA.
4. Freeman, J. (2002). *Out-of-School Educational Provision for the Gifted and Talented around the World – A Report for the Department of Education and Skills London*. London: Department of Education and Skills. Retrieved on 12.12.2018 from world wide web: http://www.joanfreeman.com/pdf/Text_part_two.pdf.
5. Gifted and Talented Children in (and out of the) Classroom. (2006). A report for the council of Curriculum Examinations and Assessment (CCEA). Retrieved on 12.12.2018 from world wide web: <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/publications/gifted%20and%20talented%20children.pdf>.
6. Gojkov, G. (2011). "Cognitive Style of the Gifted and Didactic Instructions." *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 26(1–2), str. 23–38.
7. Hurwitz, B., & Lacalamita, R. (2006). *Developing Individual Education Plans for Gifted Students: Information for Parents*. Ontario: Association for Bright Children of Ontario. Retrieved

- on 12.12.2018 from world wide web: <http://www.abcontario.ca/pdf/Developing%20IEPs%20for%20Gifted%20Students.pdf>.
8. Kokkinos, C.M., Panayiotou, G., Davazoglou, A.M. (2005). Correlates of Teacher Appraisals of Student Behaviors. *Psychology in Schools*. 42(1). str. 79–89. DOI: 10.1002/pits.20031.
 9. Kovačič, B., Blažič, M., Črčinovič Rozman, J. (2015). "Factor Structure of the Characteristics of Musically Talented Pupils at the Primary School Level." *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 30(2), str. 24–44.
 10. Kukanja Gabrijelčič, M., Čotar Konrad, S. (2013). "Učno uspešen, nadarjen ali talentiran? terminološke vrzeli s področja nadarjenosti." *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28(3–4), str. 129–143.
 11. Lassig, C.J. (2009). "Teachers' Attitudes toward the Gifted: The Importance of Professional Development and School Culture." *Australian Journal of Gifted Education*. 18(2). str. 32–42.
 12. Lovecky, D.V. (1992). "Exploring Social and Emotional Aspects of Giftedness in Children." *Roeper Review*. 15(1). str. 18–25. DOI: 10.1080/02783199209553451
 13. Lowenfeld, V., Brittain, W. (1964). *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan.
 14. Milgram, R.M. (2003). "Challenging Out-of-School Activities as a Predictor of Creative Accomplishments in Art, Drama, Dance, and Social Leadership." *Scandinavian Journal of Educational Research*. 47(3). str. 305–315. DOI: 10.1080/00313830308599.
 15. Minner, S. (1990). "Teacher Evaluations of Case Descriptions of LD Gifted Children." *Gifted Child Quarterly*. 34(1). str. 37–39. DOI: 10.1177/001698629003400108.
 16. Može, I. (2008). "Pojmovanje učne neuspešnosti nadarjenih učencev." In: I. Ferbežar & F. Monks (Eds.). *Holistični pogled na nadarjenost* (205–219). Ljubljana: MIB.
 17. Nikolić, I., Blažič, M., Kodela, S.A. (2016). "Temeljne glasbene sposobnosti učencev kot dejavnik prepoznavanja glasbenega talenta." *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(3–4), str. 3–21.
 18. Oram, G., Cornell, D., Rutemiller, L. (1995). "Relations between Academic Aptitude and Psychosocial Adjustment in Gifted Program Students." *Gifted Child Quarterly*. 39. str. 236–244. DOI: 10.1177/001698629503900407.
 19. Pangrčič, P., Blažič, M. (2017). "Participatorni individualizirani programi dela za nadarjene učence." *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(1), str. 91–111.
 20. Pariser, D. (1997). "Conceptions of Children's Artistic Giftedness from Modern and Postmodern." *Journal of Aesthetic Education*. 31(4). str. 35–47. DOI: 10.2307/3333142
 21. Reid, B., McGuire, M. (1995). *Squarepegs in Roundholes – These Kids Don't Fit: Bright Students with Behavior Problems*. Storrs, CT: University of Connecticut. The National Research Center on the Gifted and Talented.
 22. Rizza, M.G., Morrison, W.F. (2002). "Uncovering Stereotypes and Identifying Characteristics of Gifted Students and Students with Emotional/Behavioral Disabilities." *Roeper Review*. 25(2). str. 73–78. DOI: 10.1080/02783190309554202
 23. Siegle, D. (2013). *The Underachieving Gifted Child: Recognizing, Understanding, and Reversing Underachievement*. Waco, Tex.: Prufrock Press.
 24. Siegle, D., Moore, M., Mann, R.L., Wilson, H.E. (2010). "Factors that Influence In-Service and Preservice Teachers' Nominations of Students for Gifted and Talented Programs." *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), str. 337–360. DOI: 10.1177/016235321003300303.
 25. Stephens, K.R., Karnes, F.A. (2000). "State Definitions for the Gifted and Talented Revisited." *Exceptional Children*. 66(2). str. 219. DOI: 10.1177/001440290006600206.
 26. Torrance, E.P. (1962). *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. Inc.
 27. VanTassel-Baska, J. (1986). "Effective Curriculum and Instrumental Models for Talented Students." *Gifted Child Quarterly*. 30(4). str. 164–169.
 28. Winebrenner, S., Espeland, P. (2001). *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom*.
 29. *Strategies and Techniques Every Teacher Can Use to Meet the Academic Needs of the Gifted and Talented*. Minneapolis, MN: freespiritpublishing
 30. Zimmerman, E. (2009). "Reconceptualizing the Role of Creativity in Art Education Theory and Practice." *A Journal of Issues and Research*, 50(4), str. 382–399. DOI: 10.1080/00393541.2009.11518783

31. Žagar, D., Artač, J., Bežič, T., Nagy, M., Purgaj, S. (1999). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci. Ljubljana: MIZS. Retrieved on 12.12.2018 from world wide web: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Odkrivanje_in_delo_z_nadarjenimi_ucenci.pdf.

*Maja Matrić (1984), PhD, teacher of English Language at Cerklje ob Krki Primary School.
Address: Opekarska 12, 8250 Brežice, Slovenija; Telephone: (+386) 040 594 135
E-mail: maja.matric@gmail.com*

*Matjaž Duh (1957), PhD, full professor of Special Didactics of Art Education at the Faculty of Education in Maribor.
Address: Sadjarska ulica 15 b, 2000 Maribor, Slovenija; Telephone: (+386) 031 369 349
E-mail: matjaz.duh@um.si*

Socialna anksioznost, moteči dejavniki in vsiljive misli dijakov pri ustnem ocenjevanju

Prejeto 03.01.2019 / Sprejeto 15.07.2019

Znanstveni članek

UDK 373.5+159.922.8

KLJUČNE BESEDE: socialna anksioznost, moteči dejavniki, vsiljive misli, učna uspešnost, dijaki

POVZETEK – V članku prikazujemo povezanost socialne anksioznosti z negativnimi vsiljivimi mislimi ter zunanji in notranji dejavniki, ki jih dijaki zaznavajo kot ovirajoče v situaciji ustnega ocenjevanja pri slovenščini, ter kako se omenjeni psihološki dejavniki povezujejo z učno uspešnostjo pri slovenščini. V raziskavi je sodelovalo 120 dijakov, ki so na začetku ocenjevalnega obdobja poročali o doživljanju socialne anksioznosti, nato pa med šolskim letom ocenili vsiljive misli in moteče dejavnike neposredno po ustnem ocenjevanju znanja pri slovenščini. Ugotovili smo, da se dijaki z višje izraženim strahom in zaskrbljenostjo zaradi možnega socialnega vrednotenja v večji meri ukvarjajo z vsiljivimi mislimi pri ustnem ocenjevanju, prav tako jih pri odgovarjanju ovirajo različni notranji in zunanji dejavniki. Doživljanje bolj intenzivnih vsiljivih misli in motečih dejavnikov se je pri dijakih povezovalo z nižjo učno oceno in pričakovano zaključno oceno pri slovenščini, socialna anksioznost pa z učno uspešnostjo ni bila povezana.

Received 03.01.2019 / Accepted 15.07.2019

Scientific paper

UDC 373.5+159.922.8

KEYWORDS: social anxiety, disturbing factors, intrusive thoughts, academic achievement, students

ABSTRACT – In the study we investigated the relationship between social anxiety, negative intrusive thoughts, and external and internal disturbing factors during oral assessment in a Slovenian Language class. We were also interested how these psychological factors relate to academic achievement in the class. At the beginning of the second school term, 120 secondary school students reported social anxiety. During the school term, they reported their intrusive thoughts and disturbing factors immediately after being assessed by the teacher. Students with a greater fear of negative social evaluation had more intrusive thoughts and perceived more disturbing factors during oral assessment. More intense negative intrusive thoughts and disturbing factors were related to lower marks, while social anxiety was unrelated to academic achievement in the Slovenian Language class.

1 Uvod

Učenci in dijaki se pri opravljanju učnih obveznosti pogosto soočajo z vrednotenjem znanja. Zlasti ocenjevanje znanja, ki zaradi svoje narave izpostavlja učence in dijakke pred razredom in učiteljem (ustno ocenjevanje, govorni nastop, predstavitev seminarske naloge ipd.), lahko spodbudi doživljanje socialne anksioznosti, ki se izraža v tesnobi, fiziološki vznemirjenosti, negativnih vsiljivih mislih in vedenjih umika.

V članku prikazujemo značilnosti socialne anksioznosti in njeno povezanost z doživljanjem učnih situacij in učno uspešnostjo. V nadaljevanju predstavljamo rezultate raziskave, v kateri smo ugotavljali povezanost vidikov socialne anksioznosti z oceno pri ustnem ocenjevanju pri slovenščini ter pričakovano zaključno oceno pri tem predmetu. Prav tako nas je zanimala pojavnost doživljanja vsiljivih misli in motečih dejavnikov v situaciji ustnega ocenjevanja ter njuna povezanost z učno oceno in pričakovano za-

ključno oceno pri slovenščini. V zaključku podajamo nekaj idej o tem, kako ustvarjati kontekst ocenjevanja znanja, ki zmanjšuje psihološko ogroženost učencev in dijakov, in jim pomaga, da se predvsem osredotočijo na vsebino nastopa oz. podajanje svojega znanja.

1.1 Socialna anksioznost

Ljudje se pogosto znajdemo v socialnih ali javnih situacijah, v katerih doživljamo tesnobo. Takšne situacije so nastopanje pred občinstvom, javni govor, izpostavitve pred razredom, ustno ocenjevanje znanja, delo v timu, stik z avtoriteto, nepoznane osebe ali (sploh pri mladostnikih) osebo nasprotnega spola, prehranjevanje v javnosti itd. S. Čepon (2015) navaja, da je ena najbolj pogostih anksioznosti, ki jo doživljajo učenci, govorna anksioznost, še zlasti pri govoru v tujem jeziku. V takšnih situacijah doživlja socialnoanksiozen posameznik povišane ravni telesnega in čustvenega vznburjenja (npr. zardevanje, pospešeno bitje srca, tresenje rok ali glasu, občutek napetosti in vznemirljivosti), zaskrbljenosti in negativnih misli (skrbi, miselne blokade, negativni samogovor) ter vedenjskih tendenc k umiku ali neodzivnosti v socialni situaciji (Puklek, 1997). Socialne situacije predstavljajo anksioznemu posamezniku grožnjo socialnega vrednotenja, saj je objekt dejanske ali namišljene pozornosti in vrednotenja drugih ljudi. Doživljanje psihološke ogroženosti v socialnih situacijah izvira iz posameznikovega prepričanja, da v socialni skupini ali v stiku z drugo osebo ne bo zadovoljil standardov vedenja in pričakovanj drugih. Pri tem pričakuje negativen odziv socialnega okolja v obliki psiholoških kazni, kot so zasmehovanje, ponižanje ali zavračanje (Schlenker in Leary, 1982). Anksiozen posameznik je lahko tudi prepričan, da nima razvitih socialnih spretnosti, s katerimi bi lahko vzdrževal ustrezen odnos z drugo osebo in se uveljavil v socialni skupini (Puklek Levpušček, 2006), prav tako je lahko neodziven na pozitivne povratne informacije, kot sta sprejemanje in pohvala (Fenigstein, 1979). Avtorji, ki pojasnjujejo vzroke doživljanja socialne anksioznosti, te pripisujejo predvsem posameznikovim negativnim prepričanjem o sebi in svojih socialnih in komunikacijskih spretnostih, prepričanjem o nezmožnosti socialne uspešnosti in pretirani zaposlenosti s svojo socialno predstavitvijo (Clark, 2001; Cartwright-Hatton et al., 2003; Schlenker in Leary, 1982). V svojem modelu socialne anksioznosti Moscovitch (2009) predpostavlja, da socialnoanksiozni posamezniki običajno istočasno doživljajo skrbi na štirih področjih: zaznavajo pomanjkljivosti v svojih socialnih spretnostih ali vedenjih, pomanjkljivosti pri prikrivanju možnih vidnih znakov anksioznosti, pomanjkljivosti v telesnem videzu in pomanjkljivosti na področju osebnostnih lastnosti.

Glede na naravo socialne situacije, ki sproža socialno anksioznost, ločimo dve vrsti socialne anksioznosti. Anksioznost pred nastopanjem pomeni, da posameznik doživlja skrbi v zvezi z izvajanjem nastopa in skrbi zaradi negativnega vrednotenja pred večjo skupino ljudi. V ozadju skrbi v zvezi z izvajanjem nastopa so strah pred neuspehom in napakami, v ozadju negativnega socialnega vrednotenja pa je strah pred zavrnitvijo skupine oziroma občinstva. Druga vrsta socialne anksioznosti je anksioznost, ki jo posameznik doživlja v neposrednih socialnih izmenjavah z drugimi osebami. Imenujemo jo tudi socialna plašnost. Tak posameznik je v socialnih stikih zadržan, previden,

lahko ima težave pri vzpostavljanju novih stikov, počasneje sprejema nove ljudi in je v družbi raje v ozadju (Puklek Levpušček, 2006).

1.2 Socialna anksioznost in učni dosežki

Možni viri doživljanja socialne anksioznosti v situacijah vrednotenja učnih dosežkov so različne značilnosti učnega konteksta in subjektivne značilnosti učenca. Slabe prostorske razmere, nepoznana vprašanja, odprti tip vprašanj, nepoznani ocenjevalni kriteriji, subjektivno ocenjevanje učitelja, strogost učitelja, poudarek na primerjavi z drugimi so lahko značilnosti psihološko ogrožajočega učnega konteksta, ki v sovplovanju s psihološkimi značilnostmi učenca, kot so visoko zaznana pomembnost naloge ali dosežka, visoko zaznana težavnost naloge, samopredstavitvena usmerjenost, strah pred neuspehom ter nizko zaznana samoučinkovitost, zvišujejo doživljanje anksioznosti v situacijah ocenjevanja in socialne izpostavljenosti.

Glede na značilnosti vedenja, čustvovanja, mišljenja in socialnega položaja socialnoanksioznih posameznikov bi morda lahko sklepali, da so socialnoanksiozni učenci in dijaki tudi učno manj uspešni. Nekatere raziskave so sicer potrdile to povezanost (npr. Brook in Willoughby, 2015), večina ostalih pa ne kaže povezanosti med stopnjo socialne anksioznosti in splošno učno uspešnostjo (La Greca in Lopez, 1998; Poredoš in Puklek Levpušček, 2017; Puklek Levpušček in Videc, 2008; Strahan, 2003) ali ustno oceno pri preverjanju znanja (Puklek Levpušček in Videc, 2008). V nekaterih raziskavah so celo potrdili, da so učenci in dijaki z višjo stopnjo socialne anksioznosti učno bolj uspešni (Nordstrom et al., 2014; Puklek Levpušček in Berce, 2012). Vendar se je na področju učnega vedenja in motivacije pokazalo, da socialnoanksiozni dijaki manj verjamejo v svoje učne zmožnosti, pri pouku se skušajo izogniti temu, da bi pred sošolci in učiteljem izpadli kot nesposobni in neuspešni, in imajo manj izraženo težnjo po socialnem izkazovanju svoje uspešnosti (Puklek Levpušček in Berce, 2012). Učenje in izpostavljanje je zanje tvegano, saj so kljub svoji prizadevnosti lahko neuspešni. Prizadevnost, ki vodi v neuspešnost, pa si anksiozni posamezniki razlagajo kot znamenje njihovih nizkih sposobnosti (Puklek Levpušček, 2006).

1.3 Vsiljive misli in moteči dejavniki v učnih situacijah vrednotenja

Na učno učinkovitost vplivajo tudi vsiljive misli in moteči dejavniki v situacijah izpostavljenosti in socialnega vrednotenja v šoli, kot so ustna ocenjevanja, govorni nastopi, predstavitev referatov in seminarskih nalog (Puklek Levpušček, 2006). Vsiljive misli so avtomatske, kar pomeni, da jih ne moremo zavestno nadzirati. Ovirajo osredotočenost na nalogo in zasedajo kapaciteto informacijskega procesiranja. Naša miselna aktivnost se tako namesto na nalogo osredotoča na negativne misli v zvezi z nastopom in na umirjanje negativnih čustev in znakov fiziološke vznemirjenosti. Vsiljive misli so lahko z nalogo nepovezane (npr. miselno tavanje) ali pa se nanašajo na negativna pričakovanja v zvezi z nalogo, lastno nesposobnost in/ali na primerjavo z drugimi (Puklek Levpušček, 2006). V situacijah izpostavljenosti poročajo učenci tudi o različnih zunanjih in notranjih motečih dejavnikih. Med zunanje uvrščamo npr. tekmovalnost, novost

situacije, prisotnost sošolcev/učitelja, hrup, notranje dejavnike pa delimo v dve skupini, in sicer ločimo tiste dejavnike, kjer gre za usmerjanje pozornosti nase, in notranje samoopravičevalne dejavnike. V prvo skupino dejavnikov sodijo npr. nezaupanje v lastne govorne sposobnosti, vsiljevanje drugih misli, želja biti boljši od drugih, predvidevanje neuspeha, v drugo skupino pa nepripravljenost, nezanimivost snovi, slaba razpoložенost, utrujenost itd. (Puklek, 1997, 1998).

V preteklih raziskavah so avtorji ugotavljali povezanost socialne anksioznosti, vsiljivih misli in motečih dejavnikov predvsem v visokošolskem kontekstu. Prva raziskava, ki so jo izvedli med slovenskimi študenti, je pokazala, da se socialna anksioznost, ki se nanaša na strah pred negativnim socialnim vrednotenjem, v situacijah predstavitve seminarskih nalog pred kolegi in profesorjem povezuje tako z vsiljivimi mislimi, ki izražajo negativno samovrednotenje (npr. nisem dobro pripravljen/-a), kot tudi vsiljivimi mislimi, ki vsebujejo socialno primerjavo in vrednotenje drugih (npr. le kaj si drugi mislijo o mojem nastopu). Kot najpogostejše ovire so študenti navajali nezaupanje v svoje govorne sposobnosti, pomanjkanje govornih sposobnosti, predvidevanje neuspeha, novo situacijo, pozornost na vidne pojave treme, vsiljevanje drugih misli in utrujenost (Puklek, 1997). V drugi raziskavi pa je avtorica K. Šterman (2008) podobno ugotovila, da študenti z višje izraženim strahom pred nastopanjem med in po predstavitvi seminarske naloge doživljajo več negativnih vsiljivih misli in se težje osredotočijo na vsebino nastopa, prav tako težje komunicirajo z občinstvom, bolj jih je strah negativne povratne informacije in bolj razmišljajo o morebitnem nedoseganju meril kakovostnega nastopa kot študenti z manj izraženim strahom pred nastopanjem. M. Šarić in K. Košir (2012) v svoji študiji, ki je zajela 183 pedagoških delavcev v slovenskih visokošolskih ustanovah, ugotavljata, da 45 % udeležencev navaja oceno seminarske predstavitve kot sestavni del končne ocene pri študijskem predmetu. Iz omenjenih študij tako lahko sklepamo, da se študenti soočajo z javnimi predstavitvami svojih seminarskih nalog pred profesorjem in kolegi študenti, ki so tudi pogosto ocenjene. Pri tem občutijo tesnobo, vsiljujejo se jim negativne misli, prav tako pa se pojavlja nezaupanje v lastne govorne sposobnosti.

Na srednješolski ravni je doživljanja dijakov v situacijah izpostavljenosti v razredu raziskovala S. Perman (2009). V svojo raziskavo je vključila ljubljanske gimnazije, ki so v šolskem letu vsaj enkrat doživeli situacijo nastopanja pri predmetu slovenščina (predstavitve referata, govorna vaja ...). V raziskavo so bili vključeni dijaki, ki so lahko samostojno izbrali temo nastopa, prav tako so bila vnaprej podana merila dobre predstavitve. Petina dijakov je poročala, da jih je pri nastopu precej oz. zelo močno motila njihova pozornost na vidne pojave anksioznosti (pospešeno bitje srca, tresenje glasu, rdečica ...), 19 % dijakov je poročalo, da precej oz. zelo močno ne zaupajo v lastne govorne sposobnosti, enak odstotek je bil tistih, ki so precej oz. zelo močno doživljali lastno temo govornega nastopa kot nezanimivo. Najbolj moteč zunanji dejavnik se je dijakom zdel slab odziv občinstva (tj. sošolci kažejo nezanimanje, z dolgočasnost, klepetajo med nastopom; 26 % dijakov je ocenilo ta dejavnik kot precej oz. zelo moteč), sledila pa je prisotnost učitelja med nastopom (19 %). Dijaki, ki so v nazadnje doživeli situaciji nastopanja pred razredom dobili slabšo oceno, so tudi poročali o več vsiljivih mislih, ki so se nanašale na negativno samovrednotenje.

2 Empirična raziskava

2.1 Problem raziskave in hipoteze

V preteklih študijah so se avtorji, ki so proučevali povezanost socialne anksioznosti in učne uspešnosti, osredotočali na študijski kontekst seminarskih predstavitev (Puklek, 1997; Šterman, 2008), na srednješolski ravni pa na retrospektivno poročanje dijakov o doživljanju ocenjevalnih situacij; dijaki so poročali o zadnji ustni oceni (pri katerem koli predmetu) in motečih dejavnikih pri pridobivanju te ocene (Puklek Levpušček in Videc, 2008) in oceni zadnje ustne predstavitve pri slovenščini ter motečih dejavnikih v tej situaciji (Perman, 2009). V raziskavi smo se zato odločili za bolj neposredno merjenje doživljanja ocenjevalne situacije. Socialno anksioznost dijakov smo ugotavljali na začetku ocenjevalnega obdobja, nato pa smo moteče dejavnike in vsiljive misli ugotavljali individualno pri vsakem dijaku neposredno po ustnem ocenjevanju znanja pri slovenščini, s čimer smo želeli zagotoviti večjo veljavnost poročanja o doživljanju situacije. Prav tako se nam zdi pomembno, da v večji meri proučujemo doživljanje dijakov pri ustnem ocenjevanju, katerega pomembna slabost je večja subjektivnost ocenjevanja kot pri pisnem ocenjevanju. Ustno ocenjevanje je lahko za dijake psihološko ogrožajoče iz več vidikov. Podobno kot pri pisnem ocenjevanju ocenjujemo dijakovo dejstveno znanje pri predmetu. Vendar so v situaciji ustnega ocenjevanja dijaki izpostavljeni pred učiteljem in sošolci, niso nujno vnaprej seznanjeni s kriteriji ustnega ocenjevanja, na vprašanje je treba odgovoriti neposredno po tem, ko ga učitelj zastavi, v večji meri kot pri pisnem preizkusu lahko na oceno vplivajo učiteljeve subjektivne napake ocenjevanja. V raziskavi nas je tako zanimalo, kako se socialna anksioznost povezuje z vsiljivimi mislimi, motečimi dejavniki in učno uspešnostjo v kontekstu ustnega ocenjevanja pri slovenščini. Postavili smo naslednje hipoteze:

- dijaki in dijakinje, ki bodo bolj socialno anksiozni, bodo v situaciji ustnega ocenjevanja poročali o doživljanju več vsiljivih misli in motečih dejavnikov,
- moteči dejavniki in vsiljive misli bodo negativno povezani z ustno oceno, z zadovoljstvom z oceno in zaključno oceno pri slovenščini, če bi dijak v tistem trenutku dobil spričevalo,
- socialna anksioznost dijakov in dijakinj ne bo povezana z učno uspešnostjo pri slovenščini.

2.2 Udeleženci

V priložnostnem vzorcu je sodelovalo 120 dijakov, ki so obiskovali prvi, drugi, tretji in četrti letnik Ekonomske šole Novo mesto. Vključeni so bili dijaki dveh oddelkov gimnazijskega programa (18,33 % vzorca), osmih oddelkov srednjega strokovnega izobraževanja (64,17 % vzorca) in enega oddelka poklicnega izobraževanja (17,50 % vzorca). V oddelkih, ki so bili vključeni v raziskavo, so poučevale tri različne učiteljice slovenščine. V raziskavi je sodelovalo 35 (29,17 %) fantov in 85 (70,83 %) deklet. Delež dijakov in dijakinj v vzorcu je značilen za razmerje po spolu na celotni šoli. Povprečna starost udeležencev je bila 17,07 leta.

2.3 Merski pripomočki

Lestvica socialne anksioznosti za mladostnike

Lestvica socialne anksioznosti za mladostnike – LSAA (Puklek Levpušček, 2008) vključuje 28 postavk, ki jih posameznik ocenjuje na petstopenjski lestvici (1 = sploh ne velja zame, 5 = vedno velja zame). Vsebuje dve podlestvici: zaskrbljenost in strah pred negativnim socialnim vrednotenjem (ZSNS) ter tesnoba in zadržanost v socialnem stiku (TZSS). ZSNS meri doživljanje skrbi, ki so povezane z negativnim vrednotenjem znanih in neznanih vrstnikov v socialni interakciji ali v situaciji nastopanja pred občinstvom, TZSS pa doživljanje tesnobe in zadržanosti v socialnih stikih z vrstniki, sošolci, učiteljem, skupino ljudi in drugimi posamezniki. V raziskavi se je lestvica izkazala kot notranje zanesljiva: $\alpha = 0,92$ za zaskrbljenost in strah pred negativnim socialnim vrednotenjem, $\alpha = 0,85$ za tesnoba in zadržanost v socialnem stiku in $\alpha = 0,91$ za celotno lestvico. Lestvica je bila v raziskavi uporabljena v skupinskem delu preizkušnje.

Vprašalnik doživljanja situacije ustnega ocenjevanja

V individualnem delu smo uporabili vprašalnik, ki je v prvem delu vključeval podatke o dijaku – šifro, spol, starost, letnik, program, ime učiteljice pri predmetu slovenščina, oceno pri ustnem ocenjevanju, zaključno oceno pri predmetu slovenščina, če bi v tem trenutku dijak/dijakinja dobil/-a spričevalo, in zadovoljstvo z oceno pri ustnem ocenjevanju (na lestvici od 1 – sploh nisem zadovoljen do 5 – zelo sem zadovoljen).

V drugem delu je vprašalnik vseboval postavke o doživljanju situacije ustnega ocenjevanja. Ta del vprašalnika je bil prirejen po Vprašalniku motečih dejavnikov in vsiljivih misli pri nastopanju avtorice M. Puklek (1997). Dijaki so odgovarjali na osem postavk o notranjih in zunanjih motečih dejavnikih, in sicer na petstopenjski lestvici intenzivnosti oviranja (1 – ni me oviral, 5 – zelo me je oviral). Primera postavk za notranje moteče dejavnike sta: bil sem pozoren na vidne znake treme (primer postavke usmerjanja pozornosti nase) ter bil sem slabo razpoložen (primer postavke, ki označuje samoopravičevanje), primer postavke za zunanje moteče dejavnike pa: motila me je prisotnost sošolcev/sošolk, ki so me poslušali. V nadaljevanju so dijaki na petstopenjski lestvici odgovarjali, v kolikšni meri se jim je posamezna vsiljiva misel pojavila med spraševanjem (1 – nikoli, 5 – nenehno). Štiri postavke opisujejo vsiljive misli negativnega samovrednotenja, štiri postavke pa vsiljive misli socialne primerjave in vrednotenja drugih. Notranja zanesljivost za postavke vsiljivih misli znaša: $\alpha = 0,79$, za moteče dejavnike pa: $\alpha = 0,76$.

2.4 Postopek

Za zbiranje podatkov na šoli smo pridobili soglasje ravnateljice šole. Sledil je dogovor z učiteljicami slovenščine glede začetka pridobivanja podatkov, števila dijakov in izobraževalnih programov, ki bodo vključeni v raziskavo. Izbrani so bili tisti oddelki, v katerih so imele učiteljice slovenščine namen opraviti ustno ocenjevanje v drugem ocenjevalnem obdobju. V vzorcu so sodelovali dijaki, ki so vrnili podpisana soglasja staršev. Učiteljice so v začetku drugega ocenjevalnega obdobja tudi sporočile datume ustnega ocenjevanja za posameznega dijaka.

V začetku drugega ocenjevalnega obdobja so dijaki najprej v posameznih oddelkih skupinsko odgovarjali na postavke lestvice socialne anksioznosti za mladostnike. Dijaki so prejeli navodila za izpolnjevanje vprašalnika, lahko pa so tudi vprašali, če česa niso razumeli.

Individualni del preizkušnje je izvedla druga avtorica s posameznim dijakom ali dijakinjo takoj po pridobljeni ustni oceni pri pouku slovenščine. Izprašani dijak je v posebnem prostoru izven razreda izpolnil Vprašalnik doživljanja situacije ustnega ocenjevanja. Pri tem je bila prisotna druga avtorica, ki mu je posredovala navodilo in nudila pomoč pri izpolnjevanju vprašalnika. Pojasniti je treba še posebne okoliščine ustnega ocenjevanja na šoli, na kateri je potekala raziskava. Ustno ocenjevanje na Ekonomski šoli Novo mesto je napovedano, kar pomeni, da je za vsakega dijaka določen napovedan datum ustnega ocenjevanja oz. dijak se lahko javi prostovoljno. Ko je dijak izpraševan, sedi v klopi pred učiteljico in odgovarja na vprašanja, sošolci pa medtem opravljajo druge naloge.

3 Rezultati z razpravo

3.1 Opisna statistika

Tabela 1: Opisne statistike spremenljivk v raziskavi

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>AS</i>	<i>Spl</i>
ZSNV	2,98	1,19	0,10	−0,62
TZSS	2,76	1,10	−0,11	−0,48
LSAA – skupni dosežek	2,88	1,15	−0,14	−0,52
Notranji moteči dejavniki	2,50	1,26	0,36	−0,73
Zunanji moteči dejavniki	1,87	1,15	1,14	0,98
Moteči dejavniki – skupni dosežek	2,18	1,21	0,70	0,11
Vsiljive misli – negativno samovrednotenje	3,10	1,09	−0,29	−0,30
Vsiljive misli – socialna primerjava	2,27	1,16	0,45	−0,71
Vsiljive misli – skupni dosežek	2,69	1,13	0,24	−0,55
Ustna ocena pri slovenščini	2,94	1,37	−0,01	−1,22
Zadovoljstvo z ustno oceno	3,13	1,42	−0,17	−1,34
Zaključna ocena pri slovenščini	3,08	1,00	0,19	−0,35

Opombe: *M* = aritmetična sredina, *SD* = standardni odklon, *AS* = asimetričnost, *Spl* = sploščenost, ZSNV = zaskrbljenost in strah pred negativnim socialnim vrednotenjem, TZSS = tesnoba in zadržanost v socialnem stiku, LSAA = skupni dosežek na lestvici socialne anksioznosti za mladostnike.

Za vsako spremenljivko je prikazan povprečni dosežek na postavki.

Kot je razvidno iz tabele 1, so dijaki v povprečju odgovarjali, da doživljajo zmerne ravni socialne anksioznosti, v povprečju so jih notranji moteči dejavniki (usmerjanje pozornosti nase in samoopravičevanje) pri ustnem ocenjevanju nekoliko do srednje ovirali, zunanji moteči dejavniki (npr. slab odziv sošolcev, prisotnost sošolcev, hrup) pa nekoliko ovirali. Za dijake so notranji moteči dejavniki predstavljali večjo oviro kot zunanji moteči dejavniki. Kot najbolj moteč dejavnik so ocenili predvidevanje, da bodo dobili slabo oceno ($M = 2,69$). Na vsiljive misli, ki se nanašajo na negativno samovrednotenje, so dijaki odgovarjali v smeri višjih vrednosti. Višje od povprečja so dijaki ocenili tri vsiljive misli: "Nisem se dovolj dobro naučil." ($M = 3,23$), "Nisem sproščen." ($M = 3,14$) ter "Nič mi ne pade na misel, pozabljam naučeno." ($M = 3,14$). V povprečju so dijaki bolj intenzivno doživljali vsiljive misli, ki so se nanašale na negativno samovrednotenje, kot vsiljive misli socialne primerjave. V povprečju dijaki poročajo o oceni dobro (3), povprečno je izraženo tudi njihovo zadovoljstvo z ustno oceno.

3.2 Povezanosti med obravnavanimi spremenljivkami

Tabela 2: Povezanost socialne anksioznosti z vsiljivimi mislimi in motečimi dejavniki v situaciji ustnega ocenjevanja pri slovenščini

	<i>VM – negativno samo-vrednotenje</i>	<i>VM – socialna primerjava</i>	<i>VM – skupni dosežek</i>	<i>Notranji moteči dejavniki</i>	<i>Zunanji moteči dejavniki</i>	<i>MD – skupni dosežek</i>
ZSNV	0,28**	0,50**	0,47**	0,35**	0,29**	0,37**
TZSS	0,04	0,10	0,08	0,10	0,09	0,11
LSAA – skupni dosežek	0,21*	0,40**	0,37**	0,29**	0,24**	0,31**

Opombe: ZSNV = zaskrbljenost in strah pred negativnim socialnim vrednotenjem, TZSS = tesnoba in zadržanost v socialnem stiku, LSAA = skupni dosežek na lestvi socialne anksioznosti za mladostnike, VM = vsiljive misli, MD = moteči dejavniki, * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Rezultati v tabeli 2 kažejo, da dijaki, ki v socialni interakciji doživljajo več skrbi glede negativnega vrednotenja drugih (ZSNV), poročajo o doživljanju več motečih dejavnikov in vsiljivih misli v situaciji ustnega ocenjevanja. Enako velja za skupni dosežek na lestvi socialne anksioznosti za mladostnike (LSAA). Po drugi strani se tesnoba in zadržanost v socialnem stiku (TZSS) ne povezujeta z vsiljivimi mislimi in motečimi dejavniki. Tako lahko prvo hipotezo le delno sprejememo, saj se s preusmerjanjem misli med ustnim ocenjevanjem povezuje predvsem kognitivno-čustveni vidik socialne anksioznosti (skrbi glede socialnega vrednotenja), ne pa tudi čustveno-vedenjski vidik socialne anksioznosti (zadržanost in nesproščenost v socialnem stiku). Naše ugotovitve so v skladu s predhodnimi raziskavami (Puklek, 1997; Šterman, 2008). Izpostavitev pred skupino (ustno ocenjevanje, seminarske predstavitve) predstavlja situacijo možnega socialnega vrednotenja, predstavlja pa tudi možno tveganje neuspešnega nastopa.

Dijaki, pri katerih je strah pred negativnim socialnim vrednotenjem stalno prisoten, takšne situacije doživljajo kot ogrožajoče za njihovo uspešno socialno predstavitev (Puklek Levpušček, 2006).

Tabela 3: Povezanost socialne anksioznosti, vsiljivih misli in motečih dejavnikov z učno uspešnostjo pri slovenščini

	<i>Ustna ocena</i>	<i>Zadovoljstvo z ustno oceno</i>	<i>Pričakovana zaključna ocena</i>
ZSNV	0,06	0,05	0,08
TZSS	-0,01	0,13	0,08
LSAA – skupni dosežek	0,04	0,10	0,09
Notranji moteči dejavniki	-0,28**	-0,24**	-0,22*
Zunanji moteči dejavniki	-0,10	-0,11	0,01
Moteči dejavniki – skupni dosežek	-0,23*	-0,21*	-0,13
VM – negativno samovrednotenje	-0,40**	-0,32**	-0,34**
VM – socialna primerjava	-0,19*	-0,16	-0,25**
VM – skupni dosežek	-0,32**	-0,26**	-0,33**

Opombe: ZSNV = zaskrbljenost in strah pred negativnim socialnim vrednotenjem, TZSS = tesnoba in zadržanost v socialnem stiku, LSAA = skupni dosežek na lestvici socialne anksioznosti za mladostnike, VM = vsiljive misli, * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Kot je razvidno iz tabele 3, so dijaki, ki so poročali o bolj intenzivnih vsiljivih mislih, ki se nanašajo na negativno samovrednotenje, socialno primerjavo in vrednotenje drugih, ter so imeli višji skupni dosežek vsiljivih misli, dobili nižjo ustno oceno pri slovenščini, prav tako bi bila njihova zaključna ocena pri slovenščini nižja, če bi v tistem trenutku dobili spričevalo. Povezave so nizke do srednje visoke. Te ugotovitve so skladne z rezultati raziskave S. Perman (2009), ki je na vzorcu ljubljanskih gimnazijcev ugotovila, da so v situaciji nastopanja dijaki s slabšimi ocenami poročali o doživljanju več vsiljivih misli, ki se nanašajo na negativno samovrednotenje.

Z ustno oceno in pričakovano zaključno oceno pri slovenščini se negativno povezujejo tudi notranji moteči dejavniki in skupni dosežek motečih dejavnikov, povezave pa so nizke. To pomeni, da so dijaki, ki so v ocenjevalnih situacijah v večji meri pozorni na vidne znake treme, imajo negativna pričakovanja glede ocene ter se opravičujejo s slabim razpoloženjem in utrujenostjo, tudi učno manj uspešni. Po drugi strani se poročanje dijakov o zunanjih motečih dejavnikih (npr. prisotnost sošolcev, klepetanje, hrup) ni pomembno povezovalo z ustno oceno ter pričakovano zaključno oceno pri slovenščini. Dijaki, ki so bili bolj zadovoljni z oceno, so tudi poročali o manj vsiljivih mislih (vendar le negativnega samovrednotenja), manj so jih tudi ovirali notranji moteči dejavniki med ustnim ocenjevanjem znanja. Drugo hipotezo tako lahko delno sprejmemo.

V skladu s tretjo hipotezo se učna uspešnost pri slovenščini ne povezuje z vidiki socialne anksioznosti. Tudi v večini drugih raziskav (La Greca in Lopez, 1998; Puklek Levpušček in Videc, 2008; Strahan, 2003) avtorji niso našli povezanosti med stopnjo

socialne anksioznosti in splošno učno uspešnostjo ali ustno oceno pri preverjanju znanja (Puklek Levpušček in Videc, 2008). Verjetno je na te rezultate vplival tudi način ustnega ocenjevanja, saj so dijaki/dijakinje Ekonomske šole Novo mesto v tej situaciji manj izpostavljeni kot običajno. Pri ustnem ocenjevanju namreč sedijo v prvi klopi pred učiteljico, sošolci pa medtem opravljajo druge naloge in posledično niso tako pozorni na dijaka, ki se ga sprašuje. Prav tako je ustno ocenjevanje na tej šoli napovedano, torej se dijaki uspejo nanj ustrezno pripraviti in tako doživljajo v tej situaciji manj tesnobnosti. Ker dijaki med ustnim ocenjevanjem niso izpostavljeni pred razredom, jih verjetno manj ovirajo zunanji moteči dejavniki. Temu pripisujemo tudi ugotovljeno nepovezanost med ocenami in zunanjimi motečimi dejavniki, saj se ti nanašajo na prisotnost in odziv sošolcev ter hrup v razredu.

4 Zaključek

Ustno ocenjevanje lahko predstavlja grožnjo socialnemu vrednotenju, saj so dijaki navadno izpostavljeni pred razredom, z odgovarjanjem na učiteljeva vprašanja pa dokazujejo svojo učno kompetentnost ter oblikujejo svojo učno in socialno podobo v očeh učitelja in sošolcev. Zanimiva je ugotovitev raziskave, da se dijaki z izraženim strahom in zaskrbljenostjo zaradi možnega socialnega vrednotenja v večji meri ukvarjajo z vsiljivimi mislimi pri ustnem ocenjevanju, prav tako jih pri odgovarjanju ovirajo različni notranji in zunanji dejavniki.

Kljub preusmeritvam pozornosti pa socialnoanksiozni posamezniki niso manj uspešni pri ustnem odgovarjanju, prav tako nimajo slabšega učnega uspeha pri slovenščini kot njihovi manj socialnoanksiozni vrstniki. Ker se zavedajo svojih pomanjkljivosti in možnih miselnih blokad ter želijo prikazati v javnosti pozitivno podobo, se lahko takšni dijaki še toliko bolj učijo in ocenjevanja znanja ne prepuščajo naključju.

Kljub temu pa so rezultati raziskave pokazali, da imajo dijaki z višjo stopnjo kognitivne interference (vsiljevanje misli negativnega samovrednotenja in socialne primerjave, zaznavanje ovir znotraj sebe) pri ustnem ocenjevanju slabšo oceno, prav tako je njihova učna uspešnost nižja kot pri dijakih, ki doživljajo manj interferiranja drugih misli. Možna je seveda tudi razlaga v obratni smeri: učno manj uspešni dijaki v situacijah ocenjevanja doživljajo več ovir in vsiljivih misli, ker so na ocenjevanje tudi dejansko manj pripravljeni.

Kljub temu pa je dobro, da se učitelji zavedajo različnih psiholoških dejavnikov, ki lahko ovirajo učence in dijake pri uspešni predstavitvi njihovega znanja, zlasti če so pri tem izpostavljeni pred drugimi, in jim z dobro organizacijo ocenjevalnega konteksta pomagajo, da se lažje osredotočijo na vsebino odgovora in odmislijo nerelevantne misli. Vsekakor je priporočljivo, da pred vsakim ocenjevanjem znanja poteka kakovostno preverjanje znanja (kot to določa tudi Pravilnik o ocenjevanju znanja), pri katerem učenci in dijaki vadijo in preverijo pridobljeno znanje s podobnimi nalogami, kot se potem pojavijo tudi pri ocenjevanju, in na tak način znižujejo svojo negotovost in zaskrbljenost. Pri ustnem ocenjevanju naj učitelj omogoči odgovarjanje iz klopi, stopnjuje naj zahtevnost vprašanj, anksioznim učencem in dijakom pa bodo v pomoč tudi podvpraša-

nja, saj zaradi razdeljene pozornosti morda ne zmorejo ustrezno oblikovati celostnega odgovora, zlasti če vprašanje zahteva obsežnejši odgovor.

Pri anksioznih dijakih tudi pogosteje uporabljamo spodbudne besede in znake odobravanja, kadar je odgovor pravilen, in jih s tem spodbujamo, da se lažje sprostijo pri odgovarjanju. Anksioznost lahko znižuje tudi zaznavanje dobre pripravljenosti na ocenjevanje znanja, zato je pomembno, da pri anksioznih učencih in dijakih razvijamo strategije uspešnega učenja in tehnike boljše zapomnitve gradiva.

Melita Puklek Levpušček, PhD, Klara Šurla

Students' Social Anxiety, Disturbing Factors and Intrusive Thoughts during Oral Knowledge Assessment

People often find themselves in social or public situations in which they experience anxiety. In such situations, a socially anxious individual experiences an elevated level of physical and emotional arousal, nervousness and negative thoughts, and behavioural tendencies to withdraw (Puklek, 1997). Social situations represent a threat of social evaluation, because a person feels like an object of actual or imagined attention and evaluation from other people. Experiencing psychological threats in a social group or in contact with another person stems from an individual's belief that they would not meet the standards of behaviour and expectations of others. An individual rather expects a negative reaction from the social environment in the form of psychological penalties, such as ridicule, humiliation or rejection (Schlenker & Leary, 1982). The authors primarily ascribed the causes of experiencing social anxiety to the individuals' negative self-beliefs, beliefs about their inability to be socially successful, and one's preoccupation with social presentation (Clark, 2001; Cartwright-Hatton et al., 2003; Schlenker & Leary, 1982). According to the nature of social situations that trigger social anxiety, we distinguish two types of social anxiety. Performance anxiety occurs when an individual is worried about performing in front of a large group of people and anticipates the possibility of negative social evaluation. Social shyness is another type of social anxiety experienced by an individual in contingent social interactions. Shy people are inhibited in face-to-face social contacts; they are cautious; have difficulties with establishing new contacts; they accept new people more slowly; and in social groups they prefer listening to talking (Puklek Levpušček, 2006).

There are different causes of social anxiety in school situations, such as the evaluative characteristics of the learning process and the subjective characteristics of the student. Students are often exposed in a classroom and they have to face the teacher's assessment of their knowledge in front of classmates. The types of school assessment, e.g. oral knowledge assessment or having an oral presentation in front of classmates, may evoke social anxiety. Judging by their behavioural, emotional and cognitive characteristics, we might assume that socially anxious students are less academically successful. Some studies confirmed this association (Brook & Willoughby, 2015), but most of the studies did not find any association between the level of social anxiety and academic performance (La Greca & Lopez, 1998; Puklek Levpušček & Videc, 2008; Strahan, 2003).

Some studies even showed that students with higher levels of social anxiety were more academically successful (Nordstrom et al., 2014; Puklek Levpušček & Berce, 2012).

The effectiveness of academic performance may also depend on the experiencing of intrusive thoughts and disturbing factors in situations of exposure and social evaluation in the classroom (Puklek Levpušček, 2006). Intrusive thoughts may be unrelated to the task (e.g. mind-wandering) or they may refer to negative expectations about the task, one's own feeling of inability and/or comparison with others (Puklek Levpušček, 2006). In situations of exposure, students also report about various external and internal disturbing factors. External disturbing factors are, for example, competitiveness, the novelty of a situation, the presence of classmates/teachers and noise in the classroom; while internal factors are divided into two categories: factors related to focusing on oneself and internal self-excusing factors. The first group of internal factors includes, for example, distrust in one's speaking abilities, intrusion of other thoughts, desire to be better than others, and anticipation of failure. The second group includes internal factors, such as being unprepared, not being interested in the learning content, bad mood, fatigue, etc. (Puklek, 1997, 1998).

The authors who studied the relationship between social anxiety and academic achievement focused on the context of seminar presentations (Puklek, 1997; Šterman, 2008), retrospective reports of students about experiencing assessment situations (Puklek Levpušček & Videc, 2008,) and students' evaluations of the final oral presentation in the Slovenian Language class, and the disturbing factors in such a situation (Perman, 2009). In this study, we therefore decided to measure the perception of the assessment situation more directly; students' social anxiety was measured in a group at the beginning of the assessment period at school, and later on, each student assessed the disturbing factors and intrusive thoughts immediately after his/her oral knowledge assessment in the Slovenian Language class. The purpose of this was to provide greater validity of students' self-reports about their experiencing of an assessment situation. Thus, the aim of the present study was to find out how students' social anxiety relates to the experiencing of intrusive thoughts and disturbing factors, and to academic achievement in the context of oral assessment in the Slovenian Language class.

The sample consisted of 120 secondary school students, i.e. 35 (29.17%) male students and 85 (70.83%) female students. The students' mean age was 17.07.

Social Anxiety Scale for Adolescents (SASA; Puklek Levpušček, 2008) is a 28-item self-report measure for adolescents, which assesses different aspects of social anxiety in contingent and non-contingent social situations. The items are assessed on a 5-point Likert scale (1 = not at all true about me, 5 = completely true about me). The SASA includes two subscales: Apprehension and Fear of Negative Evaluation (AFNE) and Tension and Inhibition in Social Contact (TISC).

The questionnaire about experiencing an oral assessment situation includes 8 items about internal and external disturbing factors. The students rated the intensity of the factors on a 5-point scale (1 = not disturbing, 5 = very disturbing). The questionnaire also includes items about the frequency of intrusive thoughts during oral assessment which are rated on a 5-point scale (1 = never, 5 = all the time). Four of the items describe intrusive thoughts of negative self-evaluation and the other four describe intrusive thoughts of social comparison and social evaluation.

On average, the students reported levels of social anxiety slightly below the midpoint of the scale ($M = 2.88$, $SD = 1.15$). Internal disturbing factors (e.g. focusing on signs of anxiety) were present below the midpoint of the scale ($M = 2.50$, $SD = 1.26$), while external disturbing factors (e.g. bad reactions of classmates, noise in the classroom) were only slightly experienced ($M = 1.87$, $SD = 1.15$). The results thus indicated that the internal disturbing factors might be a stronger psychological obstacle during oral assessment than the external disturbing factors. The most disturbing factor was the student's anticipation of getting a bad mark ($M = 2.69$). The intrusive thoughts that point to a negative self-evaluation were assessed slightly above the average of the scale ($M = 3.10$). The most intense intrusive thoughts were: "I did not learn enough" ($M = 3.23$), "I am not relaxed" ($M = 3.14$), and "Nothing comes to my mind" ($M = 3.14$). The intrusive thoughts on social comparison and social evaluation were rated below the average on a five-point scale ($M = 2.27$). Furthermore, students who experienced a greater apprehension and fear of negative evaluation (AFNE) and had a higher total score on the SASA reported a greater intensity of disturbing factors and intrusive thoughts in the oral assessment situation.

The results showed that cognitive interference during oral assessment related to the cognitive-emotional aspect of social anxiety (i.e. worries about negative social evaluation), and had no relationship with the behavioural aspect of social anxiety (tension and inhibition in social contact). Students who reported a higher intensity of intrusive thoughts received a lower mark in the oral assessment of their knowledge. There were also negative but low correlations between the internal disturbing factors and the total score of disturbing factors and mark in oral assessment. These results indicate that the students who are more focused on the signs of anxiety in the oral assessment situation, have more negative expectations about the mark and excuse themselves by reporting a bad mood and fatigue are less academically successful. In addition, the students who were more satisfied with the mark received in oral assessment reported less intrusive thoughts about negative self-evaluation and less internal disturbing factors. We also found that academic success in the Slovenian Language class did not relate to the two aspects of social anxiety.

Teachers should be aware of various psychological factors that may obstruct students from successfully presenting their knowledge, especially in situations where they are exposed to others. They should help them by organizing the assessment context in such a way that students could focus on the content of the required answer and dispense with irrelevant thoughts. Teachers should enable students to answer the questions from the desk and not in front of the classmates. During assessment, the teacher should gradually increase the complexity of the questions and help anxious students by asking them additional, more concrete and specific sub-questions. Anxious students namely have more difficulties with adequately formulating a comprehensive answer, especially if the questions require a more extensive answer. When assessing the knowledge of anxious students, we should also use more encouraging words and non-verbal signs of approval when the answer is correct. In such a way, we encourage anxious students to be relaxed when answering the question in front of others.

LITERATURA

1. Brook, C.A., Willoughby, T. (2015). The social ties that bind: Social anxiety and academic achievement across the university years. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, št. 5, str. 1139–1152.
2. Cartwright-Hatton, S., Hodges, L., Porter, J. (2003). Social anxiety in childhood: The relationship with self and observer rated social skills. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, št. 5, str. 737–742.
3. Clark, D.M. (2001). A cognitive perspective on social phobia. V: Crozier, W.R. in Alden, Lynn, E. (ur.). *International handbook of social anxiety: Concepts, research and interventions relating to the self and shyness*. New York: John Wiley and Sons, str. 405–430.
4. Čepon, S. (2015). Coping strategies for reducing English language speaking anxiety in the Balkans. *Pedagoška obzorja*, 30, št. 3–4, str. 50–62.
5. Fenigstein, A. (1979). Self-consciousness, self-attention, and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, št. 1, str. 75–86.
6. Inderbitzen, H.M., Walters, K.S., Bukowski, A.L. (1997). The role of social anxiety in adolescent peer relations: Differences among sociometric status groups and rejected subgroups. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, št. 4, str. 338–348.
7. La Greca, A.M., Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, št. 2, str. 83–94.
8. Moscovitch, D.A. (2009). What is the core fear in social phobia? A new model to facilitate individualized case conceptualization and treatment. *Cognitive and Behavioral Practice*, 16, str. 123–134.
9. Nordstrom, A.H., Swenson Goguen, L.M., Hiester, M. (2014). The effect of social anxiety and self-esteem on college adjustment, academics, and retention. *Journal of College Counseling*, 17, str. 48–63.
10. Perman, S. (2009). Anksioznost v mladostništvu in šolska situacija nastopanja (diplomsko delo). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
11. Poredoš, M., Puklek Levpušček, M. (2017). Motivational and emotional factors of academic achievement in mathematics in early adolescence. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32, št. 1, str. 47–63.
12. Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah. Uradni list RS, št. 60/10. Pridobljeno dne 03.07.2018 s svetovnega spleta: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/99228>.
13. Pravilnik o ocenjevanju znanja v srednjih šolah. Uradni list RS, št. 30/18. Pridobljeno dne 03.07.2018 s svetovnega spleta: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2018-01-1385/pravilnik-o-ocenjevanju-znanja-v-srednjih-solah>.
14. Puklek, M. (1997). Sociokognitivni vidiki socialne anksioznosti in njen razvojni trend v adolescenci (magistrska naloga). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
15. Puklek, M. (1998). Kognitivna aktivnost v šolski situaciji nastopanja in njena povezanost s socialno anksioznostjo. *Sodobna pedagogika*, 49, št. 2, str. 182–196.
16. Puklek Levpušček, M. (2006). Socialna anksioznost v otroštvu in mladostništvu: razvojni, šolski in klinični vidik. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
17. Puklek Levpušček, M. (2008). Lestvica socialne anksioznosti za mladostnike (LSAA): Priročnik. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
18. Puklek Levpušček, M., Berce, J. (2012). Social anxiety, social acceptance and academic self-perceptions in high-school students. *Društvena istraživanja*, 21, št. 2, str. 405–419.
19. Puklek Levpušček, M., Videc, M. (2008). Psychometric properties of the Social Anxiety Scale for Adolescents (SASA) and its relation to positive imaginary audience and academic performance in Slovene adolescents. *Studia Psychologica*, 50, št. 1, str. 49–65.
20. Schlenker, B.R., Leary, M.R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model. *Psychological Bulletin*, 92, št. 3, str. 641–669.
21. Strahan, E.Y. (2003). The effects of social anxiety and social skills on academic performance. *Personality and Individual Differences*, 34, str. 347–366.
22. Šarić, M., Košir, K. (2012). Uporaba aktivnih metod dela v visokem šolstvu. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 27, št. 3–4, str. 135–150.

23. Šterman, K. (2008). Socialna anksioznost v izobraževanju odraslih (diplomsko delo). Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Dr. Melita Puklek Levpušček (1970), redna profesorica za pedagoško psihologijo na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

Naslov: Groharjeva 7, 1230 Domžale, Slovenija; Telefon: (+386) 041 596 409

E-naslov: melita.puklek@ff.uni-lj.si

Klara Šurla, (1993), magistra psihologije.

Naslov: Jama 9, 8000 Novo mesto, Slovenija; Telefon: (+386) 031 754 821

E-mail: klara.surla@gmail.com

Group Work and Application of Material Influence Students' Achievements

Prejeto 17.04.2019 / Sprejeto 15.07.2019

Znanstveni članek

UDK 378.091.31-059.2

KLJUČNE BESEDE: skupinsko delo, reševanje učnih nalog, uporaba usvojene snovi v praksi, dosežki študentov

POVZETEK – Namen raziskave je bil ugotoviti vpliv skupinskega dela študentov na reševanje učnih nalog v procesu učenja in uporabe znanja, pridobljenega v praksi, na njihove dosežke. V raziskavi smo uporabili metodo mešanega pristopa: strukturirane vprašalnike in polstrukturirane intervjuje. Uporabili smo naključni vzorec anketirancev. Raziskava je pokazala, da obstajajo med reševanjem nalog v predavalnici in dosežki študentov negativne korelacije, vendar te niso bistvene. Obenem pa uporaba znanja, pridobljenega v praksi, pozitivno in vsebinsko korelira z dosežki študentov. Sklepamo lahko, da dosežke študentov lahko pojasnimo z uporabo usvojene snovi, pridobljene v praksi. Ta raziskava je ena redkih, ki kažejo podobne rezultate.

Received 17.04.2019 / Accepted 15.07.2019

Scientific paper

UDC 378.091.31-059.2

KEYWORDS: group work on class assignments, applying material learned in practice, students' achievements

ABSTRACT – The purpose of the study is to investigate the influence of group working on class assignments and of applying the material learned in practice on students' achievements. The mixed approach is the method used in the study. A cluster random sample of respondents, structured questionnaires, and semi-structured interviews were used in the study. The study demonstrated that the group work on class assignments correlates negatively but not substantially with students' achievements. At the same time, applying material learned in practice correlates positively and substantially with students' achievements. It can be concluded that students' achievements are influenced strongly by applying material learned in practice. This study is one of a very small number of studies reporting similar results.

1 Introduction

Group work on class assignments and application of material learned in practice are supposedly two significant variables that influence students' achievements. Nathan and Poulsen (2004) found that the primary foci are the significance of the differences in participants' personal aims for participation in the group, the impact of the composition of participants on the group process, and the professional learning through the group experience. Thomson (2012) argued that adult school leaders need to find time to work with students on assessing student leadership and that such work might provide experience useful for other pedagogical changes. The aim of the study is to investigate the influence of the group work on class assignments and of applying material learned in practice on students' achievements. The research questions include:

- Is there a significant difference in the mean students' achievement scores for Economics and Social Sciences?
- How much of the variance in students' achievement scores can be explained by the group work on class assignments and applying material learned in practice?

2 Literature Review – Theoretical Framework

Group Work and Students' Achievements

Group work on class assignments is considered to be one of the significant variables that influence students' achievements. D'Alessandro and Volet (2012) reveal that students studying in groups displayed significantly better experiences at the end of a project than their peers; meanwhile Monson (2017) found that group achievement is predicted by group size, the gender composition of the group, and the group's average grade. The task-related interaction in the small group enhanced student grades (Swing, Penelope, & Peterson, 1982; Winter & Neal, 1995). Castle, Deniz, and Tortora (2005) support the use of flexible grouping to improve student learning; meanwhile, Cai and Liem (2017) showed that achievement goals, collectively, played a significant mediating role in almost all the links connecting motivational reasons to different engagement outcomes. Students who joined groups allocated on the basis of their learning style performed at a higher achievement level (Kulik & Kulik, 1982; Halstead & Martin, 2002). The experiential group work, and having students in whole-class ad hoc classes, influences learning and teaching, and leads to significantly higher scores (Woodger, 2015; Mason & Good, 1993). The ability grouping in reading, and the group climate focused on learning and improvement was significantly associated with group reflexivity, and group task strategy effectiveness, as well as with greater benefits for students (Robinson, 2008; Van Mierlo & Van Hooft, 2015). Therefore, as the abovementioned authors indicated, there is a positive relationship between group work and students' achievements.

From a different point of view, Brulles, Peters, and Saunders (2012) indicate that students in the gifted cluster classes and those not in the gifted clusters experienced similar levels of academic growth; Zeira and Schiff (2010) indicate that students receiving group supervision do not differ from their colleagues in the traditional individual supervision group. Burris, Heubert, and Levin (2006) showed that the performance of achievers did not differ statistically in heterogeneous classes relative to previous homogeneous grouping; meanwhile, Webb and Cullian (1983) found that the frequency of asking questions and receiving no answer was higher in uniform-ability groups than in mixed-ability groups. Therefore, in contrast to the above-cited, these authors indicated that there is no clear relationship between group work and students' achievements. Hoffer (1992) shows that overall gains from ability grouping in either subject are negligible, but Slavin (1987) indicates that ability grouping is maximally effective when done for only one or two subjects. As a result, mostly based on research work, group work is a significant variable that influences students' achievements.

Applying Material Learned in Practice and Students' Achievements

Applying material learned in practice is supposed to influence students' achievements. Hall, McLean, and Jensen (2012) conclude that the use of the Q-method can deepen our understanding of students' learning; meanwhile, Lee (2015) shows that learners with multiple major learning styles tended to achieve higher levels. The educational and learning capitals are essential for the development of excellence (Paz-Baruch, 2017); and a specific set of scaffolded in-class activities is useful for bridging

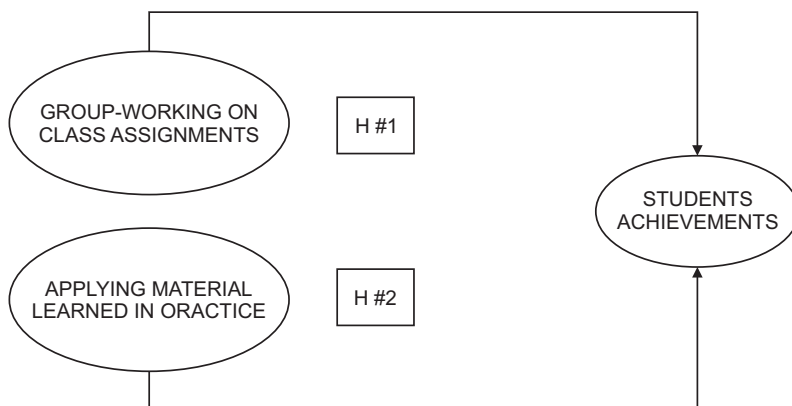
the gap between understanding theory and applying a particular theory to service-learning projects (Ricke, 2018). The interaction and game-based learning had an impact on students' perceived learning achievement (Alamri & Tyler-Wood; 2017; Nadolny & Halabi, 2016). Systematically adapted effective practices result in meaningful gains for students (Cook & Rao, 2018); and the enhanced self-presentation of the role of traits influences the educational aspect of the student experience (Mcilroy, Todd, & Palmer-Conn, 2016). Cohen (1981) provides strong support for the validity of student ratings as measures of teaching effectiveness; and Shih, Ku, and Hung (2013) show that the continuous assessments using error identification, feedback, and guidance greatly assist in building student-learning concepts. Vercellotti (2018) showed that the classroom instruction could be made more effective and efficient; meanwhile, Collins, Sokolowski and Banks (2014) revealed that reinforcement learning has been influenced by multi-agent systems. There were statistically significant differences in the total score on the students' perceptions of classroom quality in favor of the problem-based learning group (Horak & Galluzzo, 2017); and the collaborative concept fosters student-centered learning (Gilbert, 2016). Pintrich, McKeachie, and Yi-Guang Lin (1987) revealed that students need to be taught explicitly how to use learning strategies to be life-long learners. Therefore, as the abovementioned authors indicated, there is a significant relationship between applying material learned in practice and students' achievements.

From another point of view, learning styles, interest, concentration, and a flexible learning format do not yield interaction effects on the academic achievement of students (Li & Yang, 2016; Lim & Morris, 2005). Therefore, in contrast to the above-cited, these authors indicated that there is no relationship between applying the material learned in practice and students' achievements. Ready (2013) finds negative relationships between achievement and subsequent achievement gains – initially low-scoring students; meanwhile, McInerney, Cheng, and Mok (2012) suggest that academic self-concept, learning strategies, and academic achievement have reciprocal relationships with each other; and Hamer (2000) found that the use of multiple experiential techniques influenced the type of information students learned. Pelton (2014) reports that higher-level cognitive learning strategies motivate the results of students, and Schunk (1989) found that self-efficacy predicts student motivation and learning. As a result, mostly based on research work, applying the material learned in practice is a significant variable that influences students' achievements.

Conceptual Framework

According to progressivism, the school is a miniature democratic society (Dewey, 1934), while constructivism sees the individual actively involved in thinking and learning (Howe & Berv, 2000), where learners participate in generating understanding (Brooks & Brooks, 1993). The constructivism theory was used to conceptualize a research framework for this study. The framework was developed from an extensive review of existing evidence through Sage, and EBSCO about group work on class assignments, applying material learned in practice, and students' achievements (Figure 1).

Figure 1. Conceptual framework



Group Work on Class Assignments

Group work on class assignments is supposedly one of the important variables that are related to students' achievements. The role-plays contribute most to the learning (Macgowan & Vakharia, 2012) and the students participate more willingly in group work when their friends participate in the group (Koutrouba, Harokopio, & Christopoulos, 2012). Although group activities are now common, specific classroom instruction in effective group participation skills is not (Schullery & Gibson, 2001). Hunt (1996) indicates that there was a positive effect on achievement for identified gifted sixth graders in homogeneous grouping when compared to gifted students in heterogeneous grouping; meanwhile Yu (2000) shows that the inter-group competition tended to inhibit socially responsive behaviors among the learning groups. Joo and Dennen (2017) showed that the refined group work contribution scale consists of four underlying factors: effort, initiative, responsibility, and backing-up behavior; but Walker (2007) showed that whilst introverts, compared to extraverts and controls, reported a more negative group work experience, the three groups did not significantly differ in their assessment marks. The faculties need great support to maximize the effectiveness of ability grouping (Kim, 2012); and the group hierarchy was positively associated with group centrality but negatively associated with individual academic achievement (Wilson, Karimpour, & Rodkin, 2011). Ingvaldsen and Rolfsen (2012) indicate that inter-group coordination becomes a major challenge when groups enjoy high levels of autonomy; meanwhile Rafferty (2013) suggests a situational group work model, which can be defined as a pattern that identifies crucial situational factors involved with student group work. Segro (1995) found that commitment to a professional development program that equips all teachers with a knowledge of ability grouping research is essential to make ability grouping positive for all students. As a result, based on various research work, group work on class assignments is considered a significant variable that is related to students' achievements. Therefore, it is hypothesized that:

- H #1: Students' achievements have been influenced by the group work on class assignments

Applying Material Learned in Practice

Applying material learned in practice is supposedly one of the important variables that predict students' achievements. The mastery and performance goals positively predicted task value (Adesope, Zhou, & Nesbit, 2015); academic achievement and behavior problems explained approximately 70% of the students' social skills variance (Zach, Yazdi-Ugav, & Zeev, 2016); and the students' guidance should facilitate learning problem states and their associated solutions (Bokosmaty, Sweller, & Kalyuga, 2015). Educational technology can induce improvement to the quality of learning and cognitive achievement (Rogers, 2004); and student performance was determined more by family background than by school characteristics (Suter, 2000). Moreover, when people are more emotionally engaged, they learn more effectively (Taylor & Statler, 2014). Bramhall et al. (2010) indicate that students must become autonomous learners to acquire the skills and knowledge needed; meanwhile, Heaslip, Donovan, and Cullen (2014) indicate that the use of student response systems is becoming more prevalent in higher-level education. Ashbaugh (1964) revealed that the main effect of ability was highly significant; and Dauletova (2014) showed that project-based learning requires progressive amendments and adaptations to the culture of the learner. Gross, Booker, and Goldhaber (2009) found that a comprehensive school reform did not significantly affect students' reading performance. As a result, based on various research work, applying the material learned in practice is one of the most significant variables that influence students' achievements. Therefore, it is hypothesized that:

- H #2: Students' achievements have been influenced by applying the material learned in practice

3 Method

Participants

A cluster random sample of sophomore master's students ($N = 291$), i.e. 11.9% of the population ($n = 3462$), and a convenient lecturers' sample ($N = 15$) of the largest university in the country were selected to be used in the study. A breakdown of the cluster random sample of students included 201 females (69.1%) and 90 males (30.9%), while the lecturers' sample comprised 9 females (60.0%) and 6 males (40.0%). A breakdown of the cluster random sample of students included 130 Economics students (44.7%), and 161 Social Sciences students (55.3%).

Instruments

A structured questionnaire was used to collect the primary quantitative data from students. Semi-structured interviews were used to collect the primary qualitative data from lecturers. Structured questionnaires are based on Sage 2017; OECD 2017, and were adapted, piloted and applied by the researcher. Semi-structured interviews were designed, piloted and applied by the researcher.

Research Design

The mixed approach is the method used in the study, compounded by quantitative and qualitative instruments and techniques. Group work on class assignments and applying material learned in practice are independent quantitative discrete variables, and students' achievements is a dependent quantitative continuous variable. An independent-samples t-test was conducted to compare the students' achievement scores for Economics and Social Sciences students. Linear multiple regression was used to assess the skills of one control measure to predict students' achievements levels by the group work on class assignments and applying material learned in practice. Preliminary assumption testing was conducted to check for normality, linearity, outliers, homogeneity of variance-covariance matrices, and multicollinearity, with no violations noted. A typology technique was used to analyze the outputs of semi-structured interviews, namely a qualitative analysis.

4 Results and Discussion

Table 1. Frequencies of group work on class assignments

<i>Group work on class assignments</i>			<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	1	Never	14	4.8	4.8	4.8
	2	Occasionally	30	10.3	10.3	15.1
	3	Neutral	99	34.0	34.0	49.1
	4	Often	108	37.1	37.1	86.3
	5	Very often	40	13.7	13.7	100.0
	Total		291	100.0	100.0	

As shown in Table 1, 15.1 % of students never or occasionally work in groups on class assignments; 34.0 % of students are not sure (neutral), and 50.8 % work in groups often or very often. As regards descriptive statistics, there were 291 respondents ranging in levels from 1 to 5, with a mean of 3.45 and a standard deviation of 1.010. This result means that half of the students often or very often work in groups on class assignments.

Table 2. Frequencies of applying material learned in practice

<i>Applying material learned in practice</i>			<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	1	Never	38	13.1	13.1	13.1
	2	Occasionally	30	10.3	10.3	23.4
	3	Neutral	108	37.1	37.1	60.5
	4	Often	49	16.8	16.8	77.3
	5	Very often	66	22.7	22.7	100.0
	Total		291	100.0	100.0	

As shown in Table 2, 23.4% of students apply material learned in practice never or occasionally; 37.0% of students are not sure (neutral), and 39.5% apply material often or very often. As regards descriptive statistics, there were 291 respondents ranging in levels from 1 to 5, with a mean of 3.26 and a standard deviation of 1.281. This result indicates that less than half of the students apply material learned in practice often or very often.

Table 3. Frequencies of students' achievements

Students' achievements			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	Very low	18	6.2	6.2	6.2
	2	Low	61	21.0	21.0	27.1
	3	Intermediate	23	7.9	7.9	35.1
	4	Upper intermediate	127	43.6	43.6	78.7
	5	Advanced	62	21.3	21.3	100.0
	Total		291	100.0	100.0	

As shown in Table 3, 27.2% of students achieve very low or low academic results; 51.5% of students achieve the intermediate or upper intermediate level, and 21.3% achieve the advanced level. As regards descriptive statistics, there were 291 respondents ranging in levels from 1 to 5, with a mean of 3.53 and a standard deviation of 1.213. This result indicates that half of the students achieve the intermediate or upper intermediate level.

Inferential Statistics

Test of Hypothesis

Table 4. Independent-samples t-test outputs

Group Statistics	Study Program	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Students' achievements	Economics	130	3.39	1.229	0.108
	Social Sciences	161	3.64	1.191	0.094

As shown in Table 4, there was no significant difference in students' achievement scores for Economics ($M = 3.39$, $SD = 1.229$) and Social Sciences ($M = 3.64$, $SD = 1.191$), and $t(291) = -1.736$, $p = 0.084$, two-tailed. The magnitude of the differences in the means (mean difference = -0.247 , 95% CI: -0.528 to 0.033) was small (eta squared = 0.010). This indicates that there are no differences between Economics and Social Sciences students relating to students' achievements.

Table 5. Pearson correlation outputs between group work on class assignments, applying material learned in practice, and students' achievements

Correlations		Students' achievements	Group work on class assignments	Applying material learned in practice
Pearson Correlation	Students' achievements	1.000	-0.025	0.518
	Group work on class assignments	-0.025	1.000	-0.020
	Applying material learned in practice	0.518	-0.020	1.000

As shown in Table 5, the group work on class assignments correlates negatively but not substantially with students' achievements ($r = -0.025$, $n = 291$, $p < 0.005$), with high levels of students' achievements associated with low levels of group work. Applying material learned in practice correlates positively and substantially with students' achievements ($r = 0.518$, $n = 291$, $p < 0.005$), with high levels of students' achievements associated with high levels of application of the material.

Table 6. Regression outputs between group work on class assignments, applying material learned in practice, and students' achievements

Model Summary									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	0.518a	0.268	0.263	1.113	0.268	52.835	2	288	0.000

Remark: * Predictors: (Constant), Applying material learned in practice, Group work on class assignments.

As shown in Table 6, the model which includes group work on class assignments and applying material learned in practice explains 26.8 percent of the variance in students' achievements. The model reaches statistical significance (Sig. = 0.000, which really means $p < 0.0005$). The tolerance value for the group work on class assignments is 0.998, and 0.992 for applying material learned in practice. As both are under 0.10, the multi-collinearity assumption is not violated. This is also supported by the VIF values: 1.002 for the group work on class assignments and 1.008 for applying material learned in practice. Both are well below the cut-off value of 10. The maximum value of Mahalanobis distance from the residuals statistics table is 9.362, while Cook's distance is 0.017, suggesting no violation of the assumption for outliers.

The beta value for group work on class assignments (0.014) was low, indicating that it made a less unique contribution. The result was consistent with most of the previously cited works, which argue that group work on class assignments does not influence students' achievements (D'Alessandro & Volet, 2012; Monson, 2017; Swing, Penelope,

& Peterson, 1982; Winter & Neal, 1995; Castle, Deniz, & Tortora, 2005; Cai & Liem, 2017; Halstead & Martin, 2002; Kulik & Kulik, 1982; Mason & Good, 1993; Woodger, 2015; Robinson, 2008; Van Mierlo & Van Hooft, 2015). The result was not consistent with some of the previously cited works, which argue that group work on class assignments influences students' achievements (Zeira and Schiff, 2010; Brulles, Peters, and Saunders, 2012; Burris, Heubert, and Levin, 2006). In conclusion, hypothesis #1: Students' achievements have been influenced by the group work on class assignments has been rejected.

The largest beta standardized coefficient is 0.518, which relates to applying material learned in practice. This means that this variable makes the strongest unique contribution to explaining the dependent variable. The Sig. value is less than 0.05 (0.000), therefore the applying material learned in practice variable is making a significant unique contribution to the prediction of the students' achievements dependent variable. The result was consistent with most of the previously cited works, which argue that applying material learned in practice influences students' achievements (Hall, McLean, & Jensen, 2012; Lee, 2015; Paz-Baruch, 2017; Ricke, 2018; Nadolny & Halabi, 2016; Cook & Rao, 2018; Mcilroy, Todd, & Palmer-Conn, 2016; Cohen, 1981; Shih, Ku, & Hung, 2013; Vercellotti, 2018; Collins, Sokolowski, & Banks, 2014; Horak & Galluzzo, 2017; Gilbert, 2016; Pintrich, McKeachie, & Yi-Guang Lin, 1987). The result was not consistent with some of the other previously cited works, which argue that applying material learned in practice does not influence students' achievements (Li and Yang, 2016; Lim and Morris, 2005). In conclusion, hypothesis # 2: Students' achievements have been influenced by applying material learned in practice has been confirmed.

Qualitative Results

Fifty-three percent of lecturers stated that students work in groups on class assignments somewhere between rarely and often because it involves a lot of challenges. The majority of respondents (68 %) stated that the students apply material learned in practice more often in practice sessions, but also in lecture sessions to an extent. The majority of lecturers (57%) stated that students' achievements are not at the required levels. Two-thirds of lecturers (75 %) stated that the group work and applying material learned in practice influence students' achievements. Therefore, in conclusion, the qualitative outputs support the quantitative results.

5 Conclusions and Implications

A limitation of the study should be acknowledged as part of the conclusions; the measurement of the variables of group work on class assignments and applying material learned in practice has been made based on self-reported instruments. The aim of the study was to investigate the influence of group work on class assignments and of applying material learned in practice on students' achievements. The prior assumption was that group work on class assignments and applying material learned in practice influence students' achievements.

The results show that there are no significant differences between Economics and Social Sciences students relating to students' achievements. The study shows that approximately half of the students work in groups on class assignments and apply material learned in practice often or very often, and that half of the students achieve the intermediate or upper intermediate level. These results are supported by qualitative results as well.

It has been found that group work on class assignments correlates negatively but not substantially with students' achievements, while applying material learned in practice correlates positively and substantially with students' achievements. It has been found that the total variance of students' achievements is not explained by the group work on class assignments. It has been found that the total variance of students' achievements, explained by applying material learned in practice, is a significant percentage. This result indicates that applying material learned in practice strongly influences students' achievements. Therefore, faculties, as well as lecturers, should promote students' application of material learned in practice.

The results of the study are applicable to the same and similar student populations at various universities. The results of the study, supported by other researchers investigating the influence of group work on class assignments and of applying material learned in practice on students' achievements, have important implications for future research. Such research should investigate the influence of other variables on students' achievements. The results of this study also have important implications for practice. Lecturers and higher education administrators should develop relevant programs and other interventions to support students because this study has confirmed that applying material learned in practice significantly influences students' achievements. Overall, the findings of this study have enhanced the constructivism theory as well as practical understanding, showing that applying material learned in practice is an important variable that influences students' achievements.

Dr. Nazmi Xhomara, dr. Lazar Stošić, dr. Łukasz Tomczyk

Skupinsko delo in vpliv znanja, pridobljenega v praksi, na dosežke študentov

Skupinsko delo in uporaba znanja, pridobljenega v praksi, bi morali biti dve najpomembnejši spremenljivki, ki vplivata na uspešnost študenta. Nathan in Poulsen (2004) sta ugotovila, da razlike med udeleženci v njihovih osebnostnih ciljih za delo v skupini in sestava udeležencev v skupinah odločilno vplivajo na dinamiko dela in učenja v skupini. Thomson (2012) je trdil, da morajo vodje šol za odrasle najti čas za delo s študenti pri oceni pedagoškega dela, saj lahko takšno sodelovanje nudi izkušnjo, koristno za pedagoške spremembe. Cilj raziskave je preučiti vpliv skupinskega dela na reševanje nalog v procesu učenja in vpliv uporabe znanja, pridobljenega v praksi, na dosežke študentov.

Zastavili smo si raziskovalna vprašanja:

- “Ali obstaja bistvena razlika v povprečni oceni dosežkov študentov ekonomije in družboslovja?”;
- “V kolikšni meri je možno razliko v dosežkih študentov razložiti z vplivom skupinskega dela in z znanjem, pridobljenim v praksi?”.

Za zasnovo raziskovalnega okvira te študije je bila uporabljena teorija konstruktivizma, ki vidi posameznika kot razmišljujočega in učečega se subjekta (Howe in Berv, 2000).

Naključni vzorec je bil sestavljen iz študentov magistrskega študija drugega letnika ($N = 291$), kar predstavlja 11,9% populacije ($n = 3462$), in vzorca predavateljev ($N = 15$). V analizo naključnega vzorca študentov je bilo vključenih 90 moških (30,9%) in 201 ženska (69,1%), medtem ko je vzorec predavateljev sestavljalo 9 žensk (60,0%) in 6 moških (40,0%). Vključen je bil naključni vzorec študentov, in sicer 130 študentov ekonomije (44,7%) in 161 študentov družboslovja (55,3%).

Za zbiranje primarnih kvantitativnih podatkov študentov je bil uporabljen strukturiran vprašalnik. Polstrukturirani intervjuji so bili uporabljeni za zbiranje primarnih kvalitativnih podatkov predavateljev. Strukturirani vprašalniki temeljijo na standardiziranih vprašalnikih (Sage, 2017; OECD, 2017), ki so jih raziskovalci prilagodili. Metoda, uporabljena v študiji, je mešani pristop, kombinirana pa je bila s kvantitativnimi in kvalitativnimi instrumenti in tehnikami. Skupinsko delo in znanje, pridobljeno v praksi, sta neodvisni kvantitativni diskretni spremenljivki. Za primerjavo rezultatov dosežkov študentov ekonomije in družbenih ved smo izvedli *t*-test. Linearna večkratna regresija je bila uporabljena za ocenjevanje spretnosti enega samega kontrolnega ukrepa za napovedovanje ravni dosežkov študentov s skupinskim delom pri reševanju nalog pri pouku in uporabo znanja, pridobljenega v praksi.

15,1% študentov nikoli ali le občasno dela v skupini pri reševanju nalog ter 50,8% pogosto ali zelo pogosto. Z referenčno opisno statistiko je bilo 291 anketirancev razvrščenih v območje ravni od 1 do 5 z aritmetično srednjo vrednostjo 3,45 in standardnim odklonom 1,010. Ta rezultat pomeni, da polovica študentov pogosto ali zelo pogosto dela v skupini.

23,4% študentov nikoli ali občasno ne uporablja znanja, pridobljenega v praksi; 39,5% pa znanje uporablja pogosto ali zelo pogosto. Glede na opisno statistiko je bilo 291 anketirancev razvrščenih v razponu od 1 do 5 – aritmetična srednja vrednost znaša 3,26 in standardni odklon 1,228. Ta rezultat pomeni, da manj kot polovica študentov pogosto ali zelo pogosto uporablja gradivo, naučeno v praksi. 27,2% študentov dosega zelo nizke ali nizke študijske rezultate; 51,5% študentov dosega srednje ali višje rezultate in 21,3% dosega visoke rezultate. Glede na opisno statistiko je bilo 291 anketirancev razvrščenih v razponu od 1 do 5 – aritmetična srednja vrednost znaša 3,53 in standardni odklon 1,221. Ta rezultat pomeni, da polovica študentov doseže srednji ali višji študijski rezultat. Pri doseganju študijskih dosežkov med študenti ekonomske smeri ($M = 3,39$, $SD = 1,222$) in študenti družbenih ved ($M = 3,64$, $SD = 1,191$) ni bilo bistvene razlike ($t(291) = -1,736$, $p = 0,084$, dvostranski). Razlika v aritmetičnih sredinah (srednja razlika = -247 , 95%, CI: $-0,528$ do $0,033$) je majhna. To kaže, da med študenti ekonomskih in družboslovnih ved ni razlik glede učnih dosežkov. Delo na skupinskih nalogah ne vpliva na dosežke študentov, ki dosegajo visoke študijske rezultate kljub temu, da ne delajo pogosto v skupini ($r = -0,025$, $n = 291$, $p < 0,005$). Uporaba

gradiva, pridobljenega v praksi, je bila pozitivno in pomembno povezana s študijskimi dosežki študentov z visoko stopnjo učnih dosežkov in visoko stopnjo uporabe gradiva ($r = 0,518$, $n = 291$, $p < 0,005$). Model, ki vključuje skupinsko delo pri nalogah pri pouku in uporabo znanja, pridobljenega v praksi, pojasnjuje 26,8 % razlike v dosežkih učencev. Model dosega statistično pomembnost ($p = 0,000$; $p < 0,0005$). Beta vrednosti za skupinsko delo pri nalogah v predavalnici so bile nizke (0,014), kar pomeni, da skupinsko delo ne prinaša visokih rezultatov. Dobljeni rezultat je skladen z večino objavljenih raziskav na raziskovano temo, torej delo v skupini ne vpliva na dosežke študentov. Hipotezo št. 1 "Uspeh študentov je odvisen od skupinskega dela pri pouku." tako zavrnemo. Najvišji beta standardizirani koeficient je 0,518, kar velja za uporabo znanja, pridobljenega v praksi. To pomeni, da ta spremenljivka najbolj prispeva k razlagi odvisne spremenljivke. Vrednost p je manjša od 0,05 (0,000), zato je znanje, pridobljeno v praksi, spremenljivo in pomembno prispeva k napovedovanju odvisne spremenljivke uspešnosti študenta. Rezultat je bil v skladu z večino objavljenih člankov, ki dokazujejo, da uporaba znanja, pridobljenega v praksi, vpliva na uspešnost študentov. Hipotezo št. 2 "Uspeh študenta je odvisen od znanja, pridobljenega v praksi." tako tudi potrdimo.

Večina predavateljev (53 %) je izjavila, da študenti redko delajo po skupinah. Observacije kažejo (68 %), da študenti pogosto uporabljajo znanje, pridobljeno v praksi. Veliko predavateljev (57 %) tudi meni, da dosežki študentov niso na zahtevani oz. pričakovani ravni. Dve tretjini predavateljev (75 %) menita, da delo v skupini in uporaba znanja, pridobljenega v praksi, vplivata na uspešnost študentov. Zato na koncu kvalitativni rezultati podpirajo kvantitativne rezultate.

Rezultati kažejo, da med študenti ekonomskih in družboslovnih smeri ni pomembnih razlik glede študijskih dosežkov. Rezultati raziskave hkrati kažejo, da približno polovica študentov pri reševanju nalog dela v skupini in pogosto ali zelo pogosto uporablja znanje, pridobljeno v praksi, ter da polovica študentov doseže zadovoljive ali višje dosežke. Te ugotovitve podpirajo tudi kvalitativni rezultati. Ugotovljeno je bilo, da dosežkov študentov ne moremo pojasniti z delom v skupini, medtem ko znanje, pridobljeno v praksi, pozitivno in bistveno vpliva na njihove dosežke. Zato bi morale fakultete, pa tudi predavatelji, promovirati in bolj uporabljati aplikativno znanje, ki so ga študenti pridobili v praksi. Ugotavljamo, da so tudi drugi raziskovalci, ki so proučevali to problematiko, prišli do podobnih zaključkov. Nedvomno imajo lahko navedene ugotovitve pomemben vpliv na korekcijo učne prakse.

REFERENCES

1. Adesope, O.O., Zhou, M., Nesbit, J.C. (2015). Achievement Goal Orientations and Self-Reported Study Strategies as Predictors of Online Studying Activities. *Journal of Educational Computing Research*, 53(3), pp. 436–458. DOI: 10.1177/0735633115603989.
2. Alamri, A., Tyler-Wood, T. (2017). Factors Affecting Learners with Disabilities–Instructor Interaction in Online Learning. *Journal of Special Education Technology*, 32(2), pp. 59–69. DOI: 10.1177/0162643416681497.
3. Ashbaugh, W.H. (1964). Effect on Achievement of Written Responses to Programmed Learning Material for Students of Differing Academic Ability. *Psychological Reports*, 14(3), str. 780–782. DOI: 10.2466/pr0.1964.14.3.780.

4. Bokosmaty, S., Sweller, J., Kalyuga, S. (2015). Learning Geometry Problem Solving by Studying Worked Examples: Effects of Learner Guidance and Expertise. *American Educational Research Journal*, 52(2), pp. 307–333. DOI: 10.3102/0002831214549450.
5. Bramhall, M.D., Lewis, J., Norcliffe, A., Radley, K., Waldock, J. (2010). The Strategic Development of Learner Autonomy through Enquiry-Based Learning: A Case Study. *Industry and Higher Education*, 24(2), pp. 121–125. DOI: 10.5367/000000010791191010.
6. Brooks, J.G., Brooks, M.G. (1993). *The Case for Constructivist Classrooms* (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993). Constructivism in Education.
7. Brulles, D., Peters, S.J., Saunders, R. (2012). Schoolwide Mathematics Achievement within the Gifted Cluster Grouping Model. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), pp. 200–216. DOI: 10.1177/1932202X12451439.
8. Burris, C.C., Heubert, J.P., Levin, H.M. (2006). Accelerating Mathematics Achievement Using Heterogeneous Grouping. *American Educational Research Journal*, 43(1), pp. 137–154. DOI: 10.3102/00028312043001105.
9. Cai, E.Y.L., Liem, G.A.D. (2017). ‘Why Do I Study and What Do I Want to Achieve by Studying?’ Understanding the Reasons and the Aims of Student Engagement. *School Psychology International*, 38(2), pp. 131–148. DOI: 10.1177/0143034316686399.
10. Castle, S., Deniz, C.B., Tortora, M. (2005). Flexible Grouping and Student Learning in a High-Needs School. *Education and Urban Society*, 37(2), pp. 139–150. DOI: 10.1177/0013124504270787.
11. Cohen, P.A. (1981). Student Ratings of Instruction and Student Achievement: A Meta-Analysis of Multisection Validity Studies. *Review of Educational Research*, 51(3), pp. 281–309. DOI: 10.3102/00346543051003281.
12. Collins, A., Sokolowski, J., Banks, C. (2014). Applying Reinforcement Learning to an Insurgency Agent-Based Simulation. *The Journal of Defense Modeling and Simulation*, 11(4), pp. 353–364. DOI: 10.1177/1548512913501728.
13. Cook, S.C., Rao, K. (2018). Systematically Applying UDL to Effective Practices for Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 41(3), pp. 179–191. DOI: 10.1177/0731948717749936.
14. D’Alessandro, S., Volet, S. (2012). Balancing Work with Study: Impact on Marketing Students’ Experience of Group Work. *Journal of Marketing Education*, 34(1), pp. 96–107. DOI: 10.1177/0273475311432115.
15. Dauletova, V. (2014). Expanding Omani Learners’ Horizons through Project-Based Learning: A Case Study. *Business and Professional Communication Quarterly*, 77(2), pp. 183–203. DOI: 10.1177/ 2329490614530553.
16. Dewey, J. (1934). *Need for a Philosophy of Education*. *New Era in Home and School*, November, p. 212.
17. Gilbert, D. (2016). Curious, Collaborative, Creativity: Applying Student-Centered Principles to Performing Ensembles. *Music Educators Journal*, 103(2), pp. 27–34. DOI: 10.1177/0027432116677553.
18. Gross, B., Booker, T.K., Goldhaber, D. (2009). Boosting Student Achievement: The Effect of Comprehensive School Reform on Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(2), pp. 111–126. DOI: 10.3102/0162373709333886.
19. Hall, R.T., McLean, D.D., Jensen, R.R. (2012). Improving Student Learning in the Communication Classroom: Q-methodology and Learner Preferences. *Asia Pacific Media Educator*, 22(2), pp. 179–195. DOI: 10.1177/1326365X13498159.
20. Halstead, A., Martin, L. (2002). Learning Styles: A Tool for Selecting Students for Group Work. *International Journal of Electrical Engineering Education*, 39(3), pp. 245–252. DOI: 10.7227/IJEEE.39.3.8.
21. Hamer, L.O. (2000). The Additive Effects of Semistructured Classroom Activities on Student Learning: An Application of Classroom-Based Experiential Learning Techniques. *Journal of Marketing Education*, 22(1), pp. 25–34. DOI: 10.1177/0273475300221004.
22. Heaslip, G., Donovan, P., Cullen, J.G. (2014). Student Response Systems and Learner Engagement in Large Classes. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), pp. 11–24. DOI: 10.1177/1469787413514648.

23. Hoffer, T.B. (1992). Middle School Ability Grouping and Student Achievement in Science and Mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(3), pp. 205–227. DOI: 10.3102/01623737014003205.
24. Horak, A.K., Galluzzo, G.R. (2017). Gifted Middle School Students' Achievement and Perceptions of Science Classroom Quality during Problem-Based Learning. *Journal of Advanced Academics*, 28(1), pp. 28–50. DOI: 10.1177/1932202X16683424.
25. Howe, R.K., Berv, J. (2000). Constructing Constructivism, Epistemological and Pedagogical. In: D.C. Phillips, ed. *Constructivism in Education. Ninety-Ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I*. Chicago: University of Chicago Press, 2000, pp. 19–40.
26. Hunt, B. (1996). The Effect on Mathematics Achievement and Attitude of Homogeneous and Heterogeneous Grouping of Gifted Sixth-Grade Students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 8(2), pp. 65–73. DOI: 10.1177/1932202X9600800203.
27. Ingvaldsen, J.A., Rolfsen, M. (2012). Autonomous Work Groups and the Challenge of Inter-Group Coordination. *Human Relations*, 65(7), pp. 861–881. DOI: 10.1177/0018726712448203.
28. Joo, M.H., Dennen, V.P. (2017). Measuring University Students' Group Work Contribution: Scale Development and Validation. *Small Group Research*, 48(3), pp. 288–310. DOI: 10.1177/1046496416685159.
29. Kim, Y. (2012). Implementing Ability Grouping in EFL Contexts: Perceptions of Teachers and Students. *Language Teaching Research*, 16(3), pp. 289–315. DOI: 10.1177/1362168812436894.
30. Koutrouba, K., Kariotaki, M., Christopoulos, I. (2012). Secondary Education Students' Preferences regarding Their Participation in Group Work: The Case of Greece. *Improving Schools*, 15(3), pp. 245–259. DOI: 10.1177/1365480212458862.
31. Kulik, C.L.C., Kulik, J.A. (1982). Effects of Ability Grouping on Secondary School Students: A Meta-Analysis of Evaluation Findings. *American Educational Research Journal*, 19(3), pp. 415–428. DOI: 10.3102/00028312019003415.
32. Lee, B. (2015). EFL Learners' Perspectives on ELT Materials Evaluation relative to Learning Styles. *RELC Journal*, 46(2), pp. 147–163. DOI: 10.1177/0033688214564177.
33. Li, X., Yang, X. (2016). Effects of Learning Styles and Interest on Concentration and Achievement of Students in Mobile Learning. *Journal of Educational Computing Research*, 54(7), pp. 922–945. DOI: 10.1177/0735633116639953.
34. Lim, D.H., Morris, M.L. (2005). The Effect of Flexible Learning Delivery Format on Online Learners' Learning, Application, and Instructional Perception. *Journal of Educational Technology Systems*, 33(4), pp. 385–397. DOI: 10.2190/DGPY-QYGN-QGJ3-6D6J.
35. Macgowan, M.J., Vakharia, S.P. (2012). Teaching Standards-Based Group Work Competencies to Social Work Students: An Empirical Examination. *Research on Social Work Practice*, 22(4), pp. 380–388. DOI: 10.1177/1049731512442249.
36. Mason, D.A., Good, T.L. (1993). Effects of Two-Group and Whole-Class Teaching on Regrouped Elementary Students' Mathematics Achievement. *American Educational Research Journal*, 30(2), pp. 328–360. DOI: 10.3102/00028312030002328.
37. McIlroy, D., Todd, V., Palmer-Conn, S., Poole, K. (2016). Students' Self-Reflections on Their Personality Scores Applied to the Processes of Learning and Achievement. *Psychology Learning & Teaching*, 15(3), pp. 351–369. DOI: 10.1177/1475725716671437.
38. McInerney, D.M., Cheng, R.W.Y., Mok, M.M.C., Lam, A.K.H. (2012). Academic Self-Concept and Learning Strategies: Direction of Effect on Student Academic Achievement. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), pp. 249–269. DOI: 10.1177/1932202X12451020.
39. Monson, R. (2017). Groups that Work: Student Achievement in Group Research Projects and Effects on Individual Learning. *Teaching Sociology*, 45(3), pp. 240–251. DOI: 10.1177/0092055X17697772.
40. Nadolny, L., Halabi, A. (2016). Student Participation and Achievement in a Large Lecture Course with Game-Based Learning. *Simulation & gaming*, 47(1), pp. 51–72. DOI: 10.1177/1046878115620388.
41. Nathan, V., Poulsen, S. (2004). Group-Analytic Training Groups for Psychology Students: A Qualitative Study. *Group Analysis*, 37(2), pp. 163–177. DOI: 10.1177/0533316404042855

42. OECD, (2017). PISA-D Student Questionnaire, April 30, 2017. Produced by The Learning Bar. Retrieved on 10.11.2018 from world wide web: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-D%20Main%20Study%20Student%20Questionnaire%20IS.pdf>.
43. Paz-Baruch, N. (2017). Educational and Learning Capitals of Israeli Students with High Achievements in Mathematics. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(4), pp. 334–349. DOI: 10.1177/0162353217737186.
44. Pelton, J.A. (2014). How Our Majors Believe They Learn: Student Learning Strategies in an Undergraduate Theory Course. *Teaching Sociology*, 42(4), pp. 277–286. DOI: 10.1177/0092055X14542351.
45. Pintrich, P.R., McKeachie, W.J., Lin, Y.G. (1987). Teaching a Course in Learning to Learn. *Teaching of Psychology*, 14(2), pp. 81–86. DOI: 10.1207/s15328023top1402_3.
46. Rafferty, P.D. (2013). Group Work in the MBA Classroom: Improving Pedagogical Practice and Maximizing Positive Outcomes with Part-Time MBA Students. *Journal of Management Education*, 37(5), pp. 623–650. DOI: 10.1177/1052562912458644.
47. Ready, D.D. (2013). Associations between Student Achievement and Student Learning: Implications for Value-Added School Accountability Models. *Educational Policy*, 27(1), pp. 92–120. DOI: 10.1177/0895904811429289.
48. Ricke, A. (2018). Finding the Right Fit: Helping Students Apply Theory to Service-Learning Contexts. *Journal of Experiential Education*, 41(1), pp. 8–22. DOI: 10.1177/1053825917750407.
49. Robinson, J.P. (2008). Evidence of a Differential Effect of Ability Grouping on the Reading Achievement Growth of Language-Minority Hispanics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), pp. 141–180. DOI: 10.3102/0162373708317742.
50. Rogers, G. (2004). History, Learning Technology and Student Achievement: Making the Difference? *Active Learning in Higher Education*, 5(3), pp. 232–247. DOI: 10.1177/1469787404043811.
51. Sage (2017). Student Questionnaire. In: Sheila B. Robinson, B.S., Leonard, F.K. (2017). *Designing Quality Survey Questions*. Retrieved on 10.11.2018 from world wide web: <https://www.sagepub.com/hi/nam/designing-quality-survey-questions/book249048>.
52. Schullery, N.M., Gibson, M.K. (2001). Working in Groups: Identification and Treatment of Students' Perceived Weaknesses. *Business Communication Quarterly*, 64(2), pp. 9–30. DOI: 10.1177/108056990106400202.
53. Schunk, D. H. (1989). Self-Efficacy and Cognitive Achievement: Implications for Students with Learning Problems. *Journal of Learning Disabilities*, 22(1), pp. 14–22. DOI: 10.1177/002221948902200103.
54. Segro, G. (1995). Meeting the Needs of All Students: Making Ability Grouping Work. *NASSP Bulletin*, 79(568), 18–26. DOI: 10.1177/019263659507956804.
55. Shih, J.L., Ku, D.T., Hung, S.H. (2013). Enhancing the Learning Achievements and Attitudes of Taiwan Vocational School Students in Accounting with the Dynamic Assessment System. *Journal of Educational Computing Research*, 49(3), pp. 345–362. DOI: 10.2190/EC.49.3.d.
56. Slavin, R.E. (1987). Ability Grouping and Student Achievement in Elementary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), pp. 293–336. DOI: 10.3102/00346543057003293.
57. Suter, L.E. (2000). Is Student Achievement Immutable? Evidence from International Studies on Schooling and Student Achievement. *Review of Educational Research*, 70(4), pp. 529–545. DOI: 10.3102/00346543070004529.
58. Swing, S.R., Peterson, P.L. (1982). The Relationship of Student Ability and Small-Group Interaction to Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 19(2), pp. 259–274. DOI: 10.3102/00028312019002259.
59. Taylor, S.S., Statler, M. (2014). Material Matters: Increasing Emotional Engagement in Learning. *Journal of Management Education*, 38(4), pp. 586–607. DOI: 10.1177/1052562913489976.
60. Thomson, P. (2012). Understanding, Evaluating and Assessing What Students Learn from Leadership Activities: Student Research in Woodlea Primary. *Management in Education*, 26(3), pp. 96–103. DOI: 10.1177/0892020612445677.
61. Van Mierlo, H., Van Hooft, E.A.J. (2015). A Group-Level Conceptualization of the 2×2 Achievement Goal Framework: Antecedents and Motivational Outcomes. *Group & Organization Management*, 40(6), pp. 776–808. DOI: 10.1177/1059601115592990.

62. Vercellotti, M.L. (2018). Do Interactive Learning Spaces Increase Student Achievement? A Comparison of Classroom Context. *Active Learning in Higher Education*, 19(3), pp. 197–210. DOI: 10.1177/1469787417735606.
63. Walker, A. (2007). Group Work in Higher Education: Are Introverted Students Disadvantaged? *Psychology Learning & Teaching*, 6(1), pp. 20–25. DOI: 10.2304/plat.2007.6.1.20.
64. Webb, N.M., Cullian, L.K. (1983). Group Interaction and Achievement in Small Groups: Stability Over Time. *American Educational Research Journal*, 20(3), pp. 411–423. DOI: 10.3102/00028312020003411.
65. Wilson, T., Karimpour, R., Rodkin, P. C. (2011). African American and European American Students' Peer Groups during Early Adolescence: Structure, Status, and Academic Achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), pp. 74–98. DOI: 10.1177/0272431610387143.
66. Winter, J.K., Neal, J.C. (1995). Group Writing: Student Perceptions of the Dynamics and Efficiency of Groups. *Business Communication Quarterly*, 58(2), pp. 21–24. DOI: 10.1177/108056999505800204.
67. Woodger, D. (2015). Large Group Work: Identity Development and Its Significance for Achieving Race Equality. *Group Analysis*, 48(1), pp. 74–89. DOI: 10.1177/0533316414564757.
68. Yu, F.Y. (2000). Effective Group Work to Enhance Student Achievement and Pro-Social Behaviors in a Computer-Based Science Learning Environment. *Journal of Educational Technology Systems*, 29(2), pp. 157–168. DOI: 10.2190/AJ82-80DE-BTB9-KRHD.
69. Zach, S., Yazdi-Ugav, O., Zeev, A. (2016). Academic Achievements, Behavioral Problems, and Loneliness as Predictors of Social Skills among Students with and without Learning Disorders. *School Psychology International*, 37(4), pp. 378–396. DOI: 10.1177/0143034316649231.
70. Zeira, A., Schiff, M. (2010). Testing Group Supervision in Fieldwork Training for Social Work Students. *Research on Social Work Practice*, 20(4), 427–434. DOI: 10.1177/1049731509332882.

Nazmi Xhomara, PhD (1964), lecturer, Faculty of Information Technology and Innovation, Luarasi University, Albania.

Address: Rr. "Thanas Ziko", Ap 10, P. 6, Tirana, Albania; Telephone: (+355) 068 201 89 60

E-mail: nazmi.xhomara@luarasi-univ.edu.al

Lazar Stošić, PhD (1973), assistant professor, president of the Association for the Development of Science, Engineering and Education, Serbia.

Address: Prvi maj 18, 17500, Vranje, Serbia; Telephone: (+381) 063 700 42 81

E-mail: predsednik@urnio.org.rs

Lukasz Tomczyk, PhD (1983), researcher, Institute of Educational Studies, Pedagogical University of Cracow, Poland.

Address: Ingardena 4, 30-060 Cracow, Poland; Telephone: (+48) 050 373 89 88

E-mail: lukasz.tomczyk@up.krakow.pl

Pupils' Learning Aspirations and the Perceived Influence of Their Parents

Prejeto 12.03.2019 / Sprejeto 15.07.2019

Znanstveni članek

UDK 373.3-053.5-055.52

KLJUČNE BESEDE: učenec v zgodnjem šolskem obdobju, starši, šolski rezultati, aspiracije, raziskava

POVZETEK: V zgodnji šolski dobi na otrokove učne aspiracije kot zahteve glede težavnosti ciljev v zvezi z rezultati učenja bistveno vplivajo dejanja njihovih staršev. Ta empirična študija predstavlja rezultate raziskave, katere cilj je bil ugotoviti, kakšne učne aspiracije imajo učenci, kako zaznavajo delovanje svojih staršev, zanimalo pa nas je tudi, katerih hobijev in poklicev si želijo. Predlagani vprašalnik s 55 trditvami je po validaciji obsegal 27 trditev. Izpolnilo ga je 332 učencev nižje stopnje osnovne šole, starih od 7 do 12 let, iz šol, ki so želele sodelovati v raziskavi in so iz regij Vzhodna Češka in Moravska. Raziskovalni zaključki kažejo, da imajo učenci v zgodnji šolski dobi razmeroma visoke učne aspiracije glede na raven, ki ustreza njihovim zmožnostim za razvoj in socializacijo. Za vključene učence je pomembno, da v šoli dosežejo dobre rezultate in dojemajo, da imajo starši enako stališče.

Received 12.03.2019 / Accepted 15.07.2019

Scientific paper

UDC 373.3-053.5-055.52

KEYWORDS: early-school-age pupil, parent, school results, aspiration, research

ABSTRACT: At the early school age, children's learning aspirations, which influence the difficulty of objectives in regard to learning results, are significantly determined by the actions of their parents. This empirical study presents the results of our research survey, whose objective was to ascertain which learning aspirations pupils declare and how they perceive determination in the actions of their parents; we were also interested in the pupils' preferred hobbies and professions. A 55-item scaled questionnaire was proposed in the research plan; after validation, it came down to 27 statements. 332 pupils at the lower level of elementary school, aged 7–12, filled in the questionnaire, after being chosen from accessible schools in the East Bohemia and Moravia region. The research conclusions suggest that early-school-age pupils have learning aspirations at a level corresponding to their development and socialisation opportunities, which appears to be relatively high. The pupils surveyed find it important to achieve good results in school, and they perceive their parents to have the same attitude.

1 Introduction

The selection of a particular lifestyle model is undoubtedly determined in part by one's attitude towards education. Today's individualised postmodern society requires first from the parents, and then from the children in tandem with their parents, and finally from the individual, to reflect on his or her conditions and declare his or her education and subsequently career objectives. Education represents a significant stratification criterion for today's society and differences in the levels of education achieved also establish differences in opportunities for employment on the labour market and within society in general (Vojtíšková, 2008).

Regardless of the social situation in which the early-school-age pupils we shall be focusing on in the submitted study are growing up, their learning aspirations reflect

above all the pupils' personality disposition towards achieving particular objectives in school. In terms of social contexts, pupils are closest, and not just physically, to their parents, who are directly or indirectly involved in shaping the pupils' learning aspirations.

In this study, we shall present the results of our questionnaire survey, whose purpose was to reveal the learning aspirations of primary school pupils with regard to the pupils' declared ideas and the demands of their parents. We endeavour to capture and reflect the observable practices of pupils that lead to the achievement of school results. These can only be understood if we study, on the one hand, the socially-shaped disposition of the pupils themselves, and, on the other, the context which affects their actions; in our case, this refers to parental interventions and the family micro-context (according to Lahire, 2017), from which the pupils hail.

Although when clarifying the meaning of the term aspiration, one would first think of a psychological concept, those aspects of aspiration involving sociology are also of interest. Since there is clearly a close connection between an early-school-age pupil's psychological and social characteristics, we think it is important to reflect both approaches when deciphering pupils' aspirations.

In aspiration, psychologists see the anticipation of a certain level of one's own performance, on the basis of previous performance; it involves the level and structure of the determined goals which the individual is endeavouring to achieve (Hartl & Hartlová, 2010). They perceive aspirations as the result of the interaction of the immediate circumstances in which they come about, and of the value preferences and personality of the individual. According to a wider sociological interpretation, aspiration can be explained as a "specific form of the subject's focus, which is emotionally bound to achieving a particular object or to realising certain social changes or transformations." (Strmiska, 2017)

While the psychological concept involves focusing on the targeted achieved performance, the sociological concept looks at an individual's plans to achieve particular social changes. These perspectives are not at odds with each other, rather offering a path for one of a number of theoretical explanations of how aspiration arises and develops further. This is a socio-psychological approach (e.g. Reed, 2012), according to which aspirations are not just someone's conscious and rational disposition, but are also influenced by the social and cultural environment of their bearer. In explaining how aspirations are determined, one can use the theory of social learning, which is based on the imitation of certain models of behaviour and mechanisms of actions, the receipt of values and positions from other, generally important, persons. It is likely, then, that the internalisation of learning aspirations, followed by the educational ones, will be based on analogous approaches.

Aspirations are linked to many aspects of one's life, including education, and are focused on the future (Hart, 2016). The issue of aspirations in relation to school and education is most commonly discussed using the term 'a pupil's or student's educational aspirations', which are mainly researched when students are in puberty or pubescence. Educational aspirations are therefore goals in terms of the highest educational attainment, i.e. an individual's idea of the education he or she wishes to achieve. In this study, however, we are using the term learning aspirations. We operationalise the aspiration to learn or learning/study aspirations as influences on the difficulty of goals in regard to the

pupil's learning results, which is a process linked to the acquisition of knowledge, skills, positions and values within the school environment. Learning aspirations tie closely to pupils' educational aspirations, and as such we consider them a strong determinant for the child's later joining of various paths in education leading to particular levels of education.

Learning aspirations reflect a certain selection of the pupil's structure of goals in terms of learning and results. In their education, the pupils primarily choose objectives which will be a source of satisfaction for them when achieved. They involve what the pupils expect in terms of their personal successes. The assumption of the achievability of the aspiration determines the level of its difficulty. An experience of achieving goals in terms of aspirations, or an experience linked to a difference between the expected and achieved results, is involved in assessing aspirations and establishing a particular aspirational level (Hartl & Hartlová, 2010), in which success increases the aspirational level, and vice-versa. The processes of selecting aspirations are also determined by an individual's self-esteem and identity. As such, aspirations are indicative in nature and develop on the basis of conscious and subconscious motivations (Hart, 2016).

In starting their primary education, children take on a new role, that of a pupil. The school becomes an important institution for them and in most cases, they want to succeed there. Besides acquiring personal experience of the achievement of success, or good performance, the assessment of "important others", mainly parents and teachers, is also of great importance to them. Erickson has described this period as a phase of "hard work and effort", in which the child wants to gain praise and acknowledgement (Čáp & Mareš, 2007). At the same time, psychologists describe this period as a "period of sober realism", in which the individual's focus of interest moves into real life (e.g. Vágnerová 1999, Langmeier and Krejčířová, 2006). Besides learning activities, the pupils begin to develop hobbies, increasing their self-esteem. As an early-school-age child encounters adults, it is positive that the child behaves and acts in accordance with the role of a pupil, endeavouring to meet the expectations adults place on him or her.

Early-school-age pupils' learning aspirations arise in close relation with their parents. The school performance of today's pupils is often entirely in the hands of the parents. The family and its status have a significant impact on pupils' school results (Matějů & Straková 2006).

Parents' aspirations in terms of the education of their offspring is affected by their own success at school and ultimately also by their own level of educational attainment (Spera et al., 2009). On the basis of research already undertaken, one can assume a synergetic effect between parents and children in formulating learning and educational aspirations. These refer to the interaction between parents' aspirations and children's performance, with pupils' school results significantly reflecting parents' aspirations (Goldenberg et al. 2001, Briley et al. 2014). An ambitious approach from parents is expected especially where parents assess that their children have great capabilities and skills and can obtain a good education which could later be used in the labour market in a profession that enables a particular quality of life. They choose strategies and approaches to this end, which are determined, on the one hand, by their own education and the socioeconomic conditions of the family, and on the other by their own aspirations in terms of their child's learning (Bempechat, 2004). Differences in the social and financial values, and family background are directly reflected in the highly individualised

approach of parents to the education of their children (Moulton et al., 2017), which also affects the development and strengthening of their learning and educational aspirations.

The family is undoubtedly the core socialisation institution, a place in which complex “ways of being” in the world are developed, which are transferred to children (Archer et al., 2012). The family also guarantees the transfer of cultural capital to the new generation. The theory of cultural capital is often used in educational sciences, as it gives teachers an easy-to-grasp theoretical concept for explaining the impact of the family environment on pupils’ school prospects and differences in the results of pupils from various social classes. According to Bordieu (1998), cultural and economic capital are in fact a factor determining an individual’s position in a group, the family, or in society.

Learning and educational aspirations arise and develop in response to many circumstances and factors, one of which is the pupil’s intellectual abilities. Gifted pupils, regardless of their socioeconomic background, may have higher educational aspirations and strive to achieve a higher educational level than less gifted pupils (Hlad’o, 2012). Another important variable within aspiration is shown to be the importance attributed to education itself, on the one hand by parents (e.g. Stem/Mark, 2009) and on the other by the pupils themselves (Hejlová, 2013). In the Czech context, the well-known research by Katrňák (2006) has shown that where parents perceive education as an important value, this is also reflected in the educational aspirations of their children, and this even occurs regardless of socioeconomic status.

Although almost every pupil in school wants to experience success, their ideas of achieving goals are not always in accordance with the ideas and aspirations of their parents. This is also the experience of psychologists who say that under pressure from ambitious parents desiring excellent results from their children, the pupils lose the desire to work on themselves (Čáp & Mareš, 2007). Or parents with ambition who choose a number of parallel hobbies for their offspring, causing their children to lose joy and motivation in these activities. Sometimes parents have exaggerated aspirations for their child to achieve the best possible results (Hrabal & Pavelková, 2010). The outcome may be a negative impact on the child’s school results as a result of the increased pressure, a disproportionate level of control and an exaggerated focus on performance (Murayama et al., 2015). From a development perspective, however, it is true that at the early school age, children accept their parents’ hierarchy of values and positions, not yet considering that there may be other options and fundamental corrections to the parental opinion (Vágnerová, 2008).

2 Research Methodology

Objectives and Method

In order to look at the aspirations of early-school-age pupils linked to learning, school and their parents, a questionnaire survey was undertaken. Its objective was to ascertain which learning aspirations primary school pupils declare and how they perceive the effect of their parents in determining their learning aspirations. In the context of pupils’ learning aspirations, we also ascertained pupils’ preferred hobbies and pro-

fessions. The research tool was set up so that the individual positions of mothers and fathers on how they are involved in determining the aspirations of their children could be extracted.

Creation of Items and Questionnaire Validation

A 55-item scaled questionnaire was drawn up for the research plan, which arose from a discussion between both authors, and also as a result of literature study and probes undertaken through interviews with pupils of early school age. A form of scale was chosen for the questionnaire's items in which pupils were to mark their level of agreement/disagreement with a proposed statement.

The first version of the questionnaire was assessed by 4 early-school-age pupils, who filled it in and in a subsequent interview informed the researchers of marked irregularities. Checked in particular were the difficulty with the wording, meaningfulness, how understandable the items were and the time taken to fill it in. In this phase of amending the research tool, 5 items were removed. The subsequent questionnaire version with 50 items took greater account of the age and development possibilities of potential respondents. Due to this fact, the optimal formulation for individual statements and their responses was sought out.

To validate the questionnaire, data from almost three hundred early-school-age pupils ($N = 293$) were collected. We followed the rule that in order to ensure the stable factor solution we wanted to achieve, it is generally recommended to ensure at least 200 surveyed units (Soukup & Kočvarová, 2016). Due to standard irregularities with missing data, we had to eliminate a number of filled-in questionnaires. We chose exploratory factor analysis to process the data in order to reveal hidden factors within anticipated variable groups. In searching for the optimal version of the questionnaire's factor structure, we worked with 5 versions of the factor matrix. In deciding which items to accept for the questionnaire, a factor burden of at least 0.40 was determined. One important determining factor here was the fact that exploratory factor analysis is today commonly used to verify the validity of research tools (Chráška & Kočvarová, 2015). This was also the case here. In the final phase, we chose the best interpretable factor structure with 27 items, meaning that we rejected 18 items. On the basis of factor burden, the selected items were divided into 6 factors with a total reliability of 0.79 and an explained variance of 52.16%.

Besides the items focusing on revealing learning aspirations, the questionnaire also included questions focused on age, family background (type of family, number of siblings) and hobbies outside school (frequency of hobbies). We also asked about favourite subjects in school, or subject areas which the pupils do well in at school and outside it. We were further interested in their ideas on their occupation as adults.

Research Sample

In 2017, 293 primary school pupils aged 8–12 took part in the data collection for validating the research tool. The pupils were chosen by selecting accessible schools in the South Moravia region. In terms of gender, 41.6% of survey respondents were girls and 58.4% were boys. Pupils from two-parent families were dominant amongst the

respondents (73.7%). In this phase, 332 pupils took part in the research from the region of East Bohemia and Moravia.

In 2018, we undertook the main research survey using a 27-item validated research tool, whose results we interpret in this study. Respondents were again chosen by accessibility. It should be added that this choice related not just to the options of the researchers themselves, but also to the fact that many of the schools contacted excused themselves from the survey after looking at it because of the nature of certain questions referring to parents and due to their experience with pupils' parents. We consider the selection type and size of the research sample to be the most significant limit to the research undertaken. To process the research data, the SPSS program was used with the intention of interpreting it as best as possible, through the use of descriptive and relational statistics.

In the end, data were collected from 332 pupils at a primary school. Below we give a detailed structured description of the respondents:

- The research sample comprised 49.1 % boys and 50.3 % girls (6 pupils did not give their gender);
- In terms of age, the respondents were 9.5 years old on average, in an age group between 7 and 12 years of age;
- On average, the respondents had 1.43 siblings, with pupils most commonly listing one sibling (one pupil even listed 11 siblings);
- Most children (80.4 %) live in a two-parent family with both parents; further details are given in Table 1 (for illustration, we give the actual question from the questionnaire).

Table 1. "Who do you live with?"

<i>Who do you live with?</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
With my mum and dad	267	80.4
Only with my mum	19	5.7
Only with my dad	5	1.5
Sometimes with my mum, sometimes with my dad (joint custody)	30	9.0
With someone else	3	2.4
Total	332	100

Overall, we can state that our "average" respondent (with an almost equal proportion of boys and girls) lives with both parents, has one, or perhaps two siblings, and attends two special interest, or hobby, clubs. We did not ascertain any specific traits of parents, although it would have been advantageous and also interesting to interpreting such data. We anticipate, however, the presence of an average parent of an averagely talented individual whose abilities and skills should be supported and developed (Crech, 2011).

3 Results

Children are today considered an active element of the social structure in which they live. We can look at the activities, behaviour, approaches and positions of children in relation to their own person, their fate and in relation to other persons around them. We also used these two dimensions in setting the interpretational framework for our research survey. First, we convey which learning aspirations the pupils themselves declared, the areas related to education and hobbies in which they see themselves as successful, and what their current thoughts are on their future profession. We subsequently present how the pupils perceive their parents in determining their own learning aspirations, hobbies or in doing homework.

The Aspirations, Self-Image and Professional Preferences of Early-School-Age Pupils

The surveyed pupils' responses suggested they were informed, with their own relatively stable approach, of matters linked to school results. Table 2 gives the key results from the survey focused on learning aspirations. Besides looking at arithmetic averages, it is interesting to look at the most frequently given response (mode). Recall that the scale for the choice of response was determined from the lowest value for the most positive choice to the highest value for the response rejecting the statement the most.

According to the data obtained, pupils want to be successful in school and receive good marks (AP = 1.44), ideally 1s, which are equivalent to an A-mark (AP = 1.67). Firm agreement was most frequently seen in the more general formulation focused on achieving the best possible results (AP = 1.61), which may predict a real consideration of their abilities. We have recorded high learning aspirations, and also certain indications that someone else was also involved in setting these aspirations (AP = 1.90 – the value 2 corresponded to the response – “yes, this is a little true”). Following the preliminary survey, the questionnaire also included a question looking at the pupils' financial motivation. As can be seen, money is a part of everyday life for primary-level pupils, and they consider learning one of the possible paths for acquiring it (AP = 2.07).

Table 2. Aspirations for learning

<i>Question wording – section – aspirations for learning</i>	<i>Mean</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Mode</i>	<i>SD</i>
“I want to get all 1s” (A-marks)	1.67	0	5	1	1.04
“Getting good marks is important to me.”	1.44	1	5	1	0.77
“I always want to achieve the best possible results in school.”	1.41	1	5	1	0.73
“I learn because I want to earn lots of money when I grow up.”	2.07	1	5	1	1.28
“I learn because I want to.”	1.90	1	5	1	1.26
“I like to do extra work for school.”	3.23	1	5	5	1.52

Our question on the choice of respondents' favourite school subjects elicited responses most frequently mentioning Science, Art and Sport. There were very similarly composed responses to the question of which subject the pupils do well at in school, of

which subject they are best at. The results show a certain analogy, and for that reason we give a summary of the processing of these two open questions in the shared Table 3. In the survey, the favourite subjects are considered to be those the pupils enjoy most. The data clearly show that a subject's popularity is linked to the pupils' perception of their success in the subject. There were three subjects which clearly dominated – Mathematics, Physical Education and Art.

Table 3. "Which subjects do you most enjoy at school? / What are you good at; what are you best at in school?"

<i>School subjects</i>	<i>Favourite subjects (choice in %)</i>	<i>Subjects I am good at (choice in %)</i>
Physical Education	54.5	20.5
Mathematics	49.7	33.1
Art	41.6	16.3
Work Activities	29.8	8.4
English	22.6	11.1
Czech	19.0	9.3
Music	17.2	5.7

Hobbies are undoubtedly also a part of the life of early-school-age pupils, and at this age they usually relate to their favourite subjects in school. In primary education, the term "kroužky", or after-school clubs, is most often used to refer to activities outside of learning, and this term was used in our questioning (Table 4).

Table 4. Hobbies – after-school clubs

<i>Question wording – section – after-school clubs</i>	<i>Mean</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Mode</i>	<i>SD</i>
"I chose my after-school clubs myself."	1.76	1	5	1	1.34
"I enjoy all my after-school clubs a lot."	1.64	1	5	1	1.17
"I have an after-school club or another activity (e.g. training, musical instrument) every day."	3.35	1	5	5	1.55

The data show that while there are claims nowadays that pupils' after-school club activities often occur too frequently or that parents are too involved, our results do not support such claims. The pupils declared they chose their after-school clubs independently ($AP = 1.76$), showing a principle of free choice, while also presenting a positive approach to all the clubs they take part in ($AP = 1.64$). According to the data acquired, it is not true that pupils practise some form of organised hobby every day ($AP = 3.35\%$). In this question, the largest proportion of respondents clearly disagreed. There were also some participants in the research survey who did not attend any after-school clubs, and others who attended two during a single day (the frequency of after-school clubs for pupils ranged from none to 8 activities per week), with an average of 2.23 after-school

clubs per pupil per week. Besides some of the extreme cases, the situation appears to be manageable for early-school-age pupils, and this can make hobbies a source of satisfaction and joy.

The interest formalised in after-school clubs is a specific feature of an individual's personality and it begins to profile itself at the early school age. The feeling of satisfaction and positive emotions brought about by practising hobbies is frequently connected to successes, which contribute to increased self-esteem. Hence, we asked the respondents what they thought they were good at in their out-of-school activities. Because this was an open question, there was a wide spectrum of responses. The categorisation of responses showed that pupils most frequently considered they were good at Sport and Art activities. Besides traditional sports, the responses also included boxing, floorball, pentathlon, chess and parkour, while the artistic activities included art itself, all types of dance, and playing a musical instrument. We processed the data further, performing a cluster analysis using Ward's method, and the results are given in Table 5. We were looking for similarities, the same markers amongst respondents as analysis units (not amongst variables). It was shown that a marking feature, a connecting link, in the two groups generated is how the pupils themselves approach out-of-school activities. We specified this approach as active versus passive.

Table 5. "What are you good at; what do you do best at outside school?"

<i>What are you good at? What do you do best at outside school?</i>	<i>Group 1 – "passive"</i>		<i>Group 2 – "active"</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Sport	0	0.0	160	61.3
Dance	0	0.0	28	10.7
Art	0	0.0	32	12.3
Not given and don't know	19	46.3	0	0.0
Playing an instrument	0	0.0	21	8.0
Computer games	14	34.1	0	0.0
Other artistic activities	0	0.0	10	3.8
Relaxation, sleeping, doing nothing	8	19.5	0	0.0
Looking after something (children, animals)	0	0.0	10	3.8

The cluster analysis did not demonstrate marked differences between both groups in terms of individual questionnaire questions; these differed up to half a point at most. But there were certain signals recorded in the different approach of parents to the pupils, based on whether they were part of the active or passive group in out-of-school activities (Table 6).

Table 6. Differences between pupils in terms of approach to out-of-school activities

<i>Approach to out-of-school activities</i>	<i>Mean – “passive”</i>	<i>Mean – “active”</i>
“My dad wants me to get the best possible results in school.”	2.13	1.65
“My mum gets cross when I get a bad mark.”	3.02	2.38
“Tempers can flare when doing homework.”	3.10	3.69

As Table 6 shows, pupils with an active approach, according to their own words, are directed more by their parents, while, on the other hand, situations full of negative emotions when doing homework occur less frequently for them.

At this age, particular interests and hobbies taking shape may become a basis for future professional preferences and aspirations. From our perspective, it was thus also interesting to look at what occupations early-school-age children were inclined towards. The question was again an open one, and the responses were interesting. It is clear that the pupils are beginning to think in a broader context about what they want to be, what they like, what is stimulating, what they would enjoy in the future, even though they may not have the qualifications needed to perform the particular professions. Besides traditional occupations, the pupils also listed more unconventional professions, such as being an astronomer, carpenter, florist, dog hairdresser, captain of a boat, missionary, bodyguard, bartender and crane operator. Overall, pupils most preferred the occupations focused on trades and services (20.7%), sport (13.6%), art (12.2%), care for animals and the countryside (3.7%), medicine (17.6%) and teaching (11.5%), with a preference also expressed for professions linked to information and communication technologies (“ICT”) (6.1%) and working for the police or the army (6.1%). We again looked for clusters of respondents, and three groups of respondents were observed according to the choice of profession – those focused on ICT, those focused on the police and the army, and those focused on other occupations.

Table 7. Differences between pupils according to professional preferences

<i>Professional preferences</i>	<i>Mean – ICT</i>	<i>Mean – police</i>	<i>Mean – others</i>
“My dad wants me to get the best possible results in school.”	2.33	2.25	1.64
“My mum gets cross when I get a bad mark.”	3.13	2.00	2.47
“I learn because I want to.”	3.06	1.83	1.85
“I like to do extra work for school.”	4.44	3.44	3.16

Table 7 gives the most interesting differences between pupils according to membership in a particular group. Again, what came up most was the perceived influence of the father and mother, as did the aspiration for learning and the question regarding homework. As can be seen, the group of pupils with an ambition to work in the ICT sector is shown to be relatively specific. They appear to be less ambitious, with less perceived

supervision from their parents and a low willingness to develop through non-compulsory school tasks. Technology is very attractive for today's children and young people, and it is not possible, forward-looking or desirable to filter it from their lives. But as the results imply, parents should be aware of how technology is used in their children's leisure time and offer them other activities to balance out its use when needed.

Parents' Approach to Learning Goals and Pupils' Results

In line with the anticipated strong influence of parents on early-school-age children, our results (Table 8) also show that parents are important players in school socialisation and setting learning aspirations for their children. Parents play the role of important "others", or at least that is how their children perceive them. The data also confirm shifts in the perception of the traditional role of the father, according to which fathers traditionally held the position of the family breadwinner, with mothers playing the role of the provider of care to family members (McBride et al., 2005). According to respondents, it is no longer true that fathers merely play a secondary role to the mothers in bringing up their children and ensuring oversight over school matters, or motivation for further studies, as this is no longer solely in the hands of the mothers.

Table 8. Parents' influence on pupils' learning aspirations

<i>Question wording – section – parents</i>	<i>Mean</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Mode</i>	<i>SD</i>
"It's important for my dad that I get good marks."	1.63	1	5	1	1.01
"My dad often tells me why it's important to do well in school."	2.30	1	5	1	1.28
"It's mostly my dad that encourages me to learn."	2.86	1	5	3	1.33
"My dad wants me to get the best possible results in school."	1.72	1	5	1	1.07
"I often talk about marks with my dad at home."	2.69	1	5	2	1.35
"I learn because my dad wants me to."	3.41	1	5	5	1.48
"My dad gets cross when I get a bad mark."	2.66	1	5	1	1.44
"I'd be happy with a 2 (B-mark), but my dad wants only 1s (A-marks)"	3.00	1	5	5	1.50
"My mum wants me to get the best possible results in school."	1.48	1	5	1	0.93
"I learn because my mum wants me to."	2.74	1	5	1	1.48
"It's mostly my mum that encourages me to learn."	2.14	1	5	1	1.25
"I'd be happy with a 2 (B-mark), but my mum wants only 1s (A-marks)"	2.59	1	5	1	1.49
"It's important for my mum that I get good marks."	1.65	1	5	1	1.02
"My mum gets cross when I get a bad mark."	2.50	1	5	1	1.40
"When I get a bad mark, I get punished at home."	3.54	1	5	5	1.57
"Temper can flare when doing homework."	3.64	1	5	5	1.48
"My mum or dad chose my after-school clubs for me."	4.08	1	5	5	1.36

We were able to ascertain differences in the positions of both parents in the results. It was significant that in the factor analysis for validating the questionnaire two questions made it into the final form of the questionnaire, which were specifically linked to the father (“My dad often tells me why it’s important to do well in school.”; “I often talk about marks with my dad at home.”). This indicates that the father holds the role of a kind of supervisor of his children’s education, helping his children through discussion to reflect on social reality, their own feelings, experience and requirements for operating in their (school) environment.

According to the results, the mother’s profile is more focused on more practical activities, such as encouraging them to learn ($AP = 2.14$) and clear demands for good marks (mum wants 1s – $AP = 2.59$); compared to the father, it would seem that the mother also exerts greater pressure in regard to learning (in the question “I learn because my mum/dad wants me to”, the AP for the mother was 2.74, mode 1, and for the father the AP was 3.41, mode 5). Emancipation from ties to the family was seen most in the selection of after-school clubs ($AP = 4.08$), and another positive finding is that there is only a small degree of punishments for poor academic marks amongst pupils ($AP = 3.54$), and negative emotions during homework preparation ($AP = 3.64$).

4 Discussion

The results of the submitted survey help to decipher children’s life experience, which is significantly conditional upon diversified socialisation influences, in particular in relation to the child’s family. The results are not surprising, confirming the current knowledge according to which the aspirations of early-school-age pupils related to learning are a reflection of the fact that education is an important part of their lives and, as confirmed by other research, are a part of their life aspirations (Bocan et al., 2011), which incorporate the education category responses, such as *complete studies, take leaving exam, study at university, learn well*, etc.

The data obtained show pupils are interested in being successful at school, with pupils’ learning aspirations quite high when considering their development disposition and patterns. At the early school age, children usually enjoy going to school, are naturally curious, and, especially at the start of their primary education, are hungry for anything new, enjoying acquiring knowledge. The above-declared aspirations show not just the values of arithmetic averages, but also modes that are in complete agreement with individual statements (Table 2). This is in line with other repeated surveys (in 1994, 2000, 2012), in which Czech early-school-age children included the value of “learning well” amongst the five most important values (Hejlová, 2013). The situation is similar at subsequent levels of education, where 80% of pupils considered it important or very important to have the best possible marks (Stem/Mark, 2009). Children today are very familiar with another value, the value of money. As has been ascertained in the research into children’s values at the ages from 6 to 15 (Bocan et al., 2011), money ranks highly in their value system. Our research survey has also shown finance to be important for children, and that learning is seen as one of the means by which money can be earned.

The professional preferences of the pupils surveyed, in which careers in medicine and teaching and in professions within services and trade dominated, confirm a shift from the period of fantasy to the pupil's professional development. Even amongst the respondents it was shown that the few real, randomly expressed choices influenced by external and personal factors and situations are more realistic at this age (Procházka et al., 2014). To be a doctor or a teacher is a professional aspiration which was repeatedly mentioned, and these professions appear popular in other surveys too (e.g. Bocan et al., 2011). Pupils' awareness that being affiliated with a particular occupation characterises and differentiates adults, their obligations and status within society is reflected in their choice of professions (Procházka et al., 2014).

Today, children's hobbies and out-of-school activities are a commodity which to a significant extent supplements compulsory education and provides opportunities to develop it outside of teaching. Pupils' parents also realise this, as has been confirmed by research such as that of Simonová (2017), revealing parents' requirements for choosing a school, showing a clear preference for schools providing hobby and after-school club activities. Another proof is parents' expectations in terms of the school results of their children, where it has been found that the greater the number of after-school clubs, the higher the expectations (Zpráva, 2013). The strongest age group of children attending after-school clubs – as one of the options for spending their leisure time – is children aged roughly from 9 to 12 years of age (Bocan, Machalík, 2012). According to the submitted survey, pupils attend 2.23 after-school clubs per week, and they say the choice was their own decision. Although respondents generally reject parental guidance, at the primary school level a certain degree of parental influence is expected and accepted by children. We assume that strategic parental behaviour applies here, which means that although the child does make his or her individual decision, it is made against the background of the parents' recommendations and consent. Parents at the very least have the role of instigators in forming their children's interests and hobbies, being a source of motivation and inspiration, also providing their children with various levels and types of help over the course of their hobby and special-interest activities (Lašek et al., 2015).

The popularity of subjects amongst pupils after entering primary education is linked to a large extent to the personality of the teacher and his or her teaching strategies. Teachers at the primary level often teach most of the subjects. The advantage of this age is the pupils' great expectations and motivation in school. The popularity of Physical Education, Mathematics and English we found is in line with the large surveys undertaken within Czech primary schools by the Czech Statistical Office (Minisčítání, 2015). A clearer profiling of a favourite subject is more applicable to the senior years of primary school, but overall a subject's popularity is linked to success in the particular subject, as has been confirmed in our survey. In response to *what they are good at*, respondents most frequently cited Mathematics, Physical Education and Art. At this age, the children's formation of their self-image is based on their performance and its assessment by others, more within groups than by individuals (Vágnerová, 2012). I am good at Mathematics, I am strong, fast or good at PE, or I can draw nicely; these statements are the result of pupils comparing themselves with the performance of the other children in their class.

There is no doubt that parents influence the learning and educational aspirations of their children. The importance of parents' socioeconomic status has been consistently

confirmed, and this is a fundamental variable (e.g. Hrubá, 2017; Flouri, 2015; Zpráva, 2013). In our research, the overcoming of the patriarchal division of roles between parents is confirmed (Možný, 2006). According to respondents, it is clear that fathers are fully involved in supervising the education of their children within the family. Fathers aspire ever more to spending greater amounts of time with their children than was common in the past (Henwood, Proctor, 2003).

The learning aspirations of respondents are high, and demands and expectations from mothers and fathers have also been observed. This complies with the Czech Republic scenario according to which we can see a trend of high educational aspirations and parental expectations for their children, same as abroad (Hrubá, 2017). The children of parents with high expectations acquire these expectations and appear more motivated in school, achieving good results (Marjoribanks, 1998), which is potentially advantageous for the children themselves.

It is interesting to see the learning aspirations of pupils in relation to the gender aspect. In general, greater parental expectations are assumed for daughters than for sons, the result of overt and parentally reflected higher educational aspirations of girls (Matějů et al., 2007). As Hrubá (2017) states, in this regard we are no different from Western European states. Although discussions in this area are inconsistent outside Europe, and the ideas platform is diversified, both in favour of girls' higher aspirations, and in favour of the boys', there are also studies which conclude that the gender factor is not in this sense a relevant variable (Garg et al., 2002). Our data confirm that girls and boys declare comparable aspirations for learning and parental interest in their educational results. We can ascribe this, however, to the age of the respondents and the current educational level of the pupils in their school career, where the fact that girls appear to be more focused and on average achieve better study results than boys has not yet fully manifested (Straková, 2002). Our survey does, however, show values signalling that the higher ambition of girls in school is significant, based on differences in the item "I like to do extra work for school", for which the girls scored $AP = 2.82$ with the boys getting $AP = 3.64$.

Eight out of ten pupils surveyed were from two-parent families, though this does not naturally guarantee a higher level of family background compared to children in joint custody or from single-parent families. Research has demonstrated, however, that if the children's parents are divorced, widowed or not in a relationship, their expectations in terms of their children's school results are lower (Hrubá, 2017). Our data show relatively small differences in learning aspirations between pupils in accordance with family background and in how they perceive that their parents affect them. Even these small differences, however, confirm that pupils from two-parent families have slightly higher aspirations and feel that their father and mother have a greater interest in their educational results when compared to other pupils. It is worth noting that children in joint custody show the smallest differences when compared with children from two-parent families. In their responses to the statement "I always want to achieve the best possible results in school", the children in joint custody scored $AP = 1.27$, which is the lowest value observed, and thus the most positive value, showing that these children have high aspirations. The joint custody model for children following parental divorce would appear to be acceptable in terms of the children's prospects, and to meet the essential requirement of creating conditions for the further care and development of the

child which best simulate a two-parent family within one household, even if it is only a substitute (Novák, 2013).

Pupils' aspirations in regard to school unquestionably develop in close correlation with their parents, more specifically with their income, aspirations and involvement in school (Moulton et al., 2017). The aspirations, expectations and requirements of parents reflect their conviction of the results and educational level their children should achieve. The submitted survey confirms this result by showing how this is perceived by the early-school-age children themselves.

5 Conclusion

The term aspiration is part of the narrative of today's postmodern society, inevitably focused on the child and his or her personality within the educational discourse. Our society is evolving against the background of the so-called Second Individualist Revolution, characterised by the rise of individualism and socialisation based on personalisation (Lipovetsky, 2008). While in traditional societies humans developed within a relatively strictly determined life pattern which can be generalised, today this pattern is significantly influenced for each individual by their own plans, their focus on personal goals, and their ideas about their own life. It is clear that parents also operate within this framework, with research on preschool children signalling that parents have various educational aspirations in relation to their children even before they can be affected by the children's study results (Reed, 2012), that is to say before beginning primary education.

This study helps to clarify what accompanies children on their path to adulthood in relation to school, more specifically in regard to their learning aspirations. In this regard, Caroline Hart (2016) poses some interesting questions. She wonders whether aspirations are similar to hopes, wishes, dreams, ambitions or targets. Are they a signal of optimism for the future, or a reflection of pessimism in the present? Are they based on rationality, emotions, idealism or pragmatism? She believes (Hart, 2016) that in different contexts aspirations can be considered all of these. The possible contexts for this issue are extremely broad, and this research survey also aspires to contribute to the issue.

We have ascertained that early-school-age children have aspirations to learn at a level corresponding to their development and socialisation opportunities, which can overall be considered high. These pupils find it important to achieve good results in school, and they perceive the same attitude in their parents. This supports Ulrich Beck's claim (2004) that childhood is today considered a project of adults, especially parents, who are fully responsible for it developing correctly, and for whom their children are becoming increasingly important as the "last remaining" project.

Dr. Jana Majerčíková, mag. Barbora Petru Puhrová

Učne aspiracije učencev in zaznan vpliv njihovih staršev

Izbira določenega modela življenjskega sloga je nedvomno delno odvisna od odnosa do izobraževanja. Današnja individualizirana postmoderna družba zahteva najprej od staršev, nato od otrok skupaj s starši in na koncu od vsakega posameznika, da razmisli o svojih življenjskih pogojih in možnostih za izobraževanje ter kasnejših kariernih ciljih. Izobraževanje je pomembno stratifikacijsko merilo današnje družbe in razlike v doseženih stopnjah izobrazbe prav tako vzpostavljajo razlike v možnostih za zaposlitev na trgu dela in znotraj družbe na splošno (Vojtišková, 2008).

Aspiracije učencev v zgodnji šolski dobi ne glede na njihove socialne razmere odražajo predvsem naravnost učenčeve osebnosti na doseganje določenih ciljev v šoli. Z vidika družbenega konteksta so učenci najbližje svojim staršem, ki so neposredno ali posredno vključeni v oblikovanje njihovih učnih aspiracij.

V prispevku predstavljamo rezultate naše raziskave, katere namen je bil odkriti učne aspiracije osnovnošolcev glede na njihove ideje in zahteve staršev. Prizadevamo si zajeti in predstaviti opažene prakse učencev, ki vodijo k doseganju šolskih rezultatov. To smo lahko naredili le s proučitvijo vpliva družbeno oblikovane naravnosti učencev na eni strani in tudi konteksta, ki vpliva na njih na drugi strani, v našem primeru se to nanaša na starševske intervencije in družinski mikrokontekst učencev (Lahire, 2017).

Izraz aspiracija je pomemben del naracije današnje postmoderne družbe, ki se neizogibno osredotoča na otroka in njegovo osebnost znotraj izobraževalnega diskurza. Naša družba se razvija v ozadju tako imenovane druge individualistične revolucije, za katero je značilen porast individualizma in socializacije, ki temelji na personalizaciji (Lipovetsky, 2008). Medtem ko so se v tradicionalnih družbah ljudje razvijali znotraj razmeroma strogo določenega življenjskega vzorca, ki so ga lahko posplošili, danes lahko vsak posameznik pomembno vpliva na ta vzorec s svojimi načrti, osredotočenostjo na osebne cilje in ideje o svojem življenju. Jasno je, da v tem okviru delujejo tudi starši, raziskave o predšolskih otrocih pa kažejo, da imajo starši različne vzgojne aspiracije v zvezi s svojimi otroki, še preden lahko vplivajo na otrokove učne rezultate (Reed, 2012), torej prej začetkom osnovnošolskega izobraževanja.

Čeprav pri razjasnitvi pomena izraza aspiracija najprej naletimo na psihološki koncept, so zanimivi tudi tisti vidiki, ki vključujejo sociologijo. Ker je očitna tesna povezava med psihološkimi in socialnimi značilnostmi učenca v zgodnji šolski dobi, se nam zdi pomembno, da pri razčlenjevanju aspiracij učencev vključimo oba pristopa.

Psihologi v aspiraciji vidijo pričakovanje določene stopnje lastne uspešnosti na podlagi predhodne uspešnosti. Tako aspiracija vključuje raven in strukturo določenih ciljev, ki si jih posameznik prizadeva doseči (Hartl in Hartlová, 2010). Psihologi aspiracije dojemajo kot rezultat interakcije neposrednih okoliščin, v katerih nastanejo, ter želja in osebnosti posameznika. V skladu s širšo sociološko razlago lahko aspiracije razložimo kot "specifično obliko osredotočenosti subjekta, čustveno vezanega na doseganje določenega cilja, da uresniči določene družbene spremembe ali preobrazbo" (Štrmiska, 2017).

Medtem ko psihološki koncept vključuje osredotočanje na ciljno doseženo uspešnost, sociološki koncept obravnava načrte posameznika pri doseganju določenih družbenih sprememb. Izobraževalne aspiracije vključujejo cilje glede najvišje dosežene izobrazbe in posameznikove ideje, kakšno izobrazbo želi doseči. V tej raziskavi pa uporabljamo izraz učne aspiracije. Operacionalizirali smo učno aspiracijo, ki jo preučujemo kot zahtevo glede težavnosti ciljev v zvezi z rezultati učenja. To je proces, ki je povezan s pridobivanjem znanj, veščin, položajev in vrednot v šolskem okolju. Učne aspiracije so tesno povezane z izobraževalnimi aspiracijami učencev in zato menimo, da določajo izobraževalno pot.

Čeprav skoraj vsak učenec želi biti v šoli uspešen, njihove ideje o doseganju ciljev niso vedno v skladu z idejami in težnjami njihovih staršev. To so tudi izkušnje psihologov, ki pravijo, da lahko učenci pod pritiskom ambicioznih staršev, ki želijo odlične rezultate svojih otrok, izgubijo željo po delu na sebi (Čáp in Mareš, 2007). Z ambicijo, da imajo njihovi otroci številne hobije, lahko starši pripeljejo otroke do točke, da ti izgubijo veselje in motivacijo. Včasih starši pretiravajo z željo, da bi njihovi otroci dosegli najboljše možne rezultate (Hrabal in Pavelková, 2010). Posledica je lahko negativen vpliv na otrokove šolske rezultate zaradi povečanega pritiska, nesorazmerne ravni nadzora in pretiranega osredotočanja na uspešnost (Murayama et al., 2015). Otroci že v zgodnji šolski dobi sprejemajo hierarhijo vrednot in stališč staršev, ne da bi še pomislili, da obstajajo druge možnosti in temeljni popravki mnenja staršev (Vágnerová, 2008).

Pojasniti skušamo, kaj spremlja otroke na njihovi poti v odraslost v povezavi s šolo, natančneje v zvezi z njihovimi učnimi težnjami. V povezavi s tem si Caroline Hart (2016) postavlja nekaj zanimivih vprašanj. Sprašuje se, ali so aspiracije podobne upanju, željam, sanjam, ambicijam ali ciljem. Ali so aspiracije znak optimizma o prihodnosti ali odraz pesimizma v sedanosti? Ali aspiracije temeljijo na racionalnosti, čustvih, idealizmu ali pragmatizmu? Hartova (2016) verjame, da aspiracije otrok različnih kontekstov sestavljajo vse aspiracije otrok.

Cilj raziskave je bil ugotoviti, kakšna učna prizadevanja imajo učenci, kako zaznavajo delovanje svojih staršev, zanimalo pa nas je tudi, katerih hobijev in poklicev si želijo. Predlagan je bil vprašalnik s 55 trditvami, ki je po validaciji obsegal 27 trditev. Vprašalnik je izpolnilo 332 učencev nižje stopnje osnovne šole, starih od 7 do 12 let, iz šol v regijah Vzhodna Češka in Moravska. V raziskavo so bile vključene samo tiste šole, ki so se pozitivno odzvale na naše vabilo.

Glede na spol je bilo med anketiranimi 41,6 % deklet in 58,4 % fantov. Med anketiranci so prevladovali učenci iz družin, ki živijo z obema staršema (73,7 %).

Zaključki raziskave kažejo, da imajo učenci v zgodnji šolski dobi razmeroma velike učne aspiracije glede na raven, ki ustreza njihovim zmožnostim za razvoj in socializacijo. Za vključene učence je pomembno, da v šoli dosežejo dobre rezultate; obenem dojemajo, da imajo starši enako stališče. Ta ugotovitev je skladna s trditvijo Ulricha Becka (2004), da je danes otroštvo projekt odraslih, zlasti staršev, ki menijo, da so v celoti odgovorni za to, da se otroci pravilno razvijajo, in za katere njihovi otroci postajajo vse pomembnejši kot "zadnji preostali".

Rezultat o priljubljenosti posameznih predmetov – športna vzgoja, matematika in angleščina – je skladen z rezultati drugih anket, ki jih je v okviru čeških osnovnih šol izvedel Češki statistični urad (Minisčitání, 2015). Priljubljenost posameznih predmetov

pri učencih je v veliki meri povezana z osebnostjo učitelja in njegovimi učnimi strategijami.

Med poklicnimi preferencami učencev prevladujejo medicina in poučevanje ter poklici v storitveni in trgovinski proizvodnji. Rezultati tudi kažejo, da imajo anketiranci v tej starosti malo realnih, naključno izbranih poklicnih odločitev. Na njihovo izbiro vplivajo predvsem zunanji in družinski dejavniki ter situacije. Biti zdravnik ali učitelj je poklicna težnja, ki je prevladujoča.

Otroški hobiji in obšolske dejavnosti danes v veliki meri dopolnjujejo obvezno izobraževanje in predstavljajo možnosti za otrokov razvoj izven pouka. Rezultati kažejo, da se učenci v enem tednu udeležijo 2,23 izvenšolskih dejavnosti in trdijo, da so jih izbrali na lastno željo. Čeprav anketiranci načeloma zavračajo usmerjanje staršev, predpostavljamo, da otroci sprejemajo določeno stopnjo vpliva staršev. Učenci sprejmejo individualno odločitev, ki temelji na priporočilih in privolitvi staršev. Starši imajo vsaj vlogo pobudnikov pri oblikovanju interesov in hobijev svojih otrok, saj so vir motivacije in navdiha, svojim otrokom pa nudijo tudi različne ravni in vrste olajšanja v času njihovega hobija in posebnega zanimanja.

Rezultati so tudi pokazali, da so učne aspiracije anketirancev velike in povezane z zahtevami in pričakovanji njihovih staršev. Trend velikih učnih aspiracij staršev je prepoznan tako na Češkem kot v tujini. Otroci staršev z velikimi pričakovanji prevzamejo njihova pričakovanja in so v šoli bolj motivirani za doseganje dobrih rezultatov. Starši pričakujejo, da bodo hčerke dosegle višjo stopnjo izobrazbe kot sinovi.

Aspiracije učencev glede šole se nedvomno razvijajo v tesni povezavi s starši, natančneje z njihovimi prihodki, prizadevanji in vključenostjo v šolo (Moulton et al., 2017). Prizadevanja, pričakovanja in zahteve staršev odražajo njihovo prepričanje o tem, kakšne rezultate in izobrazbeno stopnjo naj bi dosegli. Socialno-ekonomski status staršev se kaže kot pomembna spremenljivka. V naši raziskavi je potrjeno premagovanje patriarhalne delitve vlog med starši (Možný, 2006). Po mnenju anketirancev so v družini tudi očetje v celoti vključeni v nadzor nad izobraževanjem svojih otrok. Očetje si prizadevajo, da bi s svojim otrokom preživeli več časa, kot so ga očetje v preteklosti (Henwood, Proctor, 2003).

REFERENCES

1. Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B., Wong, b. (2012). Science Aspirations, Capital, and Family Habitus: How Families Shape Children's Engagement and Identification with Science. *American Educational Research Journal*, 49(5), pp. 881–908.
2. Beck, U. (2004). Riziková společnost. Praha: Sociologické nakladatelství.
3. Bempechat, J. (2004). The Motivational Benefits of Homework: A Social-Cognitive Perspective. *Theory into Practice*, 43(3), pp. 189–196.
4. Bocan, M., Maříková, H., & Spálenský, A. (2011). Hodnotové orientace dětí ve věku 6–15 let. Praha: NIDV, Klíče pro život.
5. Bocan, M., Machalík, T. (2012). Příspěvek k hodnotám dnešních dětí. *Sociální studia*. 2(2012), pp. 105–120.
6. Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
7. Briley, D.A., Harden, K.P., Tucker-Drob, E.M. (2014) Child Characteristics and Parental Educational Expectations: Evidence for Transmission with Transaction. *Developmental Psychology*, 50(12), pp. 2614–2632.

8. Creech, A. (2011). The Role of the Family in Supporting Learning. In: Hallam, S., Cross, I. The Oxford Handbook of Music Psychology. Oxford: Oxford University Press.
9. Čáp, J., Mareš, J. (2007). Psychologie pro učitele. Praha: Portál.
10. Flouri, E., D., Akhtar, R., Midouhas, E. (2015). Neighbourhood, School and Family Determinants of Children's Aspirations in Primary School, *Journal of Vocational Behavior*, 87, pp. 71–79.
11. Garg, R., Kauppi, C., Lewko, J., Urajnik, D. (2002). A Structural Model of Educational Aspirations. *Journal of Career Development*, 29(2), pp. 87–108.
12. Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L., Garnier, H. (2001). Cause or Effect? A Longitudinal Study of Immigrant Latino Parents' Aspirations and Expectations, and Their Children's School Performance. *American Educational Research Journal*, 38(3), pp. 547–582.
13. Hart, C.S. (2016). How Do Aspirations Matter? *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(3), pp. 324–341. DOI: 10.1080/19452829.2016.1199540.
14. Hartl, P., Hartlová, H. (2010). Velký psychologický slovník. Praha: Portál.
15. Hejlová, J. (2013). Zrcadlení dětského světa očima žáků mladšího školního věku. In: Hejlová, H. et al. Nahlížení do světa dětí. Praha: UK, pp. 55–136.
16. Henwood, K., & Proctor, J. (2010). The 'Good Father': Reading Men's Accounts of Paternal Involvement during the Transition to First – Time Fatherhood. *British Journal of Social Psychology*. DOI: 10.1348/014466603322438198
17. Hladý, P. (2012). Názory žáků a rodičů na význam vzdělání a profese pro životní úspěch a spokojenost. *Pedagogika.sk*, 3(4), pp. 213–231.
18. Hrabal, V., Pavelková, I. (2010). Jaký jsem učitel. Praha: Portál.
19. Hrubá, L. (2017). Sociální determinanty vysokých vzdělanostních očekávání rodičů. *Sociologia*, 49(5), pp. 463–481.
20. Chráska, M., Kočvarová, I. (2015). Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
21. Katrňák, T. (2006) Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace žáků devátých tříd základních škol v České republice. In: Matějů, P. – Straková, J. Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice. Praha: Academia, pp. 173–193.
22. Lahire, B. (2017). Aktér mezi dispozicemi a kontexty jednání: jak promýšlet jednotu humanitních a společenských věd. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 53(1), pp. 105–120.
23. Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie. 2. vydání. Praha: Grada.
24. Lašek, J. et al. (2015). Čtyři pohledy na rodinu. Hradec Králové: Gaudeamus.
25. Lee, Jung-Sook, Bowen, K.N. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43(2), pp. 193–218.
26. Lipovetsky, J. (2008). Éra prázdnoty. Úvahy o současném individualismu. Praha: Prostor.
27. Marjoribanks, K. (1998). Family Background, Social and Academic Capital and Adolescents' Aspirations: A Mediation Analysis. *Social Psychology of Education*, 2, pp. 177–197.
28. Matějů, P. (2005). Ke kořenům sociálně psychologického modelu sociální stratifikace. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 41(1), pp. 7–30.
29. Matějů, P., Straková, J. (2006). Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice. Praha: Academia
30. Matějů, P., Soukup, P., Basl, J. (2007). Educational Aspirations in a Comparative Perspective: The Role of Individual, Contextual and Structural Factors in the Formation of Educational Aspirations in OECD Countries. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 53 pages.
31. McBride, B., Brown, G., Bost, K., Shin, N., Vaughn, B., Korth, B. (2005). Parental Identity, Maternal Gatekeeping, and Father Involvement. Available: <http://www.jstor.org/stable/40005290>.
32. Minisčitání (2015). Praha: Český statistický úřad. Retrieved on 11.11.2018 from world wide web: <https://www.czso.cz/csu/miniscitani/zakladni-informace-2015>.
33. Moulton, V., Flouri E., Heather J., Sullivan S. (2017). The Influence of Grandparents' Social Class on Children's Aspirations. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), pp. 500–517.

34. Murayama, K., Perkun, R., Suzuki, M., Marsh, H.W., Lichten-Feld, S. (2015). Don't Aim Too High for Your Kids: Parental Overaspiration Undermines Students' Learning in Mathematics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(5), pp. 766–779.
35. Možný, I. (2006). *Sociologie rodiny*. Praha: Slon.
36. Novák, T. (2013). *Střídavá péče o dítě*. Praha: Portál.
37. Poledňová, I. (Eds.) (2009). *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy: Proměny vztahu k sobě v průběhu dětství a dospívání*. Brno: Institut výzkumu, dětí, mládeže a rodiny FSS MU.
38. Procházka, R. et al. (2014). *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada.
39. Soukup, P., Kočvarová, I. (2016). Velikost a reprezentativita výběrového souboru v kvantitativně orientovaném pedagogickém výzkumu. *Pedagogická orientace*, 26(3), pp. 512–536.
40. Spera, C., Wentzel, K. R., & Matto, H. C. (2009). Parental Aspirations for Their Children's Educational Attainment: Relations to Ethnicity, Parental Education, Children's Academic Performance, and Parental Perceptions of School Climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(8), pp. 1140–1152.
41. SteM/mark (2009). Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání, část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání, Závěrečná zpráva z výzkumu pro MŠMT ČR, Praha, 2009.
42. Straková, J. (2002). Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD. Praha: Ústav pro in-formace ve vzdělávání, 111 pages.
43. Simonová, J. (2017). Charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů. *Pedagogická orientace*, 27(1), pp. 136–159.
44. Strmiska, Z. (2017). *Aspirace*. Sociologický slovník. Retrieved on 11.11.2018 from world wide web:: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Aspirace>.
45. Reed, E. J. (2012). An Examination of the Educational Aspirations Parents Have for Their Children. University of Iowa, 106 pages. Retrieved on 11.11.2018 from world wide web: <https://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3119&context=etd>.
46. Vágnerová, M. (1999). *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Karolinum.
47. Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika – vychovatelství*. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
48. Vojtišková, K. (2008). Rodiny jako nositelé kulturního kapitálu. Skupinové diskuse s matkami žáků základních škol a studenty víceletých gymnázií a žáky 9. tříd ZDŠ. *Pracovní texty / Working Papers*, 10.
49. Zpráva o výsledcích výzkumu postojů rodičů žáků 5. ročníku k otázkám spravedlivého přístupu ke vzdělávání a překonávání školního neúspěchu (2013). Praha: ČŠI.

Jana Majerčíková, PhD (1969), assistant professor, Department of School Education, Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín, Czech Republic.
Address: Remeselnícka 6, 83106 Bratislava, Czech Republic; Telephone: (+420) 057 603 74 94
E-mail: majercikova@utb.cz

Barbora Petruž Puhrová, MA (1979), Department of School Education, Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín, Czech Republic.
Address: Kamenec 858, Zlín, Czech Republic; Telephone: (+420) 060 494 14 62
E-mail: petru_puhrova@utb.cz

NAVODILA AVTORJEM

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

Kategorijo članka predlaga avtor, končno presojo pa na osnovi strokovnih recenzij opravi uredništvo oziroma odgovorni urednik. Članki, ki so objavljeni, so recenzirani.

Avtorje prosimo, da pri pripravi znanstvenih in strokovnih člankov upoštevajo naslednja navodila:

1. Članke v tiskani obliki z vašimi podatki in povzetkom v skladu z navodili pošiljajte na naslov: Uredništvo revije Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Na Loko 2, p.p. 124, 8000 Novo mesto, Slovenija. Članke sprejemamo tudi po elektronski pošti na elektronski naslov uredništva. Prejete gradiva ne vračamo.
2. Članek s povzetkom priložite na ustreznem podatkovnem mediju. Ime datoteke članka naj bo priimek avtorja ali naslov članka – kar naj bo tudi jasno označeno tudi na poslanem podatkovnem mediju. Članek naj bo napisan z urejevalnikom besedil Microsoft Word. V primeru, da nam članek posredujete izključno v elektronski obliki, nam morate poslati material posredovati tudi v PDF obliki.
3. Znanstveni članki lahko obsegajo do 30.000 znakov.
4. Vsak članek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, leto rojstva, domači naslov, številko telefona, naslov članka, akademski in strokovni naslov, naslov ustanove, kjer je zaposlen in elektronski naslov. V primeru, da je avtorjev več, se na list napiše zahtevane podatke za vsakega avtorja posebej. Vodilni avtor mora biti med avtorji napisan na prvem mestu.
5. Znanstveni in strokovni članki morajo imeti povzetek v slovenskem (od 1.000 do 1.200 znakov s presledki) in v angleškem jeziku. Povzetek in ključne besede naj bodo napisani na začetku članka. Priložiti je treba tudi razširjen povzetek (10.000 znakov s presledki) v angleškem jeziku.
6. Tabele in slike naj bodo vključene v besedilo smiselno, kamor sodijo. Slike naj bodo tudi priložene kot samostojne datoteke v ustreznem slikovnem (jpeg), oziroma vektorskem (eps, pdf, png) zapisu v ločljivosti vsaj 600 pik na palec. Na slikovno gradivo, ki ne zadošča minimalnim zahtevam, posebej ne opozarjamo in ga v končni tehnični pripravi zaradi neustreznosti izpustimo.
7. Seznam literature uredite po abecednem redu avtorjev in sicer na naslednji način:
 - Za knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Novak, H. (1990). Projektno učno delo. Ljubljana: DZS.
 - Za članke v revijah: priimek in ime avtorja, leto objave, naslov revije, letnik, številka, strani. Primer: Strmčnik, F., Kramar, M. (1997). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. Pedagoška obzorja, 12, št. 5, str. 3.
 - Za članke v zbornikih: priimek in ime avtorja, leto objave, naslov članka, podatki o knjigi ali zborniku, strani. Primer: Razdevšek Pučko, C. (1993). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V: Tancer, M. (ur.). Stoletnica rojstva Gustava Šiliha. Maribor: Pedagoška fakulteta, str. 234–247.
8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Kroflič, 1997, str. 15). Če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Kroflič, 1997).
9. V primeru spletnih referenc je obvezno navajanje točne spletne strani skupaj z imenom dokumenta ter datumom povzema informacije. Primer: Bracar, P. (2003). Kako poskrbeti za zdravje šolarjev. Inštitut za varovanje zdravja RS. Pridobljeno dne 20.08.2008 s svetovnega spleta: <http://www.sigov.si/ivz/vsebine/zdravje.pdf>.

Za vsa dodatna pojasnila ter informacije glede priprave in objave člankov, za katere menite, da niso zajeta v navodilih, se obrnite na glavnega in odgovornega urednika. Za splošnejše informacije ter tehnično pomoč pri pripravi članka pa se lahko obrnete na uredništvo oziroma na naš elektronski naslov info@pedagoga-obzorja.si.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, a scientific journal for the didactics and methodology, publishes papers that are classified into two categories: scientific papers and professional papers.

The category of the paper is proposed by the author, whereas the final assessment is based on peer reviewed and made by the Editor-in-Chief. The published papers are reviewed.

In the preparation of scientific paper, please observe the following instructions:

1. Papers in printed form with your details and the abstract in accordance with the instructions should be sent to the Editorial Board of Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, Na Loko 2, p.p. 124, SI-8000 Novo mesto, Slovenia. We also accept papers sent to our email address. The material received will not be returned.
2. The paper and the abstract should be submitted on the relevant data media. The file name should include the surname of the author or the title of the paper – which should also be clearly marked on the data media. The paper should be written with Microsoft Word text editor. If the paper is sent only in electronic form (not in printed form as well), it should also be sent in PDF format.
3. Scientific papers may include up to 30,000 characters.
4. Each paper should have a cover page on a separate sheet, containing the author's name and surname, year of birth, home address, telephone number, title, academic and professional title, the address of the institution where the author works and the email address. If there are several authors, the form should include the required information for each author separately. The primary author must be written in the first place.
5. Scientific and professional papers should have an abstract in Slovene (from 1,000 up to 1,200 characters with spaces) and English. The abstract and key words should be written at the beginning of the paper. There should also be an extended abstract (10,000 characters with spaces) in English.
6. Tables and figures should be included in the text where they belong. As separate files, images should also be attached in the corresponding image (jpeg) or vector (eps, pdf, png) format with the resolution of at least 600 dots per inch. Images that do not meet the minimum requirements shall be omitted in the final technical preparation of the Journal.
7. The list of references should be arranged in the alphabetical order of authors as follows:
 - For books: the author's surname and name, year of publication, title, place, publisher. For example: Novak, H. (1990). Projektno učno delo. Ljubljana: DZS.
 - For articles in journals: the author's surname and name, year of publication, title of the journal, volume, number, pages. For example: Strmčnik, F., Kramar, M. (1997). Reševanje problemov kot posebna učna metoda. Pedagoška obzorja, 12, No. 5, p. 3.
 - For articles in journals: the author's surname and name, year of publication, title, information about the book or the journal, pages. For example: Razdevšek Pučko, C. (1993). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V: Tancer, M. (Ed.). Stoletnica rojstva Gustava Šiliha. Maribor: Pedagoška fakulteta, pp. 234–247.
8. The inclusion of references in the text: If it is an exact reference, the surname, the year of publication and the page should be written in brackets (Kroflič, 1997, p. 15). If it is a general reference, the page is omitted (Kroflič, 1997).
9. In the case of online references, it is compulsory to state the exact website together with the title of the document and the date of extracted information. For example: Bracar, P. (2003). How do the health of schoolchildren. Institute of Public Health. Retrieved on 20.08.2008 from world wide web: <http://www.sigov.si/ivz/vsebine/zdravje.pdf>.

For any further clarification and information regarding the preparation and publication of papers that are not included in these instructions, please contact the Editor-in-chief. For any information and technical assistance in preparing the paper, please contact the Editorial board or submit your questions to the email address editorial.office@didactica-slovenica.si.