

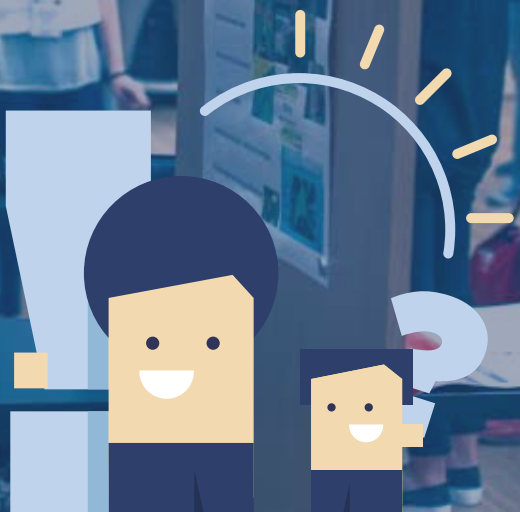
# Izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju

Od teorije k praksi, od prakse k teoriji

## Improving the quality of teaching and learning in higher education

From theory to practice,  
from practice to theory

Uredili / Edited by:  
Katarina Aškerc  
Slavko Cvetek  
Viktorija Florjančič  
Manja Klemenčič  
Barica Marentič Požarnik  
Sonja Rutar





CIP - Kataložni zapis o publikaciji  
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

378.147(082)(0.034.2)

IZBOLJŠEVANJE kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju : od teorije k praksi, od prakse k teoriji  
= Improving the quality of teaching and learning in higher education : from theory to practice, from practice to theory /  
uredili, edited by Katarina Aškerc ... [et al.]; [prevajanje Babylon]. - Ljubljana : Center RS za mobilnost in evropske programe  
izobraževanja in usposabljanja, 2016

ISBN 978-961-6628-49-5

1. Vzp. stv. nasl. 2. Aškerc, Katarina, 1984-  
285282816

## **IZBOLJŠEVANJE KAKOVOSTI POUČEVANJA IN UČENJA V VISOKOŠOLSLEM IZOBRAŽEVANJU**

IMPROVING THE QUALITY OF TEACHING AND LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Uredili (po abecedi) / Edited by (in alphabetical order): Katarina Aškerc, Slavko Cvetek, Viktorija Florjančič,  
Manja Klemenčič, Barica Marentič Požarnik, Sonja Rutar

Recenzenti (po abecedi) / Reviewers (in alphabetical order): Bojana Boh Podgornik, Alenka Braček Lalić, Slavko  
Cvetek, Sonja Čotar Konrad, Iztok Devetak, Marjan Družovec, Alenka Flander, Viktorija Florjančič, Smiljana  
Gartner, Nikolaja Golob, Katarina Habe, Dragica Haramija, Tatjana Hodnik Čadež, Borut Holcman, Marko Hölbl,  
Milena Ivanuš Grmek, Marija Javornik Krečič, Violeta Jurković, Tanja Kovač, Mojca Kukanja Gabrijelčič, Melita  
Kukovec, Andreja Lavrič, Nives Ličen, Barica Marentič Požarnik, Darja Mertelj, Bogomir Mihevc, Lili Nemec  
Zlatola, Mateja Pšunder, Miro Puhek, Robert Repnik, Sonja Rutar, Tina Štemberger, Vesna Štemberger, Nada  
Trunk Širca, Alenka Valh Lopert, Tatjana Welzer Družovec, Vlasta Zabukovec, Alma Zavodnik Lamovšek, Metka  
Zorič Venuti, Nada Žnidaršič

Izdal / Published by: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja  
Lektoriranje / Proofread by: P-Lingo, Petra Tomše, s. p.

Prevajanje (in lektoriranje angleških besedil) / Translated by: Babylon, Jezikovno izobraževanje in svetovanje, d. o. o.  
Oblikovanje / Designed by: Simetrija, d. o. o.

Tisk / Printed by: Tiskarna Radovljica, d. o. o.

Monografija je dostopna na / The monograph is available at: [www.cmepius.si/knjiznica/](http://www.cmepius.si/knjiznica/)

Naklada / Copies: 500 izvodov

Ljubljana, junij 2016 / June 2016

Monografija je brezplačna. / The monograph is free of charge.

Publikacija je nastala v sklopu projekta: Support to the implementation of EHEA reforms. Izvedba projekta je  
financirana s strani Evropske komisije in Ministrstva RS za izobraževanje, znanost in šport.

Vsebina publikacije je izključno odgovornost avtorjev in v nobenem primeru ne predstavlja stališč Evropske  
komisije. / This publication is the result of the project: Support to the implementation of EHEA reforms.  
The project has been funded with support from the European Commission and the Ministry of Education,  
Science and Sport. This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held  
responsible for any use which may be made of the information contained therein.

# Kazalo

---

<b>Knjigi na pot</b>	<b>I</b>
<b>Foreword</b>	<b>III</b>
<b>Uvodnik</b>	<b>VI</b>
<b>Introduction</b>	<b>IX</b>
<b>ANALIZE IN DIDAKTIČNI KONCEPTI / ANALYSES AND DIDACTIC CONCEPTS</b>	
<b>Kako spodbujati zanos pri visokošolskih učiteljih?</b>	<b>1</b>
How to promote flow among higher education teachers? Katarina Habe in Sara Tement	
<b>University teaching: A view of Macedonia</b>	<b>11</b>
Poučevanje na univerzi: pogled iz Makedonije Martin Galevski	
<b>Student-centred teaching approaches in a serbian higher vocational ESP classroom: challenges and perspectives</b>	<b>27</b>
Na študenta osredotočeni pristopi pri pouku strokovne angleščine (ESP) v srbskem visokošolskem strokovnem izobraževanju: izzivi in vidiki Nada Buzadžić Nikolajević	
<b>Mednarodna umeščenost raziskovanja tujih jezikov stroke v slovenskem visokošolskem prostoru</b>	<b>37</b>
The positioning of foreign languages for specific purposes research in slovenia's higher education within international trends Darja Mertelj, Šarolta Godnič Vičič, Violeta Jurkovič, Mateja Dostal, Dubravka Celinšek in Saša Podgoršek	
<b>Pomen razvijanja kompetenc maternega jezika v visokošolskem izobraževanju</b>	<b>44</b>
The importance of developing mother-tongue competences in higher education Marija Zlatnar Moe, Tanja Žigon in Tamara Mikolič Južnič	
<b>Analiza informacijske pismenosti študentov sedmih slovenskih fakultet po merilih in kazalcih ACRL</b>	<b>52</b>
Analysis of the information literacy of students from seven Slovenian faculties according to the ACRL standards and performance indicators Bojana Boh Podgornik, Danica Dolničar, Irena Sajovic, Tomaž Bartol, Andrej Šorgo, Blaž Rodič, Saša Aleksej Glažar, Mojca Juriševič, Alenka Baggia, Mirjana Kljajić Borštnar, Andreja Pucihar	
<b>Ocenjevanje v visokem šolstvu: ovira ali spodbuda za kakovosten študij</b>	<b>64</b>
Assessment in higher education: An obstacle or an encouragement for quality study Barbara Šteh in Marjeta Šarić	

---

---

## POLITIKE IN STRATEGIJE / POLICIES AND STRATEGIES

- Ali in kako lahko profesorji, asistenti in študenti aktivno soustvarjamo učni (pedagoški) in raziskovalni proces?** 71  
Whether and how can professors, assistants and students co-create an active learning (pedagogical) and research process?  
Mojca Vrhovski Mohorič, Karmen Javornik, Iva Željko in Urška Smolič
- Upravna svetovalnica kot primer vključitve študentov, uradnikov in državljanov pri soustvarjanju (u)pravnih vsebin** 80  
Administrative consultation wiki as a case of inclusion of students, officials and citizens at co-creating legal administrative contents  
Polonca Kovač in Tina Sever
- Model vrednotenja kompetenčnih profilov na študijskem programu** 89  
A model of assessment of competence profiles in study programme  
Katarina Košmrlj in Ana Arzenšek
- Razvijanje pedagoško-psiholoških kompetenc pri študentih psihologije** 100  
Development of educational competencies in students of psychology  
Sonja Pečjak, Cirila Peklaj in Melita Puklek Levpušček
- Predlogi študentov za izboljšanje praktičnega pedagoškega usposabljanja** 109  
Student's suggestions for improvement of practical pedagogical training  
Danijela Rus in Milena Ivanuš Grmek
- Študija primera o razvojnem modelu kazalnikov kakovosti praktičnega usposabljanja v visokem šolstvu** 119  
A case study about developmental model of practical training quality indicators in higher education  
Mojca Juriševič
- Mnenja študentov predšolske vzgoje o praktičnem usposabljanju in drugih (ob)študijskih dejavnostih kot dejavniki oblikovanja poklicnih kompetenc** 129  
Preschool teachers' opinions about practical training and (extra)curricular activities as factors of developing of professional competences  
Alenka Polak in Melita Zukić
- Myths about creativity: how do student teachers perceive creativity?** 143  
Miti o ustvarjalnosti: kako študenti bodoči učitelji dojemajo ustvarjalnost?  
Renata Čepić, Sanja Tatalović Vorkapić and Marijeta Mašić
-

---

**Študentske delavnice kot uspešna pot uveljavljanja projektnega učenja v visokošolskem izobraževanju** **153**

Student workshop as a successful method of project-based learning in higher education study programmes

Alma Zavodnik Lamovšek, Gašper Mrak in Mojca Foški

**Teaching and learning creativity and ethics: The example of landscape architecture** **163**

Kreativnost in etika v študijskem procesu: primer krajinske arhitekture

Mojca Golobič

**INOVACIJE IN POSODOBITVE / INNOVATIONS AND IMPROVEMENTS**

**E-izobraževanje z vidika študenta** **173**

E-learning from the student perspective

Alenka Tratnik

**Kombinirano učenje ali »blended learning« z uporabo foruma Moodle – študija primera** **182**

Blended learning with Moodle forum – a case study

Nika Golob

**Evalvacija projektnega dela v okviru visokošolskega multidisciplinarnega izbirnega predmeta IKT v izobraževanju** **191**

Project based learning evaluation of multidisciplinary post-graduate course »ICT in education«

Alenka Žerovnik, Lucija Žnidarič in Jože Rugelj

**Projektno učno delo z vidika aktivnega pristopa k poučevanju prehranskih vsebin v študijskem programu gospodinjstva** **202**

Project-based learning in the perspective of active approach to teaching nutrition contents in home economics study programme

Martina Erjavšek in Stojan Kostanjevec

**Odziv študentov na projektno zasnovo predmeta vode kot hidrogeološki, ekološki in analizni sistem** **214**

Student's attitude towards a project based module water as a hydrogeological, ecological and analytical system

Nataša Gros

**Self-assessment rubrics as a tool to help students and teaching assistants** **224**

Tabele za samoocenjevanje kot orodje v pomoč študentom in asistentom

Sergej Faletič, Eugenia Etkina And Gorazd Planinšič

**Dvogovorni bralni dogodek na visokošolski ravni** **232**

Dialogic reading event at the higher education level

Igor Saksida

---

---

<b>Narativni pristopi v procesu poučevanja za socialno delo: zgodbe sorodnikov ljudi z demenco kot didaktični pripomoček</b>	<b>239</b>
Narrative approaches in the process of teaching in social work: Stories of relatives of people with dementia as didactic instrument Jana Mali in Nina Žitek	
<b>Stvarno kazalo / Index</b>	<b>247</b>

---

# Knjigi na pot

Monografija prinaša vrsto tehtnih prispevkov na temo izboljševanja učenja in poučevanja v visokem šolstvu in jih s tem posreduje zainteresirani domači in tudi mednarodni strokovni javnosti. Gre za tematiko, ki je v svetu in tudi pri nas deležna vse več pozornosti, saj gre za nepogrešljiv prispevek k razumevanju in spodbujanju kakovosti visokošolskega študija.

Danes tudi raziskave o učenju profesionalcev, kar visokošolski učitelji nedvomno so, poudarjajo pomen dialoga kot vira pomembnega učenja. Povezovanje v »učee se skupnosti«, vzpostavljanje pozitivne soodvisnosti ob delovanju za skupne cilje, dajanje in sprejemanje povratnih informacij (tudi ob medsebojnih hospitacijah!), vse to ne vodi le do profesionalne rasti in boljšega delovanja na področju, kjer je formalnega izobraževanja daleč premalo, ampak pomaga tudi povečevati zadovoljstvo in zmanjševati poklicni stres. Virov slednjega ob zaostrovanju delovnih razmer, obvladovanju vse bolj raznolike populacije študentov in drugih pritiskih med visokošolskimi učitelji ne manjka.

Ob zaključku prve izvedbe tečaja Osnove visokošolske didaktike nas je eden od udeležencev, sicer po stroki oblikovalec, prijetno presenetil, ko nam je za spomin razdelil majice z napisom »*nis'm sam*«. S tem je zadel bistvo našega občutja in tudi poslanstva teh in podobnih tečajev. Visokošolski učitelji, tudi tisti najbolj zavzeti, se največkrat v svojih poskusih, da bi izboljšali delo s študenti, čutijo osamljene. To je pokazala tudi evalvacijska študija med udeleženci izpopolnjevanj – večina jih je omenila, da pri uvajanju različnih novosti med kolegi in predstojniki ne naletijo toliko na odkrito nasprotovanje kot na ignoriranje. O težavah in izboljševanju pedagoškega dela se na oddelkih redko govori, v ospredju so druge teme – projekti, financiranje, publiciranje ... Sicer je na ravni fakultet in univerz »kakovost« v zadnjem času pogosto uporabljena beseda, a opredelitve so največkrat bolj splošne in formalne.

Prispevki, zbrani v monografiji, so bili predstavljeni na konferenci, katere rezultat je še poseben e-zbornik. Njeno vrednost ne vidim le v objavah, temveč tudi v tem, da je – sicer le za en dan – povezala številne podobno misleče in delujoče visokošolske učitelje in sodelavce in jim odprla prostor za kakovosten dialog ter s tem za globinsko vzajemno učenje. Hkrati pa je ob skupnih ciljih in vsebinah povezala strokovnjake najrazličnejših disciplin, kar je bilo ob današnji vse večji razdrobljenosti in sicer nujni specializaciji znanstvenih področij, ki večkrat le malo vedo eno o drugem, nadvse dobrodošlo.

Večji del prispevkov izhaja – sem sodijo zlasti ti v monografiji – iz raziskovalno preverjenih načel in dognanj o tem, kako najbolje potekata učenje in poučevanje. Iz katerih virov so avtorji črpali svoje znanje o teorijah in praksi uspešnega učenja ter o raziskovalnih metodah? Nekaj so gotovo prispevale navezave na dobre mednarodne projekte, nekaj tudi dosedanja izpopolnjevanja, seminarji iz visokošolske didaktike. Pri avtorjih z družboslovnih ustanov, zlasti tistih, ki izobražujejo učitelje, je to del njihove profesionalne opreme, zato tudi nimajo večjih težav pri sistematičnem poročanju o svojih izkušnjah ob raziskovanju različnih inovacij. Tudi učitelji z drugih področij – tehnike, naravoslovja – so predstavili nekaj vznemirljivih projektov; morda je tem težje ubesediti vse teoretične in metodološke razsežnosti, posplošitve in priporočila, ki iz njih izhajajo; a tudi intuicije in bogatih izkušenj najboljših učiteljev ne gre zanemariti, pa tudi ne poročil v smislu »študije primerov«, zlasti kadar jih oplemeniti poglobljena refleksija.

Predstavitve različnih pedagoških inovacij in njihovih rezultatov širši strokovni javnosti in njeni kritični presoji pomeni pomemben korak v razvoju visokošolskega poučevanja, ki s tem usvaja kriterije kakovosti, kot veljajo v znanosti nasploh. Gre za uveljavljanje »*scholarship of teaching*«, kar poznavalec področja, Slavko Cvetek, prevaja kot »učénost« pedagoškega delovanja<sup>1</sup>. Tako se postopno manjša tradicionalni prepad med obema – med pedagoško in znanstvenoraziskovalno dejavnostjo. Ali – kot pravi Bain v svojem popularnem delu *What the best college teachers do*: »Zavrnuti dihotomijo poučevanja in raziskovanja, na novo opredeliti, kaj pomeni biti univerzitetni učitelj, ima tudi moralno razsežnost, saj je osredotočanje skrbi samo na učenje in napredovanje učiteljev v sebi sebično; etično smo zavezani tudi napredku študentov.« Navsezadnje smo kot univerzitetni učitelji

<sup>1</sup> Cvetek, S. (2015). *Učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju: Teorija in praksa*. Ljubljana: Buča.

zavezani, da s svojim pedagoškim, raziskovalnim in strokovnim delom prispevamo tudi k dobrobiti širše družbe.

Seveda je pot do tega, da bi bilo poučevanje deležno enakega intelektualnega ugleda kot raziskovalno odkrivanje novega znanja, še dolga, zlasti če se poučevanje še vedno pojmuje pretežno kot »podajanje« nakopičenega znanja, ne pa kot ustvarjanje intelektualno močnega, spodbudnega učnega okolja. Zanj je značilno, da se učitelj vživi v miselni svet študentov in jih prek izzivalnih vprašanj, prispodob, primerov, dilem, življenjskih nalog vodi do kritičnega razmišljanja, do samostojnega študija virov in iskanja rešitev tudi v kompleksnejših projektih. Dobri primeri v monografiji, zlasti na področju povezovanja teorije in prakse, dokazujejo tudi morebitnim skeptikom, da to ni nekaj nemogočega, da lahko precejšen del študija poteka v tem smislu.

Pri tem pa se je pomembno zavedati, da dobro poučevanje ni le v obvladovanju različnih tehnik; tudi na naših tečajih nekateri udeleženci pričakujejo nasvete v obliki »receptov« – »kako naj motiviram študente«, »kako naj jih spodbudim k sprotnemu študiju«? Dobro poučevanje ni rutina, je v nekem smislu umetnost, temelječa na znanosti, je zmožnost ustvarjalno prilagajati način dela vsakokratni situaciji, vsaki skupini študentov in tudi vsakemu posamezniku, se ustrezno odzivati na nepričakovane dogodke, motnje, vprašanja ... in vključiti (takojšnja in poznejša) refleksijo o tem, kaj se je dogajalo, zakaj tako, kako dalje ...

Ali torej pomeni »poznanstvenje« pedagoške dejavnosti hkrati, da privzamemo odnos distance, hladne objektivnosti v delovanju in zlasti v poročanju, kar vodi do tega, kot je rekel Einstein, da podajamo spoznanja kot »mrtvo ribo«? Nikakor ne. Dober učitelj je pri stvari s svojo celotno osebnostjo, s svojimi čustvi, z »jedrnimi lastnostmi osebnosti« (Korthagen); na predavanjih uporablja topel, oseben jezik, je zavzet za »zgodbe« svoje stroke, poln živih prispodob, primerov (Bain). Poučuje iz »upajočega srca«, iz »nerazdeljenega življenja« v skladu s svojimi prepričanji (Palmer). Pomemben je njegov zanos, »stanje globoke vključenosti v aktivnost ... zadovoljstva in notranje motivacije«, kar črpa iz svojega optimizma ki ga prenaša tudi na študente (Czikszentmihalyi, cit. po Habe, Tement, 2016)<sup>2</sup>. Tak učitelj dobro deluje ne glede na to, ali ga podpirata organizacija in širše akademsko okolje. Te vrste zavzetost je bilo čutiti na konferenci in se kaže tudi v nekaterih prispevkih v monografiji (čeprav se še mnogi raziskovalci varujejo vključevanja subjektivnih elementov v svoja poročila).

A ni moč računati le na zanos; upati je, da bo tudi visokošolska politika v prihodnje v svoji podpori kakovostni pedagoški dejavnosti (centri, publikacije, posveti, kriteriji napredovanja, didaktično izpopolnjevanje, raziskovalni projekti, normativi ...) odločneje prešla od besed k dejanjem. Če dodam osebno noto: v štiridesetih letih, odkar se ukvarjam s tem področjem, je vendarle zaslediti določen napredek, sicer majhen, če ga primerjamo z vsemi drugimi burnimi spremembami, ki smo jim bili priča v tem obdobju, a vendarle.

Zanimivo bi se bilo vprašati, ali bodo prispevki, objavljeni v monografiji in zborniku, ob napredovanjih v nazive šteli v »raziskovalno« ali v »pedagoško« košarico? Glede na vse povedano – in tudi glede na prakso v tujini – bi spadali v slednjo, saj nedvomno dokazujejo višjo kakovost pedagoškega dela, ki ga kandidat ne opravlja le rutinsko, ampak ga posodablja, raziskuje, teoretično pogloblja in prispeva v zakladnico znanja o učenju in poučevanju. S tem bi tudi uravnovesili in obogatili kriterije kakovosti pedagoškega dela, zlasti za višje nazive, ki jih včasih preveč enostransko določajo rezultati študentskih anket ali golo preštevanje mentorstev. Končno bi morda prišli do že zdavnaj predlaganega in v tujini uveljavljenega »pedagoškega portfolia«, ki bi vseboval različna relevantna dokazila o tem, kako kandidat pojmuje in razvija kakovost na pedagoškem področju.

Ali bi bilo v tem primeru še več zanimanja za aktivno sodelovanje na morebitni prihodnji konferenci? Nič pa ne govori proti še kakšni podobno zasnovani konferenci in publikaciji v univerzitetnem okviru ...

ddr. Barica Marentič Požarnik, zaslužna profesorica Univerze v Ljubljani

<sup>2</sup> Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Habe, K., Tement, S. (2016). Kako spodbujati zanos pri visokošolskih učiteljih? (prispevek v monografiji).

Korthagen, F. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. Vzgoja in izobraževanje, Vol. XL, št. 4, 4-14

Palmer, J.P. (2001). *Poučevati s srcem. Raziskovanje notranjih pokrajin učiteljevega življenja*. Ljubljana: Educy

# Foreword

The present monograph consists of a number of well-founded papers on the topic of improving university learning and teaching and thus presents them to interested domestic and international professional public. This is a topic which is receiving increasing attention both in Slovenia and abroad, since it is essential for the understanding and promotion of the quality of higher education studies.

Furthermore, current research on teaching professionals, which higher education teachers definitely are, highlights the significance of the dialogue being an important learning source. Connecting into “learning communities”, setting up of a positive co-dependence when pursuing joint objectives, giving and receiving feedback (including feedback during teaching observation); all this does not only lead to professional growth and improved performance in the field where there is an obvious lack of such formal activities, but also helps to improve job satisfaction and, moreover, reduce occupational stress, especially due to the increasing number of sources of stress given the changing work conditions of higher education teachers and their dealing with an increasingly diverse student population.

Upon completion of the first implementation of the Introduction to University Teaching course we were pleasantly surprised by one of the participants (designer by profession), who made and distributed T-shirts with the label “I’m not alone” to all other participants as a souvenir. This is the best illustration of our feelings and the mission of this and similar courses. Higher education teachers, even the most dedicated ones, often feel alone in their attempts to improve their work with students. This has been also highlighted by the evaluation study among the participants of in-service training courses. The vast majority of them mentioned that when trying to introduce different novelties and innovations, they do not face much opposition, but they are often ignored by their colleagues and superiors. The problems and proposed improvements of teaching are rarely discussed within the departments. Most of attention is dedicated to other topics – projects, funding, publishing, etc. Although, lately, the term “quality” has been used a lot at the level of faculties and universities, its definition is often quite general and formal.

Papers, included in the monograph, were presented at a conference, the result of which is also a special e-proceedings. Its value does not lie only in the papers that were published, but also in the fact that it succeeded (if only for one day) in connecting numerous like-minded and active higher education teachers, as well as in creating a setting for a high quality dialogue and the related in-depth mutual learning. Moreover, given the common objectives and content it succeeded in linking experts from various fields which was extremely welcome due to the increasing separation and, otherwise necessary, specialisation of scientific fields, which often do not know much about each other.

The large part of papers (especially those, published in the monograph) is based on principles and findings, validated by research, on how to best organise and implement learning and teaching. What are the sources of authors’ knowledge on the theory and practice of successful learning and research methodology? The most valuable sources are definitely participation and collaboration in good international projects, as well as in-service training and seminars on higher education teaching. For authors from institutions in the field of social sciences, esp. those involved in teacher training, this is a part of their job, and they consequently have no significant problems with respect to reporting on their experience, when exploring different innovations. However, also teachers from other fields (technical education, natural sciences, etc.) presented some inspiring and interesting projects. Perhaps they find it more difficult to put into words all the theoretical and methodological dimensions, as well as resulting generalisations and recommendations; however, the intuition and rich experience of the best teachers should not be neglected. This also applies to reports in the form of “case studies”, esp. when they are accompanied and enriched by an in-depth reflection.

Presentation of different pedagogical innovations and their results to the broader professional public and its critical judgement is a significant step in the development of university teaching, which thus attains the criteria of quality that apply to the science in general. This is the implementation of the “scholarship of teaching” approach, which

an expert in the field translated into Slovenian as "učnost pedagoškega delovanja"<sup>1</sup> (i.e. expertise in teaching activities). This in turn gradually reduces the traditional barrier between both teaching and research. Or, as put by Bain in his popular work, entitled *What the best college teachers do?*: "To reject the dichotomy of teaching and research and to define anew what it means to be a professor has a certain moral dimension to it. It recognises the inherent selfishness of concentrating only on the learning of faculty members and the ethical obligation to the development of our students." Last but not least, we, the university teachers, have an ethical obligation to contribute to the benefit of the broader society through our teaching, research and professional work.

Of course there is a long way before teaching will gain the same intellectual reputation as discovering new knowledge, especially if teaching will continue to be perceived as transfer of the accumulated knowledge and not as the process of creation of an intellectually strong, motivational learning environment. This is characterised by teachers who reach the mental world of students and use challenging questions, images, examples, dilemmas, real-life assignments to inspire students' critical thinking, independent learning from sources and finding of solutions in more complex projects. Excellent examples in the monograph, esp. with respect to linking of theory and practice, prove to potential sceptics that this is not something impossible and, moreover, a large part of studies could be organised this way.

At this point we must also be aware that good teaching is not only the result of mastering different techniques and approaches – even participants of our courses often expect advice in the form of "recipes" – How do I motivate students? How do I motivate them for regular studying? Good teaching is not only a routine, but it is an art, based on science, and the ability to creatively adjust the mode of work to each specific situation, group of students and each individual, and to provide a suitable response to unexpected events, disturbances, questions, etc. and to include the (immediate or later) reflection what happened, why it happened in such a way, etc.

So, does the "scientification" of the teaching profession mean that we have to assume distance, cold objectivity in our work and, especially, in reporting, which leads to, as Einstein stated, delivering our findings as we would deliver to somebody a "dead fish"? Definitely not. Good teachers are always involved in their job with the entire personality, all their feelings, their core personal characteristics (Korthagen); at lectures they use a warm personal approach, they always tell passionate "stories" from their field, full of lively metaphors and examples (Bain). The teachers teach from a "hoping heart" and "undivided life" in accordance with their beliefs (Palmer). The teachers' pride and "state of deep involvement in the activity ... pleasure and internal motivation", which they draw from their optimism, transferred to students, are also essential (Czikszentmihalyi, cit. according to Habe, Tement, 2016)<sup>2</sup>. Such teachers will work well regardless of the organisational support or support from the broader academic environment. This type of dedication was continuously present at the conference, and is also illustrated in specific papers published in the monograph (although many researchers still hesitate to include subjective elements into their reports).

However, we should not rely on teachers' motivation only; we sincerely hope that, when supporting high quality teaching activity (by corresponding centres, publications, consultations, promotion criteria, didactical training, research projects, norms and standards ...) in the future, the higher education policy will more decisively move from words to actions. Hereby, I would like to add a personal note: during my forty years of experience in promoting quality of teaching in higher education, a slight progress has been identified. Although the progress is slight compared to all other turbulent events which we witnessed recently, it is still a progress.

It would be interesting to know, whether the papers published in the monograph will be included in the "research" or "teaching" section in the process of appointment and promotion of teaching staff? According to what has been said, as well as to international practice, they would be included in the latter, since they demonstrate beyond doubt the higher quality of teaching, which the candidate does not perform as a routine, but demonstrates the effort to continuously update, deepen, explore, theoretically reflect on pedagogical activity and contribute to the

---

1 Cvetek, S. (2015). *Učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju: Teorija in praksa*. Ljubljana: Buča.

2 Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Habe, K., Tement, S. (2016). Kako spodbujati zanos pri visokošolskih učiteljih? (prispevek v monografiji).

Korthagen, F. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. Vzgoja in izobraževanje, Vol. XL, št. 4, 4-14

Palmer, J.P. (2001). Poučevati s srcem. Raziskovanje notranjih pokraj in učiteljevega življenja. (The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life). Ljubljana: Educy

treasury of knowledge on teaching and learning. This would also help to balance and enrich the teaching quality criteria, esp. for higher titles (professorship), which are much too often awarded on the basis of student surveys or mere number of mentorships. We would thus finally reach the long ago proposed and in numerous countries well-established pedagogical portfolio, which would include different relevant proofs on how the candidates perceive and develop quality in their pedagogical field.

This could and probably would increase the interest for active participation at the next conference. However, there are no objections whatsoever to a conference on a similar topic being organised by one or another university ...

Barica Marentič Požarnik, Ph.D.Psych., Ph.D.Educ.,  
professor emerita at the University of Ljubljana

# Uvodnik

V zadnjih desetletjih smo v svetu in pri nas priča vse večjemu zanimanju za kakovost izobraževalne dejavnosti univerz in visokošolskih ustanov ter za načine in oblike zagotavljanja kakovosti kot odgovornosti, ki jo imajo univerze in visokošolske ustanove do uporabnikov (študentov, delodajalcev idr.) in širše družbe. V sodobnem visokoškolskem izobraževanju danes najbrž ni univerze ali visokošolske ustanove, ki ne bi med svoje strateške razvojne cilje vključila tudi zagotavljanja in izboljševanja kakovosti ter v ta namen sprejela ustreznih strategij, postopkov in kriterijev ter kazalnikov kakovosti, vse to pa z namenom dokazati, da je izobraževanje na univerzi oz. visokošolski ustanovi organizirano in se izvaja na kakovosten ter učinkovit način. Mnenja o tem, ali oz. v kolikšni meri so univerze in visokošolske ustanove pri tem uspešne, so pogosto odraz različnih pojmovanj o tem, kaj kakovost v visokoškolskem izobraževanju sploh je in kako jo je mogoče zagotavljati in izboljševati. Dejstvo je namreč, da je ob obilici podatkov, pridobljenih v formalnih postopkih spremljanja in ocenjevanja kakovosti na slovenskih univerzah in visokošolskih ustanovah (samoevalvacije, zunanje evalvacije, študentske ankete idr.), danes na voljo le malo relevantnih in uporabnih informacij o tem, kako se kakovost udejanja v visokoškolski izobraževalni praksi, tj. v predavalnicah, seminarskih učilnicah in laboratorijih ter drugih oblikah in kontekstih visokošolskega poučevanja in učenja. Še manj je na voljo na znanstvenem raziskovanju utemeljenih in z dokazi podprtih spoznanj o tem, kako je v visokoškolski izobraževalni praksi mogoče kakovost izboljševati. In prav o tem govori pričujoča monografija.

Glavni namen znanstvene monografije *Izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokoškolskem izobraževanju* je akademski in širši strokovni javnosti predstaviti sodobna, na raziskovanju utemeljena in z dokazi podprta spoznanja o načinih in procesih omogočanja in spodbujanja kakovostnega učenja in poučevanja v okoljih in kontekstih visokošolske izobraževalne prakse ter s tem prispevati k bazi znanja na tem področju. Drug, prav tako pomemben namen monografije je razširiti zavest o pomenu raziskovanja in znanstvene ustvarjalnosti na širokem področju visokošolske didaktike ter o oblikah in načinih povezovanja z raziskovanjem pridobljenih spoznanj s poučevanjem in učenjem (študijem) študentov. Ne nazadnje pa je namen monografije tudi med visokoškolskimi učitelji okrepiti zavest in potrebo po sodelovanju in skupnem delu pri razvijanju in razširjanju dobrih pedagoških praks, kar je eden glavnih ciljev v sodobnem visokoškolskem izobraževanju danes široko uveljavljenega načela »učenega poučevanja« kot poučevanja, pri katerem je to razumljeno kot druga oz. dodatna disciplina, v kateri visokoškolski učitelj razvija svojo ekspertnost.

Monografija obsega 25 prispevkov, v katerih avtorji, učitelji in sodelavci na domačih in tujih univerzah in visokošolskih ustanovah predstavljajo izsledke raziskav, projektov, analiz, refleksij, študij primerov in primerov dobre prakse ter kritično obravnavajo relevantna in aktualna vprašanja sodobne visokošolske izobraževalne prakse. Prispevki predstavljajo izbor od skupno prek 70 prispevkov, predstavljenih na mednarodni konferenci *Kakovost visokošolskega učenja in poučevanja* (Brdo pri Kranju, april 2016). Poleg kriterija znanstvene ustvarjalnosti in metodološke ustreznosti je uredniški odbor kot ključne kriterije za objavo v monografiji upošteval še aktualnost in relevantnost v prispevku predstavljenih ugotovitev in spoznanj za razvijanje in izboljševanje kakovosti visokošolskega učenja in poučevanja, pa tudi prispevek k interdisciplinarnemu povezovanju pri razvijanju in izboljševanju kakovosti visokošolskega učenja in poučevanja.

Osrednja tema in povezovalni element celotne monografije sta razvijanje in izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja (študija) v okoljih in kontekstih sodobne visokošolske izobraževalne prakse. Monografija je razdeljena na tri dele, pri čemer je treba upoštevati, da je razdelitev po delih okvirna, saj so vsi prispevki skladni z glavnimi cilji konference.

Prvi del monografije vsebuje prispevke, v katerih avtorji obravnavajo posamezne didaktične koncepte ali analize, ki so relevantni oziroma zanimivi za širši kontekst visokošolskega poučevanja in učenja.

V prispevku *Kako spodbujati zanos pri visokošolskih učiteljih?* Katarina Habe in Sara Tement osvetlita pomen doživljanja delovnega zanos kot pomembne psihosocialne značilnosti visokošolskega učitelja in ponudita nekaj sugestij, kako lahko na podlagi raziskovalnih ugotovitev spodbudimo doživljanje zanosu pri visokošolskih učiteljih. Rezultate pregledne raziskave o pogojih, v katerih delujejo visokoškolski učitelji v Makedoniji, in o tem, kako razu-

mejo poučevanje in doživljajo poklic univerzitetnih učiteljev, je preučeval Martin Galevski v prispevku *University teaching: A view of Macedonia*. Sledi prispevek *Student-centered teaching approaches in a Serbian higher vocational ESP classroom: challenges and perspectives*, v katerem Nada Buzadžić Nikolajević predstavi na študenta osredotočene pristope pri poučevanju strokovne angleščine v visokošolskih strokovnih programih v Srbiji in poda rezultate raziskave med učitelji angleščine na teh programih.

Prispevek *Mednarodna umeščenost poučevanja in raziskovanja tujih jezikov stroke v slovenskem visokošolskem prostoru* (Darja Mertelj idr.) prinaša celovit pregled raziskovanja tujih jezikov stroke v visokošolskem izobraževanju v Sloveniji ter umešča domače raziskave na tem področju v mednarodne trende. Sledi prispevek o bralni pismenosti, v katerem se avtorice (Marija Zlatnar Moe, Tanja Žigon in Tamara Mikolič Južnič) zavzemajo za izboljševanje jezikovnih kompetenc študentov vseh strok z nadaljnjim poučevanjem maternega jezika za strokovne namene v času študija – prispevek nosi naslov *Pomen razvijanja kompetenc maternega jezika v visokošolskem izobraževanju*. V prispevku *Analiza informacijske pismenosti študentov sedmih slovenskih fakultet po merilih in kazalcih ACRL* Bojana Boh Podgornik idr. predstavljajo rezultate vrednotenja informacijske pismenosti v skupini 849 študentov sedmih slovenskih fakultet glede na merila ACRL (American College and Research Libraries) in kazalce informacijske pismenosti v visokem šolstvu. Barbara Šteh in Marjeta Šarič v svojem prispevku *Ocenjevanje v visokem šolstvu: ovira ali spodbuda za kakovosten študij* obravnava nekatera ključna vprašanja preverjanja in ocenjevanja znanja ter posledice različnih načinov preverjanja in ocenjevanja znanja tako za posameznega študenta kot za razvoj predmeta in stroke.

V drugem delu monografije so prispevki, v katerih avtorji predstavljajo in obravnavajo politike in strategije izboljševanja kakovosti v različnih okoljih in kontekstih visokošolskega izobraževanja.

V prispevku *Ali in kako lahko profesorji, asistenti in študenti aktivno soustvarjamo učni (pedagoški) in raziskovalni proces?* Mojca Vrhovski Mohorič idr. predstavljajo primer izvedenega problemsko osnovanega učenja in projektnega dela učiteljev, sodelavcev in študentov treh oddelkov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. V prispevku poudarijo pomen aktivnega, dinamičnega in konstruktivističnega pedagoškega procesa, v katerem so v ospredju aktivnejša vloga učečega, usmerjevalna vloga učitelja in informacijsko-komunikacijsko tehnologije. Pomen proaktivne vloge študenta in drugih udeležencev učenja prek reševanja realnih problemov je poudarjen tudi v prispevku *Upravna svetovalnica kot primer vključitve študentov, uradnikov in državljanov pri soustvarjanju (u)pravnih vsebin*, v katerem Polonca Kovač in Tina Sever predstavita projekt Upravne svetovalnice kot primer dobre prakse.

Katarina Košmrlj in Ana Arzenšek v prispevku *Model vrednotenja kompetenčnih profilov na študijskem programu* ugotavljata, do katere mere so pri študentih in diplomantih prisotne v študijskem programu opredeljene kompetence, ter predstavita model spremljanja kompetenc kot pomemben element zagotavljanja kakovosti na dveh drugostopenjskih programih na Fakulteti za management Univerze na Primorskem. V prispevku *Razvijanje pedagoško-psiholoških kompetenc pri študentih psihologije* Sonja Pečjak, Cirila Peklaj in Melita Puklek Levpušček poročajo o rezultatih štiriletne longitudinalne študije, v kateri so spremljale razvoj kompetenc študentov pri različnih predmetih s področja pedagoške psihologije.

V prispevku *Predlogi študentov za izboljšanje praktičnega pedagoškega usposabljanja* Danijela Rus in Milena Ivanuš Grmek obravnava vprašanja praktičnega pedagoškega usposabljanja z vidika študentov in ugotavljata, da lahko predlogi študentov služijo kot eno izmed vodil pri nadaljnjem razvoju organizacije in izvajanju praktičnega pedagoškega usposabljanja. Sledi prispevek z naslovom *Študija primera o razvojnem modelu kazalnikov kakovosti praktičnega usposabljanja v visokem šolstvu* (Mojca Jurišević), ki predstavlja rezultate eksplorativne študije primera, ki se nanaša na ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti praktičnega usposabljanja znotraj izbranega prvostopenjskega univerzitetnega študijskega programa na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Pojmovanja študentov o praktičnem usposabljanju predstava Alenka Polak in Melita Zukić, ki v prispevku *Mnenja študentov predšolske vzgoje o praktičnem usposabljanju in drugih (ob)študijskih dejavnostih kot dejavnih oblikovanj poklicnih kompetenc* poročata o ugotovitvah empirične raziskave med študenti zaključnega letnika Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Tudi Renata Čepić, Sanja Tatalović Vorkapić in Marijeta Mašić poročajo o raziskavi med bodočimi vzgojitelji in učitelji – v prispevku z naslovom *Myths about creativity: how student teachers perceive creativity?* so preučevale mite o ustvarjalnosti med bodočimi vzgojitelji predšolskih otrok, osnovnošolskimi učitelji in bodočimi učitelji likovnega pouka.

Prispevek *Študentske delavnice kot uspešna pot uveljavljanja projektnega učenja v visokošolskem izobraževanju* (Alma Zavodnik Lamovšek, Gašper Mrak in Mojca Foški) predstavlja ključne elemente projektnega učenja ter izpostavi njegov pomen in uporabno vrednost v visokošolskem študijskem procesu. V prispevku *Teaching and learning creativity and ethics: the example of landscape architecture* Mojca Golobič predstavi primer mednarodno uveljavljene metode participatornega študija, usmerjenega v celovito reševanje realnih aktualnih problemov. Empirični del prispevka predstavlja osnovo za razmislek in nadaljnje raziskave.

Tretji del monografije vsebuje prispevke, v katerih avtorji predstavljajo inovacije in posodobitve na osnovi raziskav, projektov, študij primerov itd. v kontekstih svoje izobraževalne prakse.

Alenka Tratnik v svojem prispevku *E-izobraževanje z vidika študenta* poroča o eksperimentalni izvedbi celotnega pedagoškega procesa prek interneta z namenom ugotavljanja, kako e-izobraževanje sprejemajo študenti. Pomen inovativnih načinov uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije je predstavljen tudi v prispevku *Kombinirano učenje ali »blended learning«* z uporabo Moodle foruma – študija primera, v katerem Nika Golob opiše primer vpeljave kombiniranega učenja v učno enoto Eksperimenti na študijskem programu Izobraževalna kemija, z osredotočenostjo na aktivno vlogo študentov pri uporabi foruma Moodle. V prispevku *Evalvacija projektnega dela v okviru visokošolskega multidisciplinarnega izbirnega predmeta IKT v izobraževanju* Alenka Žerovnik, Lucija Žnidarič in Jože Rugelj obravnavajo izvedbo in evalvacijo projektnega dela znotraj izobraževalnega procesa v okviru magistrskega študija Pedagoške fakultete v Ljubljani.

V prispevku *Projektno učno delo z vidika aktivnega pristopa k poučevanju prehranskih vsebin v študijskem programu gospodinjstva* Martina Erjavšek in Stojan Kostanjevec predstavljata rezultate raziskave, s katero ugotavljata učinkovitost projektnega učnega dela v okviru študijskega programa za usposabljanje učiteljev gospodinjstva. Nataša Gros v svojem prispevku *Odziv študentov na projektno zasnovano predmeta Vode kot hidrogeološki, ekološki in analizni sistem* predstavi zasnovano in izvedbo predmeta, ki je usmerjen v pripravo projektnih nalog kot obliko preverjanja znanja, ter odzive študentov nanj. V prispevku *Self-assessment rubrics as a tool to help students and teaching assistants* Sergej Faletič, Eugenia Etkina in Gorazd Planinšič poročajo o uspešni uporabi rubrik pri ocenjevanju in samoocenjevanju znanja študentov, pridobljenem pri projektnem delu, s čimer so dosegli večjo kakovost poročil študentov in zmanjšanje delovne obremenitve pedagoških sodelavcev.

Prispevek *Dvogovorni bralni dogodek na visokošolski ravni*, katerega avtor je Igor Saksida, med drugim prikazuje, kako je mogoče izvajati pouk književnosti z dvogovornim, sodelovalnim in kritičnim pristopom na seminarju iz mladinske književnosti na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Jana Mali in Nina Žitek pa v svojem prispevku *Narativni pristopi v procesu poučevanja za socialno delo: Zgodbe sorodnikov ljudi z demenco kot didaktični pripomoček* predstavljata inovativni način uporabe narativne metode pri izobraževanju bodočih socialnih delavcev, pri čemer se skozi pripovedi sorodnikov spreminjata tudi vlogi visokošolskega učitelja in študentov.

Iz zgornjih kratkih opisov je nedvoumno razvidno, da potekajo na univerzah in visokošolskih ustanovah v Sloveniji ob procesih in aktivnostih zagotavljanja kakovosti, kot smo jih opisali v prvem odstavku tega uvoda, številni vsebinsko bogati, strokovno in pedagoško relevantni, na raziskovanju utemeljeni in v učenje ter uspešnost študentov usmerjeni procesi in aktivnosti razvijanja in izboljševanja (kakovosti) poučevanja in učenja, ki v sodobnem visokošolskem izobraževanju predstavljajo nepogrešljiv del profesionalnosti visokošolskega učitelja in vrednoto, ki je imanentna akademski skupnosti. V luči doslej sprejetih strateških opredelitev univerz in visokošolskih ustanov, ki se nanašajo na zagotavljanje in izboljševanje kakovosti visokošolskega izobraževanja v Sloveniji, se zdi, da prihaja monografija med bralce ob pravem času.

uredniški odbor

# Introduction

In recent decades, the world and Slovenia have been witnessing an increasing interest in the quality of education activities of universities and higher education institutions (HEIs), and in approaches and forms of quality assurance as the responsibility of universities and HEIs to users (i.e. students, employers, etc) and the broader society. In the modern higher education, there are probably no universities or HEIs which did not include quality assurance and improvement among its strategic development goals, and adopt the relevant strategies, procedures and quality indicators – all with the aim to prove quality and efficient organisation and implementation of the educational process at the university or HEI. Opinions on whether, or to what extent have the universities and HEIs been successful in this often reflect different conceptions of what quality in higher education is and how it can be assured and improved. It is a fact that with the large amount of data acquired in the formal procedures for the monitoring and assessment of quality at Slovenian universities and HEIs (self-evaluation, external evaluation, student surveys, etc) there is little available information on how the quality is implemented in the higher education practice, i.e. in lecture and seminar rooms, in laboratories and other forms and contexts of higher education teaching and learning. There is even less information available on scientific research-based and evidence-supported knowledge on how quality can be improved in higher education practice. This is the topic of the present monograph.

The main aim of the scientific monograph, *Improving the quality of teaching and learning in higher education*, is to present to the academic and professional audience the modern, research-based and evidence-based findings on the ways and processes of facilitating quality learning and teaching in the settings and contexts of higher education practice, and thus contribute to the knowledge base in this field. Another, also significant aim of the monograph is to raise awareness of the importance of research and scientific creativity in the broad field of higher education teaching, and of the forms and ways of linking the findings from research to teaching and learning (study) of students. Last but not least, the monograph aims to raise, among the academic teaching staff, the awareness and need for cooperation and collaboration in the development and dissemination of good pedagogical practices, which is one of the main objectives of the broadly recognised principle of “scholarly teaching” as teaching which is perceived as the second or additional field in which a higher education teacher develops their expertise.

The monograph comprises 25 papers in which the authors, teachers or associate staff of Slovenian and foreign HEIs present their findings from research, projects, analyses, reflection, case studies and examples of good practice, and critically address the relevant and current issues of modern higher education practice. The papers have been selected from over 70 papers, presented at the Quality of University Teaching and Learning international conference (Brdo pri Kranju, April 2016). When selecting the papers for publication in the monograph, besides the criterion of scientific creativity and methodological compliance, the editorial board also took into consideration the relevance and usefulness of the findings and insights of the paper for the development and improvement of quality of university learning and teaching, as well as its contribution to inter-disciplinary connection and collaboration in developing and improving university teaching and learning.

The main theme and connecting element of the entire monograph is the development and improving of the quality of teaching and learning (study) in the settings and contexts of the contemporary higher education practice. The monograph is divided into three parts which are merely indicative since all papers relate to the main theme of the conference.

The first part of the monograph comprises papers in which authors address specific teaching concepts and analysis that are relevant or interesting in the broader context of university teaching and learning.

In the paper, entitled *How to promote flow among higher education teachers?*, Katarina Habe and Sara Tement highlight the significance of experiencing pride for work as an important psycho-social characteristic of higher education teachers and offer a few research-based suggestions how to promote the occupational pride of teachers. The results of a comprehensive study of the working conditions of higher education teachers in Macedonia, their perception of teaching and job experience has been studied by Martin Galevski in the paper, entitled: *University teaching: A view of Macedonia*. This is followed by the paper, entitled *Student-centred teaching approaches in a Serbian higher vocational ESP classroom: challenges and perspectives*, in which Nada Buzadžić

Nikolajević present student-centred approaches to teaching of English for specific purposes in higher vocational schools in Serbia and presents the results of a research among English teachers from these programmes.

The paper, entitled *The positioning of foreign languages for specific purposes research in Slovenia's higher education within international trends* (by Darja Mertelj et al), constitutes a consistent comprehensive overview of research of foreign language teaching for special purposes in Slovenian higher education and compares the results of domestic research to international trends. This is followed by the paper on reading literacy, in which the authors (Marija Zlatnar Moe, Tanja Žigon and Tamara Mikolič Južnič) make a case for improving the language competencies of students in all fields through further instructions of the mother tongue for special purposes during their studies – the paper is entitled *The importance of developing mother-tongue competencies in higher education*. In the paper, entitled *Analysis of the information literacy of students from seven Slovenian faculties according to the ACRL standards and performance indicators* Bojana Boh Podgornik et al present the results of assessment of information literacy within the group of 849 students from seven Slovenian faculties according to the criteria of the American College and Research Libraries and the information literacy indicators in higher education. In their paper, *Assessment in Higher Education: an obstacle or an encouragement for quality study*, the authors Barbara Šteh and Marjeta Šarić address some of the key questions regarding the assessment and grading of knowledge as well as the impact of different forms of assessment and grading on a specific student as well as on the development of the course and the professional field.

The second part of the monograph includes papers in which the authors present and address the policies and strategies for improving quality within different environments and contexts of higher education.

In the paper, entitled *Whether and how can professors, assistants and students co-create an active learning (pedagogical) and research process?*, Mojca Vrhovski Mohorič et al present an example of the implemented problem-based learning and project work of teachers, associates and students from three groups of the Faculty of Education of the University of Ljubljana. In the paper the authors focus on the significance of the active, dynamic, constructivist teaching process which is based on a more active role of the learner, guiding role of the teacher and ICTs. The significance of the proactive role of students and other participants in learning through solving of real problems is further highlighted in the paper, *Administrative consultation wiki as a case of inclusion of students, officials and citizens at co-creating legal administrative contents*, in which Polonca Kovač and Tina Sever present the project of the administrative consultation wiki as an example of good practice.

In the paper, *A model of assessment of competence profiles in study programme*, Katarina Košmrlj and Ana Arzenšek examine the extent to which the competencies, included in the study programme, are defined by students and graduates, while the authors also present a competence-monitoring model as an important element of quality assurance in two second cycle study programmes at the Faculty of Management of the University of Primorska. In the paper, entitled *Development of educational competencies in students of psychology*, Sonja Pečjak, Cirila Peklaj and Melita Puklek Levpušček report on the results of a 4-year longitudinal study in which they monitored the development of students' competencies in different subjects from the field of pedagogical psychology.

In the paper *Student's suggestions for improvement of practical pedagogical training* Danijela Rus and Milena Ivanuš Grmek address the issues of practical pedagogical training from the student's perspective and conclude that the students' proposals can serve as one of the guidelines for the further development of the organisation and implementation of practical pedagogical training. This is followed by the paper, entitled *A Case Study about Developmental Model of Practical Training Quality Indicators in Higher Education* (by Mojca Jurišević), which presents the results of the exploratory case study, referring to the determining and assuring of quality of practical training within the selected first-cycle academic study programme at the Faculty of Education of the University of Ljubljana. Students' perception of practical training is presented by Alenka Polak and Melita Zukić, who report on the findings of the empirical research among final year students of the Faculty of Education of the University of Ljubljana in their paper, entitled *Preschool teachers' opinions about practical training and (extra)curricular activities as factors of developing of professional competences*. Renata Čepić, Sanja Tatalović Vorkapić and Marijeta Mašić also report on the research conducted among future preschool and school teachers – in the paper, entitled *Myths about creativity: how student teachers perceive creativity*, they studied the myths on creativity among future preschool and primary school teachers as well as future teachers of visual arts.

The paper, entitled *Student workshop as a successful method of project-based learning in higher education study programmes* (Alma Zavodnik Lamovšek, Gašper Mrak and Mojca Foški), presents the key elements of project learning and highlights its significance and applicability in the higher education study process. In the paper, entitled *Teaching and learning creativity and ethics: the example of landscape architecture*, Mojca Golobič presents an example of an internationally well-established participatory study method oriented towards the consistent resolution of real actual problems. The empirical part of the paper constitutes the basis for reflection and further research.

The third part of the monograph consists of papers, in which the authors present innovations and updates on the basis of research, projects, case studies, etc. in the context of their educational practice.

In her paper, entitled *E-learning from the student perspective*, Alenka Tratnik reports on the experimental implementation of the entire education process online with the aim to find out how e-learning is perceived by students. The relevance of innovative ways of use of ICT is also presented in the paper, entitled *Blended Learning with Moodle Forum – a Case Study*, in which Nika Golob describes an example of introduction of combined learning in the Experiments study component of the Chemistry Education study programme with a focus on the active role of students when using the Moodle forum. In the paper, entitled *Project based learning evaluation of multi-disciplinary post-graduate course "ICT in education"*, Alenka Žerovnik, Lucija Žnidarič and Jože Rugelj address the implementation and evaluation of project work within the education process of the master's study programme at the Faculty of Education in Ljubljana.

In the paper, entitled *Project-based learning in the perspective of active approach to teaching nutrition contents in Home Economics study programme*, the authors Martina Erjavšek and Stojan Kostanjevec present the results of research on the efficiency of project-based learning within the study programme for the training of teachers of home economics. In her paper, *Student's Attitude towards a Project Based Module Water as a Hydrogeological, Ecological and Analytical System*, Nataša Gros presents the design and implementation of a course focused on the production of project assignments as a form of assessment, and the response of students. In the paper, entitled *Self-assessment rubrics as a tool to help students and teaching assistants*, Sergej Faletič, Eugenia Etkina and Gorazd Planinšič report on the successful application of rubrics for the assessment and self-evaluation of students' knowledge, acquired during project work, while achieving increased quality of student reports and decreasing the workload of teaching staff.

The paper, entitled *Dialogic reading event at the higher education level*, written by Igor Saksida, shows, among other, how the classes of literature can be implemented with dialogic, cooperative and critical approach during the seminar on youth literature at the Faculty of Education of the University of Ljubljana. Moreover, the paper of Jana Mali and Nina Žitek, entitled *Narrative Approaches in the Process of Teaching in Social Work: Stories of Relatives of People with Dementia as Didactic Instrument*, presents an innovative application of the narrative approaches in the education of future social workers, whereby the roles of the higher education teacher and students change through the stories of relatives.

It is clear from the above brief descriptions that, besides all the regular quality assurance processes and activities at universities and HEIs, there is a wide range of content-rich, professionally and educationally relevant, research-based and learning- and student performance-focused processes and activities for the development and improvement (of quality) of teaching and learning, which constitute an essential part of professionalism of higher education teachers and a value which is immanent to the academic community. In the light of the adopted strategic orientations of universities and HEIs, which currently refer to the assurance and improvement of quality of higher education in Slovenia, it seems that this monograph will reach its audience at a right time.

Editorial Board

**ANALIZE IN  
DIDAKTIČNI  
KONCEPTI  
ANALYSES  
AND DIDACTIC  
CONCEPTS**

# KAKO SPODBUJATI ZANOS PRI VISOKOŠOLSКИH UČITELJIH?

## HOW TO PROMOTE FLOW AMONG HIGHER EDUCATION TEACHERS?

KATARINA HABE<sup>1</sup> in SARA TEMENT<sup>2</sup>

---

### Povzetek

Raziskave kažejo, da je kakovost v šolskem prostoru v veliki meri pogojena predvsem s psihosocialnimi značilnostmi učitelja ter da čim višje se vzpenjamo po izobraževalni vertikali, tem bolj le-te vplivajo na kakovost kognitivnih in nekognitivnih učnih izidov. Namen našega prispevka je osvetliti pomen doživljanja delovnega zanosu pri visokošolskih učiteljih kot ene izmed temeljnih, jedrnih psihosocialnih značilnosti učitelja, ki opredeljujejo njegovo poklicno poslanstvo in ki so tudi v visokem šolstvu dejavnik odličnosti. Hkrati želimo sugerirati, kako lahko na podlagi raziskovalnih ugotovitev spodbudimo doživljanje zanosu pri visokošolskih učiteljih. Naša raziskava je bila izvedena na 293 visokošolskih učiteljih s treh slovenskih javnih univerz. Udeleženci so ocenjevali stopnjo delovnega zanosu (zatopljenost, zadovoljstvo pri delu, notranjo delovno motivacijo) in delovne vire na organizacijski (raznolikost, avtonomija, podpora s strani organizacije, podpora s strani nadrejenih) in osebni ravni (optimizem). Hipoteze so bile preverjene s pomočjo multiple regresije, pri čemer smo preučevali glavni in interaktivni učinek. Rezultati so pokazali, da je delovni zanos pri visokošolskih učiteljih v največji meri pogojen z občutkom avtonomije, prav tako pa tudi z raznolikostjo delovnih nalog. Optimizem je bil povezan z zatopljenostjo in zadovoljstvom pri delu, ki sta dve izmed treh dimenzij delovnega zanosu. Poleg tega pa je odigral pozitivno moderatorsko vlogo med organizacijskim virom raznolikosti in doživljanjem zanosu (notranja delovna motivacija, zadovoljstvo pri delu). Rezultati so pokazali tudi, da visokošolske predavateljice doživljajo večjo zatopljenost pri svojem delu kot visokošolski predavatelji in da predavateljci z višjimi akademskimi nazivi doživljajo večjo notranjo delovno motivacijo kot tisti z nižjimi nazivi.

Ključne besede: zanos, visokošolski učitelji, delovni viri, avtonomija, raznolikost, optimizem

### Abstract

According to several research studies the quality in the school space is to a large extent conditioned primarily by psycho-social characteristics of the teacher. Surprisingly, the higher up the education vertical, the more this effect is pronounced. The purpose of the following research paper is to highlight the importance of experiencing flow at work, as one of the fundamental psycho-social characteristics of the teacher, which define his professional mission and reflects in educational excellence. At the same time we want to offer some useful suggestion of how to encourage and promote flow in higher education teachers. Our study was conducted among 293 higher education teachers in all the three public universities in Slovenia. On the basis of the literature it was hypothesized that organizational (autonomy, variety and social support) and personal (optimism) job resources have a positive influence on experiencing work-flow. Our predictions were tested using a moderated multiple regression where main as well interactive effects between organizational and personal job resources were examined. The results confirmed autonomy to be the strongest predictor of work-flow. Variety was also positively connected with the all three dimensions of work-flow. Optimism was associated with absorption and with satisfaction at work, as two of the three dimensions of the work. Moreover, it positively moderated the relationship between variety on one hand and work enjoyment and intrinsic work motivation as dimensions of flow on the other. The results showed also that women compared to men experience stronger absorption at their work, and those higher education teachers with higher academic rank experience higher intrinsic motivation compared to their colleagues with lower academic rank.

Keywords: flow, higher education teachers, job resources, autonomy, variety, optimism

---

<sup>1</sup> Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo; korespondenčna avtorica: katarina.habe@ag.uni-lj.si.

<sup>2</sup> Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.

## Uvod

Višje kot se premikamo po vzgojno-izobraževalni vertikali, tem bolj osebne odlike učiteljev stopajo v ozadje. Če je v predšolskem izobraževanju kakovost zaposlenih v veliki meri opredeljena z osebnostnimi vrlinami predšolskih vzgojiteljev in je ta trend prisoten tudi v osnovnih in srednjih šolah, čeprav že v manjši meri, je v visokem šolstvu ta vidik skorajda zanemarljiv. Cvetek (2015) v svoji knjigi *Učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju* nameni veliko pozornosti kakovosti v visokem šolstvu – poglobljeno osvetli probleme opredeljevanja in presojanja kakovosti v visokem šolstvu na podlagi številnih domačih in tujih raziskav. V visokem šolstvu se kakovost opredeljuje z raziskovalno odličnostjo, le zanemarljiv delež je namenjen pedagoški odličnosti. Kar se tiče osebnostnih vrtilin visokošolskih predavateljev, so lahko posredno prepoznane in vrednotene zgolj iz ocen študentskih anket.

V okviru evropskih standardov in smernic za notranje zagotavljanje kakovosti v visokošolskih ustanovah (2005) lahko tako posredno prepoznamo pomen osebnostnih značilnosti visokošolskih učiteljev le pod točko 1.4., ki se nanaša na kakovost visokošolskega osebja, čeprav so med temi značilnostmi navedene zgolj kompetence, kar pomeni, da ostanemo pri najbolj površinskih pokazateljih kakovosti. Korthagen (2009) opozarja, da profesionalnost učitelja ne predstavlja le vsote kompetenc, temveč da pravega učitelja, na kateri koli ravni poučevanja, opredeljujejo predvsem njegove jedrne značilnosti (osebne odlike), ki se nanašajo na učiteljevo globlja osebna prepričanja, na njegovo močno čustveno angažiranost in notranjo motivacijo za opravljanje svojega poklica, zajemajo pa tudi etično zavezanost in ne nazadnje temeljijo na prepoznavanju poslanstva v svojem poklicu. Ravno učiteljev občutek poslanstva je pomemben napovednik pozitivnih učnih izidov, tako kognitivnih kot tudi nekognitivnih (Gradišek, 2014), in s tem pomemben dejavnik kakovosti. Na podlagi tega lahko zaključimo, da je za doseganje kakovosti še kako pomembno, da prepoznamo in spodbujamo učiteljeve jedrne odlike, pri čemer Marentič-Požarnikova (2016) poudarja, da je kakovost treba graditi od znotraj navzven in ne obratno.

Peklajeva in Pečjakova (2015) v svoji knjigi *Psihosocialni odnosi v šoli* navajata dve obsežni metaanalitični raziskavi (Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011; White, 2007, v Peklaj, Pečjak 2015, str. 81–86), ki na podlagi pregleda številnih študij povzemata, da je kakovost odnosov učitelj-učenec pomembno pozitivno povezana tako s kognitivnimi kot z nekognitivnimi procesi pri učencu in da je odnosni vidik najpomembnejši napovednik pozitivnih učnih izidov. Ravno osebne lastnosti učitelja naj bi bile precej pomembnejši napovedovalci učinkovitosti učnega procesa kot kognitivne lastnosti, ne glede na stopnjo šolanja (Tickle, 1999). Gradiškova (2014) je v svoji raziskavi ugotovila in s tem potrdila rezultate tujih raziskav (Park, 2004; Peterson & Park, 2006), da je vnema (kamor lahko umestimo zanos) najpomembnejša osebna vrtilina učiteljev, ki je povezana z delovnim zadovoljstvom, delovno učinkovitostjo in doživljanjem smisla pri delu, kar so vse pokazatelji kakovosti. Pri tem zanos s svojimi značilnostmi presega zgolj vnemo, ki je umesčena med temeljno vrlino poguma, in zajema tudi lastnosti vrtilin človečnosti in predvsem vrtilin transcendentnosti (Peterson & Seligman, 2004).

Ideja za raziskovanje zanosov pri visokošolskih učiteljih v Sloveniji se je pojavila kot osebni odziv na vse prej kot rožnate razmere v visokem šolstvu. Porajalo se je vprašanje, kateri so lahko varnostni filtri, ki nam navkljub sistemskim oviram in neugodnim zunanjim razmeram lahko pomagajo ohraniti zadovoljstvo na delovnem mestu, da ne izgubimo navdušenja in strasti v svojem poklicu ter posledično ohranjamo kakovostno delo kot visokošolski učitelji. Zanos smo izbrali, ker je zelo odporen na zunanje vplive, hkrati pa tudi, ker je »nalezljiv«.

### Opredelitev zanosov in delovnega zanosov

Zanos je eden temeljnih konceptov pozitivne psihologije, ki se navezuje tako na motivacijske kot tudi na osebne značilnosti posameznika. Koncept zanosov lahko vidimo kot nadgradnjo in operacionalizacijo Maslowega humanističnega koncepta vrhunškega doživetja (1964). Czikszenmihalyi, avtor, ki se je prvi začel raziskovalno ukvarjati z zanosom, ga opredeljuje kot posebno stanje zavesti, ki se pojavi, ko so naše sposobnosti in izzivi okolja uravnoteženi (Czikszenmihalyi, 1998). Jacksonova in Czikszenmihalyi (1999) opredeljujeta devet dimenzij zanosov: ravnovesje med izzivom in sposobnostmi, zlitje z izvedbo, jasnost ciljev, nedvoumnost povratnih informacij, popolna osredotočenost na nalogo, občutek nadzora, izguba samozavedanja, spremenjeno doživljanje časa in avtoteličnost izkušnje.

Z dognanji Czikscentmihalyija & Lefevra (1989), da večina ljudi poroča o doživljanju zanosu pri delu in ne v prostem času, se je pokazala potreba po raziskovanju zanosu pri delu.

Avtor, ki je zanos prenesel v delovno okolje, je nizozemski psiholog Bakker. Delovni zanos je opredelil kot kratkotrajno »vrhunsko doživetje« na delovnem mestu, ki ga označujejo zatopljenost, zadovoljstvo pri delu in notranja delovna motivacija (Bakker, 2005). Zatopljenost pomeni, da smo popolnoma osredotočeni na aktivnost, ki jo izvajamo. Ko doživimo zanos pri delu, v njem uživamo in pri tem čutimo zadovoljstvo. Notranja delovna motivacija se nanaša na potrebo, da se izpolni aktivnost, povezana z delom, pri katerem se izkusita neizmeren užitek in zadovoljstvo v aktivnosti (Bakker, 2005; Deci, Ryan, 1985; povz. po Demerouti, 2006).

Doživljanje delovnega zanosu zaposlenih rezultira v številnih pozitivnih izidih v delovnih organizacijah, saj vodi do večje produktivnosti, inovativnosti in profesionalnega razvoja zaposlenih (Ellis, Voelkl, and Morris, 1994). Doživljanje delovnega zanosu posledično vodi tudi k večji delovni vnemi in zmanjšuje izčrpanost – tako na delovnem mestu kot tudi v osebnem življenju (Demerouti, Bakker, Sonnentag, & Fullagar, 2012), je pozitivno povezano s kakovostjo izvedbe delovnih nalog (Bakker 2008; Demerouti 2006; Engeser & Rheinberg, 2008) in ga lahko smatramo kot pomemben dejavnik, ki omogoča kakovostno delovanje organizacije (Demerouti, 2006).

## Zanos pri učiteljih

Kot je bilo omenjeno že v uvodu, je število raziskav, ki se navezujejo na osebnostne in motivacijske značilnosti učiteljev, relativno majhno. Tako so se začele tudi prve raziskave o doživljanju zanosu pri učiteljih pojavljati šele od leta 2005 dalje. Prvo raziskavo o zanosu pri učiteljih je izvedel Bakker leta 2005 pri učiteljih in učencih v glasbenih šolah. Kot predstavnik organizacijske psihologije se je osredotočil na preučevanje vpliva delovnih virov in delovnih zahtev na doživljanje zanosu pri delu. Rezultati njegove raziskave so pokazali, da imajo delovni viri, kot so avtonomija, povratne informacije glede izvedbe, socialna podpora in supervizija, pozitiven vpliv na ravnovesje med učiteljevimi sposobnostmi in izzivi, kar posledično vpliva na doživljanje zanosu. Pomembna ugotovitev njegove raziskave pa je bila tudi, da je zanos pri učiteljih pozitivno povezan z zanosom učencev.

Obsežno raziskavo o zanosu v izobraževanju sta izvedla Beard and Hoy (2010), ki sta testirala dva različna modela zanosu v učnem okolju: Jackson-Marshev multifaktorski model zanosu (1996), ki opredeljuje zanos kot celostno izkušnjo, sestavljeno iz devetih elementov, ki tvorijo celoto, in Quinnov unifaktorski model (2005), ki opredeljuje zanos kot zlitje dejavnosti in zavedanja. V učnem okolju je bil potrjen slednji model. Bakkerjev trifaktorski model delovnega zanosu (Bakker, 2005), iz katerega smo izhajali v naši raziskavi, predstavlja vmesno pot med navedenima modeloma in se je izkazal za veljaven in zanesljiv instrument tudi na slovenski populaciji (Habe & Tement, 2016).

Številne raziskave pri učiteljih so preučevale tudi pogoje, ki nudijo priložnost za doživljanje zanosu v učnem okolju. Na podlagi ugotovitev so med olajševalce (facilitatorje) zanosu umestili samoučinkovitost (Bosom & Frase, 2004) in delovne vire (Bakker, 2005).

## Delovni viri kot pomemben napovednik delovnega zanosu

Delovne vire lahko razdelimo na organizacijske in osebne. Delovni viri so fizični, psihološki, socialni ali organizacijski vidiki dela, ki pomagajo posamezniku pri spoprijemanju z delovnimi zahtevami, povečanjem učenja in pri profesionalnem razvoju in so uporabni pri doseganju poklicnih ciljev. Primeri: socialna podpora pri kolegih, povratne informacije o delovni uspešnosti, raznolikost dela, supervizijski *coaching*. Osebnostni viri pa se nanašajo na osebnostne značilnosti, ki so funkcionalne pri doseganju delovnih zahtev (npr. optimizem, samoučinkovitost, samoregulacijske veščine, lokus nadzora).

V povezavi z delovnim zanosom smo v naši raziskavi na eni strani preučevali organizacijske (avtonomija, raznolikost, socialna podpora), na drugi strani pa osebne vire (optimizem).

Fullagar in Kelloway (2009) sta ugotovila, da lahko kar 74 % variance doživljanja delovnega zanosu pojasnimo s situacijskimi spremenljivkami in ne z osebnostnimi spremenljivkami. Rezultati raziskave Nielsena in Cleala (2010) pa so

pokazali, da imajo spremenljive značilnosti delovnega okolja, v njunem primeru vrsta aktivnosti (možganska nevihta, načrtovanje, reševanje problemov, evalvacija), večjo napovedno vrednost pri doživljanju zanosov kot bolj stabilne značilnosti delovnega okolja (jasnost vlog, možnost vpliva (občutek nadzora), kognitivne obremenitve).

V naši raziskavi smo izhajali iz Modela delovnih zahtev in virov (*Job demands-resources model* (JD-R); Bakker & Demerouti, 2007), ki predvideva, da delovni viri zaposlenemu pomagajo, da se lažje spoprijema z delovnimi zahtevami. Pri opredeljevanju delovnih virov smo izhajali tudi iz Karaskovega modela nadzora zahtev (*demands control model* (DCM); Karasek, 1979, 1998), ki še bolj natančno pojasni, zakaj so določeni delovni viri pomembnejši od drugih.

Predhodne študije so pokazale, da so delovni viri na nivoju naloge primarno pozitivno povezani z motivacijskimi procesi, kot je večja delovna zavzetost (npr. Bakker & Demerouti, 2008), zato smo se tudi v naši raziskavi osredotočili na delovne vire, ki izhajajo iz delovnih nalog (natančneje, na avtonomijo in raznolikost).

Raziskave so pokazale, da avtonomija oz. svoboda zaposlenih pri časovnem razporejanju svojega dela in pri določanju delovnih metod povečuje pozitivni afekt (npr. Saavedra & Kwun, 2000) in motivacijo (npr. Fried & Ferris, 1987) ter zanos (Bakker, 2005; Fagerlind, Gustavsson, Johansson and Ekberger, 2013; Fullagar & Kelloway, 2009). Podobno je Czikszenmihalyi (2002) smatral občutek nadzora kot pomemben element za spodbujanje zanosov.

Na podlagi ugotovitev navedenih raziskav smo postavili hipotezo 1:  
*Avtonomija bo pozitivno povezana z vsemi tremi dimenzijami zanosov.*

Kot drugi najpomembnejši napovednik delovnega zanosov se je v predhodnih raziskavah pokazala raznolikost. Demerouti (2006) je ugotovil, da je raznolikost, kot jo pojmuje Hackman and Oldham (1975), celo pomembnejši pogoj za doživljanje delovnega zanosov kot ravnovesje med izzivi in sposobnostmi, kot je predlagal Czikszenmihalyi (2002). Delovna raznolikost se nanaša na izvajanje različnih delovnih aktivnosti, ki zahtevajo raznolike veščine, spretnosti in sposobnosti zaposlenih. Fagerlind idr. (2013) dodajajo, da delovna mesta, kjer je prisotno veliko dinamike, tista z visokim deležem socialnega kapitala in z inovativno učno klimo povečujejo možnost doživljanja delovnega zanosov.

Na podlagi navedenega smo oblikovali hipotezo 2:  
*Raznolikost bo pozitivno povezana z vsemi tremi dimenzijami zanosov.*

Rezultati predhodnih raziskav so pokazali tudi, da pri napovedovanju delovnega zanosov ne smemo pozabiti na vpliv socialnih dejavnikov in da je pomemben napovednik delovnega zanosov izmed delovnih virov tudi socialna podpora oz. socialni kapital (Bakker, 2005; Fagerlind idr., 2013; Kouvonen, Kivimäki, Vahtera, Oksanen, Elovaino, Cox idr., 2006; Salanova, Bakker & Llorens, 2006).

Na podlagi navedenega smo izpeljali hipotezo 3:  
*Podpora sodelavcev bo pozitivno povezana z vsemi tremi dimenzijami zanosov.*

In hipotezo 4:  
*Podpora nadrejenih bo pozitivno povezana z vsemi tremi dimenzijami zanosov.*

Med osebnimi delovnimi viri smo se osredotočili na dispozicijski optimizem. Povezanost optimizma, ki predstavlja posameznikovo vsesplošno pričakovanje, da se bodo v prihodnosti zgodile pozitivne stvari (Scheier & Carver, 1992), z doživljanjem zanosov sta preučevala Beard & Hoy (2010). V svoji raziskavi sta se usmerila tako na dispozicijski kot tudi na pedagoški optimizem, ki ga lahko opredeljujejo zaznana kolektivna učinkovitost, zaupanje pedagoških delavcev in pomembnost učenja (Hoy, Tarter & Woolfolk Hoy, 2006, v Gradišek, 2014). Rezultati njihove raziskave so pokazali, da čeprav je dispozicijski optimizem pozitivno povezan z zanosom, je pedagoški optimizem precej močnejši napovednik zanosov pri osnovnošolskih učiteljih.

Na podlagi navedenega smo izpeljali še zadnji dve hipotezi, in sicer, da bo optimizem kot osebni delovni vir pozitivno povezan z vsemi tremi dimenzijami zanosov (hipoteza 5) in da bo moderiral odnos med delovnimi viri in tremi dimenzijami zanosov (hipoteza 6).

## Metodologija

### Vzorec in postopek

Izvedli smo spletno anketo, ki je bila posredovana glavnim tajnikom vseh treh slovenskih javnih univerz. Ti so posredovali nagovor raziskovalk in povezavo do spletnega vprašalnika vsem redno zaposlenim visokošolskim učiteljem na njihove fakultetne spletne naslove. V raziskavi je sodelovalo 293 visokošolskih učiteljev s treh slovenskih univerz (47,4 % z Univerze v Mariboru (UM), 39,6 % z Univerze v Ljubljani (UL) in 13,0 % z Univerze na Primorskem (UP). Kljub uporabi opomnika in osebnega nagovora k udeležbi pri raziskavi je bil odzivni delež na vseh treh univerzah precej nizek (UM: 15,9 %, UL: 4,2 %, UP: 11,4 %), nižji, kot je običajno pri spletnih raziskavah ( $M = 34.6\%$ ;  $SD = 15.7\%$ ; Cook, Heath & Thompson, 2000). Vzorec je zajemal 46,8 % žensk. Kar se tiče akademskega naziva, je sodelovalo 37,1 % asistentov, 31,1 % docentov, 17,1 % izrednih profesorjev in 13,7 % rednih profesorjev; 31,7 % s področja družboslovja, 29,0 % s področja naravoslovja in 21,5 % s področja tehničnih znanosti. Starostna struktura je bila raznolika: 11,3 % mlajših od 30 let, 40,6 % med 30 in 40 letom, 21,5 % med 40 in 50 letom in 26,6 % starejših od 50 let.

### Inštrumenti

Lestvica delovnega zanosu (Bakker, 2005):

- podlestvica zatopljenosti – 4 postavke (Cronbachova  $\alpha = .85$ ),
- podlestvica zadovoljstva na delovnem mestu – 4 postavke (Cronbachova  $\alpha = .94$ ),
- podlestvica notranje delovne motivacije – 5 postavk (Cronbachova  $\alpha = .84$ ).

Lestvica delovnih zahtev in virov (Tement, Korunka & Pfffer, 2010):

- raznolikost – 1 postavka,
- avtonomija – 4 postavke (Cronbachova  $\alpha = .78$ ),
- podpora sodelavcev – 4 postavke (Cronbachova  $\alpha = .86$ ),
- podpora nadrejenih – 4 postavke (Cronbachova  $\alpha = .91$ ).

Test življenjske usmerjenosti (LOT-R)(Scheier, Carver & Bridges, 1994):

- Optimizem – 10 postavk (Cronbachova  $\alpha = .75$ ).

### Analize

Postavljene hipoteze smo preverili s pomočjo multiple regresije v štirih korakih, pri čemer smo preučevali glavni in interaktivni učinek delovnih virov (štirih organizacijskih: avtonomija, raznolikost, podpora sodelavcev, podpora nadrejenih in enega osebnega (optimizem)) na vse tri dimenzije delovnega zanosu (zatopljenost, zadovoljstvo pri delu, notranja delovna motivacija). V prvem koraku smo preverili napovedno vrednost kontrolnih spremenljivk (spol, starost, akademski naziv), v drugem koraku so nas zanimale napovedne vrednosti organizacijskih spremenljivk, v tretjem koraku pa napovedna vrednost optimizma kot osebne spremenljivke. V četrtem koraku smo preverili še moderatorski učinek optimizma.

## Rezultati in diskusija

V prvem koraku regresijske analize smo kot nadzorne spremenljivke vnesli starost, spol in akademski naziv. Akademski naziv se je pokazal kot pomemben napovednik notranje delovne motivacije ( $\beta = .21^{**}$ ) kot ene izmed dimenzij delovnega zanosa, pri čemer so rezultati pokazali, da imajo visokošolski učitelji z višjim akademskim nazivom večjo notranjo delovno motivacijo kot tisti z nižjim akademskim nazivom. Slednji rezultat lahko pojasnimo z dejstvom, da imajo visokošolski učitelji z višjim akademskim nazivom več avtonomije na delovnem mestu, ta pa pomembno vpliva na doživljanje zanosa. Ta podatek nam lahko služi kot izhodišče za razmislek o tem, kako bi lahko tudi pri učiteljih z nižjim akademskim nazivom spodbudili občutek avtonomije. Opazimo lahko, da so ravno visokošolski učitelji z nižjimi nazivi (kamor v okviru raziskave uvrščamo tudi asistente) pogosto najbolj pedagoško in raziskovalno obremenjeni. Po eni strani se od njih pričakuje, da bodo najbolj aktivno raziskovali, saj to od njih zahtevajo kriteriji za napredovanje v okviru habilitacijskih meril, po drugi strani pa imajo največ ur pedagoške obveznosti. Problematično je tudi, da na začetku visokošolske poklicne kariere še niso vključeni v projekte in tako tudi nimajo na razpolago finančnih sredstev za obiskovanje konferenc, kongresov ipd. Tako se visokošolski učitelji z nižjimi akademskimi nazivi pogostokrat znajdejo pod hudim pritiskom vseh delovnih obveznosti in temu primerno je tudi notranja delovna motivacija nižja. Kot ena izmed sistemskih rešitev bi bilo torej morda povečanje občutka avtonomije pri visokošolskih učiteljih z nižjimi nazivi in sistematično načrtovanje konkretnih korakov za njeno spodbujanje. Na katere načine pa bi se lahko konkretno lotili tega problema? Morda zgolj z zavedanjem in delovanjem v smeri, da se glede na delovne zahteve v sedanjem času ne preobremeni učiteljev začetnikov, da se prepozna prednost začetnega delovnega elana, in sicer v smislu upoštevanja novih inovativnih idej, da imajo učitelji začetniki kljub usmerjanju občutek, da so pri svojem delu lahko kreativni in samosvoji ter da so lahko pomembno soudeleženi pri oblikovanju izvedbe lastnega pedagoškega procesa.

Spol se je pokazal kot pomemben napovednik doživljanja zatopljenosti na delovnem mestu pri ženskah ( $\beta = .12^*$ ). Razlike med spoloma lahko delno pojasnimo z dejstvom, da so ženske nagnjene k bolj intenzivnemu in živemu doživljanju pozitivnih emocionalnih stanj (Fujita, Diener & Sandvik, 1991). Predpostavljamo lahko, da to velja tudi za situacije na delovnem okolju. Na tem mestu je smiselno opozoriti tudi na drugo, manj svetlo plat doživljanja zatopljenosti na delovnem mestu. Le-ta lahko vodi do tega, da želi biti posameznik v vsaki situaciji optimalno čustveno angažiran, predan, kar pa posledično lahko privede do preobremenjenosti oz. do stresa na delovnem mestu. V skrajnem primeru je lahko rezultat zatopljenosti celo izgorelost.

Kar se tiče napovedne vrednosti organizacijskih delovnih virov na doživljanje vseh treh dimenzij zanosa, smo ugotovili, da ima največjo napovedno vrednost avtonomija, ki vpliva na vse tri dimenzije zanosa (zatopljenost:  $\beta = .28^{***}$ , zadovoljstvo pri delu:  $\beta = .27^{***}$ , notranja delovna motivacija:  $\beta = .33^{***}$ ). Dobljeni rezultati potrjujejo našo prvo hipotezo. Občutek avtonomije je bil tudi v vseh predhodnih raziskavah potrjen kot najpomembnejši napovednik delovnega zanosa (Bakker, 2005, 2008; Fried and Ferris, 1987; Fullagar in Kelloway, 2009; Saavedra and Kwun, 2000). To, da imamo občutek samostojnosti pri določanju svojih delovnih nalog, da smo lahko pri svojem delu ustvarjalni in inovativni, da lahko svojo poklicno pot vodimo v skladu s svojimi željami in interesi, so predpogoji, da lahko doživljamo zanos na delovnem mestu. Samo kadar imamo občutek svobode, se lahko v svoje delo popolnoma zatopimo, doživljamo ob njem zadovoljstvo in smo notranje motivirani za to, kar počnemo. Na tem mestu se lahko vprašamo o smiselnosti številnih ukrepov nadzora delavcev v visokem šolstvu (npr. vsakodnevno evidentiranje prisotnosti), saj dosedanje raziskave kažejo, da tovrstni ukrepi ne le vplivajo na nezadovoljstvo zaposlenih, temveč vodijo tudi do slabše delovne učinkovitosti.

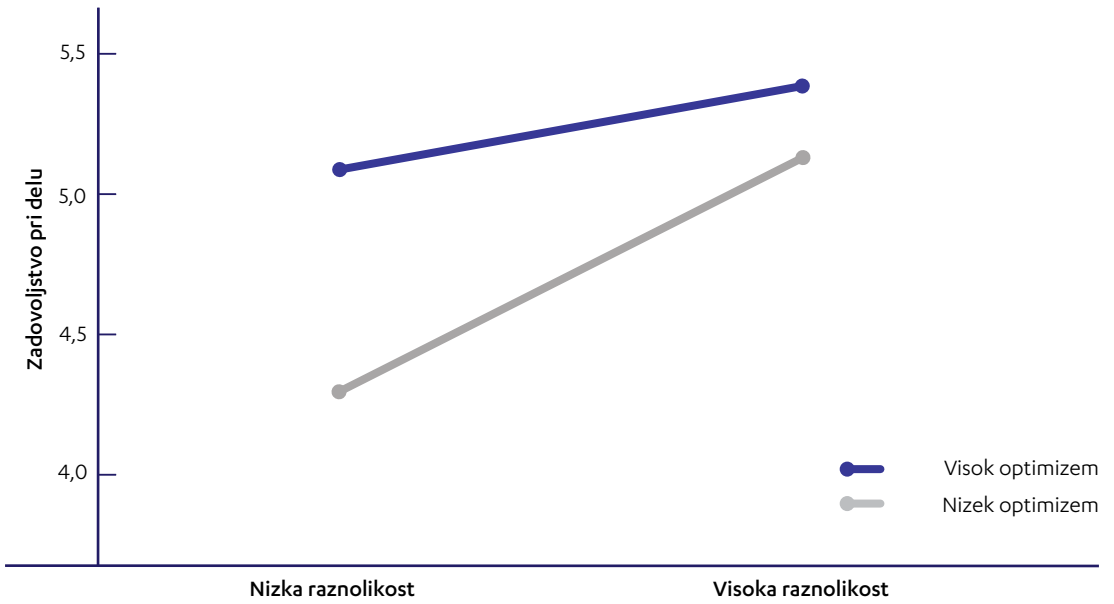
Tudi raznolikost delovnih virov se je izkazala kot pomemben napovednik vseh treh dimenzij zanosa (zatopljenost:  $\beta = .19^*$ , zadovoljstvo pri delu:  $\beta = .18^*$ , notranja delovna motivacija:  $\beta = .18^*$ ), kar potrjuje našo drugo hipotezo. Tudi to je v skladu s predhodnimi raziskavami, ki so pokazale, da je raznolikost pomemben napovednik delovnega zanosa (Demerouti, 2009; Fullagar & Kalloway, 2009; Fagerlind idr., 2013). Raznolikost pomeni, da smo soočeni z vedno novimi izzivi na delovnem mestu, da v okviru pedagoških ur uporabljamo različne oblike in metode dela, da iz leta v leto posodabljam svoja predavanja, da se udeležujemo konferenc, simpozijev, posvetov ipd. Naj na tem mestu omenim zanimiv pristop, ki je bil uspešno vpeljan in izveden v okviru Pedagoške fakultete v Mariboru; v letu 2015/16 so se začeli izvajati vsakotedenski seminarji za visokošolske učitelje, katerih namen je spoznavanje

raznolikih raziskovalnih področij poklicnih kolegov in prepoznavanje možnosti raziskovalnega interdisciplinarnega sodelovanja. Tovrstna srečanja so se izkazala kot odlično izhodišče za porajanje novih idej na podlagi raznolikih prispevkov s številnih strokovnih področij, za oblikovanje konstruktivne diskusije ter za sledenje novim, aktualnim trendom.

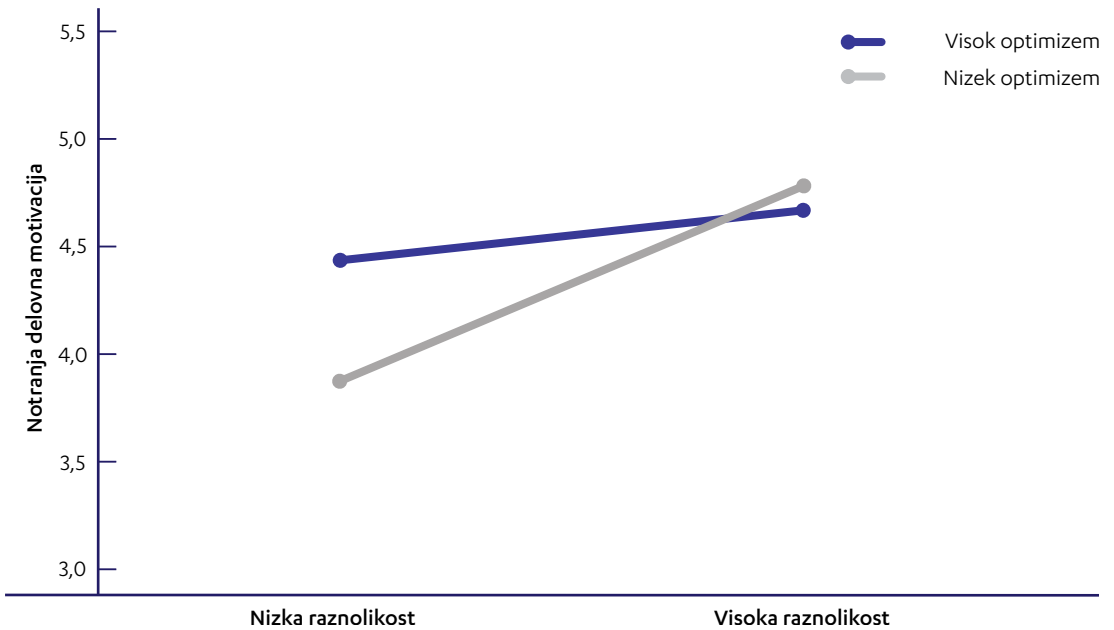
Zanimivo pa se niti podpora sodelavcev (zatopljenost:  $\beta = -.03$  n.s., zadovoljstvo pri delu:  $\beta = .11$  n.s., notranja delovna motivacija:  $\beta = .09$  n.s.) niti podpora nadrejenih (zatopljenost:  $\beta = .01$  n.s., zadovoljstvo pri delu:  $\beta = .01$  n.s., notranja delovna motivacija:  $\beta = .05$  n.s.) nista pokazali kot pomembna napovednika pri doživljanju delovnega zanosu visokošolskih učiteljev. Tako sta bili tretja in četrta hipoteza zavrjeni. Dobljeni rezultati niso v skladu s predhodnimi raziskavami (Bakker, 2005; Kouvonen idr., 2006; Salanova, Bakker & Llorens, 2006). Morda lahko naš rezultat pripišemo dejstvu, da je delo v večini visokošolskih ustanov v Sloveniji še vedno zelo individualno naravnano, zato socialni dejavniki, ki se nanašajo na organizacijske odnose (odnosi s sodelavci, odnosi z nadrejenimi), pri večini nimajo večjega vpliva na doživljanje zanosu. Na žalost v našem visokoškolskem prostoru še vedno opazamo prevladujoči individualizem. Če primerjamo avtorje objavljenih znanstveno-raziskovalnih prispevkov doma in v tujini, lahko na prvi pogled uvidimo razliko, saj je pri tujih člankih multiavtorstvo skorajda pravilo, v slovenskem prostoru pa bolj izjema. Je pa res, da lahko opazimo razlike med naravoslovnimi in družboslovnimi vedami in da je zanimiv fenomen, da je v naravoslovju več sodelovanja kot v družboslovju, kar je verjetno posledica narave raziskav.

V tretjem koraku smo preverjali napovedno vrednost dispozicijskega optimizma kot osebnega delovnega vira. Rezultati regresijske analize so pokazali, da je dispozicijski optimizem pomemben napovednik zatopljenosti ( $\beta = .15^{**}$ ) in zadovoljstva pri delu ( $\beta = .18^{**}$ ), ne pa tudi notranje delovne motivacije ( $\beta = .08$ ). To delno potrjuje našo peto hipotezo. Vidimo lahko torej, da nekdo, ki je po naravi bolj optimističen, nosi v sebi boljše predispozicijo za doživljanje zanosu kot nekdo, ki je bolj pesimistično naravnani. Treba pa je opozoriti, da je zelo pomembno, da izobraževalne institucije na kolektivni ravni spodbujajo tudi pedagoški optimizem (Hoy, Tarter in Woolfolk Hoy, 2006, v Gradišek, 2014), saj ta lahko pomembno vpliva na kakovost šolskega kolektiva.

Izkazalo se je tudi, da dispozicijski optimizem pomembno moderira odnos med raznolikostjo kot enim izmed delovnih virov na delovnem mestu na eni strani, in zadovoljstvom pri delu in notranjo delovno motivacijo kot dimenzijama delovnega zanosu na drugi strani, kar delno potrjuje našo šesto hipotezo (glej Graf 1 in Graf 2). To pomeni, da lahko pri predavateljih, ki po naravi niso tako optimistično naravnani, ravno raznolikost na delovnem mestu odigra pomembno vlogo pri spodbujanju zadovoljstva pri delu in notranje delovne motivacije. Raznolikost na delovnem mestu lahko torej služi kot orodje za optimizacijo pri manj optimistično naravnanih predavateljih, hkrati pa lahko tudi pri ostalih v določenih »kriznih« situacijah predstavlja vzvod pozitivnega vpliva na doživljanje zanosu.



Graf 1: Prikaz moderatorske vloge optimizma med raznolikostjo in zadovoljstvom pri delu.



Graf 2: Prikaz moderatorske vloge optimizma med raznolikostjo in notranjo delovno motivacijo.

## Zaključek

Če želimo resnično izboljšati kakovost v visokem šolstvu, potem moramo narediti korak v smeri sistemskih sprememb v smislu operacionalizacije in ustreznega vrednotenja manj vidnih, vendar ključnih profesionalnih značilnosti visokošolskih učiteljev. Stopiti moramo v bistvo, v esenco svojega poklicnega poslanstva in začeti graditi kakovost od znotraj navzven. Eden izmed vstopnih vhodov doseganja visokošolske kakovosti je lahko oblikovanje pogojev za doživljanje zanosu na delovnem mestu. Linley, Nielsen, Gillett & Biswas-Diener (2010) ugotavljajo, da so lahko osebne vrline, kamor lahko umestimo tudi zanos, pomembno področje za intervencije in podporo pri doseganju večjega blagostanja, ki rezultira tudi v kakovosti na delovnem mestu.

Kot so pokazali rezultati naše raziskave, je najpomembnejši napovednik zanos občutek avtonomije. Če ima posameznik občutek avtonomije na delovnem mestu, to povečuje njegovo odgovornost in zadovoljstvo na delovnem mestu. Zavedati se moramo, da bomo s sistemskimi pristopi nadzora, ki izražajo nezaupanje nadrejenih v svoje zaposlene, dosegli ravno obraten učinek. Po drugi strani pa je res, da občutek avtonomije v največji meri izhaja iz posameznikovega notranjega občutka nadzora, iz jedra njegove osebnosti, zato je najpomembneje, da posameznik gradi predvsem na preseganju lastne omejenosti in na zavedanju, da so ne glede na zunanje razmere končne odločitve v njegovih rokah.

Kar zadeva raznolikost, si lahko visokošolski učitelj popestri delo z uporabo raznolikih didaktičnih pristopov pri svojem pedagoškem delu, z vsakoletnim posodabljanjem učnih vsebin pri svojem predmetu, s povezovanjem z domačimi in tujimi strokovnjaki, z Erasmus, CMEPIUS in podobnimi usposabljanji in izmenjavami ipd.

Pomembno je tudi, da naš visokošolski sistem razvije kulturo pedagoškega optimizma na individualni in sistemski ravni. To pomeni, da je pomembno, da visokošolski učitelj kot del sistema in visokošolski sistem kot takšen verjmeta v pozitivne učne izide, da je poudarjen pomen resnične, ne birokratske kakovosti učenja in izobraževanja, da je prisotno zaupanje vseh vključenih v pedagoški proces in da se zgradi odpornost pri konstruktivnem premagovanju morebitnih težav.

Najvišja raven kakovosti nosi v sebi transformacijsko in celo transcendentno vrednost. Najvišja raven visokošolske kakovosti omogoča tako študentu kot predavatelju, da rasteta kot umsko, čustveno, socialno in duhovno bitje in ustvarjata kreativne presežke na področju svojega poklicnega delovanja. Le-ti bodo vodili k osebni blagostanju in k blagostanju v družbi.

## Viri in literatura

- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26–44.
- Bakker, A. B. (2008). The work-related flow inventory: Construction and initial validation of the WOLF. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 400–414.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309–328.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13, 209–223.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99, 9–16.
- Beard, K. S., & Hoy, W.K. (2010). The nature, meaning, and measure of teacher flow in elementary schools: A test of rival hypotheses. *Educational Administration Quarterly*, 46(3), 426–458.
- Bosom, M. R., & Frase, L. (2004). Creating optimal working environments: Exploring teacher flow experiences. *Mentoring and Tutoring*, 12, 241–258.
- Cvetek, S. (2015). Učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju. Ljubljana: Buča knjigotrštvo.
- Cook, C., Heath, F., & Thompson, R. (2000). A meta-analysis of response rates in web- or internet-based surveys. *Educational and Psychological Measurement*, 60, 821–836.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: The classic work on how to achieve happiness*. London: Rider.
- Csikszentmihalyi, M., & Lefevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 815–822.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Demerouti, E. (2006). Job characteristics, flow, and performance: The moderating role of conscientiousness. *Journal of Occupational*

Health Psychology, 11, 266–280.

- Demerouti, E., Bakker, A.B., Sonnentag, S., & Fullagar, C. (2012). Work-related flow and energy at work and at home: A study on the role of daily recovery. *Journal of Organizational Behavior*, 33, 276–295.
- Engeser, S., & Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation & Emotion*, 32, 158–172.
- Fagerlind, A. C., Gustavsson, M., Johansson, G., & Ekberg, K. (2013). Experience of work-related flow: Does high decision latitude enhance benefits gained from job resources? *Journal of Vocational Behavior*, 83, 161–170.
- Fried, Y., & Ferris, G. R. (1987). The validity of the job characteristics model: A review and a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 40, 287–322.
- Fujita, F., Diener, E., & Sandvik, E. (1991). Gender differences in negative affect and well-being: The case for emotional intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 427–434.
- Fullagar, C. J., & Kelloway, E. K. (2009). 'Flow' at work: An experience sampling approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 595–615.
- Gradišek, P. (2014). Vrline učiteljev, vodenje razreda in zadovoljstvo pri pouku: perspektiva učiteljev in učencev (doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Gradišek, P. (2014). Pedagoški optimizem učiteljev kot pomemben vidik poučevanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 3, 38–40.
- Habe, K., & Tement, S. (2016). Flow among higher education teachers – a job demands-resources perspective. *Psihološka obzorja/ Horizons of psychology*, 25, 29–37.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159–170.
- Jackson, S., & Csikszentmihalyi, M. (1999). Flow in sport: The keys to optimal experiences and performances. Urbana, IL: Human Kinetics.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain. Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285–308.
- Karasek, R. A., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P., & Amick, B. (1998). The job content questionnaire (JCQ): An instrument for internationally comparative assessment of psychosocial job characteristics. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3, 322–355.
- Korthagen, F. A. J. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem procesu. *Vzgoja in izobraževanje*, 40(4), 4–14.
- Korthagen, F. A. J. in Vasalos, A. (2009). »Kakovost od znotraj« kot ključ profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje*, 40(4), 15–21.
- Kouvonen, A., Kivimäki, M., Vahtera, J., Oksanen, T., Elovainio, M., Cox, T., Virtanen, M., Pentti, J., Cox, S.J. & Wilkinson, R.G. (2006). Psychometric evaluation of a short measure of social capital at work. *BMC Public Health*, 6, 251.
- Linley, P.A., Nielsen, K.M., Gillett, R. & Biswas-Diener, R. (2010). Using signature strengths in pursuit of goals: Effects on goal progress, need satisfaction, an well-being, and implications for coaching psychologists. *International coaching psychology review*, 5(1), 6–15.
- Maslow, A. H. (1964). (1964). Religions, values, and peak experiences. London: Penguin Books Limited.
- Mauno, S., Kinnunen, U., & Ruokolainen, M. (2007). Job demands and resources as antecedents of work engagement: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 149–171.
- Mäkikangas, A., Bakker, A. B., Aunola, K., & Demerouti, E. (2010). Job resources and flow at work: Modelling the relationship via latent growth curve and mixture model methodology. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 795–814.
- Marentič-Požarnik, B. (2016). Spodbujanje vidnih in manj vidnih sestavin profesionalnosti visokošolskega učitelja. Gradivo za delavnico na mednarodni konferenci Kakovost visokošolskega učenja in poučevanja, CMEPIUS, Brdo, 6. 4. 2016.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow Theory and Research. V S.J.Lopez (ur.) in C.R. Snyder (ur.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology 2<sup>nd</sup> Ed.* (str.195–207). New York, NY: Oxford University Press.
- Nielsen, K., & Cleal, B. (2010). Predicting flow at work: investigating the activities and job characteristics that predict flow states at work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(2), 180–190.
- O'Neill, S.A. (1999). Flow theory and the development of musical performance skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 129–134.
- Pekljaj, C., & Pečjak, S. (2015). Psihosocialni odnosi v šoli. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete univerze v Ljubljani.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification. New York: Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Association.
- Quinn, R. V. (2005). Flow in knowledge work: High performance experience in the design of national security. *Administrative Science Quarterly*, 50, 610–641.
- Saavedra, R., & Kwun, S. K. (2000). Affective states in job characteristics theory. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 131–146.
- Salanova, M., Bakker, A. B., & Llorens, S. (2006). Flow at work: Evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. *Journal of Happiness Studies*, 7, 1–22.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 16, 201–228.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063–1078.
- Standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru (2005). Pridobljeno 29. 3. 2016 s <https://www.google.si/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=evropski%20standardi%20in%20smernice%20za%20zagotavljanje%20kakovosti%20v%20visokem%20C5%A1olstvu>.
- Tement, S., Korunka, C., & Pfifer, A. (2010). Toward the assessment of the workfamily interface: Validation of the Slovenian versions of work-family conflict and workfamily enrichment scales. *Psihološka obzorja*, 19, 53–74.
- Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. V R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (ur.), *The role of self in teacher development* (str. 121–141). Albany, NY: State University of New York Press.

# UNIVERSITY TEACHING: A VIEW OF MACEDONIA

## POUČEVANJE NA UNIVERZI: POGLED IZ MAKEDONIJE

MARTIN GALEVSKI<sup>1</sup>

---

### Abstract

In recent years a substantial body of literature has emerged investigating how academics understand teaching and experience being university teachers. However, there is relatively little available research that presents an overview of the teaching role in a number of smaller and peripheral higher education systems, especially those in Central and Eastern Europe. The Macedonian higher education system appears to be no exception. Although teaching is at the heart of academic work in Macedonia, so far there is no comprehensive research that sketches out the key characteristics of university teaching. The main aim of this study is to present an overview of the conditions for and the challenges of being a university teacher in Macedonia. The data for this study is drawn from a survey on the work situation of the academic profession in Macedonia and 7 in-depth interviews with academic staff. The preliminary findings suggest that the present state of university teaching is far from promising and points to the fact that many university teachers face difficult circumstances.

Keywords: university teaching, higher education, Macedonia

### Povzetek

V zadnjih letih se je pojavilo precej literature, ki preučuje, kako akademiki razumejo poučevanje in doživljajo poklic univerzitetnih učiteljev. Kljub temu je na voljo le malo raziskav, ki bi se ukvarjale z vlogo učiteljev v številnih manjših in perifernih visokošolskih sistemih, zlasti tistih v srednji in vzhodni Evropi. Makedonski visokošolski sistem ni pri tem nobena izjema. Čeprav je poučevanje v samem osrčju makedonskega visokega šolstva, do sedaj ni bila opravljena še nobena izčrpna raziskava, ki bi predstavila ključne značilnosti poučevanja na univerzi. Posledično je glavni namen te študije predstaviti pogoje in izzive poklica univerzitetnega učitelja v Makedoniji. Podatki za študijo izhajajo iz ankete o delovnih razmerah za poučevanje v visokem šolstvu v Makedoniji in sedmih poglobljenih intervjujev z visokošolskim osebjem. Predhodne ugotovitve študije kažejo, da je trenutno stanje visokošolskega poučevanja vse prej kot obetajoče, in da se številni visokošolski učitelji soočajo s težkimi razmerami.

Ključne besede: univerzitetno poučevanje, visokošolsko izobraževanje, Makedonija

## Introduction

Teaching, alongside research, is considered to be the core function of the academic profession. In recent years a substantial body of literature has emerged investigating how academics understand teaching and experience being university teachers (Åkerlind, 2004). While the existing literature tends to provide a fairly comprehensive global overview of the teaching role of academics, there is relatively little available research that presents an overview of the teaching role in a number of smaller and peripheral higher education systems, especially those in Central and Eastern Europe. The Macedonian higher education system appears to be no exception. Although teaching is at the heart of academic work in Macedonia, so far there is no comprehensive research that sketches out the key characteristics of university teaching. Scarce discussions on the teaching profession are predominan-

---

<sup>1</sup> University of Oxford, Department of Education; Martin.galevski@education.ox.ac.uk.

tly based on anecdotal evidence and sporadic public commentaries by a few reflective practitioners within the academic community. Occasionally, the Macedonian higher education system is mentioned only in passing as a system presumably similar to the other countries of former Yugoslavia – thus allowing limited space to capture its idiosyncratic developments in the last two decades. Despite undergoing significant and rapid transformation in recent decades, the Macedonian higher education system has been absent of any serious and systematic investigation, rendering it as one of the most under-researched systems in Europe.

Against this backdrop, the main aim of this chapter is to present an overview of the conditions for and the challenges of being a university teacher in Macedonia. More specifically, the chapter addresses the working conditions for teaching, the academics' preferences for teaching and the actual teaching workload, the remuneration of university teachers and their career intentions and satisfaction.

## Brief historical overview of the Macedonian higher education landscape

The origins of the Macedonian higher education system can be traced back to the aftermath of World War II, when Macedonia received the status of a constituent Republic within the newly formed Yugoslav Federation. In response to an unfavorable educational structure of the population in the post-war period, the Saints Cyril and Methodius University in Skopje was established in 1949, with the primary mission of enabling greater access to higher education (as a potential vehicle to overcome social disparities) and producing a sufficient number of highly qualified workers in line with the requirements of the Macedonian economy (Uvalić, 1952). The rationale for the establishment of the university was also motivated by the proclaimed spirit of equality of all nations in Yugoslavia and “the recognition of the right of each nation to have its own culture, and thus also its higher education” (Samolovčev 1989, p. 13; Šoljan, 1991).

Despite its long and rich educational tradition, the country's first modern university was founded with a certain delay compared to the oldest Yugoslav universities in Zagreb (founded in 1874), Belgrade (1905) and Ljubljana (1919). The university in Skopje remained the only higher education institution in the country for almost three decades until a partial pluralisation of the Macedonian higher education system was initiated by the establishment of a second public university in Bitola in 1979. During the Yugoslav era (1946-1991) teaching was the core, and often exclusive function within the two universities, while a substantial portion of research activities were mainly concentrated in other institutions – mainly, independent research institutes, state institutions and industry (Samolovčev, 1989)

University teaching during this period was highly politicized and strongly influenced by the idea of building a communist society as a new social order (e.g. the teaching of subjects such as Marxism and the emphasis on concepts such as ‘brotherhood’ and ‘equality’)(Giles, 1979; Šoljan, 1991). In this sense, teaching played an instrumental role in fostering a national identity that relied heavily on the communist ideology as understood by the Communist Party of Yugoslavia. Despite the absence of a federal Yugoslav Ministry of Education, the content of teaching was almost identical across all individual Republics. In spite of frequent political and ideological interventions, often escalating into repression, universities remained rare centres of “critical thought, social protest and political activism” (Zgaga, 2010, p. 20).

At the beginning of the 1990s, in the heat of the Yugoslav wars, Macedonia was the only country to declare its independence entirely at peace. Nevertheless, the 1990s were a period marked by serious political and economic crises that had quite detrimental effects on higher education and its pace of reform. As a result, education was placed on the margin of political agendas, with “virtually no policy development in higher education” (Vukasović, 2012, p. 11) or any comprehensive strategic overview of the role of universities. Similar to other post-communist countries in Eastern and Central Europe, after the fall of communism, the higher education expansion in Macedonia started with a considerable delay compared to most countries in Western Europe. Due to such complex circumstances, the first piece of legislation on higher education in Macedonia, after its independence, was only adopted in 2000.

Considering the country's short history of pluralistic governance, the state still assumes a major role in organizing the higher education system, with most reforms being initiated by the government. In this respect, the governance of the

Macedonian higher education system closely resembles the ‘sovereign, rationality-bounded state model’ (Olsen, 1988), with higher education being under close jurisdiction of political authorities and frequently being used to address broader political preferences (Gornitzka & Maassen, 2000). The government has secured its dominant steering role largely by means of extensive legislative interventions of the Higher Education Law and tight control over the allocation of finances. Apart from the introduction of a number of nation specific and domestically inspired reforms, several initiatives in view of the (pan-)European dimension of higher education have also been introduced in the last decade. Macedonia formally joined the Bologna Process in 2003, which can be seen as the entry point of Macedonian higher education in the European Higher Education Area. While education is not part of the negotiation process, the implementation of Bologna inspired reforms is often perceived as a necessary requirement in the process of EU accession.

Due to its relatively small higher education system, Macedonia has very limited opportunities to influence and shape pan-European initiatives, primarily the Bologna Process, even less to upload policy preferences to the European level. This, in essence, implies that, as a general rule, pan-European initiatives are ‘downloaded’ and incorporated into the domestic policy arena, rather than vice versa. According to Zgaga (2013) such dynamics of copy-pasting existing policies from the ‘centre’ to the ‘periphery’ may potentially lead to the creation of “policy colonies” (p. 366) – a phenomenon which can be particularly harmful in small countries such as Macedonia striving for a ‘return to Europe’, yet whose educational traditions significantly differs from the rationale provided by pan-European initiatives.

## Methods

### Data collection tools and sample

The findings presented in this chapter are drawn from a quantitative-based survey on the conditions and challenges of the academic profession in Macedonia and seven in-depth interviews with academic staff, conducted in 2014. The questionnaire for the survey was broadly based on the European Academic Profession survey (hereinafter: EUROAC) (for more on EUROAC see Teichler, Arimoto & Cummings, 2013; Teichler and Höhle, 2013) – the most extensive comparative study on the academic profession in Europe conducted between 2008-2012 in 12 countries. In order to ensure a genuine comparability of the findings in Macedonia with a number of other countries where the EUROAC survey has been previously administered, the questions replicated from the EUROAC questionnaire were not altered. The survey questions pertaining to the teaching role of academics are the central focus of this analysis.

The survey questionnaire was administered online through open source web-based survey software (Lime Survey). In March 2014, the survey was sent out to a list of e-mail addresses of academic staff in Macedonia, collected manually from the institutional websites. Given that there was no central or comprehensive list of e-mail addresses available, a challenge in this respect was that a number of institutions had fairly outdated websites with limited contact information. Nevertheless, a sufficiently high number of e-mail addresses were collected (3070), which broadly corresponded with the total number of academics (3354) according to, at that time, the latest official data from the State Statistical Office (SSORM, 2014). However, as this was not a complete list of all e-mail addresses, we were not able to utilize a simple random sample design. In view of the fact that e-mail addresses were collected based on their relative ease of access, a convenience (availability) non-probability sampling was used instead. An additional problem, partly specific to the Macedonian academic community, was that some of the official e-mail addresses provided on institutional websites are used or checked infrequently, as many academics prefer to use their personal e-mail addresses for professional correspondence.

The survey results presented here are based on the responses of 487 respondents that completed the questionnaire, yielding a response rate of 18.6%. While a response rate below 20% would commonly be anticipated as rather low for a paper-based survey (Nulty, 2008) the response rate of the study falls within the acceptable common range for on-line surveys (10-30%) (*ibid.*) and is similar (or in some cases even higher than) other European countries (e.g. Croatia) where the EUROAC survey was previously conducted (Teichler et al., 2013; Kehm & Teichler, 2013). According to Horta (2013: 493) (referring to a previous work of Krosnik [1999]) “while a low response rate could be problematic, studies demonstrate that datasets resulting from low response rates can yield more accurate measurements and quality than those with greater response rate levels”.

The distribution of respondents obtained from the survey rather closely mirrors the figures available from national statistics, thus allowing an acceptable level of validity and generalization of the survey results for the entire academic population. In terms of gender (Table 1), female academic staff is somewhat over-represented (55%) when compared to the actual percentage of female academic staff in the entire academic population (49.9%).

Gender	Survey		National statistics	
	N	%	N	%
Male	219	45	1681	50.1
Female	268	55	1673	49.9
<b>Total</b>	<b>487</b>	<b>100</b>	<b>3354</b>	<b>100</b>

Table 1: Distribution of respondents according to gender.

As shown in Table 2 below, the number of respondents by type of institution (public or private) is almost the same ratio as in the general academic population.

Type of Institution	Survey		National statistics	
	N	%	N	%
Public	382	79.6	2698	80.4
Private	98	20.4	656	19.6
<b>Total</b>	<b>480</b>	<b>100</b>	<b>3354</b>	<b>100</b>

Table 2: Distribution of respondents according to type of institution.

The distribution of respondents according to academic rank (Table 3) tends to over represent assistant professors (29.2% in the study versus 21.5% in the entire academic population), while professors tend to be underrepresented among respondents (19.7% against 28%). One possible explanation for this is that online surveys are generally more biased towards the younger more computer literate generation.

Academic Rank	Survey		National statistics	
	N	%	N	%
Professors	94	19.7	939	28
Associate professors	85	17.9	509	15.2
Assistant professors	139	29.2	721	21.5
Assistants	92	19.3	631	18.8
Junior Assistants	20	4.2	217	6.5
Other ranks	46	9.7	337	10
<b>Total</b>	<b>476</b>	<b>100</b>	<b>3354</b>	<b>100</b>

Table 3: Distribution of respondents according to academic rank.

Table 4 presents the distribution of respondents according to academic discipline. The State Statistical Office does not categorize academics based on academic discipline, therefore a comparison with national statistics was not available.

Academic Discipline	Survey	
	N	%
Social Sciences	165	34
Humanities	52	10.7
Natural Sciences	82	16.9
Technical sciences	109	22.4
Medical sciences	64	13.2
Applied sciences	8	1.6
Arts	6	1.2
<b>Total</b>	<b>487</b>	<b>100</b>

Table 4: Distribution of respondents according to academic discipline.

For the purposes of data analysis independent variables were recorded in binary categories. Namely, based on the *type of institution in which academic staff have their primary employment* two categories were created: (1) academic staff working at public institutions and (2) academic staff working at private institutions. Based on *academic rank*, academic staff were combined into two main categories: (1) senior academics (consisting of all academics elected in teaching-scientific positions: lecturers, associated professors, professors) and (2) junior academics (consisting of all academics elected in supporting staff positions: junior assistants and assistants). According to the scientific discipline, academics are classified in two broad categories: (1) social sciences, humanities and arts in one category as 'soft sciences' and (2) medical sciences, natural sciences, technical sciences and applied sciences in another category as 'hard sciences'.

## In-depth interviews

The results from the questionnaire-based survey were triangulated with 7 in-depth interviews. In broadest terms, the purpose of the interviews was to explore a wealth of information that could not be easily captured by descriptive statistics only, or as Clark (1987, p. xxvi) insightfully describes it, "interviews flesh out meanings that often remain ambiguous or hidden in the statistical results of surveys where, on broad issues, individuals have only the chance to offer hypothetical responses to prescribed scenarios". Hence, the triangulation was used to provide richness to the data and increase the validity of the findings; yet, it was also used to uncover perspectives that do not necessarily converge with the quantitative results (Patton, 2002). The interviewees were chosen to constitute a diverse group of academics in terms of gender, ethnicity, academic rank, experiences in higher education management, scientific discipline and type of institution. A semi-standardized interview technique was applied in all interviews. A set of pre-prepared questions were developed to guide the course of the interview, however, a certain degree of flexibility was provided so the interviewee could express its opinions freely and in a more natural way, beyond the template questions.

## Findings

### Recent expansion of the system and its effect on the conditions for teaching

The higher education sector has undergone a substantial expansion in the last decade, shifting from an elite to a mass system (Trow, 2006). In an effort to 'catch up' and achieve participation rates that would be comparable to those of the European Union, the government has embarked upon reform to drastically increase the number of new students. To satisfy the increasing demand for higher education, the state founded three additional public universities in Tetovo (2004), Stip (2007) and Ohrid (2009). New faculties have been added to all public universities in quick succession, mainly in cities where no faculties existed previously.

In parallel to the opening of new public universities, the soft legal criteria and low barriers to entry allowed the mushrooming of a number of private providers. At present, the number of private higher education institutions exceeds the number of public providers (15:5), however, they absorb less than 20% of the student demand. In the public discourse, programs of lower quality have often been associated with private providers and very few private institutions have been characterized by high educational standards. Qualitative differentiation, however, takes place not only between universities (both public and private), but also within individual faculties, which differ substantially in terms of reputation and resources. Due to declining demographics and recent government initiated reforms to reduce fee-paying students in public universities, the private higher education sector is expected to shrink in the coming years – with a move towards a gradual ‘re-monopolisation’ (Kwiek, 2014) of higher education by public providers.

As a result of the expansion of the system, the number of faculties doubled from 39 in 2005/2006 to 78 in 2007/2008, reaching a peak in 2014/2015 with 122 faculties (SSORM, 2015). The number of students also rose from 47,092 in 2005/2006 to 62,440 in 2007/2008 when enrolments reached a record high (*ibid.*). Since then, enrolments have fallen slightly, to 58,399 in 2014/2015, due to declining relative birth cohorts. The multiplications of faculties and rising number of students have also led to an increase in the total number of academic staff, which has led to an improvement in the student-staff ration from 29:1 in 2005/2006, to 25:1 in 2014/2015. However, of the total number of academic staff, the discrepancy between the proportion of senior (70.4%) and junior (29.6%) remains high (SSORM, 2016).

While the expansion of the higher education system in recent years has been received somewhat positively because of its potential to decrease educational disparities between regions and to provide more equal access to higher education, the abrupt expansion does not go unchallenged. Public criticism has addressed the adequacy of the (uncontrolled) pace of transition to a more universal higher education and the potential far-reaching consequences for the quality of higher education offered. In most of the newly opened faculties at public universities, the inadequacy of the infrastructure is apparent. A significant number of study programmes have been launched without meeting even the essential standards for operation. Owing to the lack of appropriate facilities, lectures are frequently held in publicly-owned buildings which were built for purposes other than higher education activity. Thus, it is not uncommon for academics to hold lectures in wedding halls, hotels, theatres and other venues that do not meet even the basic requirements for teaching (Popovski, 2010).

In order to assess satisfaction with different aspects of the infrastructure for teaching, on a scale from 1 = “very dissatisfied” to 5 = “very satisfied”, academics were asked to assess a range of institutional facilities, resources and supporting staff. On average, as shown below in Table 1, academics were most satisfied with the telecommunications, classrooms and technologies for teaching. Conversely, they were least satisfied with the laboratories, library facilities, and teaching support staff. As presented in Table 5, more than half of all respondents (54%) were dissatisfied or very dissatisfied with the availability of teaching support staff – pointing to a serious shortage of early career academics in what is becoming an increasingly ageing professoriate, as 40% of the entire academic staff is over the age of 50.

	1+2	3	4+5	Mean
Telecommunications (internet, networks and telephones)	19.6	17.5	62.9	3.69
Classrooms	24.1	23.9	52	3.44
Technology for teaching	23.2	26	50.8	3.42
Your office space	35.6	22.3	42.1	3.09
Administrative support	40.8	22.6	36.6	2.92
Laboratories	41.6	25.7	32.7	2.84

	1+2	3	4+5	Mean
Library facilities	44.9	22.8	32.4	2.75
Teaching support staff	54.1	25.1	20.9	2.45

Table 5: Assessment of conditions for teaching.

While a government-funded project has been introduced recently in order to improve the equipment in a number of laboratories across public universities, the dissatisfaction with laboratories has remained high. Some of the shortcomings of the government project were well-captured by a professor of a technical Faculty, who stated that:

*It is good that the Ministry [of Education] engages in investment in laboratories, however we can make very little use of them so to say. It's either that the laboratory equipment is purchased, but the necessary supporting staff to operate it is missing, or the opposite, additional staff is hired, but then the required equipment is missing. We hardly get both capacities [staff and equipment] at once. (Interviewee 1: public university, technical sciences, professor).*

The maintenance of the laboratory equipment and the purchase of laboratory materials were also mentioned as problematic during the interviews, since the government provides no or little additional funding for such means. In such circumstances, the use of laboratories for teaching purposes is limited by the financial capacity of the institutions to cover such costs.

When analysed in terms of the type of institution, a number of noteworthy differences also emerged. The classrooms, teaching technology and office space were more positively assessed by academics at private universities than by academics working at public universities (Table 6). Having in mind the relatively short period of operation (less than 15 years), most private universities are equipped with more sophisticated teaching facilities. In fact, some private universities use their more favourable physical infrastructure for teaching as a key means to attract students.

Satisfaction with:	Public universities (4+5)	Private universities (4+5)
Classrooms	44.9%	79.2%
Teaching technology	45.9%	71.5%
Office space	44.9%	69.8%

Table 6: Assessment of classrooms, teaching technology and office space by type of institution (responses 4+5; scale from 1 = "very dissatisfied" to 5 = "very satisfied").

Another explanation for the lower satisfaction among academic staff from public universities may be related to a government-initiated project which resulted in the opening of more than 60 new study programmes in 16 different cities across the country in less than six years. Students have generally reacted positively to the geographical dispersion - since it allowed them to significantly reduce the costs of study by remaining in their hometowns; however, the majority of academics at public HEIs have been highly pessimistic regarding the success of this dispersion, which is often described in terms of quantitative success only. As mentioned above, in most of the newly opened faculties and study programmes, due to numerous shortcomings in the preparation phase and the lack of appropriate (funding) analysis of the sustainability of the project, the inadequacy of the infrastructure is apparent.

The desire to open new programmes outside traditional university centres has also led to the phenomenon of so-called "travelling professors", since many academics travel back and forth up to 200km per week, or even a day, in

order to hold classes. One of the interviewees humorously made an analogy with “*a travelling circus*” (Interviewee 5: public university, humanities, associate professor) to depict the frequency of time which they spent on the road teaching.

**Distribution of time on various academic functions:**

**Teaching at the core of work responsibilities**

Academics across the world play multiple roles: they teach, conduct research and provide various services inside and outside higher education institutions. The distribution of time, however, varies by countries, educational traditions, institutional types, even on academics individual preferences. In Macedonia, it is not the national legislation that regulates the workload of academics, but rather internal statutory acts enacted on the institutional or Faculty level. It is primarily shaped by the teaching function; however, there are a number of differences across institutions in the way in which the concept of teaching load is defined. At some institutions it is common to refer to weekly teaching loads, while at others the teaching loads are calculated on a monthly or an annual basis. Some institutions prescribe both weekly and annual teaching loads or set individual targets, though the latter is rare. Usually, the weekly average ranges between 4-8 teaching hours per week for senior academics and 8-16 hours for junior academics. While in most institutions academics are formally required to teach a pre-determined number of hours, whereas the duties and tasks beyond teaching are not usually covered by contractual arrangements. Although in many institutional mission statements the importance of a close link between teaching and research is mentioned, research activity is not part of academics’ formal obligations and is left by and large to the discretion of the individual academics.

In order to obtain an overview of how academics divide their time in practice, respondents were asked to estimate the average number of hours which they dedicate to teaching (including class preparation), research, participation in institutional bodies, administrative work and other activities, in a typical week when classes are in session.

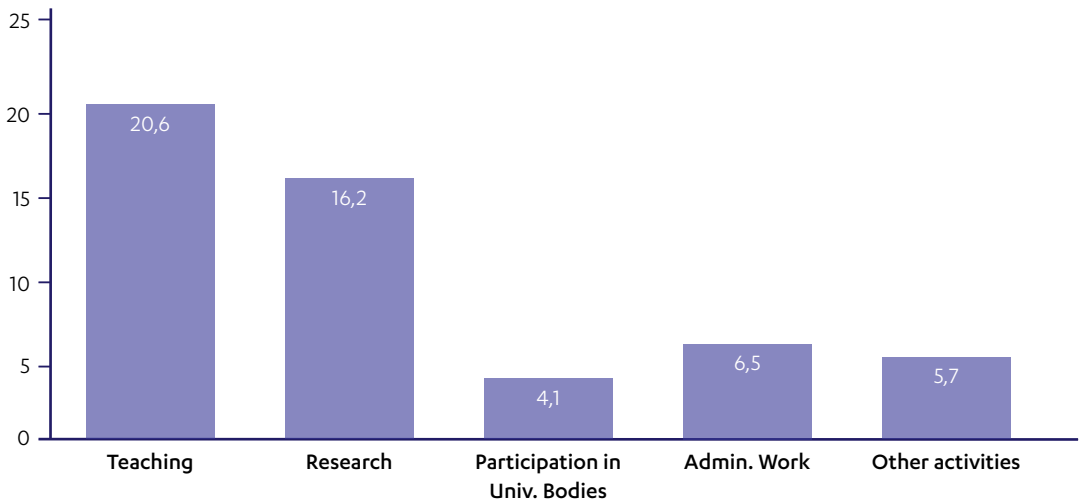


Chart 1: Proportion of time spent on various activities (in hours).

The average weekly workload reported by academics amounts to 53.3 hours, that is, about one-fifth more than the typically prescribed workload of 40 hours per week. On average, as presented in Table 3, the greatest proportion of this time is spent on teaching (20.6 hours) (including the time for preparation), 16.2 hours to research, 4.1 hours for participation in the various institutional bodies, 6.5 hours to administrative work, and 5.7 hours for other activities. Teaching and research occupy by far the largest share of the workload and together they account for 69 per cent of the total working time.

Despite teaching being considered the principle, and as acknowledged earlier, the only official job requirement, most academics retain a balanced teaching and research portfolio. The relatively high involvement in research could be explained by its importance for career advancement, as the principle and exclusive means of promotion are research publications. Teaching does not play a role in promotions, which is a sort of a paradox as teaching is mandatory and expected, while research is not. Another explanation can be associated with the intensified research activities at some institutions, primarily as a result of utilizing domestic and international projects and funding. In comparison with the EUROAC results (Chart 2), Macedonian academics have reported by far the highest weekly workload which amounts to 53.3 hours, about 10 hours more than the European average (43 h). The case is similar if we look at junior academics only, who reported a weekly workload of 48 hours per week, which is significantly heavier than the one reported by their European peers, averaging 42 hours per week. According to Altbach (2000), such heavy workloads have a potential to produce burnout, low morale and can negatively affect the quality of work.

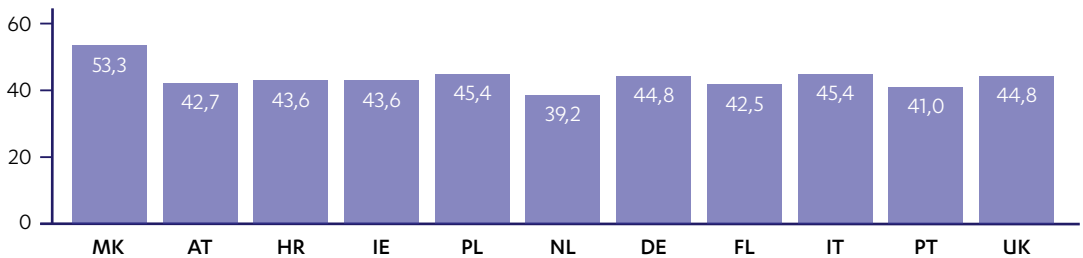


Chart 2: Hours per week spent on all academic activities when classes are in session - Macedonia compared to EUROAC results (arithmetic mean of hours per week).

However, if additional activities aside from teaching and research are excluded, the difference in the workload in Macedonia compared with the EUROAC surveyed countries is much smaller (Chart 3); although, again, academics in Macedonia report on average more time spent on teaching than any other of the EUROAC surveyed countries. Nevertheless, teaching hours correspond fairly closely to the EUROAC results. One reason for the relatively high teaching loads can be attributed to the remains of the historical legacy of the Macedonian higher education system during Yugoslavia, where the core, and often exclusive, function of universities was to teach, while a substantial portion of research activities were mainly concentrated in a separate set of research institutes. As far as research is concerned, academics in Macedonia report more or less similar involvement in research with the EUROAC results.

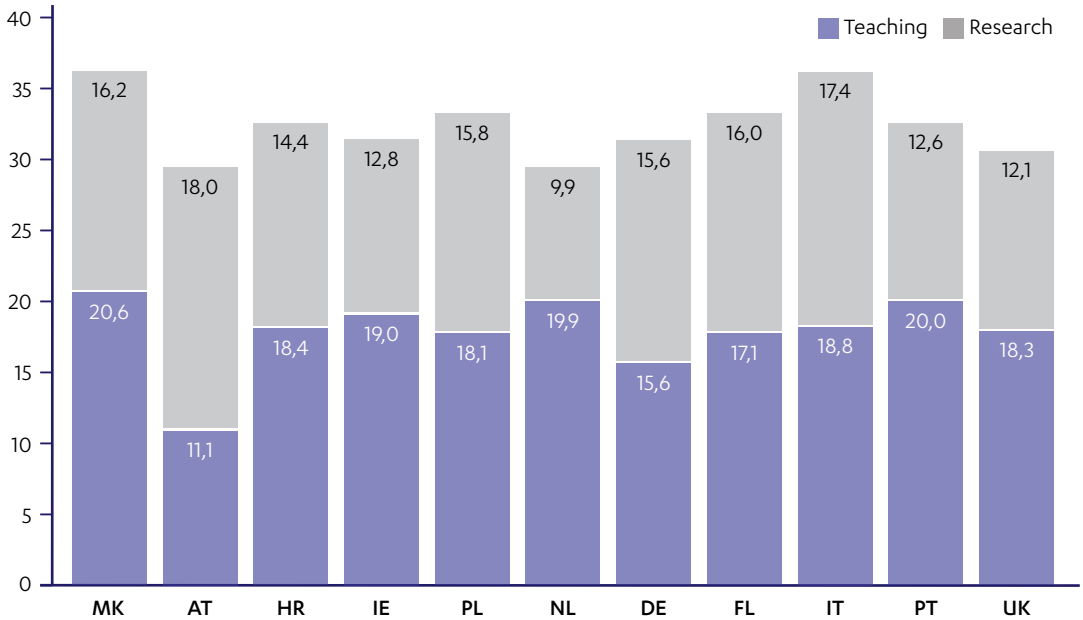


Chart 3: Hours per week spent on teaching and research when classes are in session - Macedonia compared to EUROAC results (arithmetic mean of hours per week).

The above comparison with the EUROAC survey suggests that the higher overall workload reported in Macedonia is not entirely linked to teaching or research overburden, but is in part also related to the considerable share of other responsibilities - e.g. participation in the bodies of the institution, administrative work and other activities – which can take up a significant amount of time (31% on average according to the survey results). While growing participation in the decision-making process (committee membership, etc) can be seen as an encouraging sign of institutional democratization, the bureaucratic administrative portion of the workload of academics is often at the expense of the core functions of academic work (Musselin, 2007). One of the interviewees was not overwhelmingly enthusiastic about administrative duties and believed that the time spent on this type of work is a “major distraction from teaching and research” (Interviewee 1: public university, professor, technical sciences); however, the impression from the remaining interviews was that academics do not assume significant administrative duties.

Chart 4 shows that junior and senior academics spend about the same proportion of their work time on teaching and research, with junior academics reporting about two hours less on both activities. The findings for teaching seem to be at odds with the officially prescribed weekly average of teaching hours, where the workload of junior academics is normally about twice as high than that of senior academics. Moreover, the findings go against frequent accusations of non-fulfilment of teaching obligations on the side of professors. It is often said, pejoratively, that a junior academic is a “*professor’s secretary*” or ‘*intellectual slave*’ (Interviewee 7: public university, lecturer, social sciences). According to a self-evaluation report from the University of Skopje, 88 per cent of the surveyed students answered that the junior assistants held classes more frequently than professors (UKIM 2008).

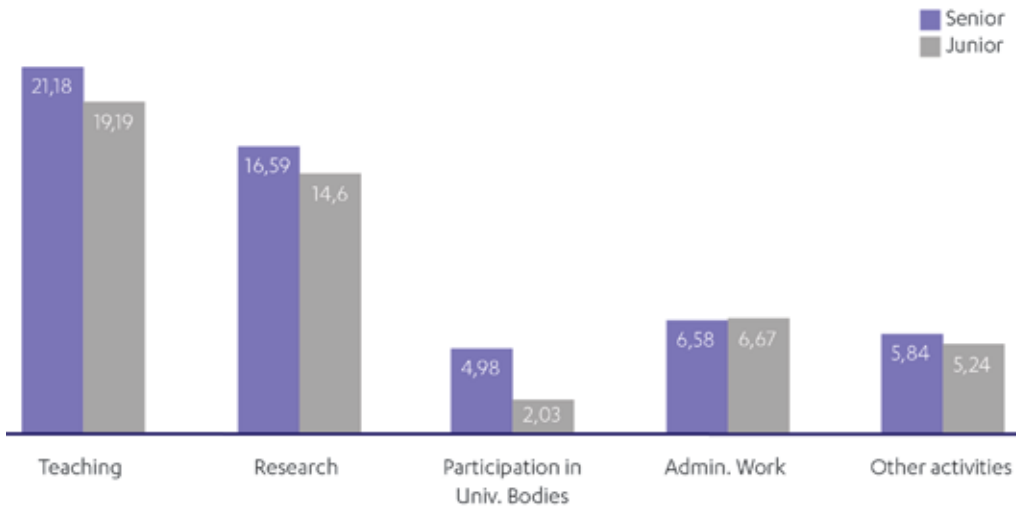
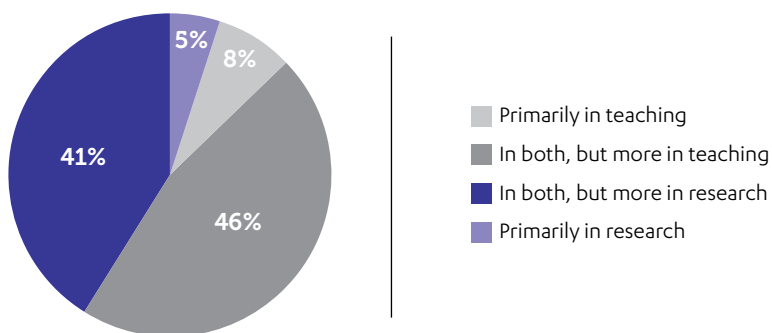


Chart 4: Proportion of time spent on various activities in hours, according to academic rank.

### Individual preferences and actual use of time

In order to compare the gap between individual preferences for teaching and research and the actual use of the time spent on those activities, respondents were asked an additional question “Do your interests lie primarily in teaching or in research?”, with four categories to choose from: (1) my interest primarily lies in teaching; (2) in both, but more in teaching; (3) in both, but more in research; (4) primarily in research.

The findings (Chart 5) indicated that academics in Macedonia have an almost equal interest in both teaching and research, with the teaching role being slightly more preferred. Overall, the actual share of working time spent on teaching and research activities complied fairly closely with the preferences for them expressed by academics. In fact, the results showed that academics in Macedonia are largely autonomous in determining the time distribution by themselves, and in tune with their personal preferences, much better than the majority of their colleagues across Europe.



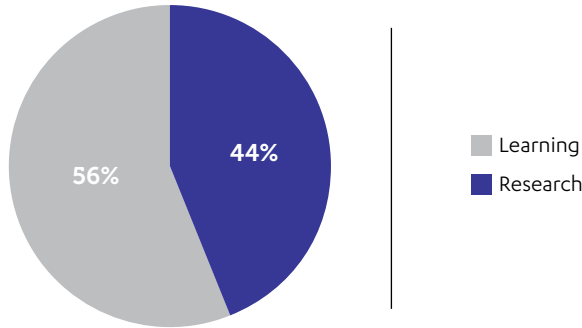


Chart 5: Preference for research and teaching vs. actual division of time spent, all academics.

While these findings allow one to assume that academics allocate their time according to their preferences, there are number of observable differences if academic rank (for junior academics) and the academic discipline (for academics from the hard sciences) are taken into account. Although junior academics report a slightly higher interest in research, their actual workload is devoted more to teaching (Chart 6). The gap might be explained by the importance of research for academic promotion and the interest of junior academics to focus more on their doctoral studies, rather than teaching. Many junior academics who are overloaded with teaching activities during the academic year, rarely find the time to focus on their research and often use the extended vacation period for such a purpose:

I'm in the second year of my PhD, but I haven't had the time to devote much attention to my dissertation yet, as teaching activities take the greatest share of my activities. Hopefully, I will manage to do some work over the summer. (Interviewee 4: public university, assistant, social sciences)

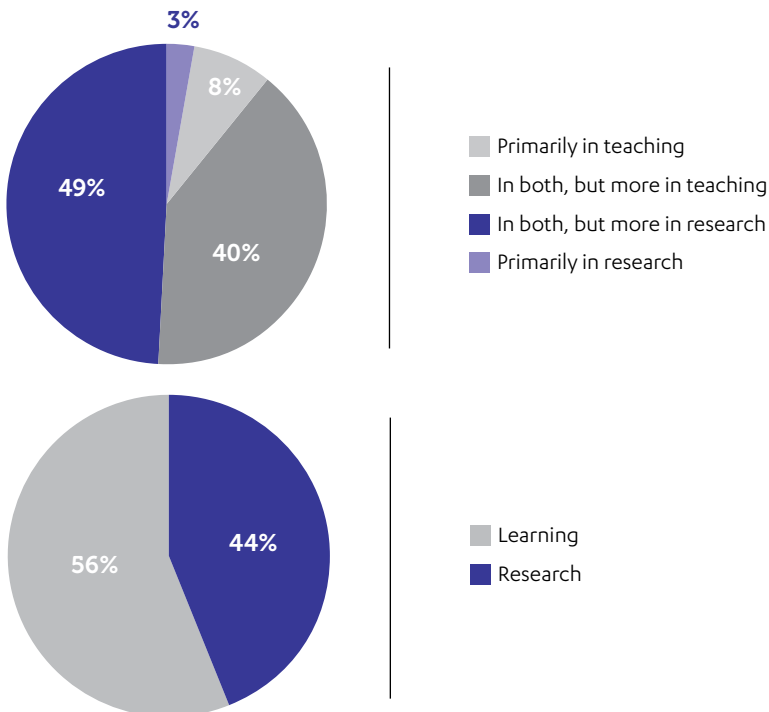


Chart 6: Preference for research and teaching vs. actual division of time spent, junior academics.

## Teaching-based remuneration

Academic salaries must be sufficient to support a middle class lifestyle in order to attract and retain the best and the brightest talent within academia (Altbach, Reisberg, Yudkevich, Androushchak & Pacheco, 2012). Whether this condition is met in Macedonia is not an easy task to determine since there are significant differences in academic income depending upon the academic rank, discipline and type of institution. Considerable variations in salary levels exist even between different faculties within the same institution, since many of them have great flexibility in creating their own pay scales. So far, academics are not unionised and therefore salaries are much more influenced by the policy of individual institutions or faculties than collective bargaining on the national level.

Even though it is difficult to generalize due to the limited national data available, the salaries of many senior academics in Macedonia are sufficient enough to secure at least a modest middle-class standard of living. The earnings of university professors compare reasonably with the attainable alternative that they would normally reach in the private sector. In some high demand fields on the private market however, senior position salaries exceed those in academia. Compared to the salaries of academics in most Western European countries, salary levels in Macedonia remain significantly lower, although a more accurate and reliable estimation would require a deeper analysis of the purchasing power parity in different countries (Rumbley, Pacheco & Altbach, 2008; Altbach et al., 2012).

At public HEIs, academic salaries are not typically determined by reference to productivity or merit, but rather allocated based on academic rank, length of service and teaching loads. The basic salary is set by the central government and is fairly similar across public institutions (around 650 euros for the position of professor). Having in mind such a relative equalization, basic salaries are not a major determinant which influences the academics' choice of employment and they alone do not depict an accurate picture of academic income. What usually makes the difference are institutional or Faculty bonuses and additional compensation for sitting on special committees or supervising doctoral students, which can sometimes be even higher than the basic salary. The amount of bonuses depends largely on the financial readiness of the particular units. Units with higher student intake, offering more popular courses are in a position to pay significantly larger bonuses. Consequently, bonuses are not a common practice in all institutions or disciplines. From the data gathered, considerable differences in salary satisfaction based on academic discipline can be noted. The proportion of academics from the hard sciences that reported dissatisfaction with their salary was as high as 70.3%, while the dissatisfaction for academics in the soft sciences was somewhat lower at 47.1%.

At private institutions, academics typically negotiate salaries on the individual level and receive pay by the course. However, there are institutions where salary levels are also linked to academic rank and seniority. Such practice of payment by-the-hour allows academics - especially those with distinguished profiles in popular high-demand areas (such as law or business studies) - to obtain higher salaries. However, as most of these professors teach on one-year contracts or by the term, they enjoy less job security, which often reduces the attractiveness of such positions. Many private institutions increasingly rely on part time contracts and usually do not provide benefits for their academic staff. Despite the fact that terms and conditions for academic appointment are sometimes less favourable in the private sector, according to the data, 30.6% of the academics working at private institutions are satisfied with their salaries, compared to their colleagues from public universities where the satisfaction level is twice as low, at 16%. The difference might also be attributed to the previously reported better working conditions at some private HEIs.

Unlike many senior academics, a full-time junior academic cannot afford what is considered to be a middle-class standard of living. An entry-level salary, which can be as low as 150 euros, is hardly sufficient to support even the daily living expenses and rarely exceeds the nation-wide average salary of 350 euros. Paradoxically, in many institutions junior academics have the heaviest teaching loads and the lowest salary. The survey data gathered reveals an expectedly high dissatisfaction with salaries among junior academics staff (65.3%). Their senior counterparts reported fairly equally high dissatisfaction levels with their salaries (56.9%). The latter is somewhat surprising as the typical basic monthly salary coefficient for academics at the higher end of the hierarchy often exceeds the entry-level monthly salary by as much as three times. The gap between entry-level and top-level salaries becomes even higher if the participation in the various institutional bodies is taken into account; functions which are far

more frequently available for academics in the higher tiers of the academic hierarchy. Having the former in mind, academic salaries have been the subject of much controversy in the public, where the popular perception, though not necessarily justified, is that only 'sky is the limit' for academic salaries. Such impression does not necessarily relate to the high level salaries of academics, as it is suggested by some, but rather to the fact that the funds acquired from the Ministry of Education are almost entirely (around 90%) distributed to salaries. In other words, although most of the money from the Ministry is allocated to cover remuneration, such practice does not automatically mean 'paradise' and high salaries.

### **Additional employment in university teaching**

'Moonlighting' (supplementary employment) is common in Macedonia as many academics choose to earn additional income. Additional remunerated employment was reported by 39.6% of the respondents in the survey. From these, 21.4% confirmed having an additional employment at another HEI. Typically, senior academics combine full-time work at a public university with part-time teaching work at a private university. However, the opposite is rare. Retired professors from public universities are frequently hired in teaching positions at private HEIs, and often hold executive positions as rectors or deans. In this respect, the growth of the private higher education sector has become an important source of supplementary employment for academic staff in the public sector.

Access to additional employment also depends on the academic discipline. As most private institutions offer courses in the soft sciences, the demand for academics from those disciplines is much higher on the market. On the other hand, for many academics in the hard sciences their primary employment, typically within public universities, is the only opportunity to utilize their academic expertise, as there are few additional markets for extra activity.

Some academics choose an additional employment as a necessity to sustain a decent living standard, while others often do so simply because an opportunity to boost their income has emerged. While additional employment allows academic staff to survive economically, it also means that few academics are able to devote their full attention to academic work because of the need to supplement their income from various sources; which may diminish the quality of higher education in the long run (Altbach et al., 2012).

In recent years, some universities have adopted their own competition clauses which oblige academics to secure permission from their deans or rectors to undertake additional activity outside the institution of their primary employment. Fewer restrictions on earning additional income are more visible at HEIs with low salary levels, where such practice is considered a way to keep academics in their home institutions. In many fields where the competition between providers is on the rise, less flexibility for additional employment is available and academic personnel is increasingly viewed as a competitive advantage. As stated by one of the interviewees:

Until a few years ago I was able to conduct additional work at a different HEI without any problem. Getting the permission from the dean was solely an administrative matter. Today, things have changed drastically. Requests for additional employment are almost automatically dismissed. The restrictions are even stronger if the additional employment is in a department which offers a similar or related program to ours. (Interviewee 2: private university, humanities, lecturer).

### **Potential teacher exodus in sight**

A few motives which can significantly affect career choices were addressed earlier in the study. Satisfaction with remuneration, working conditions and use of time are indeed a part of a long list of illustrative elements that affect career choices and the possible abandonment of a teaching career.

In order to find out whether academics are firmly committed to their choice of career we measured the intentions of academics to make a major job change (1) with an academic position abroad and (2) a position outside academia. On average, 43% of the respondents have given thought to the possibility of abandoning their academic career. According to the academic rank, as many as two thirds (64.8%) of junior academics have considered pursuing a career outside academia. Although, it is somewhat natural that a number of young people who embark upon an academic career may decide after few months or years that they would rather not pursue an academic career, the results cannot be a reflection of a normal situation. What is also indicative is that one in three (33.7%)

senior academics have also shown intentions of working outside the higher education sector. These findings, at least potentially, reveal that an academic career is increasingly considered a temporary choice.

In terms of the possibility of taking up an academic position abroad, if the opportunity arises, the situation is equally worrying. Almost two in three (63.3%) junior academics have considered taking an academic position outside the country, whilst the same holds true for every second (52.5%) senior academic. Although an intention is not the same as action, the potential readiness of academics to emigrate outside academia or abroad is not only indicative of the problematic situation, but also suggests realistic prospects of potential academic exodus, and drastic shortage of early career teachers in the upcoming years.

Though no reliable brain-drain statistics are available in the country, recent estimations suggest that Macedonia has suffered from large-scale emigration over the last two decades, with particularly evident exodus of the highly skilled part of the population – ranking the country at the top of the list for exporting highly qualified personnel in the entire South East European region (Stankovic, Angelova, Janeska & Stankovic, 2013). In this respect, while most migrants before the 1990s were low educated, recent migrant trends have been characterized by the departure of young and highly skilled individuals. Hence, what seems to be an investment in the future capital and potential of the country, results in a substantial waste of the highly educated part of the population. The situation does not seem to be much different for many young students and (potential) academics who, in search of better conditions of life and work, increasingly choose to migrate abroad. It should also be recognized that these educated young people have not, as is often believed, only temporarily moved abroad, but many of them have settled permanently outside the country.

## Conclusions

Overall, the findings of the survey suggest that the work situation of university teachers in Macedonia is far from promising and points to the fact that many of them face difficult circumstances, especially when compared to their colleagues across Europe. Some of the major current issues confronting university teachers include: poor work conditions, low remuneration, high workload and overall dissatisfaction with their careers.

The higher education network has recently expanded beyond recognition. The number of newly opened faculties and universities has tripled in less than half a decade, while enrolment rates have taken proportions that higher education has literally become an *education for all*, posing serious challenges and far-reaching consequences for the maintenance of minimum quality standards for teaching. Although the expansion of the system alone is not the only cause for the deterioration of higher education standards, it is increasingly evident that the conditions for work have worsened by and large due to such a rapid growth. Some private institutions have provided better physical conditions for teaching, but the large majority of universities remain coping with unsatisfactory work conditions and lack of junior staff to support teaching.

In terms of the actual content of work, the general impression is that teaching and research co-exist, rather than being integrated activities. The current practice is such that the daily pressures are directed toward teaching as the primary activity, while research is something done on the side as a private concern, having no direct relationship to teaching and the preparation of future scholars. Such dualism of teaching and research is not surprising given the present system of remuneration takes into account only teaching responsibilities, while career progression is solely depended upon research publications.

While the new generation of young academics is primarily the responsibility of each institution, the problem equally concerns the whole society, all the more as the results indicate that an academic career is increasingly considered only as a temporary choice for those who could not find a job elsewhere or abroad. As more than half of the respondents have considered abandoning an academic career, it is evident that we are no longer dealing with individual cases or expected trends, but with what can almost with large certainty be described as an extreme situation, where the normal replacement of academic staff is in jeopardy. Hence, the use of the term ‘potential exodus’ in this study seems to be reasonably justified. If conditions do not improve in the coming years, the best and the brightest will be deterred from choosing a university teaching career, and Macedonian universities will struggle to attract young teaching talent in the future.

## References

- Åkerlind, G. S. (2004). A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 363-375.
- Altbach, P. G. (2000). The deterioration of the academic estate: International patterns of academic work. In P. G. Altbach (ed.), *The changing academic workplace: Comparative perspectives* (p. 1-23). Boston: Boston College, Center for International Higher Education.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., Yudkevich, M., Androushchak, G. & Pacheco, F. I. (eds.) (2012). *Paying the professoriate: A global comparison of compensation and contracts*. New York: Routledge.
- Clark, B. (Ed.) (1987). *The academic profession: National, disciplinary and institutional settings*. Los Angeles: University of California Press.
- Giles, G. (1979). Higher education in Yugoslavia. Washington: ERIC Clearinghouse.
- Gornitzka, Å. & Maassen, P. (2000). Hybrid steering approaches with respect to European higher education, *Higher Education Policy*, 13(3), 267–285.
- Horta, H. (2013). Deepening our understanding of academic inbreeding effects on research information exchange and scientific output: New insights for academic based research. *Higher Education*, 65(4), 487-510.
- Kehm, M. & Teichler, U. (Eds.) (2013). *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges*. Dordrecht: Springer
- Krosnick, J. (1999). Survey research. *Annual Review of Psychology*, 50, 537-567.
- Kwiek, M. (2014). Structural changes in the Polish higher education system (1990–2010): A synthetic view. *European Journal of Higher Education*, 4(3), 266-280
- Musselin, C. (2007). *The transformation of academic work: Facts and analysis*. Research and occasional paper series: CSHE.4.07. California: University of California.
- Nulty, D. D. (2008). The adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done?. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(3), 301-314.
- Olsen, J. P. (1988). Administrative reform and theories of organization. In C. Campbell & B. G. Peters, (Eds.), *Organizing governance – governing organizations* (p. 233-254). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. California: Sage Publications.
- Popovski, Z. (2010). Квалитетот на високото образование под прашање: Дисперзијата како македонски феномен [The quality of higher education under question: The dispersion as a Macedonian phenomenon]. Skopje: FIOOM.
- Rumbley, E. L., Pacheco, F. I. & Altbach, P. G. (2008). *International comparison of academic salaries: An exploratory study*. Boston: Boston College, Center for International Higher Education.
- Samolovčev, B. (1989). Higher education in Yugoslavia: A historical overview. In N. N. Šoljan (Ed.), *Higher education in Yugoslavia* (p. 13-44). Zagreb: Andragogical Centre.
- Šoljan, N. N. (1991). The saga of higher education in Yugoslavia: Beyond the myths of a self-management socialist society. *Comparative Education Review*, 35(1), 131-153.
- SSORM (2014). *Teachers and supporting staff in the tertiary education institutions in the academic year 2012/2013*. Skopje: SSORM.
- SSORM [State Statistical Office of the Republic of Macedonia] (2015). *Enrolled students in the academic year 2014/2015*. Skopje: SSORM.
- SSORM (2016). *Teachers and supporting staff in the tertiary education institutions in the academic year 2015/2016*. Skopje: SSORM.
- Stankovic, M., Angelova, B., Janeska, V. & Stankovic, B. (2013). Brain drain as brain gain in Southeast Europe: Challenges ahead. In R. A. Kharabsheh (Ed.), *Proceedings of the international conference on Innovation and Entrepreneurship* (p. 109-118).
- Teichler, U. & Höhle, E. A. (eds.) (2013). *The work situation of the academic profession in Europe: Findings of a survey in twelve countries*. Dordrecht: Springer.
- Teichler, U., Arimoto, A. & Cummings, W. K. (2013). *The changing academic profession: Major findings of a comparative survey*. Dordrecht: Springer.
- Trow, M. (2006). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In J. F. Forest and P. Altbach (Ed.), *International handbook of higher education* (p. 243-280). New York: Springer.
- UKIM [University Ss. Cyril and Methodius]. *Self-evaluation Report of UKIM (2002/3-2005/6)*. Skopje: UKIM
- Uvalić-Trumbić, S. (1990). New trends in higher education in Yugoslavia?. *European Journal of Education*, 25(4), 399-407.
- Vukasović, M. (2012). European integration in higher education in the Western Balkan countries: A review of literature. *EIHER-WBC Working Paper Series*, 1(1).
- Zgaga, P. (2010). The role of higher education in national development: South-Eastern Europe and reconstruction of the Western Balkans. In: *The Europa World of Learning 2011* (61st edition) (p. 19-24). London: Routledge.
- Zgaga, P. (2013). Reconsidering higher education reforms in the Western Balkans: 'Policy colonies' or 'policy autarchies'?. In P. Zgaga, U. Teichler & J. Brennan (Eds.), *The globalisation challenge for European higher education: Convergence and diversity, centres and peripheries* (p. 347-370). Frankfurt am Main: Peter Lang

# STUDENT-CENTRED TEACHING APPROACHES IN A SERBIAN HIGHER VOCATIONAL ESP<sup>1</sup> CLASSROOM: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

NA ŠTUDENTA OSREDOTOČENI PRISTOPI PRI POUKU STROKOVNE ANGLEŠČINE (ESP)<sup>2</sup> V SRBSKEM VISOKOŠOLSKEM STROKOVNEM IZOBRAŽEVANJU: IZZIVI IN VIDIKI

NADA BUZADŽIĆ NIKOLAJEVIĆ<sup>3</sup>

---

## Abstract

The paper aims to examine the extent to which student-centred ESP (English for Specific Purposes) teaching approaches can be and are being applied in higher vocational schools in Serbia at the moment and what the prospects for the future promotion of these approaches are. In order to achieve this objective, the paper relies on the data collected by means of an e-mail questionnaire consisting of 30 questions, both open- and close-ended, sent to 22 respondents, all of whom are currently employed as English teachers in 22 higher vocational schools in Serbia. The results of the research indicate that despite the fact that traditional approaches are still present in ESP teaching, constant efforts are being put in and significant results are being achieved regarding the implementation of communicative language learning and similar strategies, which make ESP learning a student- rather than teacher-centred process.

Keywords: ESP, student-centred teaching, higher vocational schools

## Povzetek

Prispevek je namenjen preučevanju obsega uporabe na študenta osredotočenih pristopov pri pouku strokovne angleščine v visokošolskem strokovnem izobraževanju v Srbiji in opisu nadaljnjih možnosti za spodbujanje teh pristopov. Za doseganje tega cilja se prispevek opira na podatke, zbrane s pomočjo vprašalnika, ki vsebuje tako vprašanja odprtega kot zaprtega tipa in je bil poslan 22 anketirancem, od katerih so vsi trenutno zaposleni kot učitelji angleščine v visokošolskem strokovnem izobraževanju v Srbiji. Rezultati raziskave kažejo, da se kljub dejstvu, da so pri poučevanju strokovne angleščine še vedno prisotni tradicionalni pristopi, nenehno vlagajo trud in dosega pomembne rezultate na področju izvajanja komunikativnega učenja jezika oziroma podobnih strategij, zaradi česar postane učenje strokovne angleščine bolj proces, osredotočen na študenta, in ne na učitelja.

Ključne besede: ESP, na študenta osredotočeno poučevanje, visokošolsko strokovno izobraževanje

---

1 ESP stands for English for Specific Purposes. It is an English as a foreign language course designed to meet specific needs of the learners which makes use of the underlying methodology and activities of the discipline it serves and is centred on the language appropriate to these activities in terms of grammar, lexis, register, study skills, discourse and genre (Dudley-Evans and St John, 1998).

2 ESP pomeni strokovno angleščino. To je angleščina v obliki jezikovnega tečaja, oblikovanega glede na specifične potrebe udeležencev, ki temeljni na temeljnih metodologijah in aktivnostih zadevnega področja in se osredotoča na jezikovno znanje, ki je primerno za ta področje v smislu slovnice, besedišča, registra, spretnosti za študij, diskurza in žanra (Dudley-Evans and St John, 1998).

3 Higher vocational agricultural school Sabac; nadi1510@gmail.com.

## Higher vocational schools in Serbia and EFL<sup>4</sup> in the Serbian higher education system

After eight years of compulsory primary education, Serbian pupils go to secondary school, upon the completion of which they either start working or continue their education at tertiary level education institutions. If they opt for the latter possibility, they are streamed into either universities (academic studies) or higher vocational schools (vocational studies). In Serbia, the term higher vocational school refers to an independent higher education school which provides undergraduate vocational and specialist vocational studies in one or more fields.

We will briefly go back into the past in order to explain the way EFL used to be taught in Serbia, which might contribute to a better understanding of how it is taught nowadays. As Dabić (2015, p. 179) states in her doctoral thesis: 'after the Second World War in Yugoslavia, all universities and higher schools gained independence in making decisions on what foreign languages are taught, the number of courses and in which term or terms a particular course is held'. This was the case until the 1990s, when certain changes were introduced. The trend of teaching four foreign languages in non-philological faculties in Serbia emerged. These were the foreign languages taught in primary and secondary schools across the country – English, German, French and Russian. In this way, freshmen at Serbian universities could choose to continue studying the foreign language they had previously studied in primary and secondary school. The Republic of Serbia officially joined the Bologna Process by signing the Bologna Declaration on September 19, 2003 in Berlin. The signing of the Declaration brought numerous changes into the Serbian high education system generally speaking and, as a part of this process, EFL as a subject taught in most universities and higher vocational schools underwent some serious changes. However, authors such as Đorović and Mirić (2011) noticed that, unfortunately, these were not the positive changes expected on the basis of recommendations and trends in other European countries, which encourage multilingualism and multiculturalism.

While students' ability to communicate properly became the main objective of EFL courses in higher education, the reforms introduced in many faculties and higher schools were not in accordance with this objective. Ignjačević and Brdarski (2006, p. 155) notice: 'Many faculties and higher schools did not realize the significance of the foreign language as a professional language in the newly reformed study programmes, and in order to provide space for newly introduced professional, non-linguistic subjects, they first reduced the number of foreign language classes, and then even went on to remove some foreign languages from the curriculum'. In addition, the fact that reforms of the higher education system in Serbia were never preceded by a thorough needs analysis, makes it more challenging to put students in the central position in contemporary Serbian higher vocational education in general, including EFL and ESP. A student-centred teaching approach, in the sense that it is defined for the purpose of this research, relies on students' needs analysis in its attempt to provide students with the skills and knowledge they really need, rather than those imposed by 'one-size fits all' curricula, which are often not updated in accordance with the latest trends in the professional field to which a particular ESP course refers. In addition, the teaching approach as defined in this research relies on the self-determination theory of Deci and Ryan (2000), which posits the existence of three basic psychological needs – autonomy, competence and relatedness – whose fulfilment contributes to the creation of a student-centred, autonomy-supportive learning environment. Students perceive that their need for relatedness is met when they feel connected to the material presented in class.

### Student-centred teaching approach in ESP

The general viewpoint on which this paper relies is that there is a positive correlation between a student-centred teaching approach and the level of students' ESP. It was proven long ago that traditional one-way lectures or teacher-centred classrooms have numerous shortcomings. The alternative is to make them more student-centred, and, as Griffith and Lim (2010, p. 75) state, for English teachers, 'this translates into one thing: giving the students the opportunity to practice the language in situations where they will actually use it'. What follows is a summary of the typical characteristics of teacher-centred and student centred approaches in ESP, respectively.

<sup>4</sup> EFL stands for English as a Foreign Language. The term refers to the teaching of English for non-native English speakers learning English in a country where English is not commonly spoken.

The characteristics of a teacher-centred approach can be summarized in the following way, according to Gavrilajic (2013):

- The syllabus and materials are usually not adapted so as to meet the specific needs of students. This is especially the case in most non-philological faculties where there is still a grammar-based syllabus rather than one designed in order to teach English for specific purposes;
- The emphasis is on what a teacher does, rather than on what the students are learning;
- Education is something done to students. It often involves stress, anxiety, and other forms of discomfort. Students do not have a sense of awareness of themselves as learners;
- Educational systems of this sort create very dependent learners who are often reluctant and insecure, and sometimes even hostile, to the idea of taking responsibility for their learning;
- Students are concentrated on grades rather than on meeting learning outcomes.
- On the other hand, the main characteristics of a student-centred approach in ESP classes are:
  - The emphasis is on interaction, conversation, and language use, rather than on learning about the language. A focus is on 'learning to communicate through interaction in the target language. Authentic texts are introduced.' (Griffith and Lim, 2010, p. 76).
  - There is 'a reallocation of power in the classroom – teachers find responsible ways of sharing power with their students and in this way students are allowed to have a certain degree of control over issues such as course activities, assignments, course policies, class materials and even evaluation in some cases.' (Gavrilajic, 2013, p. 207);
  - Student-centred teachers connect students and resources. 'They design activities and assignments that engage learners. They facilitate learning in individual and collective contexts.' (Weimer, 2002, p. 76);
  - The curriculum, syllabus and classes are planned taking students' needs into account and the learning objectives are stated in terms of what the students will be able to do with the language in real-life situations, e.g. at their workplace, not in terms of the content covered;
  - Teachers encourage students to take responsibility for their own learning inside and outside the classroom;
  - Evaluation is meant not simply to generate grades but, more importantly, to promote learning (Weimar, 2002).

## The research

The aim of the research was to check whether the student-centred approach is applied in ESP classes in higher vocational schools in Serbia, to what extent and if there are ways to further promote it. We are interested in ESP rather than General English because vocational schools prepare students for vocations mostly based on practical and manual activities which are traditionally non-academic, but related to a specific trade or professional job.

In the survey that was conducted for the purpose of this research, the student-centred approach is defined as a type of teaching which leads to improvements in students' ability to communicate in English, both orally and in writing and using modern means of communication and media. It actually includes different approaches utilizing collaborative and cooperative learning, problem-based learning and active learning in general, all of which enhance students' learning to a greater degree than purely face-to-face instruction. This is why modern technology (well-equipped classrooms with a functional internet connection) finds its place within the context of student-centred teaching approaches in ESP: technology offers a wider choice of the ways in which activities can be performed or presented, thus enhancing both teachers' and students' autonomy in the sense that *autonomy* is used by Deci and Ryan (2000) – not as a lack of dependence but rather as feelings of volition and choice. Also, technology can help make class materials more related to students' future profession and enable exploiting and practising authentic written and oral communication in real-time, such as business e-mails, project and product documentation and reports, video conferences, and similar. Finally, it can help teachers be more creative.

A student-centred teaching approach in this research is believed to be an approach which increases students' intrinsic motivation. Students taught following this approach are seen as highly motivated students who can easily fulfil each of the three basic psychological needs Deci and Ryan (2000) recognize – autonomy, competence and relatedness. Since autonomy and relatedness have already been explained, we hereby add that competence represents the extent to which students believe they have mastered content material and are able to perform.

The research is based on the following questions:

- 1) Do teachers in higher vocational schools in Serbia believe that they teach ESP applying a student-centred rather than teacher-centred approach?
- 2) What are the obstacles for applying a student-centred teaching approach in higher ESP classrooms in Serbia?
- 3) In what ways can the obstacles identified in the second research question be diminished?

## Sample

The respondents in this research were twenty-two teachers (N=22) from twenty-two state-funded, accredited higher vocational schools in Serbia, seven of which are situated in the autonomous province of Vojvodina, seven in western Serbia, four in southern Serbia, two in the capital city of Belgrade, one in eastern and one in central Serbia. The schools were chosen randomly out of a total of 47 state-funded, accredited higher vocational schools in Serbia.

The name of the region	The number of schools encompassed by the research
Vojvodina	7
Western Serbia	7
Eastern Serbia	1
Central Serbia <sup>5</sup>	1
Southern Serbia	4
The capital city	2

Table 1: The number of sample higher vocational schools per geographical region in Serbia.

The majority of the respondents were women – nineteen female teachers (n=19) whereas the number of male teachers was three (n=3). As for the age structure, more than two thirds of the teachers are aged between 35 and 46 years.

## Data collection instrument and methods

The instrument used for data collection was an e-mail questionnaire. It was sent to thirty teachers (employed in thirty higher vocational schools) whose contact e-mails could be found on the schools' official websites, twenty-two of whom responded. It consisted of 30 questions of both open and closed type, organized into three groups: the first group included questions about teachers and the subjects they teach; the second group consisted of questions referring to teaching and learning resources, classroom equipment and teaching aids; and the third group comprised questions related to students' motivation and responsibilities, teaching methods and activities in class. The data were processed by using simple calculations of incidence of the same answer per respondent and then presented in the form of text, tables and images. The results of the research are presented and interpreted in the following section, *Results*, and further discussed in the final section. The results are classified into three groups which correspond to the three research questions.

<sup>5</sup> A higher vocational school for preschool teachers was set up in Gnjilane in Kosovo and Metohija, but due to the current social and political circumstances in Kosovo, the school was moved to Bujanovac, in southern Serbia, where all school activities are now held. For this reason, it is classified in this table as a school located in southern Serbia.

## Results

In this section, the research results are presented and interpreted within three subsections, each of them providing answers to a relevant research question.

*Do teachers in higher vocational schools in Serbia believe that they teach ESP applying student-centred rather than teacher-centred approach?*

The e-mail questionnaire as an instrument in this research checks teachers' opinions about their own attempt to apply a student-centred approach in teaching ESP through several questions. For example, respondents' answers to the question 'How often are students engaged in activities which require their mutual cooperation in ESP class?'; indicate that the incidence of cases in which students cooperate and communicate in English between themselves in every single ESP class is significant (n=13), followed by the cases when they cooperate and communicate in English frequently (n=6) and sometimes (n=2), while only one participant answered that their students are never engaged in such activities (n=1).

Another question in the questionnaire was: 'What do the tasks you most frequently practice with students in your ESP classes refer to?' with six answers to choose from and a possibility to add one's own answer.

What do the tasks your students most frequently practice in your ESP classes refer to?	
Answers offered to respondents:	Number of respondents who circled this answer:
Grammar accuracy	10
Participation in debates and discussions on various topics	16
Use of the target profession vocabulary in context	21
Comprehension of professional audio texts and taking notes	5
Introduction to profession-relevant genres, such as reports, e-mails, projects, product documentation, etc.	10
Improving translation skills from native to target language and vice versa	11
Other (please specify)	1

Table 2: The incidence of various skills-based tasks in ESL classes in Serbian higher vocational schools.

Twenty-one respondents (n=21) dedicate most of the time in ESP classes to enabling their students to use the target profession vocabulary in context and this is followed by sixteen respondents (n=16) who give a lot of speaking practice to their ESP students by engaging them in debates and discussions on various topics. Translation tasks are considered important and often practiced by half of respondents, followed by grammar tasks and writing tasks which are considered equally important by respondents (n=10). The conclusion is that the tasks most frequently exercised (the use of target profession vocabulary in context and participation in debates and discussions) are those that require communication in authentic language and the so-called higher-order thinking skills which include analysis, synthesis and evaluation (Lewis and Smith, 1993). This is significant since it is a known fact that these activities engage students' rather than teachers' capacities.

On the other hand, the respondents' answers to the question 'What is the ratio between the STT<sup>6</sup> and TTT<sup>7</sup> in your average ESP class?', clearly show that STT is still significantly shorter than TTT in ten respondents' classes (n=10), whereas they are equal in five -answers (n=5). STT is longer than TTT in only seven cases (n=7) and even then, it is on average only about 10% longer than TTT. Nevertheless, when giving answers to this question, respondents

6 STT stands for Student Talking Time, i.e. the period of time in class during which students talk, individually or in pairs/groups, while the teacher monitors.

7 TTT stands for Teacher Talking Time, i.e. the period of time in class during which a teacher talks and students listen.

also gave valuable comments which make it clear that teachers are trying to increase STT at the expense of TTT. One such comment was: 'STT is only about 20% in my classes despite all my efforts to motivate students through various interesting activities'. This shows that teachers are struggling with students' motivation rather than being unaware of the importance of increasing STT in class. In addition, it opens a question of where teachers' responsibility for applying student-centred approaches gives way to students' responsibility.

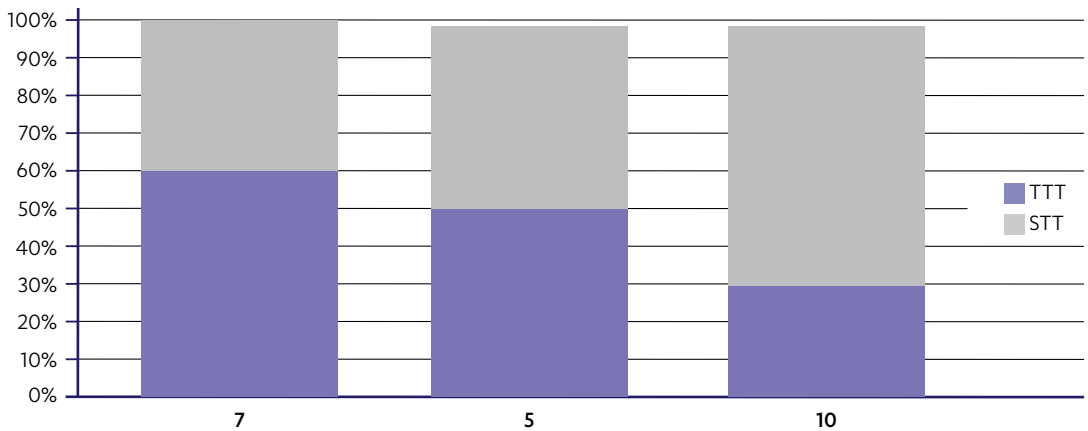


Chart 1: The ratio between student talking time (STT) and teacher talking time (TTT) in an average ESP class.

In addition, questions 8 and 9 in the questionnaire provide information on how teachers in higher vocational schools in Serbia continuously improve their knowledge on teaching methodology: a high number of respondents ( $n=16$ ) attend professional seminars and conferences as active participants presenting their paper/poster/other kind of presentation, and nineteen respondents ( $n=19$ ) regularly visit conferences and seminars as passive participants, who do not present their paper but certainly get introduced to the latest trends and methods in foreign language teaching and share their experience with colleagues, which is not insignificant.

#### *What are the obstacles for applying a student-centred teaching approach in higher ESP classrooms in Serbia?*

The second part of the questionnaire consisted of questions referring to teaching and learning resources, classroom equipment and teaching aids, which makes it possible to take a closer look at how teachers currently teach ESP in higher schools in Serbia, under existing circumstances imposed by current higher education policies and with increasingly limited financial resources.

Only five respondents ( $n=5$ ) answered affirmatively to the question 'Is there a classroom in your school which is only used for English language classes?', which means that in seventeen schools ( $n=17$ ) whose teachers responded to the questionnaire, there is not a classroom which is specially designed for English language classes, including ESP. In order to apply a student-teaching approach in EFL, the ideal situation would be to have a dedicated classroom instead of using classrooms intended for the teaching of vocational subjects. Although it is of course possible to successfully apply a communicative approach in a classroom shared with teachers of other subjects, what cannot be neglected is the fact that students in ESP classes sit in traditional rows of desks, behind each other's backs in twenty-one out of twenty-two schools ( $n=21$ ), while only one respondent ( $n=1$ ) answered that there is an alternative seating arrangement in the classroom, but did not specify which one. The traditional classroom arrangement literally makes a teacher the central figure towards which students' eyes are directed, whereas changing this kind of arrangement into, for example, a circle or semi-circle does not require much work or time, and supports the student-centred approach in many ways – it can 'help students interact with different people, change the focus from the teacher when appropriate, allow a range of different situations to be recreated within the classroom, as well as simply adding some variety to the predictability of sitting in the same place every time' (Scrivener, 1994, p. 93).

When it comes to the issue of group sizes in ESP classes, i.e. how many students attend a class, the information is presented in the following table:

The number of students per group	The number of answers
1-10 students	0
10-20 students	3
20-30 students	5
More than 30 students	12
Other	2

Table 3: The number of students per ESP class.

In addition, sixteen respondents (n=16) stated that their ESP group consists of students whose levels of English at the beginning of the course are unequal, while six respondents (n=6) said that they are almost equal. This means that the classes are not only large, but also of mixed-ability. A commonly held belief in EFL methodology is that language is taught for communicative purposes, and students in large classes have difficulties getting the opportunity to communicate, especially if there is a big gap between the level of their abilities. This triggers problems such as low confidence among students at lower levels, a decrease of interest in the subject among students with a higher level of skills, difficulties for teachers to monitor students' activities and correct mistakes, and similar.

As for teaching aids and materials, what is available to the majority of respondents are the following items: video projector (n=20), classroom computer for the teacher (n=18), traditional blackboard with chalk (n=16), whiteboard (n=13), CD player (n=5), interactive board (n=2) and computers for students (n=1). Moreover, there is wireless internet in fourteen classrooms (n=14) and it was rated as a good connection in eleven cases (n=11) and as an insufficiently good connection with frequent moments when the internet is unavailable in three cases (n=3). There is no wireless internet in eight classrooms (n=8).

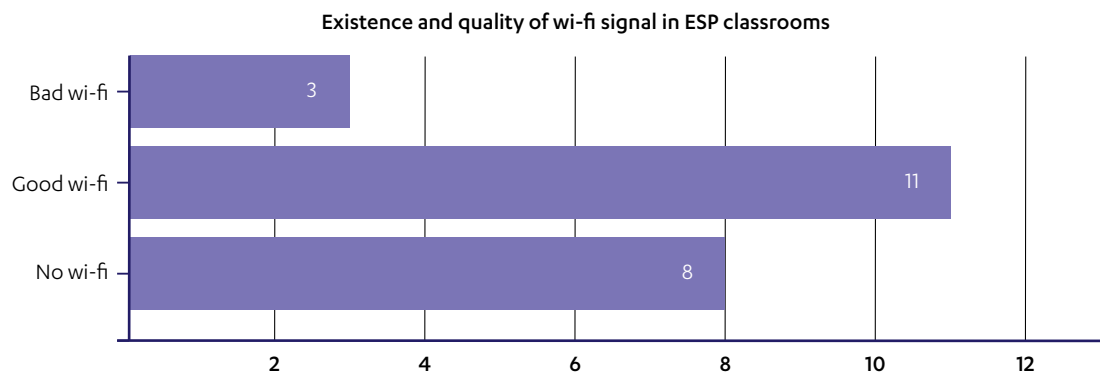


Chart 2: A chart shows the incidence of ESP classrooms with and without wi-fi signal and the quality of connection.

Furthermore, the teaching materials used in respondents' classes are: materials taken from different sources or created by the teacher personally and distributed to students in or before the class (n=21), a textbook (n=16), video and audio materials (n=13) and a workbook (n=10).

The ESP syllabus in higher vocational schools in Serbia is based on a previously done evaluation and needs analysis in half of the sample schools, while the remaining half have not had such an analysis performed. It seems that certain attention is paid to connecting the curriculum elements horizontally, according to respondents' ratings of the statement 'Themes of ESP classes overlap with themes of other vocational subject classes during school year':

#### Themes of ESP classes overlap with themes of other vocational subject classes during school year

Answer	Number of respondents
True	5
Partially true	11
False	6

Table 4: The table shows to which extent respondents think themes of ESP classes overlap with themes of other vocational subjects during school year.

However, the cooperation between English teachers and teachers of vocational subjects regarding their help to English teachers in terms of understanding target profession vocabulary, selection or creation of materials used in ESP, does not seem to be strong enough: ten respondents (n=10) answered that they have good cooperation with teachers of vocational subjects, but eight of them (n=8) said that they very rarely cooperate in those ways and three respondents (n=3) said that there is never such cooperation. One respondent did not answer. It is obvious that there is space for stronger and more frequent cooperation between these two groups of teachers, as previously suggested by Šafranĳ (2008, 2009).

#### *In what ways can the obstacles identified in the second research question be diminished?*

The analysis shows that certain shortcomings in higher vocational ESP classrooms are funding-dependent. For example, we could see that in the prevailing number of schools, there is not an appropriate classroom for foreign language teaching and libraries are poorly equipped (14 respondents (n=14) circled the answer 'there is an insufficient number of library items suitable and useful for ESP learning', six of them (n=6) circled the answer 'there is a sufficient number of library items suitable and useful for ESP learning' and two respondents (n=2) circled the answer 'there are no library items suitable and useful for ESP learning'). Moreover, there is an insufficient number of computers, and although there is a wi-fi connection in a number of schools, it is often not functional.

However, there are certain obstacles for applying a student-centred approach in ESP which are not funding-dependent. For example, only six respondents (n=6) answered affirmatively to the question 'In the school where you teach, besides compulsory courses, are there also facultative activities in English whose aim is to help students improve their level of English?', while sixteen (n=16) answered negatively. At the same time, the vast majority of respondents (n=20) identifies speaking as the skill their students believe is the most important. There is a striking gap here: speaking is what students find the most important and yet, since the majority of groups are large and mixed-ability classes, it seems impossible to pay enough attention to this skill in compulsory classes only. It is necessary that teachers initiate the introduction of facultative courses into higher vocational schools. In addition, it is necessary to base all language courses, ESP among them, on student needs analysis. Currently, the situation is approximately 50:50, however, it would be necessary to perform an analysis at every school.

Furthermore, it turned out that teachers in higher vocational schools in Serbia lack their own network. Additionally, the tendency of becoming a member in already existing professional associations on the national or international level is not strong – more than a half of respondents are not members of any national or international teachers' association (n=12), as shown by respondents' answers to question number 7: 'Are you a member of professional associations such as ELTA, IATEFL, UAS, ESSE, or another association of English teachers of similar type, on the national or international level?'. When we add the information that in most cases there is only one full-time employed English teacher per school, it is clear that English teachers can get quite isolated in higher vocational schools in a professional sense, especially if they belong to a group of teachers who do not visit conferences and seminars which are opportunities to network, exchange professional knowledge with colleagues and get new perspectives.

## Discussion and conclusions

The answer to the first research question, *Do teachers in higher vocational schools in Serbia believe that they teach ESP applying a student-centred rather than teacher-centred approach?*, turned out to be affirmative. The majority of respondents applies a communicative teaching approach, which is inherently student-centred: students learn to communicate through interaction in the target language. Also, teachers connect the classroom language learning with the language outside the classroom and they introduce authentic texts and material in classes. It turns out that considerable efforts are made by teachers to abandon the old-fashioned way of learning *about* the language.

The second research question was: *What are the obstacles for applying a student-centred teaching approach in higher ESP classrooms in Serbia?* According to the collected data, some of the obstacles can easily be removed, such as the seating arrangement in classrooms or poor Wi-Fi signal, but there are issues such as the high number of students per group that require serious considerations and reforms. Moreover, the current classification regarding subjects taught by English teachers in higher vocational schools is unsystematic, lacks uniformity and is thus inefficient. ESP is scattered within the courses broadly named English language in the majority of Serbian higher vocational schools, and even when a course is named according to its high level of specificity, it is an elective rather than a compulsory one. Among other things, these trends contribute to the common misclassification of ESP as a general education subject. It is necessary to separate ESP as an individual subject, since its aims are to equip students with specific language skills and knowledge related to oral and written communication between experts in related disciplines, and these aims differ from those of other English courses. At the moment, there is confusion about the names of courses taught by English teachers at higher vocational schools - when respondents were asked to enumerate the exact names of the subjects they teach, which are actually ESP even though they are not officially called so, the results were the following: all the courses enumerated as compulsory were named English language. Moreover, courses entitled English Language I and English Language II appeared in respondents' answers. The compulsory course Technical Communication English, whose name clearly suggests that it is an ESP course, appeared in only one respondent's answer. Some obvious ESP subjects, such as English in sport, Anglophone songs for children, Methodology of English teaching and Learning foreign language through games at preschool age, were enumerated by respondents working in higher schools for the education of preschool teachers, however, these subjects are all strikingly elective.

The third research question, *In what ways can the obstacles identified in the second research question be diminished?*, in itself provides proposals for promoting a student-centred approach. One such proposal is to initiate the introduction of facultative English language courses into higher vocational schools. This could also help reduce the above-mentioned confusion that currently exists in the names of courses taught by English teachers. Another proposal is to make the necessary reduction in the number of students per group, which would probably require an increase in the number of teachers who teach English at higher vocational schools. In addition, it is necessary to base all language courses, ESP among them, on student needs analysis, since this is currently only done in half of the schools. Another perceived way of improving ESP relatedness to students' future professions is to organize stronger and more frequent cooperation between ESP teachers and teachers of professional subjects. Finally, since the respondents' answers clearly indicate that evaluation in their ESP classes almost exclusively serves to generate grades, this type of evaluation should, to a certain extent, give way to some forms of student self-evaluation and peer evaluation in order to promote learning.

Therefore, the results of the research indicate that there has been a shift in emphasis from what a teacher does to what students are learning in higher vocational ESP courses, and that ESP teachers are trying to create autonomy-supportive learning environments, attempting to enable their students to satisfy their needs for autonomy, competence and relatedness. The research unambiguously shows that despite the fact that traditional approaches are still present in ESP teaching in a certain number of schools, constant efforts are put in and significant results achieved regarding the implementation of communicative language learning and similar strategies, which make ESP learning a student- rather than teacher-centred process.

## References

- Dabić, T. (2015). Potrebe studenata informacionih tehnologija u nastavi engleskog jezika u Srbiji. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268.
- Dudley-Evans, Tony & St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Đorović, D. & Mirić, M. (2011). Jezičke potrebe studenata nefilološke orijentacije sagledane kroz iskustva nastavnika stručnih predmeta. *Nastava i vaspitanje*, 60 (1), 23-35.
- Gavrila-Jic, A. (2013). Towards a learner-centered approach to teaching English. *Professional communication and translation studies*, 6 (1-2), 205-210.
- Griffith, W. I. & Lim, H. (2010). Making Student-centered Teaching Work. *MEXTESOL Journal*, 34 (1), 75-83.
- Ignjačević, A. & Brdarski, M. (2006). Strani jezik struke i univerzitet. *Primenjena lingvistika*, 7, 153-160.
- Lewis, A. & Smith, D. (1993). Defining higher-order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 131-137.
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching: A guidebook for English language teachers*. Oxford: Heinemann.
- Šafranjić, J. (2008). Učenje engleskog jezika za posebne namene na gradivu stručnih predmeta. *Pedagoška stvarnost*, 54(7-8), 716-729.
- Šafranjić, J. (2009). Nastava engleskog jezika za studente inženjerskog menadžmenta i industrijskih sistema. *Nastava i vaspitanje*, 58(2), 191-210.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching*. San Francisco: Jossey Bass, A Wiley Company.

# MEDNARODNA UMEŠČENOST RAZISKOVANJA TUJIH JEZIKOV STROKE V SLOVENSLEM VISOKOŠOLSLEM PROSTORU

## THE POSITIONING OF FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES RESEARCH IN SLOVENIA'S HIGHER EDUCATION WITHIN INTERNATIONAL TRENDS

DARJA MERTELJ<sup>1</sup>, ŠAROLTA GODNIČ VIČIČ<sup>2</sup>, VIOLETA JURKOVIČ<sup>3</sup>, MATEJA DOSTAL<sup>4</sup>, DUBRAVKA  
CELINŠEK<sup>5</sup> in SAŠA PODGORŠEK<sup>6</sup>

---

### Povzetek

Visokošolsko poučevanje in učenje tujih jezikov stroke pomeni strokovno jezikovno izobraževanje in vključuje učenje tujih jezikov bodisi za izvajanje določenega poklica bodisi za posebne študijske namene. Kljub uveljavljenosti poučevanja tujih jezikov stroke na slovenskih univerzah raziskovanje tega področja v domačem okolju ostaja manj dorečeno, zato je cilj tega prispevka ponuditi celovit pregled raziskovanja tujih jezikov stroke ter domače raziskave umestiti v mednarodne trende. Izsledki analize kažejo, da se pri nas raziskave osredotočajo na podobna raziskovalna področja kot v tujini in pri tem stremijo za vključevanjem izsledkov v pedagoško delo v razredu.

Ključne besede: tuji jeziki stroke, slovensko visoko šolstvo, raziskovalni trendi

### Abstract

The learning and teaching of foreign languages for specific purposes (LSP) in higher education entails the learning of foreign languages for occupational purposes or for specific academic purposes. Despite the relatively long research-based tradition of LSP learning and teaching in Slovenia's higher education, there is still a lack of a comprehensive and updated insight into the congruence of LSP research in the national context with international trends. The results show that LSP research in Slovenia focuses on similar research topics as in the international LSP community and that there is a strong trend of incorporating the findings of LSP research into the LSP teaching practice.

Keywords: foreign languages for specific purposes, Slovene higher education, research trends

## Uvod

Poučevanje in učenje tujih jezikov stroke se je začelo v 60. letih prejšnjega stoletja, ko je prevladalo spoznanje, da je treba jezikovno izobraževanje bolj približati potrebam študentov. Visokošolsko poučevanje in učenje tujih jezikov stroke danes tako vključuje učenje tujih jezikov bodisi za izvajanje določenega poklica, torej učenje tujih

---

1 Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, in SDUTSJ; korespondenčna avtorica: darja.mertelj@guest.arnes.si.

2 Univerza na Primorskem, Turistica - Fakulteta za turistične študije, in SDUTSJ.

3 Univerza v Ljubljani, Fakulteta za pomorstvo in promet, in SDUTSJ.

4 Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta, in SDUTSJ.

5 Univerza na Primorskem, Fakulteta za management, in SDUTSJ.

6 Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, in SDUTSJ.

jezikov za posebne strokovne namene (angl. *Languages for Specific Professional Purposes*), bodisi učenje tujih jezikov stroke za posebne študijske namene (angl. *Language for Specific Academic Purposes*) (Jordan, 1997; Basturkmen, 2010).

Tuji jeziki stroke se osredotočajo na specifični diskurz, ki ga za sporazumevanje ter prenos znanja in informacij uporabljajo strokovnjaki na določenem področju, kar pomeni, da poznamo ravno toliko jezikov strok, kolikor poznamo strok samih (Ruiz-Garrido et al., 2010). Pouk tujih jezikov stroke je torej vedno načrtovan tako, da zadovoljuje specifične potrebe študentov, se poslužuje sodobnih metod poučevanja in vključuje dejavnosti, ki so prisotne v strokah, s katerimi je povezan. Pouk se tako osredotoča na tiste jezikovne spretnosti, jezikovne prvine in diskurz oz. žanre, ki so za ubeseditev teh dejavnosti ustrezni in pričakovani (Dudley-Evans in StJohn, 1998). Specifičnost tujih jezikov stroke je včasih tako visoka, da niti od izobraženih maternih govorcev tujega jezika ne moremo pričakovati, da jih bodo v celoti razumeli (Tudor, 1997).

Poučevanje tujih jezikov stroke sloni na komunikacijskem pristopu, ki osrednji pomen daje potrebi študentov po komunikaciji in razvijanju sporazumevalne zmožnosti (Richards, 2001). Medtem ko po Skupnem evropskem jezikovnem okviru (2011) sporazumevalna zmožnost v splošnem tujem jeziku vključuje jezikovno, sociolingvistično in pragmatično zmožnost, Douglas (2000) k tem elementom pri tujih jezikih stroke dodaja še strateško zmožnost in predvsem poznavanje stroke, ki je neločljiv del znanja tujih jezikov stroke znotraj neke strokovne domene. Pomembno je tudi to, da visoka sporazumevalna zmožnost v tujih jezikih stroke predstavlja pomembno zaposlitveno prednost za diplomante večine slovenskih fakultet, kar velja tudi za študente večine tujih univerz (Räsänen in Fortanet-Gómez, 2008).

Praksa poučevanja tujih jezikov stroke črpa znanje iz raziskav na področju poučevanja splošnih tujih jezikov, uporabnega jezikoslovja in tudi drugih ved. Za razliko od raziskovanja splošnega jezika, kjer prevladujejo raziskovalci iz anglosaškega sveta oz. iz držav, kjer je preučevani jezik tudi matični jezik, je za raziskovalce tujih jezikov stroke značilno, da prihajajo z vseh koncev sveta. Pomembnejše značilnosti raziskav tujih jezikov stroke so etnografsko preučevanje konteksta jezikovne rabe, preučevanje strokovnega izrazja in žanrov, vpliva angleščine kot *lingue francae* ter poučevanja in učenja tujih jezikov stroke, uporaba korpusnih in kombiniranih metod raziskovanja, vedno pogosteje pa tudi uporaba večkodnih metod analize (Johns, 2013).

Kljub uveljavljenosti poučevanja tujih jezikov stroke na slovenskih univerzah (ki pa ga je bolonjska reforma znatno oklestila, glej npr. Svetlin Gvardjančič, 2009, in Horvath, 2013) je področje raziskovanja tujih jezikov stroke manj preučeno. Tako bo pričujoči prispevek ponudil pregled stanja na področju raziskovanja tujih jezikov stroke v slovenskem visokem šolstvu in slovenske raziskave umestil v mednarodne trende raziskovanja tega področja, kar bo omogočilo evalvacijo tega raziskovalnega področja ter morebiti nakazalo poti za nadaljnje raziskave v prihodnje.

Uporabili smo metodo analize primarnih pisnih virov, v našem primeru izvirnih znanstvenih in strokovnih objav (člankov v znanstvenih in strokovnih revijah, zbornikih, monografijah in sorodnih publikacijah), ki so jih napisali slovenski avtorji oz. preučevalci na področju tujih jezikov stroke, ki so prisotni v slovenski izobraževalni vertikali (angleščina, nemščina, francoščina, italijanščina), in sicer ne le kot predmet poučevanja, pač pa tudi kot predmet preučevanja. Preučitev objav smo časovno omejili na preteklo desetletje, navedli pa tudi pomembnejša dela iz obdobja neposredno pred tem.

## Raziskave tujih jezikov stroke v slovenskem visokem šolstvu in mednarodni trendi

Med poučevanjem, jezikoslovjem ter raziskovanjem nedvomno obstaja sinergični odnos, zato osveščen in strokovno utemeljen pouk tujih jezikov stroke ne more obstajati in se razvijati neodvisno od raziskovanja tistih prvin, ki so zanj – v primerjavi s poukom splošnega jezika – značilne. Učitelj, ki želi suvereno delovati na svojem področju, mora tudi sam raziskovati in spremljati izsledke glotodidaktičnih raziskav v mednarodni in domači literaturi. Prav raziskovanje učiteljev je namreč v preteklosti omogočilo rojstvo in razvoj poučevanja tujih jezikov stroke v

mednarodnem okolju v šestdesetih letih prejšnjega stoletja (Ruiz-Garrido et al., 2013) oz. v slovenskem okolju vsaj v osemdesetih letih, morda pa že veliko prej (Jarc in Zorko, 2013).

Johnsova (2013) v kronološkem pregledu zgodovinskih trendov na področju raziskovanja tujih jezikov stroke v mednarodnem okolju kot prevladujoče izpostavi raziskave žanrov, osrednjo vlogo pa jim dodeli tudi v prihodnje. Kot prevladujočo metodo raziskovanja navaja korpusne raziskave, ki so pogoste predvsem na področju analize žanrov in jezika. Izpostavi tudi raziskave (globalne) angleščine, medkulturnosti in meddiskurzivnosti. Za Slovenijo sta podoben pregled trendov raziskovanja tujega jezika stroke pripravili Jarčeva in Zorkova (2013), ki ugotavljata, da se raziskovanje tujih jezikov stroke v Sloveniji osredotoča predvsem na:

- jezik stroke (vključno z npr. terminologijo, frazeologijo in žanri),
- študente ter učenje in poučevanje tujega jezika stroke (potrebe in strategije, načrtovanje gradiv, metode poučevanja, ocenjevanje),
- vprašanja statusa učiteljev in predmetov tujih jezikov stroke v sklopu (odsotnosti) tujejezikovne politike,
- korpusne raziskave in uporabo informacijsko-komunikacijskih tehnologij.

Kot ugotavljata Jarčeva in Zorkova (ibid.), so torej raziskovalne teme v slovenskem prostoru zelo podobne ali enake tistim, ki se jih lotevajo raziskovalci v mednarodnem prostoru. Videti pa je, da v Sloveniji o prevladujočih temah ne moremo govoriti s kronološkega vidika, ker so raziskovalne teme ves čas prisotne, se prepletajo in povezujejo. Avtorici razloge za to pripisujeta majhnosti okolja, nezrelosti raziskovalne skupnosti in nekoliko pomanjkljivi povezanosti domačih raziskovalcev z mednarodnim okoljem v preteklem desetletju in prej.

V slovenskem visokem šolstvu se tuje jezike stroke poučuje na različnih strokovnih področjih (Jurkovič in Čepon, 2015), ki segajo od ekonomije, menedžmenta, pomorstva, logistike in turizma do gradbeništva, izobraževanja, javne uprave, mednarodnih odnosov, sociologije, zdravstva, geografije, etnologije, teologije in farmacije. Jeziki teh strok so predmet raziskav učiteljev teh predmetov zato, ker so izsledki teh raziskav potrebni pri oblikovanju vsebin in ciljev predmetov tujih jezikov stroke. Položaj v tujini je zelo podoben (Paltridge in Starfield, 2013). V nadaljevanju bomo nekoliko podrobneje predstavili glavna področja raziskav domačih avtorjev: raziskave strokovnega izrazja in strokovnega diskurza, raziskave učenja in poučevanja tujih jezikov stroke, korpusne raziskave tujih jezikov stroke ter raziskave statusa predmetov in učiteljev tujih jezikov stroke. Zaradi prostorskih omejitev v prispevek ne bo mogoče vključiti vseh pomembnih raziskav kot tudi ne redkeje preučevanih tem.

## Raziskave strokovnega izrazja in diskurza

Enotno strokovno izrazje igra pomembno vlogo pri razvoju znanstvenih področij, v času hitrih sprememb in globalizacije pa je pomembno tudi za uveljavljanje domačih strokovnjakov in znanstvenikov v tujini in prenos znanja in podatkov iz tujih jezikov v slovenščino ter obratno. Raziskovanje terminologije različnih strok je velikokrat motivirano prav s pripravo večjezičnih terminoloških slovarjev za posamična strokovna področja (npr. Kukovec, 1994; Vukadinović, 1996; Brkan, 2006). Prisotne so tudi raziskave, ki preučujejo strokovno izrazje z drugih vidikov, npr. semantike (npr. Fabe, 2005), prevajanja (npr. Kocbek, 2013; Celinšek, 2015), poučevanja (npr. Gajšt, 2012) ali slovaropisja (A. Vrbinc, 2013; M. Vrbinc, 2013).

Prav tako pomembne so tudi kontrastivne raziskave strokovnega izrazja (npr. Kocbek, 2013) in anglicizmov v strokovnem jeziku (npr. Orthaber, 2012) ter raziskave angleškega jezika kot *lingue france* znanosti marsikaterega strokovnega področja (npr. Čebon, 2011; Jarc in Godnič Vičič, 2012; Gajšt, 2014). Posebej velja izpostaviti tudi študije s področja strokovnih diskurzov. Te razkrivajo značilnosti govorenega diskurza – od poslovnih sestankov (npr. Dostal, 2015b) do predstavitev (npr. Svetlin Gvardjančič, 2013). Med analizami pisnih žanrov je treba izpostaviti žanr poslovne korespondence (npr. Lenassi, 2013) in sodne žanre v italijanskem (npr. Paolucci, 2013) in nemškem jeziku (Gruntar Jermol, 2013) ter žanr znanstvenih člankov (npr. Godnič Vičič, 2013, 2015) in publicistike v angleškem jeziku (Bratož, 2009).

## Raziskave učenja in poučevanja tujega jezika stroke

Raziskovanje procesov učenja in poučevanja tujih jezikov stroke je med najbolj živahnimi področji, saj so v slovenskem visokošolskem prostoru zastopana vsa glavna vprašanja tega raziskovalnega polja, ki segajo od analiz potreb, učnih strategij in metod poučevanja do rabe sodobnih medijev in tehnologij pri poučevanju ter preverjanju znanja.

Preučevanje potreb študentov je del snovanja ter posodabljanja učnih načrtov predmetov tujih jezikov stroke, pa tudi priprave učnih gradiv. Enako pomemben pri teh aktivnostih je tudi razmislek o uporabi učnih strategij. Prav zato so raziskave teh dveh področij stalnica v mednarodnih objavah na področju tujih jezikov stroke. Čeprav se večina učiteljev ukvarja z ugotavljanjem potreb študentov po tujejezikovnem znanju, svojo analizo le malokdo zasnuje kot raziskavo, zato je objav na tem področju nekoliko manj. Te tako pokrivajo le potrebe študentov po učenju tujih jezikov stroke na področju ekonomije (Čepon, 2012), javne uprave (Horvath et al., 2012) ter družbenih ved (Jarc in Zorko, 2013). Še manj je raziskav področja uporabe učnih strategij. Tu lahko izpostavimo le deli Jurkovičeve (2010, 2013), ki se je ukvarjala z vplivom rabe učnih strategij na usvojeno jezikovno znanje. Najdemo pa lahko še raziskave motivacije študentov za učenje tujega jezika stroke, njihovega strahu pred neuspehom (npr. Čepon, 2014) pa tudi vpliva učiteljeve rabe materinščine pri pouku tujega jezika stroke (npr. Plos in Puklavac, 2015).

Številni slovenski visokošolski učitelji<sup>7</sup> tujih jezikov stroke so dejavni tako kot avtorji učnih gradiv (samo na slovenskem tržišču je nad 50 tovrstnih učbenikov za štiri različne tuje jezike [Jarc in Zorko, 2013]), zato je raziskovanje potenciala metodologije poučevanja pomembno raziskovalno področje. Pogost pristop k poučevanju tujih jezikov stroke na višjih ravneh jezikovnega znanja je problemsko naravnano učenje, tj. reševanje realnih problemov s področja stroke ob sočasni uporabi tujega jezika. Slovensko društvo učiteljev tujega strokovnega jezika je na tem področju pomembno doprineslo k razširjanju in uveljavljanju te metode v slovenskem visokem šolstvu z izdajo priročnika o problemsko naravnem učenju (Kosel et al., 2005). Znanstvene analize s tega področja se ukvarjajo z načini ocenjevanja poročil in predstavitev, ki so rezultat učenja tujega jezika stroke s tem pristopom (npr. Kosel 2006), z uvajanjem te metode učenja in poučevanja v visokošolske ustanove (npr. Celinšek et al., 2008; Celinšek in Markič, 2008), z novimi vlogami učiteljev in s potrebnimi kompetencami za poučevanje s tem pristopom (npr. Celinšek in Markič, 2011) in podobno.

V zadnjem desetletju v svetu izrazito narašča tudi preučevanje kakovosti in učinkovitosti poučevanja s sodobnimi mediji in tehnologijami, od uporabe različnih e-orodij v spletnih učilnicah do uporabe videa in mobilnih aplikacij na pametnih telefonih. Tudi nekateri slovenski raziskovalci tujih jezikov stroke pomembno prispevajo k znanstveni razpravi o pomenu sodobnih tehnologij za poučevanje, npr. o uporabi informacijsko-komunikacijskih tehnologij pri pouku tujih jezikov stroke (Podgoršek 2015) in pri razvijanju medkulturnih kompetenc študentov (Lindner in Zorko, 2011), rabi wikijev (npr. Zorko, 2009) itd. Zastopane so tudi raziskave poučevanja tujih jezikov stroke z video posnetki, naslavljaajo pa usvajanje strokovnega besedišča in razvijanje jezikovnih zmožnosti (npr. Jurkovič in Mertelj, 2015; Jurkovič, 2015).

Na raziskovalnem področju metodologije poučevanja je še posebej zanimivo področje simulacij. V simuliranih situacijah iz resničnega poklicnega okolja se študentom omogoča, da pridobijo izkušnje in kompetence, ki jih bodo lahko pozneje uspešno uporabili v resnični strokovni situaciji. Čeprav je igranje vlog, povezanih z realnim okoljem ciljnega poklica študentov, pogosto del pouka tujih jezikov stroke, je znanstveno raziskovanje tega področja slabše zastopano, z izjemo področja mednarodnih odnosov (Jarc, 2008) in poslovnih ved oz. ekonomije (Dostal, 2015a, 2015b).

Vidno področje raziskav tujih jezikov stroke je tudi preverjanje in ocenjevanje znanja, vendar na tem področju zaenkrat pri nas še nimamo večjega števila objav. Izjemo predstavljata le raziskavi povratnega učinka izpitov oz. preverjanja jezikovnega znanja na znanje tujega jezika stroke (Djurić, 1996, 2008) in raziskava, ki ugotavlja učinkovitost in veljavnost preverjanja bralne in pisne zmožnosti na poklicni maturi (Tratnik, 2008).

## Korpusne raziskave tujih jezikov stroke

Na uporabnost manjših specializiranih korpusov za preučevanje tujih jezikov stroke so opozorile že Bowkerjeva in Pearsonova (2002) ter Gaviolijska (2005). Po njihovem mnenju ti korpusi omogočajo sistematičen dostop do empiričnih podatkov o rabi jezikov stroke. Korpusne raziskave tujih jezikov stroke tako dajejo vpogled v leksikalne in slovnične prvine jezikov stroke kot tudi v žanrsko strukturo strokovnih besedil ter tako pomagajo razumeti diskurz posameznih strok in pomembno pripomorejo tudi k načrtovanju in ustvarjanju kakovostnih učnih gradiv in specializiranih slovarjev in glosarjev.

<sup>7</sup> V prispevku uporabljamo moško obliko samostalnikov kot nevtralnega za oba spola, želeli pa bi izpostaviti, da je strokovno in znanstveno področje poučevanja in raziskovanja tujih jezikov stroke v Sloveniji pretežno domena žensk – visokošolskih učiteljic, lektorice in raziskovalk (izjema so objave npr. I. Rižnarja in S. Paoluccija).

Korpusne raziskave tujih jezikov stroke se tako v tujini kot tudi v Sloveniji večinoma omejujejo na posamične jezike stroke in posamezne žanre. Stroke, ki jih korpusne raziskave pokrivajo pri nas, vključujejo strokovni poslovni jezik (Gajšt, 2012), pomorski jezik (Jurkovič, 2015) ter tudi znanstveni jezik logistike (Vičič in Jurančič, 2015), sociologije (Godnič in Jarc, 2015), matematike in arheologije (Pisanski Peterlin, 2005) in turističnih študij (Godnič Vičič, 2013).

Čedalje pomembnejše postajajo tudi korpusne raziskave usvajanja tujih jezikov stroke, ki razkrivajo procese usvajanja sporazumevalne zmožnosti. Čeprav je v svetu na tem področju vedno več raziskav (Granger in Paquot, 2013), je slovenskih prispevkov malo. Osredotočajo se na usvajanje slovničnih struktur (Godnič Vičič, 2008) in jezikovnih ter pragmatičnih zmožnosti v kontekstu govornega sporazumevanja v poslovnem okolju (Dostal, 2015a).

## **Raziskave statusa učiteljev in predmetov tujih jezikov stroke v slovenskem visokem šolstvu**

Raziskovanje vloge in statusa učiteljev tujih jezikov stroke se v mednarodnem prostoru najpogosteje pojavlja v prispevkih, ki se navezujejo na sodelovalno ali timsko delo področnega strokovnjaka in učitelja tujega jezika stroke, prav tako je to vidik obravnave številnih priročnikov za učitelje tujih jezikov stroke (npr. IMO, 2015). Številni so tudi prispevki, ki opredeljujejo značilnosti učiteljev tujih jezikov stroke oziroma kompetence, ki naj jih imajo, da bodo pri svojem delu uspešni in učinkoviti (Dudley-Evans in StJohn, 1998). Ti praviloma vsebujejo tudi potrebo po poznavanju stroke ter v povezavi s tem kurikularne in morebitne ostale pogoje za učinkovito izvajanje učiteljskega poklica na področju tujega jezika stroke (npr. Zavašnik Arčnik, 2009).

V splošnem lahko rečemo, da se številni slovenski učitelji tujih jezikov stroke in obenem deležniki učne situacije v ožjem in širšem smislu zelo pogosto ukvarjajo z vprašanjem statusa učiteljev tujih jezikov stroke, pri čemer pa se ti prispevki ne osredotočajo na iste vidike kot prispevki v mednarodnem okolju, pač pa njihovo vsebino kritično določa situacija slovenskega visokošolskega prostora. Tako večinoma obravnavajo različne in neenake statuse učiteljev tujih jezikov stroke na različnih ustanovah (npr. Jurkovič et al., 2008; Mertelj, 2011) in pa naraščajočo tendenco zmanjševanja pomena tujih jezikov stroke na vseh ravneh izobraževalne vertikale, kar predvsem velja za tiste tuje jezike stroke, ki niso angleščina, saj jih venomer umikajo iz učnih načrtov in študijskih programov (npr. Horvath, 2013; Kilar, 2015; Danko in Klun, 2014).

## **Zaključek**

Velika večina strokovnih in znanstvenih preučevanj na področju tujih jezikov stroke v slovenskem prostoru se zaključuje s predlogi za uspešno vključevanje izsledkov v pedagoško delo v razredu, z namenom razvijanja kakovosti poučevanja. Po mnenju Jurkovičeve in Čeponove (2015, str. 5) bi bilo v našem okolju, kjer »habilitacijska merila spodbujajo predvsem raziskovalno in v znatno manjši meri pedagoško odličnost, na kar ni imuna niti mednarodna raziskovalna skupnost«, primerno, da »na lestevici pomembnosti pedagoškemu delu prisodimo vsaj enako visoko mesto kot raziskovalnemu«.

Vidna porast števila objav v zadnjem desetletju in številni (nekateri še nastajajoči) doktorati slovenskih učiteljic in učiteljev tujih jezikov stroke, ki so nastali v zadnjem desetletju, kažejo na hiter in poglobljen razvoj ter zorenje slovenske raziskovalne skupnosti na tem področju. Prav tako omogočen dostop do podatkovnih baz z najnovejšimi domačimi in tujimi raziskovalnimi rezultati omogoča sledenje aktualnim trendom in snovanje lastnih raziskav na temelju sodobnih teoretičnih okvirov. Izmed razlogov za v preteklosti nastale razlike med slovensko in tujo raziskovalno stvarnostjo na področju raziskovanja tujih jezikov stroke, kot jih ugotavljata Jarčeva in Zorkova (2013), tako ostane le majhnost okolja, ki pa bo ostala ena izmed naših determinant in zanimiva priložnost za lokalno specifične raziskave.

V prihodnje bomo učitelji oz. raziskovalci tujih jezikov stroke v Sloveniji tako sledili in se še aktivneje vključevali v svetovne trende, kar bo najbolje ugotovljivo iz naslednje analize objav članov širše slovenske skupnosti tujih jezikov stroke. Prihodnost na tem področju po mnenju Johnsove (2013) prinaša predvsem štiri stvari: raznolikost vsebin in uporabljanih metodologij, raziskovanje lokalne raznolikosti kontekstov, v katerih se uporabljajo in poučujejo tuji jeziki stroke, zapletenost, ki se bo izkazala prek uporabe metodološke triangulacije, in (samo)reflektivno vrednotenje uporabljenih didaktičnih in raziskovalnih pristopov. To pa so področja, ki so bila in ostajajo domena tudi slovenskih raziskovalcev.

## Viri in literatura

- Basturkmen H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. London: Palgrave Macmillan.
- Bowker, L., & Pearson, J. (2002). *Working with specialized language: a practical guide to using corpora*. London/New York: Routledge.
- Bratož, S. (2009). A contrastive analysis of conceptual metaphors in political discourse. *Primenjena lingvistika*, 10, 275–286.
- Brkan, M. (2006). *Angleško-slovenski prometni slovar*. Maribor: Fakulteta za gradbeništvo.
- Celinšek, D. (2015). Pomen, pojavljanje, prevzemanje in prevajanje besede management v slovenščini. *Jezikoslovni zapiski*, 21 (2), 61–83.
- Celinšek D., Jarc M., & Jurkovič V. (2008). Problemsko naravnano učenje pri poučevanju tujega jezika stroke: poti in izzivi. V J. Skela (ur.). *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse* (str. 482–483). Ljubljana: Tangram.
- Celinšek, D., & Markič, M. (2008). Implementing problem-based learning in a higher education institution. *International journal of management in education*, 2 (1), 88–107.
- Celinšek, D., & Markič, M. (2011). Nova vloga učitelja in učiteljeve kompetence pri problemsko naravnem učenju. *Pedagoška obzorja*, 26 (4), 94–108.
- Čebon, N. (2011). Teaching English as a »lingua franca« to achieve intercultural communicative competence. V A. Akbarov (ur.), *Foreign language teaching: beyond language proficiency* (str. 411–420). Sarajevo: International Burch University. Spletna stran [http://www.esp-world.info/Articles\\_33/Doc/Interlingual subtitling\\_Cepon.pdf](http://www.esp-world.info/Articles_33/Doc/Interlingual%20subtitling_Cepon.pdf).
- Čepon, S. (2012). Higher education institutions without foreign language continuity. *English language teaching*, 5 (8), 31–41.
- Čepon, S. (2014). Fear of failure in a foreign language for the students of economics. *Pedagoška obzorja*, 29 (3–4), 125–138.
- Danko, M., & Klun, M. (2014). Povezovanje stroke in angleškega jezika v visokem šolstvu. *Pedagoška obzorja*, 29 (1), 116–129.
- Djurič, M. (1996). Izpiti – spodbuda ali odvrnitev od kakovostnega učenja? *Sodobna pedagogika*, 48 (3/4), 185–197.
- Djurič, M. (2008). Dealing with situation of positive and negative washback. *Scripta manent*, 4 (1), 14–27.
- Dostal, M. (2015a). Učitelj kot posredovalec korektivne povratne informacije za razvijanje tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v simulacijah poslovnega sestanka. *Šolsko polje*, 26 (1/2), 23–42.
- Dostal, M. (2015b). Gradnja govornega učnega korpusa simulacij poslovnih sestankov za raziskavo o vlogi učitelja pri razvijanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti za poslovne sestanke v angleškem jeziku. V: V. Jurkovič in S. Čepon (ur.), *Raziskovanje tujega jezika stroke v Sloveniji* (str. 193–223). Ljubljana: SDUTS.J.
- Douglas, D. (2000). *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: CLUP.
- Dudley-Evans, T., & StJohn, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge: CLUP.
- Fabe, D. (2005). Nekaj pomenskih razločkov iz luške terminologije. *Mostovi: glasilo Društva znanstvenih in tehniških prevajalcev Slovenije*, 39 (1), 69–72.
- Gajšt N. (2012). Technical terminology in standard terms and conditions of sale: a corpus-based study of high frequency nouns and their collocatons. *Scripta manent*, 7 (2), 33–50.
- Gajšt N. (2014). Business English as a lingua franca – a cross-cultural perspective of teaching English for business purposes. *ELOPE*, 11, 77–87.
- Gavioli, L. (2005). *Exploring corpora for ESP learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Godnič Vičič, Š. (2008). Potentials and Challenges of ESP Learner Corpora: The Case of Modal Auxiliaries in Slovene ESP Learners' Written Interlanguage. V M. Brkan, Š. Godnič Vičič, M. Jarc, V. Jurkovič, V. Zorko (ur.), *Jezik stroke in vloga učitelja tujega jezika stroke v slovenskem izobraževalnem prostoru: Zbornik posveta ob 10. obletnici delovanja Slovenskega društva učiteljev tujega strokovnega jezika*, 15–30. Ljubljana: SDUTS.J.
- Godnič Vičič, Š. (2013). The difference a word can show: a diachronic corpus-based study of the demonstrative this in tourism research article abstracts. V J. Bamford, S. Cavalieri, & G. Diani (ur.), *Variation and change in spoken and written discourse: perspectives from corpus linguistics* (str. 223–238). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Godnič Vičič, Š. (2015). Variation and change in the grammatical marking of stance: the case of that-complement clauses in research articles. *ELOPE 12* (2), 9–28.
- Godnič Vičič, Š., & Jarc, M. (2015). Research articles in sociology: variation within the discipline. V G. Diani & P. Thompson (ur.), *English for academic purposes: approaches and implications* (str. 79–101). Newcastle: Cambridge Scholars.
- Granger, S., & Paquot, M. (2013). Language for specific purposes learner corpora. Language for specific purposes. V T. A. Upton & U. Connor (ur.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (str. 3142–3146). New York: Blackwell.
- Gruntar Jermol, Ada (2013). (Zwischen) Sprache und Recht = (Entre) la langue et le droit. *Linguistica*, 53 (2). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Horvath M. (2013). Zukunftsperspektive des studienbegleitenden Deutschunterrichts in Slowenien. *Scripta manent*, 8 (2), 36–48.
- Honvath, M., Danko, M., Kovač, P., & Stare, J. (2012). Tujejezikovno izobraževanje – analiza potreb in praks tujejezikovnega izobraževanja v slovenski javni upravi. *Uprava*, X (1), 71–103.
- IMO. (2015). *Model course 3.17. Maritime English*. London: IMO.
- Jarc, M. (2008). Developing LSP needs through simulations of international conferences: The case of L2 simulations vs. L3 simulations. V M. Brkan, Š. Godnič Vičič, M. Jarc, V. Jurkovič & V. Zorko (ur.), *Jezik stroke in vloga učitelja tujega jezika stroke v slovenskem izobraževalnem prostoru* (Inter Alia, 1) (str. 31–41). Ljubljana: SDUTS.J.
- Jarc, M., & Godnič Vičič, Š. (2012). The long and winding road to international academic recognition: The case of Slovene social sciences authors. V S. Starc (ur.), *Academic languages in the era of globalization* (str. 229–241). Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Jarc, M., & Zorko, V. (2013). Razvoj potrebe po učenju tujih strokovnih jezikov in vloga učitelja pri oblikovanju tujejezikovne kompetentnega diplomanta. *Teorija in praksa*, 50 (2), 412–442.
- Johns A. M. (2013). The history of English for specific purposes research. V B. Paltridge & S. Starfield (ur.), *The handbook of English for specific purposes* (str. 5–30). Boston: Wiley-Blackwell.
- Jordan R. R. (1997). *English for academic purposes*. Cambridge: CLUP.
- Jurkovič, V. (2010). Language learner strategies and linguistic competence as factors affecting achievement test scores in English for Specific Purposes. *TESOL Journal*, 1(4), 449–469.
- Jurkovič V. (2013). Effect of strategy based instruction on achievement test scores in a mixed language ability group of ESP learners. *Ibérica*, 25, 195–214.

- Jurkovič V. (2015). Maritime English vocabulary in feature films : the Perfect storm (2000) and Master and commander (2003). *TESOL Journal*, 6.10.2015, 1–25.
- Jurkovič V., Djurić M., & Godnič Vičič Š. (2008). Status učitelja tujega jezika stroke v visokem šolstvu. V M. Brkan et al. (ur.), *Jezik stroke in vloga učitelja tujega jezika stroke v slovenskem izobraževalnem prostoru (Inter Alia I)* (str. 45–69). Ljubljana: SDUTS.J.
- Jurkovič V. & Čepon S. (2015). Raziskovanje tujega jezika stroke v Sloveniji. Ljubljana: Slovensko društvo učiteljev tujega strokovnega jezika.
- Jurkovič V., & Mertelj D. (2015). Pedagogical uses of authentic video in ESP classrooms for developing language skills and enriching vocabulary. *Scripta manent*, 9 (2), 5–33.
- Kilar V. (2015). »Geschäftskommunikation auf Deutsch«: Vorstellung eines Studienfachs an der Wirtschaftsfakultät der Universität Ljubljana, Slowenien. V B. Xhaferri (ur.), *Promoting learner autonomy in higher education* (str. 249–262). Tetovo: South East European University.
- Kocbek, A. (2013). Legal terminology at arm's length: the multiple dimensions of legal terms. *Linguistica*, 53 (2), 25–37.
- Kosel, B. (2006). Self and peer assessment in problem-based learning: learning English by doing. V T. S. Robert (ur.), *Self, Peer, and Group Assessment in E-learning* (str. 191–209). London: Information Science Publishing.
- Kosel, B., Jurkovič, V., Celinšek, D., Kuštrin, I., Djurić, M., Jarc, M., Vukadinović, N., & Godnič Vičič, Š. (2005). *Guide to Problem-Based Learning: PBL within the Context of ESP*. Ljubljana: Slovene Association of LSP Teachers.
- Kukovec, A. (1994). *Angleško-slovenski letalski slovar*. Ljubljana: Republiška uprava za zračno plovbo.
- Lenassi N. (2013). Elementi di lingue straniere nella corrispondenza commerciale italiana. *Linguistica*, 53 (1), 221–237.
- Lindner R., & Zorko V. (2011). Skills learning in computer-mediated intercultural collaboration: what ESP students say. V T. Pattison (ur.), *IATEFL 2010: Harrogate conference selections* (str. 185–187). Canterbury: IATEFL.
- Mertelj D. (2011). Učni načrti, ravni znanja tujega jezika stroke in gradiva v višješolskih strokovnih programih. M. Brkan et al. (ur.), *Izzivi jezika stroke v 21. stoletju (Inter Alia II)* (str. 69–92). Ljubljana: SDUTS.J.
- Orthaber S. (2012). Anglizismen im berufsbezogenen DaF-Unterricht – Die Untersuchung von Anglizismen im Bereich der Luftfahrt. *Scripta Manent*, 7 (1), 13–24.
- Paltridge, P., & Starfield, S. (2013). *The handbook of English for specific purposes*. Boston: Wiley-Blackwell.
- Paolucci, S. (2012). Strategia estraniante e strategia addomesticante nella traduzione dei testi giuridici. *Linguistica*, 53 (2), 73–89.
- Pisanski Peterlin, A. (2005). Text-organising metatext in research articles: An English-Slovene contrastive analysis. *English for Specific Purposes*, 25 (3), 307–319.
- Plos A., & Puklavec N. (2015). Učiteljeva raba materinščine pri pouku tujega jezika stroke – da ali ne?. V V. Jurkovič & S. Čepon (ur.), *Raziskovanje tujega jezika stroke v Sloveniji* (str. 53–83). Ljubljana: SDUTS.J.
- Podgoršek S. (2015b). Informacijska in komunikacijska tehnologija pri pouku tujega jezika stroke. V V. Jurkovič & S. Čepon (ur.), *Raziskovanje tujega jezika stroke v Sloveniji* (str. 85–120). Ljubljana: SDUTS.J.
- Räsänen C., & Fortanet-Gómez I. (2008). English for specific purposes after the Bologna reform. V I. Fortanet-Gómez & V. Räsänen (ur.), *ESP in European higher education. Integrating language and content* (str. 1–7). Amsterdam: John Benjamins.
- Richards J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: CUP.
- Ruiz-Garrido M. F., Palmer-Silveira J. C. & Fortanet-Gómez I. (2010). Current trends in English for professional and academic purposes. V M. F. Ruiz-Garrido, J. C. Palmer-Silveira & I. Fortanet-Gómez (ur.), *English for professional and academic purposes* (str. 1–8). Amsterdam & New York: Rodopi.
- Svet Evrope (2011). *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport. (Prevod dela: Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: CUP).
- Svetlin Gvardjančič, P. (2009). Strani jezik struke u bolonjskom procesu: status predmeta i organizacija nastave.
- V. J. Vučo, A. Ignjačević & M. Mirić (ur.), *Jezik struke: teorija i praksa: zbornik radova* (str. 721–735). Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Svetlin Gvardjančič, P. (2013). Präsentationen im Fachsprachenunterricht. V P. Vičič V. M. Ipavec & A. Plos (ur.), *Proceedings of the sixth International Language Conference on the Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Cultures* (str. 296–303). Celje: Faculty of Logistics.
- Tratnik A. (2008). Key issues in testing English for specific purposes. *Scripta manent*, 4 (1), 3–13.
- Tudor I. (1997). LSP or language education? V R. Howard & G. Brown (ur.), *Teacher education for LSP* (str. 90–102). Clevedon: Multilingual Matters.
- Vičič P., & Jurančič K. (2015). Modalni glagoli in njihovi modalni pomeni v znanstvenih in strokovnih logističnih besedilih. V V. Jurkovič & S. Čepon (ur.), *Raziskovanje tujega jezika stroke v Sloveniji* (str. 161–191).
- Vrbinc, A. (2013). LSP dictionaries in Slovenia: are theoretical guidelines reflected in practice? V V. Jesenšek (ur.), *Specialised lexicography: print and digital, specialised dictionaries, databases* (str. 149–162). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Vrbinc, M. (2013). Macro- and microstructure of mono- and bilingual LSP dictionaries: the case of dictionaries of business English. V V. Jesenšek (ur.), *Specialised lexicography: print and digital, specialised dictionaries, databases* (str. 163–173). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Vukadinović, N. (1996). *Kemijski slovarček*. Ljubljana: Naravoslovno tehniška fakulteta.
- Zavašnik Arčnik M. (2009). Izobraževalne potrebe učiteljev angleškega strokovnega jezika. *Pedagoška obzorja*, 24 (1), 76–88.
- Zorko V. (2009). Factors affecting the way students collaborate in a wiki for English language learning. *Australasian journal of educational technology*, 25 (5), 645–665.

# POMEN RAZVIJANJA KOMPETENC MATERNEGA JEZIKA V VISOKOŠOLSLEM IZOBRAŽEVANJU

## THE IMPORTANCE OF DEVELOPING MOTHER-TONGUE COMPETENCES IN HIGHER EDUCATION

MARIJA ZLATNAR MOE<sup>1</sup>, TANJA ŽIGON<sup>2</sup> in TAMARA MIKOLIČ JUŽNIČ<sup>3</sup>

---

### Povzetek

V prispevku predstavljamo primerjalni raziskavi prevodov v materni in prvi tuji jezik, ki so jih izdelali študenti Oddelka za prevajalstvo ter Oddelka za anglistiko in amerikanistiko, Oddelka za germanistiko s skandinavistiko in nederlandistiko in Oddelka za romanske jezike in književnosti na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Na podlagi izsledkov obeh raziskav ugotavljamo, da študenti na univerzo prihajajo s pomanjkljivo bralno pismenostjo in s pomanjkljivimi kompetencami v maternem jeziku; da te pomanjkljivosti zavirajo razumevanje in sprejemanje nepričakovanih in novih informacij; da kompetence v maternem jeziku vplivajo na kompetence v tujih jezikih in da je jezikovne kompetence študentov vseh strok mogoče izboljšati z nadaljnjim poučevanjem maternega jezika za strokovne namene v času visokošolskega študija, bodisi s poučevanjem strokovne slovenščine bodisi z dodatno pozornostjo do jezikovnih vprašanj znotraj strokovnih predmetov.

Ključne besede: jezikovne kompetence, materni jezik, medjezikovno posredovanje, terminologija, tuji jezik

### Abstract:

The paper presents the results of a comparative study of translations into the mother tongue (L1) and a foreign language (L2) done by language students (studying English, German and Italian) and translation students at the University of Ljubljana. We show that the students start their studies at the university with inadequate reading and language competences in L1; that this hinders the comprehension of new and unexpected information; that L1 competence influences foreign-language competence; and that language proficiency can be improved with continuous LSP (languages for special purposes) training during the course of university studies. This can be done either in separate language classes (L1 as well as the central language in the field), or within the existing curriculum frame by paying additional attention to language and terminological questions.

Key words: foreign languages, interlingual communication, language proficiency, mother tongue, terminology

## Uvod

V času, ko se na obzorju pojavljajo ideje o poučevanju v angleškem jeziku na slovenskih univerzah, ko globalizacija sili praktično vse v uporabo (hiper)centralnih jezikov – angleščine, francoščine, nemščine –, je morda slišati nenavadno, da želimo zagovarjati vlogo pouka materinščine v visokošolskem izobraževanju. A izkušnje s študenti

1 Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za prevajalstvo; korespondenčna avtorica: marija.zlatnar@guest.arnes.si.

2 Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za prevajalstvo.

3 Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za prevajalstvo.

Oddelka za prevajalstvo Filozofske fakultete v Ljubljani in raziskave naših kolegov jasno kažejo, da je za sporazumevanje v mednarodnem okolju potrebna ne samo visoka kompetenca v tujem, ampak tudi v maternem jeziku, in to ne glede na položaj in kulturni kapital tega jezika v svetovnem sistemu (prim. Pezdirc Bartol, 2010/2011). Kompetenca v materinščini, o kateri govorimo tukaj, presega jezikovno kompetenco v najožjem smislu in se bolj približuje kompetencam, ki jih kot nujne za prevajanje navaja Neubert (2000, str. 7): poleg same jezikovne kompetence vključuje vsaj še besedilno (prepoznavanje besedilnih tipov in njihovih značilnosti) in kulturno kompetenco (poznavanje vseh plasti in ravni določene kulture). Vlogo maternega jezika pri učenju in sporazumevanju v tujem jeziku poudarjajo tudi raziskave tujih strokovnjakov, npr. Butzkamm (2003), He (2012) in Atkinson (1987), ki med drugim pravi: »V materinščini se naučimo 1. misliti, 2. sporazumevati in 3. intuitivno razumeti slovnico. Materinščina nam odpre vrata ne le do lastne slovnice, ampak do vseh slovníc.« (Atkinson, 1987, str. 245). Čeprav omenjeni strokovnjaki govorijo o vlogi materinščine pri učenju tujega jezika, je ta vloga enaka tudi pri sprejemanju, tvorjenju in posredovanju besedil v tujih jezikih, zato so visoke kompetence v materinščini nujne za uspešno večjezično sporazumevanje.

V Sloveniji problematiko materinščine (v odnosu do hipercentralne angleščine) obravnavajo tako na meddržavni ravni, s Firenško resolucijo o rabi jezika pri univerzitetnem poučevanju in raziskovanju, v kateri se poudarja pomen rabe nacionalnih jezikov v znanosti in univerzitetnem poučevanju, kot na državni ravni, v Resoluciji o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018. Prav tako se temi posvečajo nekatere druge slovenske raziskave: Lengar Verovnik, Logar Berginc in Kalin Golob (2013) v svoji raziskavi opredeljujejo teme in vsebine, ki naj bi jih obravnavali pri poučevanju slovenščine kot strokovnega jezika na slovenskih univerzah, prav tako pa navajajo kompetence, znanja in veščine, ki bi jih bilo mogoče razviti. Valh Lopert (2010) poudarja pomen maternega jezika in njegovih različic pri tolmačenju, Zemljak Jontes in Valh Lopert (2014) pa se posvečata rabi slovenščine na spletu (prim. tudi Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018; Evropska zveza državnih jezikovnih ustanov, 2014).

Naše pedagoške izkušnje kažejo, da prihajajo na univerzo generacije z nezadostnim znanjem slovenščine, in sicer tako na višjih ravneh bralnega razumevanja (prim. Pečjak, 1993) kot tudi na nižjih ravneh praktičnega znanja rabe jezika. Dodatna težava je, da se jezikovne kompetence v maternem jeziku dokazano prenašajo tudi na kompetence v tujih jezikih, kar pomeni, da nezadostne kompetence v prvem negativno vplivajo na vse druge jezike (prim. Martínez Flor, Fernández Guerra in Usó Juan, 2003). Svoja opažanja smo podkrepile z raziskavami, ki smo jih v zadnjih letih izvedle s študenti Filozofske fakultete. V prispevku želimo pokazati, kako lahko s poučevanjem materinščine vplivamo ne samo na višjo raven bralne pismenosti študentov v maternem jeziku, temveč tudi na njihovo sposobnost soočanja z inovacijami v besedilih ter na njihovo sposobnost sprejemanja in tvorjenja posredovanja besedil tako v tujem kot v maternem jeziku.

## Bralna pismenost ob vstopu na univerzo in ob zaključku 1. stopnje

Ko govorimo o bralni pismenosti, se osredotočamo na nekatere ključne točke: študenti bi morali po končani srednji šoli in uspešno opravljeni maturi imeti primerno razvito sporazumevalno oz. jezikovno zmožnost (prim. Bešter Turk, 2011; Vogel, 2012), predvsem pa bi morali biti sposobni dojeti bistvo besedila, razumeti povezanost med deli besedila, sklepati o medsebojni odvisnosti povedanega ter ustvarjalno razumeti besedilo (Pečjak, 1993, str. 56–60). Poleg tega bi morali tudi zadovoljivo obvladati pravopisne, slovnične in slogovne značilnosti slovenščine. Žal pa smo pri številnih generacijah opazile, da so bila naša pričakovanja prevelika. Zato sva leta 2006/07 s kolegico Nino Grahek Križnar (Zlatnar Moe in Grahek Križnar, 2011) izvedli raziskavo o bralni pismenosti študentov Oddelka za prevajalstvo, vpisanih v prvi letnik dodiplomskega študija Medjezikovnega posredovanja. Ta raziskava je pokazala določene pomanjkljivosti, posebej pa se je izkazalo, da študenti pri ponovnem pisanju besedila nadomeščajo nepričakovane vsebinske prvine (in takšne, ki so bile v nasprotju s prevladujočim mnenjem v ciljni (slovenski) kulturi) v izhodiščnem besedilu z že znanimi (in splošno sprejetimi). Po treh letih sva ponovili eksperiment z istimi študenti (Zlatnar Moe in Grahek Križnar, 2012), ki so bili takrat vpisani v tretji letnik, in ugotovili, da se je splošna

pismenost izrazito izboljšala, da pa ob večji čustveni vpletenosti in na težavnih mestih v besedilu še vedno prihaja do zamenjave nepričakovanega in spornega z že znanim in sprejetim.

## Obseg pouka materinščine in tujega jezika na prevajalskem in jezikovnih oddelkih

### Število ur, posvečenih pouku slovenščine – samostojno ali v stiku z drugim jezikom

Na podlagi prej opisanih rezultatov smo v letih 2012–2015 opravile novo raziskavo, s katero smo med drugim ugotovljale, kako kompetence v slovenščini vplivajo na medjezikovno posredovanje (tokrat prevajanje) besedil v slovenščino in v tuji jezik. V sklopu te raziskave smo pregledale tudi predmetnike na tistih oddelkih Filozofske fakultete, katerih študenti so sodelovali v raziskavi, namreč na Oddelku za anglistiko in amerikanistiko, Oddelku za nemcistiko s skandinavistiko in nederlandistiko in Oddelku za romanske jezike in književnosti.

Skladno z akreditiranimi predmetniki, iz katerih so vzeti podatki o kontaktnih urah, je število ur, osredotočenih na slovenski jezik na študijskem programu Medjezikovno posredovanje, 350, na jezikovnih oddelkih pa bistveno manj ali sploh nič. Podobno, a vendarle nekoliko manjše neskladje vlada pri urah prevajanja v slovenščino (preglednica 1). Poleg tega imajo študenti medjezikovnega posredovanja na voljo še nekaj predmetov, pri katerih se usposabljujejo za uporabo prevajalskih pripomočkov in tvorjenje besedil, medtem ko se na jezikovnih oddelkih ukvarjajo predvsem s študijem tujega jezika, njegove književnosti in kulture.

	Medjezikovno posredovanje	Anglistika	Germanistika	Italijanistika
Kontaktne ure, osredotočene na slovenski jezik	350 ur	0 ur	30 ur	0 ur
Kontaktne ure prevajanja v slovenščino	150 ur	30 ur	30 ur	60 ur

Preglednica 1: Število kontaktnih ur, osredotočenih na slovenski jezik, na programu Medjezikovno posredovanje in na drugih jezikovnih programih.

### Število ur, posvečenih študiju tujega jezika – samostojno ali v stiku s slovenščino

Na Oddelku za anglistiko in amerikanistiko je angleškemu jeziku na dodiplomskem študiju (brez družbe, kulture in književnosti) skupaj namenjenih 1300 kontaktnih ur, poleg tega program vključuje še 30 ur uvoda v splošno jezikoslovje in 90 ur zgodovinske slovnice. Prevajanju v angleščino je znotraj tega namenjenih 30 kontaktnih ur v tretjem letniku.

Na dvopredmetnem dodiplomskem študijskem programu Nemcistika je v treh letih posvečenih 240 kontaktnih ur različnim ravnam nemškega jezika (od fonetike do besedotvorja) in 165 kontaktnih ur jezikovnim vajam. S prevajanjem v nemščino se študenti srečajo v tretjem letniku, in sicer imajo 45 ur kot obvezni predmet oziroma 30 ur kot izbirni predmet.

Na Oddelku za romanske jezike in književnosti jezikovnim vsebinam (od morfosintakse do kontrastivne slovnice, sintakse, jezikovnih vaj itn.) posvečajo 300 kontaktnih ur (Preglednica 2). Poleg tega imajo študenti v 3. letniku tudi 60 kontaktnih ur, posvečenih prevajanju iz italijanščine v slovenščino, za prevajanje iz slovenščine v italijanščino pa kontaktne ure niso predvidene.

Na študijskem programu Medjezikovno posredovanje (smer slovenščina-angleščina-nemščina/italijanščina) imajo študenti vseh jezikov na voljo isto število kontaktnih ur, in sicer je 450 ur namenjenih slovnici, fonetiki, jezikovnim vajam ter tvorjenju besedil v angleščini, nemščini ali italijanščini, v tretjem letniku pa imajo študenti še 60 ur prevajanja iz maternega jezika v tuji jezik.

	Medjezikovno posredovanje	Anglistika	Germanistika	Italijanistika
Kontaktne ure, osredotočene na tuji jezik (brez družbe, kulture in književnosti)	450 ur	1300 ur + 30 ur uvoda v splošno jezikoslovje + 90 ur zgodovinske slovnice	405 ur	660 ur (+ 60 ur kot izbirni predmet)
Kontaktne ure prevajanja v tuji jezik (ang./nem./ital.)	60 ur	30 ur	45 ur + 30 ur (kot izbirni predmet)	0 ur

Preglednica 2: Število kontaktnih ur, osredotočenih na tuji jezik (angleščino, nemščino ali italijanščino), na programu Medjezikovno posredovanje in na drugih jezikovnih programih.

## Metodologija

### Cilji raziskave

Glavni cilj raziskave je bil ugotoviti, ali se prevodi študentov medjezikovnega posredovanja razlikujejo od prevodov študentov tujih jezikov, v katerih kategorijah prihaja do teh razlik in ali oz. v kolikšni meri to vpliva na kakovost prevodov.

Na podlagi podatkov o kontaktnih urah prevajanja smo na posameznih programih pri študentih medjezikovnega posredovanja pričakovale pogostejšo uporabo in večjo raznolikost prevajalskih pripomočkov ter slogovno in jezikovno vrstno ustrežnejša besedila, pri študentih jezikov pa smo pričakovale vsebinsko natančnejše in ustrežnejše prevode, saj smo izhajale iz hipoteze, da bodo zaradi močnega poudarka na tujem jeziku bolje razumeli izhodiščno besedilo in ga zato tudi bolje prevedli. Posebnost druge raziskave je bila tudi, da smo primerjale prevajanje iz maternega jezika sodelujočih v njihov prvi oziroma drugi tuji jezik. Če namreč predvidevamo, da je za večino študentov anglistike, nemicistike in italijanistike njihov študijski jezik tudi njihov prvi tuji jezik, v primeru študentov medjezikovnega posredovanja ni tako. Za vse študente na Oddelku za prevajalstvo kot prvi tuji jezik šteje angleščina; nemščina, italijanščina in francoščina pa so upoštevani kot drugi tuji jezik. Vsi sodelujoči študenti so bili materni govorniki slovenščine, v veliki večini ženskega spola in stari povprečno med 22 in 23 let. Povprečna starost je bila tudi tokrat v obeh generacijah nekoliko višja med študenti programa Medjezikovno posredovanje.

### Vzorec

Raziskava je potekala tri zaporedna študijska leta, 2012/13, 2013/14 in 2014/15, na štirih oddelkih Filozofske fakultete, in sicer na Oddelku za prevajalstvo, Oddelku za anglistiko in amerikanistiko, Oddelku za germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko ter na Oddelku za romanske jezike in književnosti. V prvem delu je sodelovalo 79 študentov iz iste generacije (2012/13), v drugem pa 94 študentov tretjega letnika (dveh generacij) 1. stopnje diplomskega študija. V prvem delu raziskave (rezultati so podrobneje opisani v Zlatnar Moe, Mikolič Južnič in Žigon, 2015) smo primerjale prevajalske kompetence pri prevajanju iz prvega oziroma drugega tujega jezika v materinščino, in sicer iz angleščine, nemščine in italijanščine v slovenščino. V drugem delu raziskave, ki smo jo opravile v študijskih letih 2013/14 in 2014/15, smo se osredotočile na prevajanje v tri različne tuje jezike (angleščino, nemščino in italijanščino). Pri raziskavi so obakrat sodelovali vsi študenti 3. letnika na Oddelku za prevajalstvo ter po ena skupina študentov anglistike, nemicistike in italijanistike, prav tako iz tretjega letnika. Med študenti anglistike so prevladovali enopredmetni študenti, kar pomeni, da so v veliki večini delali s svojim prvim tujim jezikom<sup>4</sup>. Študenti

<sup>4</sup> Vendar pa nobena od sodelujočih skupin anglistov ni bila sestavljena izključno iz enopredmetnih študentov. Rezultati kažejo, da prevodi enopredmetnih študentov anglistike po kakovosti niso bistveno odstopali od prevodov študentov iz drugih (v celoti dvopredmetnih) jezikovnih študijskih programov.

italijanistike in nemcistike<sup>5</sup> so vsi študirali na dvopredmetnih študijskih programih, večinoma s kombinacijo dveh jezikov. Ti so prevajali iz prvega ali drugega tujega jezika, enako študenti medjezikovnega posredovanja (skupina, ki je delala z angleščino, je delala s prvim tujim jezikom, drugi dve pa z drugim). Obakrat so bili vsi sodelujoči študenti materni govorci slovenščine, v veliki večini ženskega spola in stari med 21 in 23 let. Povprečna starost je bila v obeh generacijah nekoliko višja med študenti medjezikovnega posredovanja, na katerega se po vsem sodeč v večji meri vpisujejo tudi starejši študenti.

## Raziskovalni pripomoček

Raziskavo smo opravile s kombinacijo dveh pripomočkov. V prvem delu so študenti opravili dano nalogo (prevedli izbrano besedilo), v drugem delu pa so odgovorili na vprašalnik odprtega tipa, v katerem so odgovarjali na vprašanja o prevajalskih pripomočkih in času, ki so ga porabili za prevajanje, poleg tega pa so navedli še nekaj osebnih podatkov (spol, starost in študijski program in (dvopredmetni študenti) študijsko kombinacijo).

Za obe raziskavi smo izbrale besedilo, ki je bilo vsem študentom enako blizu: za prevod v slovenščino tri izhodiščna besedila iz istega časovnega obdobja, ki so govorila o spolitizirani homofobiji v Ugandi, se pravi o tretji kulturi; za prevod iz slovenščine v tuje jezike pa turistično promocijsko besedilo o Hrastovljah. Besedilo je obsegalo približno 1700 znakov, kar je običajna dolžina za izpit pri predmetu Medjezikovno posredovanje ob koncu tretjega letnika. Študenti so imeli na voljo štirinajst dni časa in kakršne koli prevajalske pripomočke in svetovalce.

## Postopek zbiranja in obdelave rezultatov

Besedila so oddali v elektronski obliki na e-učilnico, enako izpolnjene vprašalnike. Ko smo dobile prevedena besedila, smo zakrile identiteto avtorjev in prevode popravile v skladu z enotnimi merili, po katerih ocenjujemo študentske prevode na Oddelku za prevajalstvo in ki temeljijo na ocenjevalnih tabelah Generalnega direktorata za prevajanje pri Evropski komisiji (prim. Mikolič Južnič, Žigon & Zlatnar Moe, 2014, str. 641–642). Vsaka od avtoric je popravljala prevode ene jezikovne kombinacije. Uporabile smo ocenjevalno tabelo z dvajsetimi možnimi točkami, od katerih se točke odštevajo za različne (vsebinske, jezikovne, slogovne) napake in prištevajo za izjemno dobre, izvirne in ustvarjalne rešitve. Ko so bili vsi prevodi popravljani, smo jih spet razvrstile glede na študijsko smer posameznega prevajalca in primerjale rezultate.

## Rezultati in interpretacija

### Iz tujega jezika v slovenščino

Rezultati raziskave prevodov iz materinščine v tuji jezik so potrdili naša pričakovanja, da bodo namreč slovenski prevodi študentov prevajalskega oddelka zaradi precejšnje pozornosti, ki jo na oddelku posvečamo razvijanju jezikovnih kompetenc v slovenščini, nekoliko boljši od prevodov študentov tujih jezikov.

Prevodi študentov medjezikovnega posredovanja so bili ocenjeni za 6,4 točke bolje od prevodov študentov jezikov, prav tako so bili njihovi prevodi boljši v vsaki od ocenjevanih kategorij. Glede na kompetence in spretnosti, ki jih razvijajo med študijem medjezikovnega posredovanja, ni bilo presenetljivo, da so bili bolj pozorni na slog, da so natančneje prevajali vsebino in da je bilo v njihovih prevodih manj ideoloških prevajalskih intervencij in nekoliko več izjemno dobrih rešitev. S kompetenco v ciljnem jeziku, torej slovenščini, so namreč povezane tudi nekatere pomenske in ideološke spremembe v prevodih. Pogosto je do napake prišlo, ker je prevajalec uporabil besedo s podobnim pomenom in iz iste besedne družine, vendar pa ni šlo za sopomenko ali (v primeru strokovnih izrazov) ni bila del strokovne terminologije (npr. »obsodba« namesto »sodba«).

<sup>5</sup> Tudi na nemcistiki imajo študenti možnost enopredmetnega študija, vendar so vsi študenti, ki so sodelovali v raziskavi, študirali dvopredmetno.

Kategorija	Medjezikovno posredovanje	Jezikovni študijski programi
skupno število točk (100=20)	14,2	8,8
pravopisne napake	0,9	3
slovnične napake	2,7	4,1
pomenski premiki	3,8	4,9
slogovne napake	4,6	6,3
spremembe ideologije	0,5	0,7
izjemno dobre rešitve	0,8	0,3

Preglednica 3: Povprečno število sprememb v posameznem prevodu iz tujega jezika v slovenščino.

Rezultati v preostalih dveh kategorijah, namreč pri pravopisnih in slovničnih napakah, pa so bili nepričakovani. Čeprav smo pričakovale nekoliko boljše rezultate od prevajalcev, ki svoje kompetence v maternem jeziku ves čas študija razvijajo naprej, medtem ko se za večino študentov jezikov pouk materinščine konča z maturo, nismo pričakovale tako velike razlike v kakovosti. Presenetljivo je bilo tudi, da ni šlo za zapletene pravopisne dileme, temveč večinoma za osnovno rabo velikih začetnic in ločil ter za napake pri črkovanju. Napake so bile v vseh pregledanih prevodih iste vrste, vendar so se pri študentih jezikov pojavljale 2,6-krat pogosteje kot pri študentih prevajanja. Razlika pri slovničnih napakah je bila nekoliko manjša kot pri pravopisnih, napake pa lahko razdelimo na dve skupini: v prvi so bile napake, do katerih prihaja zaradi vpliva maternih narečij oz. mestnih govoric posameznih prevajalcev, na primer uporaba dajalnika namesto mestnika, neuporaba zanikanega roditelja. V drugo kategorijo pa sodijo napake, do katerih pride zaradi vpliva izhodiščnega besedila (interference), npr. neuporaba dvojine, napačna raba glagolskih časov.

### Iz slovenščine v tuji jezik

Pred začetkom raziskave smo pričakovale nekoliko boljše prevode v tuji jezik pri študentih jezikovnih smeri, predvsem zaradi izključne pozornosti, ki jo posameznemu jeziku, književnosti in kulturam posvečajo na jezikovnih oddelkih. Naša pričakovanja glede rezultatov so se po koncu prvega dela raziskave spremenila, saj se je pojavilo vprašanje, ali je jezikovna kompetenca študentov v maternem jeziku tako pomanjkljiva, da lahko vpliva tudi na tvorjenje besedila v tujem jeziku. Rezultati kažejo, da je morda res tako. Prevodi študentov medjezikovnega posredovanja so bili namreč v vseh kategorijah, razen ene (slovnične), nekoliko boljši od prevodov študentov posameznih jezikov.

Kategorija	Medjezikovno posredovanje	Jezikovni študijski programi
skupno število točk (100=20)	12,5	11,4
pravopisne napake	3,1	3,4
slovnične napake	8,7	7,8
pomenski premiki	1,6	2,5
slogovne napake	5,5	6,3
spremembe ideologije	0	1,3
izjemno dobre rešitve	1,6	1,3

Preglednica 4: Povprečno število sprememb v posameznem prevodu iz slovenščine v tuji jezik.

Na povezavo s kompetencami v maternem jeziku najbolj kažejo razlike pri slogovnih in pomenskih spremembah. Ti dve kategoriji sta namreč najbolj odvisni od pozornega branja. Da lahko pomen uspešno prenesemo v ciljni jezik, ga moramo najprej do potankosti razumeti v izhodiščnem jeziku, vključno z vsemi podpomeni, odtenki in skritimi pomeni. Tako pa je npr. »četrt evra od vsake vstopnice« postalo »četrt cene vsake vstopnice,« »najbolj znana slovenska istrska vas« pa »najbolj znana istrska vas.« Presenetljivo je bilo, da je z razumevanjem oz. natančnim branjem besedila povezan tudi velik del pravopisnih napak, saj so študenti jezikov v večji meri v članku navedene motive s fresk prevedli kot naslove fresk (se pravi z velikimi začetnicami), prav tako pa lahko nepozornemu branju pripišemo tudi 1,3 ideološke intervencije prevajalca in slogovne napake – predvsem neupoštevanje diskurznega polja, se pravi, da je šlo za turistično promocijsko besedilo.

## Zaključek

Vse naše dosedanje raziskave kažejo, da študenti na univerzo ne prihajajo opremljeni z zadovoljivimi jezikovnimi kompetencami v slovenščini, da pa je stanje mogoče temeljito izboljšati med samim (prvostopenjskim) študijem katere koli stroke, če se razvijanje teh kompetenc nadaljuje, hkrati pa začnemo razvijati tudi jezikovne kompetence na področju strokovnega jezika.

Ugotavljamo tudi, da pomanjkljive kompetence v materinščini vplivajo na jezikovne kompetence v tujem jeziku, kar je problematično iz več razlogov. Prvi med njimi je manjša sposobnost, da bi v besedilih prepoznali nove, inovativne informacije in jih prenesli v lastno prakso in slovensko okolje. Izkazalo se je namreč, da študenti začnejo spreminjati nepričakovane informacije v že znane, kadar se besedilo izkaže za težko,<sup>6</sup> s pomanjkljivimi bralnimi kompetencami pa postane težavnih več besedil. Drugi razlog je, da pomanjkljive jezikovne kompetence v materinščini negativno vplivajo na tvorjenje besedil (ne le na prevajanje ali povzemanje, ampak tudi na pisanje izvirnih besedil) v tujem jeziku, kar pomeni, da mladi strokovnjaki svojih inovacij ne bodo znali podrobno in učinkovito predstaviti v mednarodnem okolju. Oba problema lahko aktivno ovirata napredek tako posameznikov kot njihovih delodajalcev in tudi družbe v celoti. Tretji razlog zadeva internacionalizacijo in večje vključevanje tujega jezika v študijske programe slovenskih univerz. Jezikovne kompetence se v določeni meri prenašajo z maternega jezika na vse druge, kar preprosto pomeni, da bodo tako študenti kot učitelji brez ustreznih jezikovnih kompetenc v slovenščini naleteli na težave pri izvajanju študijskega procesa v tujem jeziku.

V naših raziskavah se je izkazalo, da so te težave rešljive v času prvostopenjskega študija na univerzi. Za to obstaja več možnosti. Najboljša rešitev je pouk strokovne slovenščine, v okviru samostojnega predmeta ali v kombinaciji s centralnim jezikom stroke, v vseh študijskih programih. Tako bi tudi vse stroke dobile strokovnjake za jezik, specializirane za določeno področje, ki bi lahko pomagali tudi pri reševanju terminoloških zadreg in prenašanju novih strokovnih izrazov v slovenščino.

Druga možnost je uvedba obveznega skupnega predmeta slovenščina, ki bi bil nekoliko splošnejši in enak za vse študente, ne glede na stroko (z izjemo študentov slovenistike). Obe rešitvi sta verjetno srednje- ali dolgoročno uresničljivi, saj zahtevata tako dodatna finančna sredstva kot večje spremembe študijskih programov.

Takoj in tako rekoč brez dodatnih finančnih obveznosti pa je uresničljiva tretja rešitev, da bi namreč jezikovni pouk do določene mere vključili v poučevanje strokovnih predmetov. To po eni strani pomeni, da ob prenašanju strokovnega znanja obravnavamo še probleme strokovnega jezika, npr. terminologije, po drugi strani pa, da jezikovna brezhibnost postane ena od zahtev in eno od ocenjevalnih meril pri vseh pisnih izdelkih (od seminarskih nalog do doktorskih disertacij), ki jih izdelajo študenti v času študija na katerem koli študijskem programu. Tako bi mlade strokovnjake usposobili ne le za kultivirano komunikacijo in ubeseditev idej in inovacij v slovenščini, ampak tudi za uspešno komunikacijo in delovanje v medjezikovnih okoliščinah in v tujih jezikih, s katerimi se bodo v vse večji meri srečevali v času svojega strokovnega dela.

6 Podobno ugotavljajo tudi tuji strokovnjaki, npr. Al-Mohannadi (2008) in Floros (2011).

## Viri in literatura

- Al-Mohannadi, S. (2008). Translation and ideology. *Social Semiotics* 18/4: 529–542.
- Atkinson, D. (1987). The Mother Tongue in the Classroom; a neglected Resource?. *ELT Journal* 41/4, 241–247.
- Bešter Turk, M. (2011). Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56 (3–4), 111–130.
- Butzkamm, W. (2003). We Only Learn language Once. The Role of the Mother Tongue in FL Classrooms: Death of a Dogma. *Language Learning Journal* 28, 29–39.
- Evropska zveza državnih jezikovnih ustanov (2014). Firenška resolucija o rabi jezika pri univerzitetnem poučevanju in raziskovanju. Sesto Fiorentino (Firenze): Accademia della Crusca. Pridobljeno 17. 5. 2016 s [http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/slovenski\\_jezik/firenska\\_resolucija\\_280914.pdf](http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/slovenski_jezik/firenska_resolucija_280914.pdf).
- He, An E. (2012). Systematic Use of mother Tongue as Learning/Teaching Resources in Target Language Instruction. *Multilingual Education* 2/1, 1–15.
- Floros, G. (2011). 'Ethicless' Theories and 'Ethical' Practices. The Interpreter and Translator Trainer 5/1, 65–92.
- Lengar Verovnik, T., Logar Berginc, N. & Kalin Golob, M. (2013). Slovenščina kot strokovni jezik na slovenskih univerzah: pregled stanja ter razčlenitev pomena, načina in možnosti njene večje vključitve. Ljubljana: Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije. Pridobljeno 17. 5. 2016 s [http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/slovenski\\_jezik/Slovenscina\\_kot\\_strokovni\\_jezik\\_na\\_slovenskih\\_univerzah\\_01.pdf](http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/slovenski_jezik/Slovenscina_kot_strokovni_jezik_na_slovenskih_univerzah_01.pdf).
- Martínez Flor, A., Fernández Guerra, A., & Usó Juan, E. (2003). Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching. Castelló de la Palma: Publicacions de la Univesitat Jaume.
- Neubert, A. (2000). Competence in Language, Languages and Translation. V C. Schäffner & B. Adab (ur.), *Developing Translation Competence* (str. 3–18). Amsterdam: John Benjamins.
- Pečjak, S. (1993). Kako do boljšega branja: tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Pezdirč Bartol, M. (2010/2011). O smrdljivi drhali in sovražnikih ljudstva. V *Gledališki list* 56/3 (str. 18–27) Nova Gorica: Primorsko dramsko gledališče.
- Vogel, J. (2012). Sodobnejše pojmovanje sporazumevalne zmožnosti kot izhodišče za prenovo jezikovnega dela izpita iz slovenščine na splošni maturi. *Jezik in slovstvo* 57(1–2), 67–81.
- Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018. ReNPJP14–18. Pridobljeno 17. 5. 2016 s [http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Zakonodaja/2013/Resolucija\\_-\\_sprejeto\\_besedilo\\_\\_15.7.2013\\_.pdf](http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Zakonodaja/2013/Resolucija_-_sprejeto_besedilo__15.7.2013_.pdf).
- Valh Lopert, A. (2010). Pomen zavedanja socialne zvrstnosti slovenskega jezika za študente tolmačenja in prevajanja. V: I. Novak Popov, M. Hladnik & A. Žele (ur.). *Vloga središča: konvergenca regij in kultur* (str. 81–90). Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.
- Zemljak Jontes, M., Valh Lopert, A. (2014). Premislek o e-slovenščini. Gróf, A., N., Császai, I., Szoták, S. (ur.), *Sokszínű nyelvészet - nyelvi sokszínűség a 21. század elején: írások Kolláth Anna tiszteletére, (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához)*. Budapest: Tinta Könyvkiadó; Alsóőr: UJMIZ - Imre Samu Nyelvi Intézet kiadványai III, 395-407.
- Zlatnar Moe, M., & Grahek Križnar, N. (2011). Ideology, literacy and translators: how the translator's ideology influences his/her higher-level literacy. *Rivista internazionale di tecnica della traduzione – International Journal of Translation* 13, 25–36.
- Zlatnar Moe, M. & Grahek Križnar, N. (2012). The Influence of Ideological Orientation on Target Language Text Production: An analysis of summaries and translations of third-year students. *The Interpreter and Translator Trainer* 6/1, 71–90.
- Zlatnar Moe, M., Mikolič Južnič, T., & Žigon, T. (2015). Center in periferija: razmerja moči v svetu prevajanja. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Zlatnar Moe, M., Mikolič Južnič, T., & Žigon, T. (2015). I know languages, therefore I can translate? A comparison between translation competence of foreign language and interlingual mediation students. *Translation and Interpreting Studies* 10, 1–18.

# ANALIZA INFORMACIJSKE PISMENOSTI ŠTUDENTOV SEDMIH SLOVENSКИH FAKULTET PO MERILIH IN KAZALCIH ACRL

## ANALYSIS OF THE INFORMATION LITERACY OF STUDENTS FROM SEVEN SLOVENIAN FACULTIES ACCORDING TO THE ACRL STANDARDS AND PERFORMANCE INDICATORS

BOJANA BOH PODGORNİK, DANICA DOLNIČAR, IRENA SAJOVIC, TOMAŽ BARTOL, ANDREJ ŠORGO,  
BLAŽ RODIČ, SAŠA ALEKSEJ GLAŽAR, MOJCA JURIŠEVIČ, ALENKA BAGGIA, MIRJANA KLJAJIČ BORŠTNAR,  
ANDREJA PUCIHAR

### Povzetek

Prispevek predstavlja rezultate vrednotenja informacijske pismenosti (IP) v skupini 849 študentov sedmih slovenskih fakultet glede na merila ACRL (American College and Research Libraries; avtoriziran prevod pri ZBDS/Zveza bibliotekarskih društev Slovenije) in kazalce IP v visokem šolstvu. Analiza rezultatov testa nakazuje zadovoljivo povprečno raven informacijske pismenosti študentov (66,7 %); napredek informacijske pismenosti študentov z leti narašča. Študenti, ki niso bili vključeni v poseben predmet z vsebinami IP, so na testu dosegli nad 60 % v treh od petih meril ACRL. Obvezen kreditno ovrednoten študijski predmet z vsebinami IP je v skupini 351 študentov statistično signifikantno (12,3 %) zvišal skupni dosežek IP, najbolj na področjih, kjer so bili predznanje in praktične spretnosti slabši, tj. v naprednih iskalnih strategijah (17,2 %), v uporabi informacij za doseg cilja (13,1 %), v ekonomskih, pravnih in etičnih vidikih (11,3 %), glede na kognitivne ravni pa v uporabi znanja (19,1 %). Na podlagi rezultatov raziskave priporočamo vključitev obveznega študijskega predmeta, ki je načrtno zasnovan v skladu z vsebinami meril in kazalcev informacijske pismenosti v visokem šolstvu, v začetne letnike študija; vključevanje vsebin IP v kontekstu realnih študijskih problemov; obogatitev učnega procesa s projektno in problemsko orientiranimi analogami.

**Ključne besede:** študenti, informacijska pismenost, vrednotenje informacijske pismenosti, test, merila ACRL, kognitivne stopnje, priporočila, študijski program

### Abstract

The article presents the results of information literacy (IL) assessment in a group of 849 students from seven Slovenian faculties according to the ACRL standards (American College and Research Libraries; authorised translation by ZBDS/Slovenian Library Association) and indicators of IL for higher education. The analysis of test results shows a satisfactory average level of the students' IL (66.7%), and of the students' progress in IL with the years of study. Without taking an IL-specific study course, the students achieved a score of over 60% in three of the five ACRL standards. A group of 351 students who completed a compulsory credit-bearing study course with IL content statistically significantly (12.3%) increased their total IL score, with the greatest improvement being in the areas where the initial knowledge and practical skills were lower, i.e., advanced database search strategies (17.2%), the use of information to achieve a specific goal (13.1%), and intellectual property and ethics issues (11.3%). In the cognitive categories, the use of knowledge (19.1%) showed the greatest improvement. The implementation of an IL-specific study course is therefore recommended. The course should be designed in accordance with IL standards and indicators in higher education, with direct linking of IL content to real-life study problems, and with an enrichment of the study process with project- and problem-oriented tasks.

**Keywords:** students, information literacy, information literacy evaluation, test, ACRL standards, cognitive levels, recommendations, study programme

1 Univerza v Ljubljani, Naravoslovnotehniška fakulteta; korespondenčna avtorica: bojana.boh@ntf.uni-lj.si.

2, 3 Univerza v Ljubljani, Naravoslovnotehniška fakulteta.

4 Univerza v Ljubljani, Biotehniška fakulteta.

5 Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko.

6 Fakulteta za informacijske študije v Novem mestu.

7, 8 Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

9, 10, 11 Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede.

## Uvod

### Informacijska pismenost

Za uspeh posameznika in celotne družbe v informacijski dobi 21. stoletja so pomembne zlasti tri ključne kompetence: (1) sposobnost, da se naučimo uporabljati nove tehnologije; (2) zmožnost, da iz velike množice informacij zajamemo tiste, ki so za naše delo in življenje pomembne, relevantne in zanesljive; (3) zmožnost vseživljenjskega učenja in nenehnega izpopolnjevanja znanj in spretnosti.

Digitalni premik, ki smo mu priča v zadnjih desetletjih, je za generacijo študentov, t. i. digitalnih domorodcev (angl. digital natives), morda povsem samoumeven, od starejše populacije, vključno z visokošolskimi učitelji, pa zahteva nenehno izpopolnjevanje tehnoloških in metodoloških znanj. Novejše raziskave kažejo, da obvladovanje informacijsko-komunikacijskih tehnologij (IKT) še ne zagotavlja informacijske pismenosti študentov (Šorgo idr., 2016) ter da pojmov digitalna pismenost (DP) in informacijska pismenost (IP) ne smemo enačiti. Za uspešno soočanje z bodočimi poklicnimi izzivi diplomanti poleg znanja stroke, digitalne pismenosti in veščin v uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije potrebujejo tudi informacijska znanja in kompetence IP v povezavi s strokovnim področjem dela.

Pojem »informacijska pismenost« je opredeljen kot »skupek znanj in spretnosti, ki posamezniku zagotavljajo, da je sposoben prepoznati, katere informacije potrebuje, da jih zna poiskati, ovrednotiti in ustrezno uporabiti« (ACRL, 2000; ZBDS, 2010). V mednarodnem prostoru so razvite države in mednarodne organizacije izoblikovale več standardov, ki podrobno opredeljujejo vsebine znanj in spretnosti IP študentov (Slika 1) (Eisenberg & Berkowitz, 1990; Bruce, 1999; ACRL, 2000; Joint Information Systems Committee, 2002; Bundy, 2004; Catts & Lau, 2008; SCOUNUL (Society of College, National and University Libraries) Working Group on Information Literacy, 2011). Na prvi pogled se ti dokumenti razlikujejo v terminologiji in nekaterih poudarkih, vendar podrobnejša analiza pokaže, da temeljijo na zelo podobnih izhodiščih in priporočilih.

V Sloveniji smo leta 2010 dobili dokument Merila in kazalci informacijske pismenosti v visokem šolstvu (ZDBS, 2010), ki je v celoti dostopen na: [http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/infolit\\_slovenian.pdf](http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/infolit_slovenian.pdf) in je avtoriziran prevod ameriške publikacije Information Literacy Competency Standards for Higher Education (ACRL, 2000). Merila so olajšala poenoteno vključevanje vsebin informacijske pismenosti v visokošolsko izobraževanje (Petermanec & Pejova, 2005; Petermanec & Mulej, 2008; Peršin, 2008; Stopar, Kotar & Pejova, 2008; Boh & Ferik Savec, 2009; Vode, 2011; Kotar, Novljan & Stopar, 2011; Boh Podgornik & Šumiga, 2013; Petermanec & Šrot, 2014; Boh Podgornik idr., 2015 a; Boh Podgornik idr., 2014; Boh Podgornik idr., 2015 b; Baggia idr., 2015), ACRL standardi pa so bili upoštevani tudi pri sodelovanju slovenskih učiteljev v mednarodnih iniciativah vseživljenjskega informacijskega usposabljanja (Bartol, 2013). Po standardih ACRL (American College and Research Libraries), odseka ALA (American Library Association), informacijsko pismen študent:

- zna določiti naravo in obseg potrebnih informacij (Merilo 1);
- zna pridobiti potrebne informacije uspešno in učinkovito (Merilo 2);
- kritično ovrednoti informacije in njihove vire ter izbrane informacije vključi v svoje obstoječe znanje in vrednostni sistem (Merilo 3);
- sam ali kot član skupine uspešno uporabi informacije za doseg določenega cilja (Merilo 4);
- razume ekonomske, pravne in družbene vidike uporabe informacij ter pridobiva in uporablja informacije v skladu z etičnimi pravili in zakonskimi predpisi (Merilo 5).

Pet glavnih meril je nadalje podrobno opredeljenih s številnimi kazalci IP (Slika 2), ki definirajo potrebna znanja in spretnosti študentov ter so uporabni za visokošolske učitelje in knjižničarje kot neposredno vodilo pri pripravi izobraževalnih vsebin, pri evalvaciji in ocenjevanju pridobljenega znanja in spretnosti študentov.

## STANDARDI IP V VISOKEM ŠOLSTVU

### SEDEM OBRAZOV (Bruce,1999)

- 1) informacijska tehnologija
- 2) informacijski viri
- 3) informacijski proces
- 4) informacijsko preverjanje
- 5) oblikovanje osebnega znanja
- 6) širitev znanja
- 7) preudarna uporaba informacij

### PET MERIL IN KAZALCEV IP V VISOKEM ŠOLSTVU (ACRL, 2000)

- 1) določitev narave in obsega potrebnih informacij
- 2) uspešno in učinkovito pridobivanje informacij
- 3) kritično ovrednotenje in vključevanje
- 4) uporaba
- 5) razumevanje

### ŠEST SPRETNOSTI (UNESCO) (Catts & Lau, 2008)

- 1) prepoznavanje informacijskih potreb
- 2) iskanje in dostopanje do informacij
- 3) vrednotenje informacij
- 4) organiziranje informacij
- 5) razumevanje
- 6) komuniciranje in etična uporaba informacij

### ŠEST STANDARDOV ANZIIL (Bundy, 2004)

- 1) prepoznavanje inf. potreb, opredelitev narave in obsega potrebne informacije
- 2) uspešno in učinkovito iskanje
- 3) kritično ovrednotenje informacij in procesa iskanja
- 4) upravljanje z zbranimi in novimi informacijami
- 5) uporaba predhodnih in novih informacij
- 6) razumevanje in upoštevanje kulturnih, etičnih, ekonomskih, pravnih in družbenih vidikov uporabe informacij
- 7) preudarna uporaba informacij

### VELIKIH ŠEST (Eisenberg & Berkowitz,1990)

- 1) opredelitev problema
- 2) strategija iskanja informacij
- 3) lokacija in dostop do informacij
- 4) uporaba informacij
- 5) vrednotenje

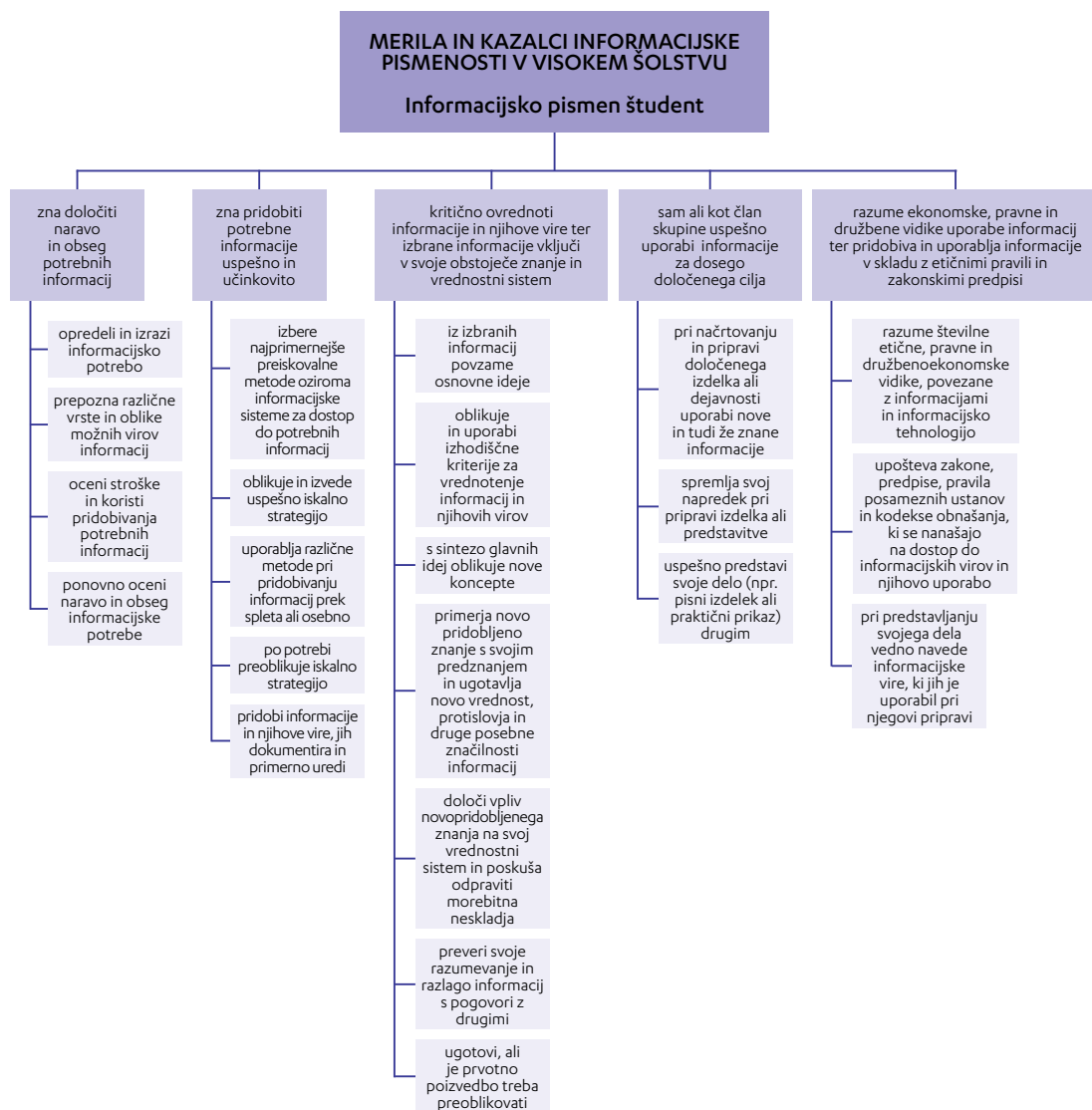
### OSEM STOPENJ VELIKE MODRINE (Joint Information Systems Committee, 2002)

- 1) prepoznavanje inf. potreb
- 2) obravnava inf. potreb
- 3) pridobivanje informacij
- 4) kritično vrednotenje
- 5) prilagajanje
- 6) organiziranje
- 7) komuniciranje oz. razširjanje
- 8) ponovno preverjanje

### SEDEM STEBROV (SCONUL, 2011)

- 1) prepoznavanje informacijskih potreb
- 2) ločevanje načinov iskanja informacij
- 3) oblikovanje strategij za učenje
- 4) lociranje in dostop do informacij
- 5) primerjanje in vrednotenje informacij

Slika 1: Izhodišča znanih standardov in meril, ki opredeljujejo IP v visokem šolstvu (povzetek vsebin dokumentov ACRL, 2000; Bruce, 1999; Bundy, 2004; Eisenberg & Berkowitz, 1990; Catts & Lau, 2008; Joint Information Systems Committee, 2002; SCONUL, 2011).



Slika 2: Glavne vsebine meril in kazalcev informacijske pismenosti v visokem šolstvu (ACRL, 2000; ZBDS, 2010).

Kljub upoštevanju meril IP v izobraževalnem procesu pa študenti lahko razvijejo kompetence IP dokaj površinsko, zaradi česar jih niso sposobni uporabljati pri reševanju problemov na področjih svojega študija, če vsebine IP ostajajo na nižjih kognitivnih ravneh in ne zahtevajo razumevanja, uporabe znanja, analize, sinteze in evalvacije – ravni, ki so potrebne za reševanje realnih problemov znotraj posameznih strok, zlasti v soočanju s kompleksnimi multidisciplinarnimi izzivi. Zato v zadnjem obdobju v ospredje stopajo pobude za bolj aktivne pristope v uvajanju IP (ACRL, 2016).

Za vrednotenje IP v visokem šolstvu je na voljo nekaj uveljavljenih tujih vprašalnikov in testov IP, kot na primer SAILS/ Standardized Assessment of Information Literacy Skills (Kent State University, 2015 a), Madison Information LiteracyTest (Madison Assessment, 2015), The iSkills (Educational Testing Service, 2014), B-TILED/Beile Test of Information Literacy for Education (Beile O'Neil, 2005), TRAILS/Tool for Real-time Assessment of Information Literacy Skills (Kent State University, 2015 b).

Omenjeni testi so v angleškem jeziku in večinoma plačljivi, zato so za uporabo v slovenskih okoljih manj primerni. V sklopu projekta ARRS J5-5535 (Javna agencija za raziskovalno dejavnost) smo razvili, testirali, verificirali in mednarodno objavili lasten test informacijske pismenosti (TIP), ki je v publikaciji (Boh Podgornik idr., 2015a) brezplačno dostopen v celotnem besedilu.

## Empirični del<sup>12</sup>

### Namen raziskave

V raziskavi smo želeli ovrednotiti informacijsko pismenost študentov na vzorcu sedmih slovenskih fakultet z Univerze v Ljubljani, Univerze v Mariboru in Fakultete za informacijske študije v Novem mestu, glede na:

- povprečno raven IP,
- vpliv letnika študija,
- vsebinske razlike v IP, kot jih opredeljuje pet meril in njihovih kazalcev po ACRL,
- tri kognitivne stopnje po Bloomovi lestvici – pomnjenje, razumevanje in uporaba znanja (slednje skupaj z višjimi ravnmi) IP,
- vpliv intervencije – študijskega predmeta z vsebinami IP.

### Merski instrument

Kot glavni merski instrument smo uporabili test informacijske pismenosti (TIP), ki je bil sestavljen, preverjen, verificiran in objavljen v predhodni raziskavi (Boh Podgornik idr., 2015 a). Sestavljen je iz štiridesetih vprašanj izbirnega tipa (s po štirimi možnimi odgovori, izmed katerih je pravilen en sam), ki vsebinsko pokrivajo vseh pet meril IP ter omogočajo vpogled v informacijsko pismenost študentov na kognitivnih ravneh pomnjenja, razumevanja in uporabe znanja.

### Vzorec

V testiranju IP sta sodelovali dve skupini študentov:

- Vzorec A je obsegal 849 študentov sedmih slovenskih fakultet, pred vključitvijo ali brez vključitve v študijski predmet, namenjen informacijskemu opismenjevanju.
- Vzorec B je sestavljalo 351 študentov, ki so opravili obvezen kreditno ovrednoten študijski predmet, namenjen vsebinam IP, ter so izpolnili TIP kot »pred-test« pred pričetkom in »po-test« ob koncu predmeta.

### Intervencija – študijski predmet

Študijski predmet (ali vsebine po merilih ACRL kot del širšega informacijskega predmeta) je bil ovrednoten s 3 KT, vseboval je 45 kontaktnih ur predavanj in praktičnega dela, obogatena s primeri projektno in/ali problemsko zastavljenih aktivnosti s področij študija. Predmet smo izvajali visokošolski učitelji (avtorji tega prispevka) v skladu z vsebinami IP, ki jih opredeljujejo merila in kazalci IP v visokem šolstvu.

### Izvedba testiranja

Testiranje je potekalo od januarja 2014 do januarja 2016, v prostorih fakultet in pod nadzorom visokošolskih učiteljev. Študenti so TIP izpolnjevali v pisni ali elektronski obliki. Elektronski vprašalnik je bil implementiran na portalu »1ka« (<http://www.1ka.si/>). Pred testiranjem smo uporabili enoten uvodni protokol, ki je poleg navodil in pojasnila namena testiranja zagotavljal prostovoljnost in anonimnost udeležbe ter je vseboval zahvalo študentom za sodelovanje.

<sup>12</sup> Raziskavo je s finančno podporo projekta J5-5535 omogočila Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije. Zahvaljujemo se vsem študentom, ki so sodelovali v raziskavi.

## Statistične analize

Pred obdelavo podatkov smo elektronske in pisne različice TIP združili v enovito podatkovno zbirko z enotnim kodiranjem. Statistične analize (SPSS, verzija 22) so obsegale:

- opisne statistike dosežkov celotnega testa;
- oceno zanesljivosti testa: Cronbachov alfa;
- analizo posameznih vprašanj: frekvenco, pravilnost;
- analizo razlik po letnikih študija;
- analizo dosežkov po posameznih merilih ACRL;
- analizo dosežkov po posameznih Bloomovih kognitivnih stopnjah;
- primerjavo dosežkov testnih skupin A in B.

## Rezultati in interpretacija

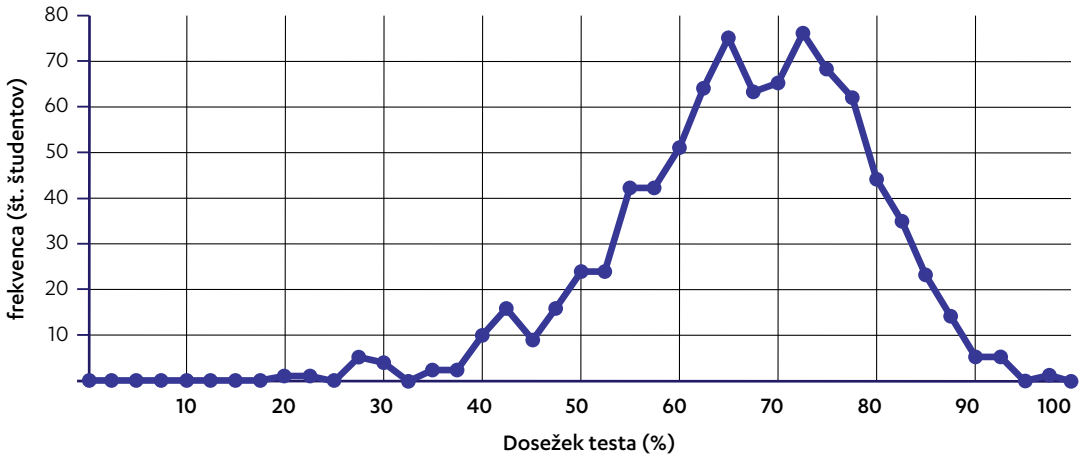
### Celotni test

Rezultati so pokazali, da je bila v skupini študentov brez predmeta z vsebinami IP (N = 849) izkazana raven IP zadovoljiva, s povprečnim dosežkom TIP 66,7 % (Preglednica 1). Velik razpon v doseženih rezultatih je nakazal občutne razlike v ravni študentov IP, ki segajo od najnižjih dosežkov s komaj 20 % do visokih rezultatov nad 97 % .

Analiza	V točkah (maks. = 40)	V odstotkih
Povprečje	26,68	66,7
Mediana	27	67,5
Modus	29	72,5
Razpon	32	80
Minimum	8	20
Maksimum	39	97,5
Varianca	23,49	146,84
Standardni odklon	4,85	12,12
Zanesljivost (razpon/stand. odklon)	6,60	6,60
Stand. napaka povprečja	0,17	0,42
Test zanesljivosti – Cronbachov alfa	0,72	0,72

Preglednica 1: Skupni dosežek TIP v skupini študentov brez predmeta z vsebinami IP (N = 849).

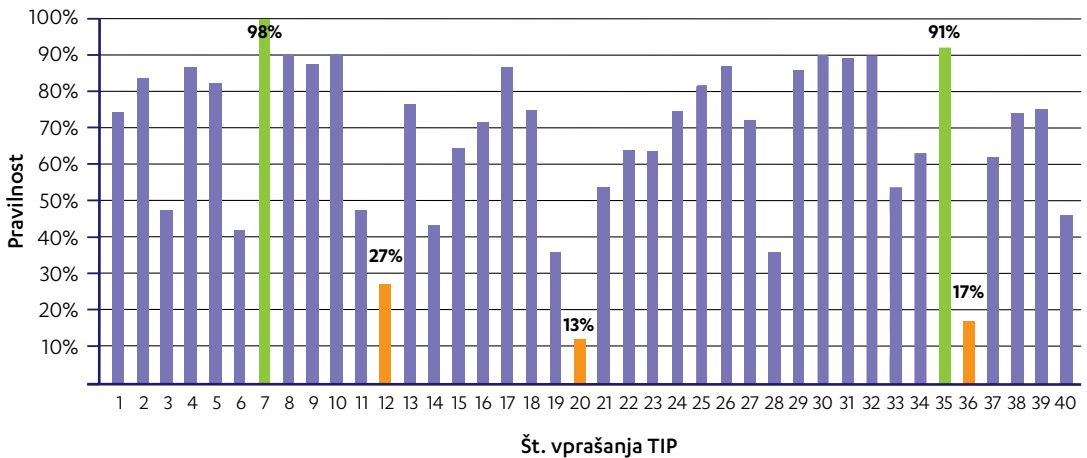
Porazdelitev dosežkov je dokaj dobro sledila Gaussovi porazdelitvi (Graf1), z opaznim premikom proti višjim vrednostim, kar nakazuje, da so študenti del IP pridobili že v predhodnem formalnem in neformalnem izobraževanju.



Graf 1: Porazdelitev dosežkov TIP (testna skupina A, N = 849).

### Posamezna vprašanja

Analiza pravilnosti odgovorov po posameznih vprašanjih TIP je pokazala, da je bila večina vprašanj v območju od 30 do 90 % pravilnosti; dve vprašanji sta bili za študente izrazito lahki (nad 90 % pravih odgovorov), tri vprašanja pa izrazito težka (pod 30 % pravih odgovorov, Graf 2). Težka vprašanja so od študentov zahtevala opredelitve s področij surovih neobdelanih podatkov, poznavanja intelektualne lastnine in etičnega ravnanja ter razumevanja in uporabe Boolovih operatorjev v iskalnih strategijah (Preglednica 2).



Graf 2: Delež (%) pravih odgovorov za posamezna vprašanja TIP (testna skupina A, N = 849).

Št. vpr.	Vprašanje	Pravilnost
12	<p>Od naštetega so surovi neobdelani podatki:</p> <p>a) objavljena vrednost delnic ob koncu trgovanja                      b) objavljene vremenske karte                      c) v tabelah predstavljeni statistični podatki o gibanju števila prebivalstva                      d) z grafikoni predstavljeno gibanje števila prebivalstva</p>	27 %
36	<p>V antikvariatu sem kupil/-a nekaj starih dokumentov.                      Od naštetega bi lahko skeniral/-a in objavil/-a na svoji javni spletni strani:</p> <p>a) anonimno fotografijo, ki je bila objavljena v tedniku Jana                      b) članek iz časopisa Delo                      c) izvorni rokopis Ivana Cankarja                      d) prevod pesmi Tomaža Šalamuna, ki je bil objavljen pri založbi v Veliki Britaniji</p>	17 %
20	<p>Uporabniški vmesnik nekega informacijskega sistema uporablja spustne sezname namesto Boolovih operatorjev. Kateri Boolov operator zamenjuje spodnji pojem 'optional'?</p> <p>a) AND                      b) NOT                      c) OR                      d) WITH</p>	13 %

Preglednica 2: Vprašanja v TIP, pri katerih so imeli študenti največ težav.

## Razlike po letih študija

V skupini študentov brez predmeta z vsebinami IP se je IP povečevala z leti študija – od prvega letnika s 63 % do četrtega leta študija z 72 % (Preglednica 3). Rezultat nakazuje, da so študenti kompetence IP postopoma pridobivali tudi pri dejavnostih in študijskih predmetih in dejavnostih, ki formalno niso bili namenjeni informacijskemu opismenjevanju, a so od študentov zahtevali razvoj znanj in veščin s področja IP.

Letnik študija	Št. študentov	Povprečje (točke)	Povprečje (%)	Standardni odklon	Varianca
1.	317	25,17	62,92	5,13	26,30
2.	223	26,52	66,29	4,18	17,51
3.	88	27,26	68,15	5,08	25,81
4. in podipl.	221	28,78	71,95	4,12	17,01

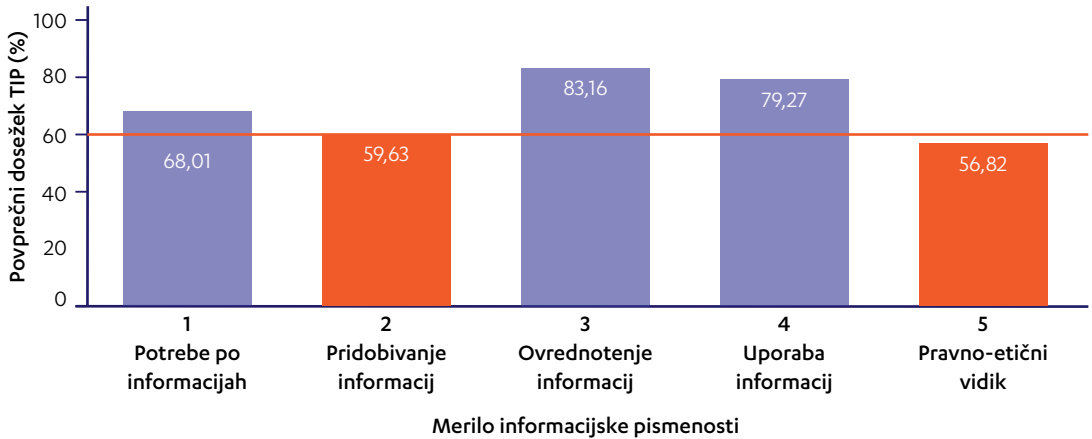
Preglednica 3: IP po letnikih študija (testna skupina A – študenti brez predmeta z vsebinami IP, N = 849).

## Vsebinske razlike po merilih ACRL

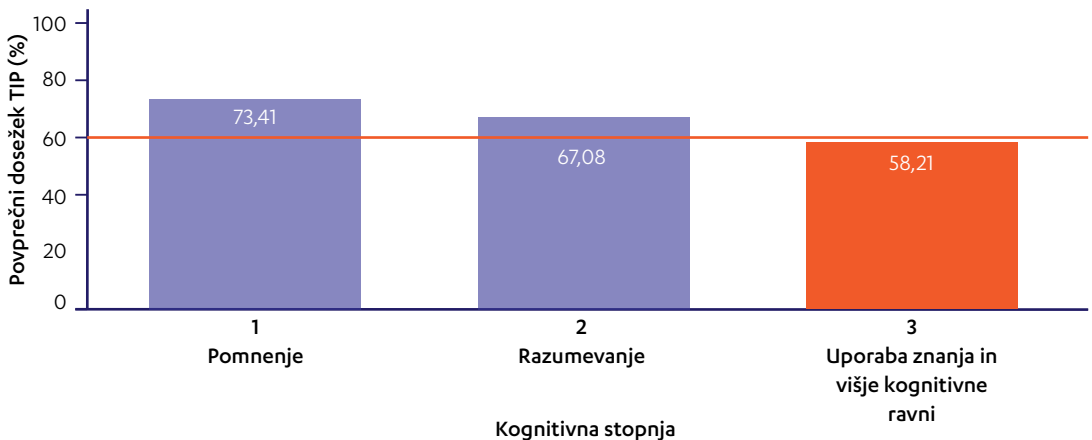
Analiza rezultatov TIP po petih merilih ACRL je razkrila, da so bili študenti v skupini brez predmeta z vsebinami IP dokaj uspešni (nad 60 %) pri treh merilih (1, 3 in 4): v povprečju so bili sposobni prepoznati in opredeliti informacijsko potrebo; uspešno so znali pridobljene informacije ovrednotiti, jih vključiti v svoje znanje; informacije so učinkovito uporabili za doseganje svojega cilja. Manj uspešni (pod 60 %) pa so bili v merilih ACRL 2 in 5 (Graf 3): težave so imeli pri pridobivanju strokovnih informacij z zahtevnejšimi tehnikami iskanja ter pri razumevanju ekonomskih, pravnih in družbenih vidikov pridobivanja in uporabe informacij v skladu s pravnimi predpisi in etičnimi pravili.

## Kognitivne stopnje

Glede na kognitivne stopnje so študenti najbolj reševali naloge, ki so zahtevale pomnjenje (73 %), manj uspešni so bili pri nalogah razumevanja (67 %), najmanj uspešni pa pri nalogah, ki so za rešitev zahtevale uporabo znanja ali višjih kognitivnih ravni (58 %) (Graf 4). Primer preverjanja uporabe znanja in višjih kognitivnih ravni sta vprašanji 36 in 20 (Preglednica 2), ki zahtevata odločanje glede legalne objave skeniranega dokumenta na javni spletni strani in logično uporabo Boolovih operatorjev v povezovanju iskalnih pojmov.



Graf 3: Vsebinska analiza rezultatov TIP po petih merilih ACRL (testna skupina A, N = 849). Študenti v povprečju niso dosegli meje 60 % v merilih 2 in 5.



Graf 4: Analiza rezultatov TIP po treh kognitivnih stopnjah (testna skupina A, N = 849). Študenti v povprečju niso dosegli meje 60 % v uporabi znanja in višjih kognitivnih ravneh IP.

## Vpliv študijskega predmeta z vsebinami IP

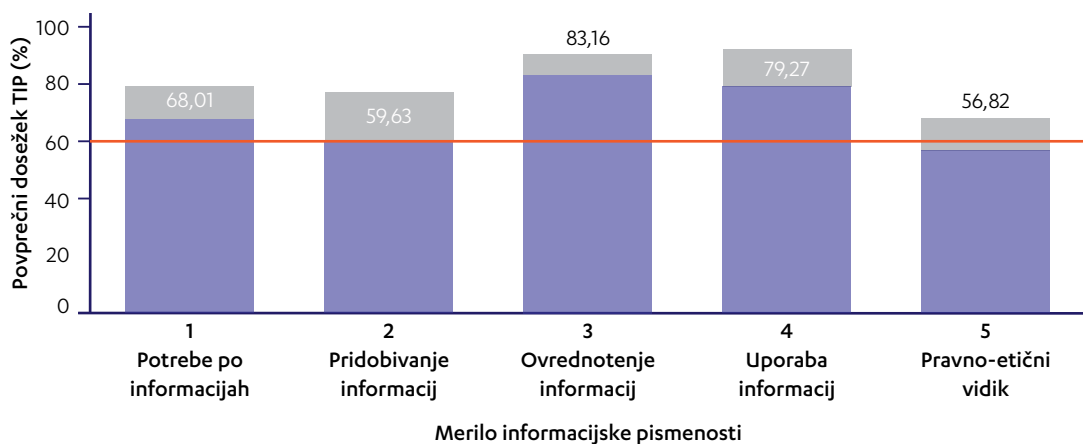
V skupini 351 študentov, ki so zaključili študijski predmet, namenjen informacijskemu opismenjevanju, je »po-test« pokazal povprečni dosežek 80,11 % (Preglednica 4). To nakazuje 12,3 % (statistično signifikantno) izboljšanje IP študentov glede na »pred-test«. En semester trajajoča intervencija v obliki obveznega kreditno ovrednotenega predmeta z vsebinami IP je torej prispevala k dvigu IP študentov več (povprečni dvig 12,3 %) kot pa postopno pridobivanje IP v štirih letih študija pri drugih študijskih predmetih in dejavnostih (dvig s 63 % v prvem na 72 % v četrtem letu študija). Poleg tega so študenti v »po-testu« pokazali največji napredek v merilih ACRL in tematiki IP, kjer so bili dosežki pred uvedbo predmeta z vsebinami IP najšibkejši (Graf 5). To sta: (a) merilo 2 – zna pridobiti potrebne informacije uspešno in učinkovito (17,2 % izboljšanje) in (b) merilo 5 - razume ekonomske, pravne in

družbene vidike uporabe informacij ter pridobiva in uporablja informacije v skladu z etičnimi pravili in zakonskimi predpisi (11,3 % izboljšanje).

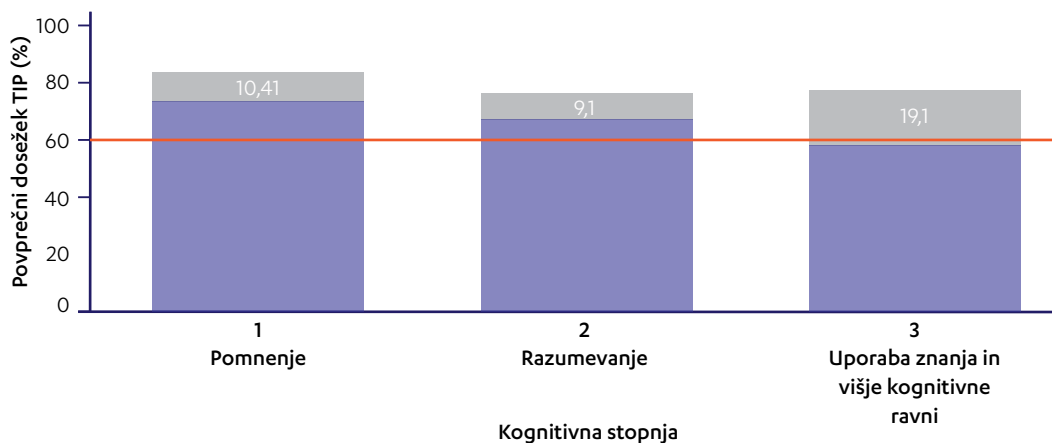
Glede na kognitivne stopnje so študenti na »po-testu« v povprečju za 19,1 % izboljšali rezultat »pred-testa« v kategoriji uporabe znanja (Graf 6) in s tem bistveno izboljšali primanjkljaj v višjih kognitivnih ravneh IP.

Pred-test (%)		Po-test (%)		Interval zaupanja				
Povpr.	Stand. odklon	Povpr.	Stand. odklon	t	p<	Povpr. razlika	Sp. meja	Zg. meja
67,8	11,3	80,1	9,7	23,653	0,000	12,3	11,3	13,3

Preglednica 4: T-test analiza z razlikami med »pred-testom« in »po-testom« (testna skupina B, N = 351).



Graf 5: Dosežki TIP (%) na »po-testu« po petih merilih ACRL (testna skupina B, N = 351). Študenti so po zaključenem izobraževanju presegli prag 60 % pri vseh petih merilih IP.



Graf 6: Dosežki TIP (%) na »po-testu« po treh kognitivnih stopnjah (testna skupina B, N = 351). Študenti so po zaključenem izobraževanju presegli prag 60 % v vseh treh merjenih kognitivnih stopnjah.

## Zaključek

V skladu z namenom raziskave lahko rezultate testiranja študentov strnemo v naslednje zaključke:

- 1) Povprečna raven informacijske pismenosti študentov je zadovoljiva. V skupini 849 študentov sedmih slovenskih fakultet je bil na testu IP dosežen povprečni rezultat TIP 66,7 %.
- 2) Z letniki študija se raven IP študentov dviguje. Rezultati TIP so pokazali višanje ravni IP: prvi letnik povprečno 62,92 %; drugi letnik 66,29 %; tretji letnik 68,15 %; četrti letnik 71,95 %.
- 3) Študenti, ki niso vključeni v predmet z vsebinami IP, ne dosegajo zadovoljive ravni IP po dveh od petih meril ACRL. Rezultat nad 60 % so dosegli v treh od petih meril ACRL. Dokaj uspešni so bili pri nalogah, ki zadevajo splošne iskalnike, enostavne iskalne strategije, splošne zbirke podatkov in informacijske vire, ovrednotenje zbranih informacij, urejanje informacij ter uporabo informacij pri svojem študijskem delu. Brez predmeta z vsebinami IP pa niso bili dovolj usposobljeni pri dveh od petih meril IP. Primanjkljaj so izkazali v naprednih iskalnih strategijah v specializiranih znanstvenih in patentnih zbirkah podatkov (2. merilo ACRL) ter v poznavanju intelektualne lastnine in etičnih dilem glede pridobivanja in uporabe informacij (5. merilo ACRL).
- 4) Študenti, ki niso poslušali predmeta z vsebinami IP, ne dosegajo zadovoljive ravni IP pri kognitivni stopnji uporabe znanja (doseženi povprečni rezultat je bil pod 60 %).
- 5) Obvezen kreditno ovrednoten študijski predmet z vsebinami IP statistično signifikantno izboljša IP študentov; najbolj na tistih področjih, kjer so predhodno izkazovali najboljše primanjkljaj. V povprečju so študenti dosegli na testu IP izboljšali za 12,3 %, od tega najbolj na področjih, kjer so bili predznanje in praktične spretnosti slabši, tj. napredne iskalne strategije (17,2 %); uporaba informacij za doseg cilja (13,1 %); ekonomski, pravni, etični vidiki (11,3 %); kognitivna raven uporabe znanja (19,1 %).

Glede na rezultate opravljene raziskave lahko priporočimo naslednje ukrepe v okviru študijskih programov:

- v začetnih letnikih študija uvajanje in izvajanje študijskega predmeta, ki je obvezen, kreditno ovrednoten in načrtno zasnovan v skladu z vsebinami meril in kazalcev informacijske pismenosti v visokem šolstvu;
- praktično usposabljanje študentov za delo z zahtevnejšimi tehnikami iskanja v bibliografskih, citatnih in drugih podatkovnih zbirkah, ki so licenčno dostopne v visokošolskih okoljih;
- usposabljanje študentov za razumevanje in upoštevanje ekonomskih, pravnih in etičnih vidikov pridobivanja in uporabe informacij, vključno s poznavanjem kategorij intelektualne lastnine (avtorske pravice, piratstvo, plagiatstvo, zaščita industrijske intelektualne lastnine v obliki patentov, zaščitenih znamk in modelov);
- neposredno povezovanje vsebin IP s študijskimi vsebinami in z realnimi strokovnimi problemi, kar zahteva multidisciplinarni pristop področja študija in informacijskih znanosti;
- obogatitev s projektno in problemsko orientiranimi nalogami, ki vzpodbujajo razumevanje, uporabo znanja, kritično mišljenje in inovativno razreševanje problemov.

## Viri in literatura

- ACRL. (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. American Library Association. Pridobljeno 11. 4. 2016 s <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>.
- ACRL. (2016). Framework for Information Literacy for Higher Education. American Library Association. Pridobljeno 11. 4. 2016 s <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>.
- Baggia, A. idr. (2015). Uporaba IKT pri študiju in njen vpliv na informacijsko pismenost študentov organizacijskih ved. V M. Bernik & U. Rajkovič (Ur.), Vzgoja in izobraževanje v informacijski družbi - VIVID 2015 : Zbornik referatov (str. 15–25). 18. mednarodna multikonferenca Informacijska družba IS 2015. Kranj: Fakulteta za organizacijske vede.
- Bartol T. (2013). Information Literacy and International Capacity Development Initiatives in Life Sciences: AGORA, OARE, HINARI, ARDI (Research4Life- R4L). V: S. Kurbanoğlu idr. (ur.), Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice (str. 338–344). Communications in Computer and Information Science. Vol. 397. Springer International Publishing. DOI: 10.1007/978-3-319-03919-0\_44.
- Beile O'Neil, P. (2005). Beile Test of Information Literacy for Education. Pridobljeno 11. 4. 2016 s <http://ilassessments.pbworks.com/w/page/7760872/Beile%20Test%20of%20Information%20Literacy%20for%20Education>.
- Boh, B., & Ferik Savec, V. (2009). Informacijska pismenost mladih ob prehodu s srednješolske na univerzitetno stopnjo izobraževanja. V M. Orel (ur.), Nova vizija tehnologij prihodnosti: zbornik celotnih prispevkov (str. 240–250). Mednarodna konferenca InfoKomTeh 2009, Ljubljana, 28. in 29. oktober 2009. Ljubljana: Evropska hiša.
- Boh Podgornik, B., Dolničar, D., Šorgo, A., & Bartol, T. (2015 a). Development, testing, and validation of an information literacy test (ILT) for higher education. Journal of the Association for Information Science and Technology (v tisku) <http://doi.org/10.1002/asi.23586>.

- Boh Podgornik, B. idr. (2015 b). Evaluation of Information Literacy of Slovenian University Students. V: S. Kurbanoğlu idr. (ur.), *Information Literacy: Moving Toward Sustainability* (str. 499–508). Communications in Computer and Information Science. Vol. 552. Springer International Publishing. DOI: 10.1007/978-3-319-28197-1\_50.
- Boh Podgornik, B. idr. (2014). Ali so slovenski študenti informacijsko pismeni? – prvi rezultati nacionalne raziskave informacijske pismenosti na vzorcu študentov šestih slovenskih fakultet. V M. Orel (Ur.), *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij: zbornik referatov* (str. 105–117). Mednarodna konferenca EDUvision 2014, Ljubljana, 27.–28. november 2014. Polhov Gradec: EDUvision.
- Boh Podgornik, B., & Šumiga, B. (2013). Razvoj višjih kognitivnih ravni informacijske pismenosti v univerzitetnem izobraževanju narašlovno-tehnične informatike. V M. Orel (Ur.), *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij* (str. 176–189). Mednarodna konferenca EDUvision 2013, Ljubljana, 28.–29. november 2013. Polhov Gradec: EDUvision.
- Bruce, C. S. (1999). Workplace experiences of information literacy. *International Journal of Information Management*, 19(1), 33–47.
- Bundy, A. (2004). *Australian and New Zealand information literacy framework. Principles, standards and practice* (2. izd.). Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. Pridobljeno 11. 4. 2016 s <http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf>.
- Catts, R., & Lau, J. (2008). *Towards Information Literacy Indicators. Conceptual frame-work paper*. Paris: UNESCO. Pridobljeno 11. 4. 2016 s <http://www.ifla.org/publications/towards-information-literacy-indicators>.
- Educational Testing Service. (2014). *The iSkills™ Assessment*. Pridobljeno 11. 4. 2016 s <http://www.ets.org/iskills/about>.
- Eisenberg, M. B., & Berkowitz, R. E. (1990). *Information Problem-solving: The Big Six Skills Approach to Library & Information Skills Instruction*. New York: Ablex Publishing Corporation.
- Joint Information Systems Committee. (2002). *The big blue: information skills for students: Final report*. Manchester: Manchester Metropolitan University Library; Leeds: Leeds University Library.
- Kent State University. (2015 a). *SAILS – Standardized Assessment of Information Literacy Skills*. Pridobljeno 11.4.2016 s <https://www.project-sails.org/Home>.
- Kent State University. (2015b). *TRAILS—Tool for Real-Time Assessment of Information Literacy Skills*. Pridobljeno 11.4.2016 s <http://www.trails-9.org>.
- Kotar, M., Novljan, S., & Stopar, K. (2011). Informacijska pismenost v visokem šolstvu v Sloveniji. V V. Rajkovič, M. Bernik, & T. Urbančič (ur.), *Vzgoja in izobraževanje v informacijski družbi: zbornik konference* (str. 167–181). 14. mednarodna multikonferenca Informacijska družba 2011, 14. oktober 2011. Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport, Institut Jožef Stefan, Zavod Republike Slovenije za šolstvo; Kranj: Fakulteta za organizacijske vede.
- Madison Assessment. (2015). *Madison Information Literacy Test*. Pridobljeno 11. 4. 2016 s <http://www.madisonassessment.com/assessment-testing/informationliteracy-test>.
- Peršin, T. (2008). *Informacijska pismenost in digitalni razkorak: neegalitarnost in sodobni družbi in oblikovanje participative elite*, diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Petermanec, Z. & Pejova, Z. (2005). *Izobraževanje uporabnikov in oblike informacijskega opismenjevanja na slovenskih univerzah*. *Knjižnica* 49(4), 51–76.
- Petermanec, Z., & Mulej, M. (2008). *Modern Information Literacy Innovates Library by Systems Thinking*. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 13(3), article 9.
- Petermanec, Z. & Šrot, K. (2014). *Možnosti za vključevanje knjižnic v proces visokošolskega izobraževanja*. *Didactica Slovenica - Pedagogica Obzorja* 29(1), 143–154.
- SCONUL Working Group on Information Literacy. (2011). *SCONUL Seven Pillars of Information Literacy*. Pridobljeno 11. 4. 2016 s <http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>.
- Stopar, K., Kotar, M., & Pejova, Z. (2008). *Izhodišča za uveljavljanje informacijske pismenosti na univerzah v Sloveniji: Vloga knjižnic na informacijsko pismeni univerzi*. *Knjižnica*, 52(4), 39–56.
- Šorgo, A., Bartol, T., Dolničar, D., & Boh Podgornik, B. (2016). *Attributes of digital natives as predictors of information literacy in higher education*. *British Journal of Educational Technology* (v tisku).
- Vode, M. (2011). *Informacijska pismenost: diplomsko delo*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- ZDBS. (2010). *Merila in kazalci informacijske pismenosti v visokem šolstvu*. American Library Association. Pridobljeno 11. 4. 2016 s [http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/infolit\\_slovenian.pdf](http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/infolit_slovenian.pdf).

# OCENJEVANJE V VISOKEM ŠOLSTVU: OVIRA ALI SPODBUDA ZA KAKOVOSTEN ŠTUDIJ

## ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION: AN OBSTACLE OR AN ENCOURAGEMENT FOR QUALITY STUDY

BARBARA ŠTEH<sup>1</sup> in MARJETA ŠARIČ<sup>2</sup>

---

### Povzetek

Kakovostno ocenjevanje kot ključen del vsakega izobraževalnega procesa zahteva veliko premišljenih odločitev. Ocenjevanje ima pomembne posledice tako neposredno za posameznega študenta – uspešno/neuspešno opravljen izpit, motivacijska usmerjenost za nadaljnji študij in usposabljanje v stroki ter način nadaljnega študija – kot za oblikovanje kulture akademske skupnosti. Zaradi vsega tega je pomembno, da si odgovorimo na nekatera ključna vprašanja: kakšen je osrednji namen preverjanja in ocenjevanja znanja, kaj in kako preverjamo in ocenjujemo ter kakšne so posledice določenega načina preverjanja in ocenjevanja znanja tako za posameznega študenta kot za razvoj predmeta in stroke. V prispevku bodo obravnavani nekateri problemi, ki se pri tem odpirajo: kako vzpostavljati optimalno ravnotežje med sumativno in formativno funkcijo preverjanja in ocenjevanja znanja, kako je s prevajanjem rezultatov učenja v ocene in kakšni so učinki ocenjevanja znanja. Preverjanje in ocenjevanje znanja, ki vodi h kakovostnemu študiju, torej ni tako enostavna naloga, saj zahteva precej jasne in zavestne odločitve glede tega, zakaj in kako se tega lotevamo.

Ključne besede: kakovosten študij, nameni ocenjevanja, posledice ocenjevanja, pristopi k ocenjevanju

### Abstract

Quality assessment is a key element of any educational process and as such requires a great deal of informed decisions. The assessment has important direct consequences for an individual student – success/failure at exam, motivational orientations for further study and continuing education, approach to learning – as well as for the development of the academic community culture. For all these reasons it is important to answer some of the key questions, such as: What is the central purpose of knowledge assessment? What is being assessed and how students' knowledge is being assessed? What are the consequences of a particular assessment method/practice for an individual student and for the development of the subject and the profession? In this article we will examine some issues that arise as the above questions are considered: How to establish optimal balance between summative and formative functions of the assessment? How are learning outcomes translated into grades? What are the effects of the assessment? Assessment of student learning that leads to quality learning is, therefore, not a simple task, as it requires clear and conscious decisions about why and how we undertake the assessment.

Keywords: quality study, aims of assessment, consequences of assessment, approaches to assessment

---

<sup>1</sup> Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko; korespondenčna avtorica: barbara.steh@guest.arnes.si.

<sup>2</sup> Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

## Uvod

*»Na ocenjevanje, ki naj bo služabnik in ne gospodar izobraževalnega procesa, je treba nujno gledati kot na neločljivo sestavino poučevanja in njegovega izboljševanja.«*

*Paul Ramsden*

Preverjanje in ocenjevanje sta ključna dela vsakega izobraževalnega procesa in ne nekaj ločenega od poučevanja in učenja (Brown, Bull & Pendlebury, 1997), a ju pogosto opravljamo kar mimogrede, brez ustreznih znanj in usposobljenosti. Preverjanje znanja je zbiranje informacij o tem, kako posamezni učenci (študenti) razumejo učne vsebine, napredujejo, dosegajo učne cilje; ima torej diagnostično in formativno funkcijo, zato naj se zapisi učiteljev, pridobljeni pri preverjanju znanja, ne bi spremenili v ocene (Brown et al., 1997; Bečaj, 2000; Marentič Požarnik & Peklaj, 2002). V postopku ocenjevanja pa gre za ovrednotenje učnih dosežkov, ki jim običajno dodelimo tudi neko številčno vrednost, prav tako pa lahko ostanemo pri opisni oceni (je/ni opravil, opisna povratna informacija ipd.) (ibid). Ocenjevanje je lahko tako formativno kot sumativno; formativno vlogo ima le tedaj, ko omogoča in zagotavlja, da so rezultati uporabljeni za prilagajanje procesov učenja in poučevanja (Black & Wiliam, 2011).

Preverjanje in ocenjevanje je ena od najzahtevnejših nalog visokošolskega učitelja, saj zahteva tako znanje in razumevanje s področja samega ocenjevanja kot tudi s področja procesov učenja in poučevanja (Brown et al., 1997), zahteva odgovorno ravnanje tako učiteljev kot študentov in ne nazadnje sprejemanje vrednostnih sodb, ki imajo neposredne posledice tako za same študente in učitelje kot tudi posredne posledice za stroko in oblikovanje kulture akademske skupnosti.

Kakovostno preverjanje in ocenjevanje torej zahteva veliko premišljenih odločitev. Razjasniti in odgovoriti si moramo na naslednja ključna vprašanja (Šteh, 2012):

- 1) Kakšen je osrednji namen preverjanja in ocenjevanja znanja?
- 2) Kaj preverjamo in ocenjujemo (kako opredeljujemo učne cilje, kateri so pokazatelji kakovostnega znanja in usvojenih kompetenc, kakšne kriterije postavljamo ...)?
- 3) Kako preverjamo in ocenjujemo (katere oblike bomo uporabili: kakšno bo razmerje med pisnim in ustnim ocenjevanjem; ali bodo naloge izbirnega tipa, odprtega tipa ali bomo vključili esejska vprašanja; ali bomo posegli tudi po bolj alternativnih oblikah: izpiti odprtih knjig, samoocenjevanje, vrstniško ocenjevanje ...)?
- 4) Kakšen vpliv oz. posledice imata preverjanje in ocenjevanje?

Zavedati se moramo, da odgovori in odločitve v zvezi z zgornjimi vprašanji vodijo v spodbujanje ali oviranje kakovostnega študija. V tem prispevku se bomo osredotočili predvsem na odgovarjanje na vprašanja v zvezi z nameni in posledicami preverjanja in ocenjevanja<sup>3</sup> ter problemi in dilemami, ki se pri tem odpirajo.

## Različni nameni ocenjevanja – ravnotežje med sumativno in formativno funkcijo

Nameni preverjanja in ocenjevanja so lahko številni. Lahko so prvenstveno povezani z nadzorno funkcijo (ali študenti obvladajo to, kar smo jih nameravali naučiti, ali so se študenti naučili, kar je predpisano v učnih načrtih, ali so usvojili kompetence, ki so predvidene v študijskih programih), dokazili o usposobljenosti in selekcijo (je/ni opravil, rangiranje študentov po njihovi uspešnosti, napoved uspešnosti v nadaljnjem izobraževanju ali v bodočem profesionalnem delovanju). Pri tem lahko pod drobnogled vzamemo ne le študijsko uspešnost samih študentov, temveč kakovost poučevanja, posameznih predmetov in celotnega izobraževalnega programa (Brown et al., 1997). Na drugi strani pa je osrednji namen preverjanja in ocenjevanja v spodbujanju nadaljnega učenja in prav tako v razvijanju prakse poučevanja in doseganju kakovostnejšega poučevanja (Black & Wiliam, 2011; Boud, 2000; Marentič Požarnik & Peklaj, 2002).

<sup>3</sup> V nadaljevanju namesto besedne zveze »preverjanje in ocenjevanje« uporabljamo le izraz »ocenjevanje«, pri čemer slednjega razumemo tako v smislu diagnostične in formativne funkcije, ko zbiramo podatke o doseganju učnih ciljev, napredovanju študentov z namenom spodbujanja nadaljnega učenja in vnašanja sprememb v poučevanje, kot sumativne, ko ovrednotimo učne dosežke (s številčno oceno ali brez nje).

Zavedati se moramo, da je preverjanje in ocenjevanje, ki je v skladu z enim namenom, lahko v nasprotju z drugim (Earl, 2003; Brown et al., 1997); še zlasti sta si v nasprotju nadzorna funkcija ocenjevanja na eni strani in na drugi strani spodbujanje učenja. Študente na primer želimo spodbuditi v refleksijo svojega učenja, da bi osvetlili svoja šibka in močna področja, dobili vpogled v to, kaj se morajo še naučiti, ker so njihove razlage nepopolne, a se bojijo razkrivati svoje misli in čustva, saj imajo pred očmi končno oz. sumativno ocenjevanje, pri katerem bodo morali predvsem izkazati svoje obvladovanje določenega področja. V procesu refleksije jih je tako strah razkriti svoje šibke strani, saj želijo na učitelja že v procesu učenja narediti dober vtis.

Pri ocenjevanju se običajno osredotočamo na neposredno obvladovanje specifičnih vsebin predmeta ali področja, kar ovrednotimo ob zaključku učnega procesa, manj pa vključujemo procesni vidik učenja, ki poleg usvojenih vsebin vključuje še spodbujanje interesa za nadaljnji študij, postavljanje novih izzivov, občutljivost za probleme v stroki, prepoznavanje in reševanje problemov, pripravljenost za tveganje ipd.

Po Boudu (1995, v Marentič Požarnik & Peklaj, 2002) razlikujemo različne poglede na ocenjevanje, v katerih lahko prepoznavamo različne namene ocenjevanja. Lahko se vprašamo, kateri pogled je prevladujoč v visokošolskem izobraževanju pri nas ter naši praksi visokošolskega učitelja:

- 1) V okviru tradicionalnega pogleda na ocenjevanje sta prevladujoči sumativna in nadzorna funkcija: ocenjevanje časovno sledi poučevanju, namen pa je ugotoviti, koliko se je kdo naučil.
- 2) Pri psihometrično-edukometričnem pogledu sta prav tako prevladujoči sumativna in nadzorna funkcija, le da je velik poudarek na izpopolnitvi kvantitativne oz. metrične plati uporabljenih postopkov, še zlasti objektivnosti in zanesljivosti, kar omogoča primerjavo, selekcijo in napovedovanje uspešnosti. V okviru te perspektive je pomembno, da je ocenjevanje čim bolj učinkovito in tehnično neoporečno, znanje pa je opredeljeno kot »vsota dosežkov pri posameznih nalogah z določenimi (merskimi) značilnostmi« (ibid., str. 12).
- 3) V okviru pedagoško-psihološkega pogleda na ocenjevanje pa pride do premika k vprašanju veljavnosti (Ali študent naučeno zares razume in zna uporabljati tudi v novih situacijah? Ali obvlada znanje in spretnosti, ki jih bo lahko uporabil v vsakdanjem življenju in v bodočem poklicnem delovanju?). V skladu s tem se začne uveljavljati tudi bolj avtentične oblike ocenjevanja različnih vidikov praktičnega znanja kot tudi razvoja (meta)kognitivnih strategij (načrtovanje in izvedba različnih projektov, interpretiranje rezultatov projekta, predstavitev ključnih spoznanj ipd.). Prav tako se v okviru tega pogleda začnemo spraševati o možnih negativnih posledicah, ki jih lahko imajo določeni ocenjevalni postopki na strategije učenja, motivacijsko usmerjenost študentov ipd., ter skušamo to upoštevati pri samem načrtovanju in izvajanju preverjanja in ocenjevanja. V ospredje začne prihajati tudi formativna funkcija preverjanja in ocenjevanja.
- 4) Pri holističnem ali celostnem pogledu na ocenjevanje pa je to razumljeno kot del celotnega procesa učenja in poučevanja. »Dobro ocenjevanje je tisto, ki čim natančneje zajema zaželeno in pomembne cilje in ki hkrati pozitivno vpliva na kakovost celotnega študija« (ibid, str. 12). V okviru tega pogleda je torej jasno izpostavljena tudi formativna funkcija preverjanja in ocenjevanja.

V holističnem pogledu se osredotočamo na to, kaj v celotnem procesu izobraževanja, vključno z ocenjevanjem, pridobijo študenti. Pomembno je, kaj se dogaja s študenti v procesu učenja in ocenjevanja, pa tudi to, kako jih ta proces opremi z zmožnostjo nadaljnega kakovostnega študija. V tem pogledu na ocenjevanje se tudi spremeni vloga učitelja in študenta: težišče nadzora in odgovornosti se premika od učitelja k študentu. Slednji naj postane tisti, ki je odgovoren za lasten učni proces in ga je zmožen uravnati in avtonomno ter neodvisno presojeti o kakovosti lastnega študija in študijskih rezultatov. Tovrstni pogled na ocenjevanje je Boud v zadnjem času poimenoval »trajnostno ocenjevanje« (Boud, 2000; Boud & Soler, 2016). Opredeli ga kot »ocenjevanje, ki zadovolji sedanje potrebe, ne da bi prikrajšalo študente za zmožnost, da bi v prihodnje sami zadovoljili lastne učne potrebe« (Boud, 2000, str. 151), kar je izpeljal iz opredelitve trajnostnega razvoja. Njegov namen je bil preusmeriti pozornost s toge delitve na sumativno in formativno ocenjevanje k drugačnemu pogledu, po katerem ocenjevanje ni enosmerno dejanje od učitelja k študentu, ampak gre za vzajemno delovanje obeh za doseganje učnih ciljev.

Izziv za visokošolskega učitelja v vsaki konkretni situaciji je, da se zavestno in premišljeno odloči, kateremu namenu pri ocenjevanju bo dal prednost in kateri pogled se odraža skozi izbrani način ocenjevanja. Pri tem odločanju je pomembno, da skuša različne namene kar se da uravnotežiti, najsi bo to znotraj predmeta v semestru ali (idealno/ utopično?) tudi širše – da so učitelji pozorni na to ravnotežje v celotnem študijskem programu.

## Prevajanje rezultatov učenja v ocene

Zlasti številčno ocenjevanje kot vrsta merjenja predpostavlja, da je možno rezultate učenja kvantificirati v obliki ocene. Psihometrični pristop k ocenjevanju ima določene omejitve, zlasti če želimo razširiti pomen ocenjevanja prek njegove sumativne vloge in se približati vse bolj uveljavljenim pristopom ocenjevanja za spodbujanje učenja (Biggs & Tang, 2007; Black & William, 2011; Boud & Soler, 2016).

Nekatere od napačnih ali zavajajočih predpostavk, na katerih temelji psihometrični pristop in ki ne delujejo v prid kakovostnega in aktivnega študija, v nadaljevanju povzemamo po Biggsu in Tangu (2007). Prva je, da je znanje možno kvantificirati in ga opredeliti kot vsoto dosežkov pri posameznih nalogah z določenimi merskimi karakteristikami, pri čemer zanesljivost in objektivnost pogosto prevladata nad veljavnostjo. Posamezen dosežek pri ocenjevanju pri tem pogosto napačno interpretiramo kot pokazatelj širokega ranga spretnosti in zmožnosti, ki naj bi jih dosegli študenti (Marzano, 2000, v Earl, 2003). Nadalje, kvantifikacija se najpogosteje izraža v odstotkih, ki so postali univerzalna »testna« enota (Biggs & Tang, 2007). To je lahko precej problematično, še posebej ker nas vodijo v primerjavo med posameznimi študenti, predmeti in predmetnimi področji. Že študenti sami se pogosto zavedajo, da doseči 75 % pri enem izpitu pomeni nekaj čisto drugega kot pri drugem. Kljub temu da ne gre za izenačeno testno enoto, še vedno izdelujemo seštevke in povprečja in druge izračune naših ocen. Za tovrstnimi statističnimi izračuni pogosto stoji še ena neupravičena predpostavka, namreč, da se izpitni rezultati razvrščajo po logiki normalne distribucije (ibid.). Rezultati večine študentov so v tem razumevanju opredeljeni kot sredina, nekaj odstotkov je najuspešnejših in nekaj odstotkov jih izpita ne opravi uspešno. To je še posebej usodno za študente s slabšimi učnimi rezultati, ki se hitro naučijo »nemoči« in oblikujejo prepričanje, »da jim tako ali tako ne more uspeti«. Poleg tega takšen pristop v ocenjevanju spodbuja tudi preusmerjanje pozornosti na doseganje omejenih ciljev (točk, ocen), stran od kakovostnega učenja, lahko pa vodi tudi v nepošteno in goljufive prakse (plagiatorstvo, prepisovanje).

Pristopi, ki gledajo na učenje, znanje, preverjanje in ocenjevanje znanja bolj celostno ter želijo povečati veljavnost ocenjevanja, zahtevajo od študenta aktivno vlogo tako v procesu učenja kot pri preverjanju in ocenjevanju znanja – oba procesa sta združena in se odvijata vzporedno. V tem primeru je zelo pomembno, da že zgodaj v procesu učenja študente usposobimo, da se naučijo ustrezno presojati kakovost lastnega znanja. To je postopen proces, ki se ga je treba naučiti in zahteva dialoški pristop – študenti morajo dobiti priložnost, da se na oceno kot povratno informacijo primerno odzovejo (Gibbs & Simpson, 2004; Nicol, 2010). Pogoji za to pa je, da usvojijo kriterije, ki odražajo kakovost doseganja učnih ciljev. S tem jih spodbudimo k prevzemanju odgovornosti za lastno učenje, na ta način pa se učijo tudi avtonomne presoje v posamezni znanosti/stroki.

## Kako se kažejo učinki ocenjevanja znanja

Preverjanje in ocenjevanje imata neposredne posledice za študenta, saj je s tem prejel informacijo o (ne)uspešnosti opravljanja izpitnih obveznosti. To pa samo po sebi še ne pove veliko. Pomen te informacije je namreč odvisen od tega, kako smo proces preverjanja in ocenjevanja znanja izpeljali in kako ga je razumel študent. Učinek ocenjevanja lahko presojamo po tem, kako so bili elementi ocenjevanja (izpitna vprašanja, naloge) skladni z zastavljenimi učnimi cilji in predvidenimi dosežki – ali študenti z opravljenim izpitom dobro obvladajo snov pri predmetu ali so se zgolj naučili za izpit in bodo učne vsebine hitro pozabljene. Način ocenjevanja vpliva tudi na to, kako se bodo študenti nanj pripravljali; ali bodo torej izbrali bolj smiselno in poglobljeno učenje, se urili v kritičnem presojanju, samostojno povezovali spoznanja ali pa se bodo za izpit predvideno učno snov raje naučili na pamet. V tem primeru govorimo o posledični veljavnosti (Marentič Požarnik, 2004). Mnogo bolj kot dejavnosti, ki jih učitelj sicer vključuje v poučevanje, vendar niso ocenjene, na pristop k učenju in način študija vplivajo izpitne zahteve: študenti bodo usmerjali svoje učenje tako, kot predvidevajo, da bo potekalo ocenjevanje (Biggs & Tang, 2007). Watkins in Hattie (1985, v Brown et al., 1997) sta na primer ugotovila, da uporaba vprašanj izbirnega tipa in druge oblike testov promovirajo reproduktivni pristop k učenju, medtem ko projekti in odprta vprašanja promovirajo neodvisnost in globinski pristop k učenju.

Poleg spoznavnih posledic ocenjevanja poznamo tudi motivacijske in čustvene. Tako na primer ocenjevanje vpliva na motivacijsko usmerjenost, občutek lastne vrednosti, zaupanje v svoje zmožnosti, zavzetost za študij ... (Marentič Požarnik, 2004). Black in Wiliam (2011) med drugim ugotavljata, da na motivacijo učencev (študentov) pomembno

vplivajo njihova pojmovanja o učenju, ciljih učenja ter oceni rizika, ki ga prinaša njihovo ravnanje. Zavedati se torej moramo, da so študenti zelo raznoliki, zato tudi različno interpretirajo iste ukrepe poučevanja in ocenjevanja ter različno ravnavo v istih učnih situacijah (Pryor in Torrance, 1998, v Bečaj, 2000, 2001; Vermunt, 1993).

Čustvene posledice ocenjevanja so lahko pozitivne, ko študenti ob uspehu doživljajo denimo zadovoljstvo in radost, kar spremljata višja stopnja zaupanja v lastne zmožnosti in višja stopnja angažiranosti ob izzivih (Boekaerts, 2007; Marentič Požarnik, 2004). Ocenjevanje pa pogosto spremljajo tudi negativna čustva, npr. anksioznost, skrb in sram, ki lahko vodijo študente k manj ugodnim strategijam soočanja, kot sta izogibanje in površinski pristop k učenju (Elliot & Pekrun, 2007). Čustvene posledice so povezane z motivacijskimi: pozitivno čustveno doživljanje poveča stopnjo angažiranosti in interes za učenje. V negativni smeri pa se ocenjevanje povezuje z manj ugodnimi vzorci pripisovanja uspeha in neuspeha, ko študenti ne verjamejo v to, da lahko uspeh dosežejo z lastnim trudom, neuspeh pa razumejo kot posledico nekih neobvladljivih, spremenljivih zunanjih dejavnikov (npr. smole, učiteljevih »kapric« ipd.). Poleg tega lahko v pričakovanju negativnih čustev, npr. razočaranja ali sramu zaradi neuspeha, študenti energijo usmerjajo v izogibanje negativnim čustvom in ne v obvladovanje učne snovi (ibid.). Premislek o tem, kakšne bodo spoznavne, motivacijske in čustvene posledice ocenjevanja, lahko pomaga izboljšati obstoječe načine v smeri spodbujanja kakovostnejšega študija in s tem kakovostnejšega znanja študentov.

Način ocenjevanja ima tudi posredne posledice za stroko in oblikovanje kulture akademske skupnosti. Najprej, z vidika učitelja, način ocenjevanja odraža naša pojmovanja o tem, kaj je kakovostno znanje in kaj kakovosten študij. Kadar je naš cilj spodbuditi študente k doseganju zahtevnejših ciljev, aktivnejšemu študiju in prevzemanju odgovornosti, bodo tradicionalni pristopi, v katerih je ves nadzor v rokah učitelja, znanje pa se preverja na ravni reprodukcije, manj ugodni. Bolj kot se učitelji čutijo odgovorne za učenje in učni uspeh svojih študentov, večja je verjetnost, da bodo s tem zmanjšali njihov občutek odgovornosti za uspeh, s tem pa tudi za njihovo samospoštovanje (Shouse, 1996 v Bečaj, 2001). Tako je pri odločitvi glede načina ocenjevanja treba upoštevati tudi dolgoročne posledice, saj je s tem povezana tudi usposobljenost študentov za avtonomno in odgovorno delovanje v stroki.

## Zaključek

Preverjanje in ocenjevanje znanja, ki vodi h kakovostnemu študiju, torej ni tako enostavna naloga, saj zahteva precej jasne in zavestne odločitve glede tega, zakaj in kako se tega lotevamo. Earl (2003) poudarja, da zahteva od učiteljev pravo manevriranje med različnimi aktivnostmi ocenjevanja, da bi lahko dosegli različne namene ocenjevanja, ki so si pogosto v nasprotju. Glede na to, da študenti svoj študij uravnavajo glede na zahteve preverjanja in ocenjevanja, je to smiselno upoštevati ne le pri zasnovi končnega izpita, ampak tudi pri snovanju sistema preverjanja in ocenjevanja znanja skozi ves študijski proces (Marentič Požarnik & Peklaj, 2002).

Earl (2003) predstavlja tri različne pristope k ocenjevanju, ki jih lahko povežemo s predhodno predstavljenimi pogledi na ocenjevanje, saj se ravno tako razlikujejo v osnovnem namenu ocenjevanja ter vlogi učitelja in študentov:

- 1) Ocenjevanje učenja (Assessment of Learning) se povezuje s tradicionalnim in psihometrično-edukometričnim pogledom: prevladuje sumativna funkcija ocenjevanja, pri čemer je učitelj popolnoma odgovoren za celotni proces – on je tisti, ki ovrednoti dosežke študentov; ocene, ki jih dobijo študenti, pa jim le malo povedo o tem, kako izboljšati svoj študij in dosežke.
- 2) Ocenjevanje za spodbujanje učenja (Assessment for Learning) se povezuje s pedagoško psihološko perspektivo: fokus se že premakne od sumativne k formativni funkciji ocenjevanja, a ima učitelj še vedno osrednjo vlogo, ki pa je drugačna od predhodne – izziv za učitelja je, kako zagotoviti študentom povratne informacije, ki bodo osvetlile njihove močne in šibke točke ter spodbudile nadaljnje učenje; učitelj pa pridobi dragocene podatke za izboljšanje svoje prakse poučevanja.
- 3) Ocenjevanje kot del učenja (Assessment as Learning) se povezuje s holističnim pogledom: v okviru tega pristopa se še okrepi formativna funkcija ocenjevanja s poudarjanjem vloge samih študentov, ki so aktivno vpleteni v sam proces ocenjevanja; študenti postanejo kritični ocenjevalci, ki osvojijo metakognitivne strategije – sami nadzirajo svoje učenje in uporabljajo povratne informacije, da uravnavajo lastno učenje.

Earl (2003) ugotavlja, da imajo vsi trije pristopi k ocenjevanju svoje mesto. Vsekakor je treba ob koncu določene izobraževalnega procesa (zaključku izobraževalnega programa, posameznega predmeta) presoditi, ali je posamezen študent osvojil določena znanja in kompetence. V zvezi s tem je pred nami izziv, kako to izvesti čim bolj kakovostno, kako izbrati ustrezne kriterije za presojo in skušati zagotoviti čim večjo veljavnost ocenjevanja. Težava je v tem, da je ta pristop prevladujoč in da druga dva pristopa k ocenjevanju, v okviru katerih smo usmerjeni v spodbujanje kakovostnega učenja in razvijanje avtonomne in odgovorne vloge samih študentov, skorajda nista prisotna. Če želimo doseči slednje, mora biti ravnotežje med omenjenimi tremi pristopi ravno nasprotno, kot je večinoma prisotno sedaj.

Učinkovito ocenjevanje opolnomoči same študente, da si zastavljajo reflektivna vprašanja, načrtujejo učinkovite strategije učenja in delovanja ter znajo ne nazadnje presoditi, ali nekaj obvladajo ali ne (Earl, 2003). Zastavlja se vprašanje, kako blizu smo viziji, da bi postala preverjanje in ocenjevanje integralni del učenja, ki vodi in spodbuja nadaljnje učenje. Earl (2003) izpostavi ocenjevanje kot del učenja, ko študenti postanejo svoji najboljši ocenjevalci, kot končni cilj, ki naj bi ga dosegli v svoji praksi poučevanja. Ob tem nas lahko opogumi teza Bečaja (2009, str. 31), ki pravi, da je bistveno, da smo na pravi poti: »Postavljeni cilj, ki naj bi ga na koncu dosegli, določa predvsem smer delovanja in s tem ustreznost izbranih načinov učenja in poučevanja.« V našem primeru gre torej za vprašanje, ali z izbranimi načini poučevanja, katerega del sta preverjanje in ocenjevanje, spodbujamo in omogočamo kakovostno učenje svojih študentov.

## Viri in literatura

- Bečaj, J. (2000). Je bolje ocenjevati ali preverjati? Socialno psihološke dimenzije ocenjevanja in preverjanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 31(2-3), 10–19.
- Bečaj, J. (2001). Za domovino z maturo – naprej ali nazaj? *Vzgoja in izobraževanje*, 32(3), 34–44.
- Bečaj, J. (2009). Cilji so vedno v oblakih, pot pa je mogoča le v resničnosti. *Vzgoja in izobraževanje*, 40 (jubilejna št.), 27–40.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: SHRE in Open University Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (2011). *Assessment for Learning in the Classroom*. V J. Gardner (ur.), *Assessment and Learning*, 2nd ed. (str. 11–32). London: Sage Publications.
- Boekaerts, M. (2007). Understanding students' affective processes in the classroom. V P. A. Schutz & R. Pekrun (ur.), *Emotion in education* (str. 37–56). San Diego: Academic Press.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413.
- Brown, G., Bull, J. & Pendlebury, M. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. London in New York: Routledge.
- Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom assessment to maximise student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Elliot, A. J., & Pekrun, R. (2007). Emotion in the hierarchical model of approach-avoidance motivation. V P. A. Schutz & R. Pekrun (ur.), *Emotion in education* (str. 57–73). San Diego: Academic Press.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports student learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3–31.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, 55(1), 8–22.
- Marentič Požarnik, B., & Peklaj, C. (2002). *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517.
- Šteh, B. (2012). Stari – novi izzivi preverjanja in ocenjevanja znanja. V B. Šteh (ur.), *Preverjanje in ocenjevanje znanja ter vrednotenje dosežkov v vzgoji in izobraževanju*, Elektronska izd. (str. 20–27). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Pridobljeno 31. 3. 2016 s <http://www.pedagogika-andragogika.com/files/file/PAD12/zbornik-pad12%281%29.pdf>.
- Vermunt, J.D.H.M. (1993). *Constructive learning in higher education*. V J. K. Koppen, & W.D. Weblor (ur.), *Strategies for Increasing Access and Performance in Higher Education* (str. 143–156). Amsterdam: Thesis Publishers.

**POLITIKE IN  
STRATEGIJE**  
POLICIES AND  
STRATEGIES

# ALI IN KAKO LAHKO PROFESORJI, ASISTENTI IN ŠTUDENTI AKTIVNO SOUSTVARJAMO UČNI (PEDAGOŠKI) IN RAZISKOVALNI PROCES?

## WHETHER AND HOW CAN PROFESSORS, ASSISTANTS AND STUDENTS CO-CREATE AN ACTIVE LEARNING (PEDAGOGICAL) AND RESEARCH PROCESS?

MOJCA VRHOVSKI MOHORIČ<sup>1</sup>, KARMEN JAVORNIK<sup>2</sup>, IVA ŽELJKO<sup>3</sup> in URŠKA SMOLIČ<sup>4</sup>

---

### Povzetek

Pedagoška paradigma se že dlje časa pomika v smeri bolj aktivnega, dinamičnega in konstruktivističnega pedagoškega procesa, v katerem so v ospredju aktivnejša vloga učenca, usmerjevalna vloga učitelja in informacijsko-komunikacijske tehnologije. Soustvarjanje pedagoškega in raziskovalnega procesa na fakulteti zahteva ustvarjanje učinkovitejšega učnega okolja ter spremenjene vloge sodelujočih, da lahko študenti ustvarjajo lastno znanje, razvijajo generične in specifične kompetence; učitelji pa se stalno strokovno izpopolnjujejo ter odpovedujejo vlogi »glavnega govorca«. Za študente Pedagoške fakultete sta izkušensko učenje in spoznavanje (trans) disciplinarnih raziskav o učenju ključna za kasnejše tovrstno delo v poklicu. V prispevku predstavljamo primer izvedenega problemsko osnovanega učenja in projektnega dela. Z uporabo preverjenih pristopov smo profesorji, asistenti in študenti treh oddelkov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani poskušali razvijati model in orodje (spletno stran) za načrtovanje sodelovanja. Spletna stran za področje specialne in rehabilitacijske pedagogike bi lahko poleg komunikacije, sodelovanja in deljenja gradiv med spletnimi uporabniki s podobnim (strokovnim) interesom, delom ali izobraževanjem spodbujala soustvarjanje pedagoškega in raziskovalnega procesa na fakulteti.

### Abstract

The pedagogical paradigm has lately been moving towards a more active, dynamic and constructivist pedagogical process, which focuses on a more active student and a guiding teacher role with the help of information and communication technology. Co-creating pedagogical and research processes at the university demands creating a more effective learning environment as well as changing the roles of the participants - students create their own knowledge, develop generic and specific competences; teachers perfect themselves and renounce the role of a »keynote speaker«. Experienced teaching and the acquirement of knowledge about (trans)disciplinary research on learning are key competences for students at the Faculty of Education, so that they themselves can use them in their work later on. The article presents an example of a problem and project based teaching we have conducted. Professors, students and assistants of three departments from the Faculty of Education, University of Ljubljana made an effort to develop a model and a tool (website) with the use of verified approaches that would enable us to plan co-operation within other areas as well. Along with communication, co-operation and sharing of materials between online

---

<sup>1</sup> Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta; korespondenčna avtorica: mojca.vrhovski-mohoric@guest.arnes.si.

<sup>2</sup> Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

<sup>3</sup> Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

<sup>4</sup> Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Ključne besede: aktivno učenje, problemsko učenje, projektno delo, soustvarjanje pedagoškega in raziskovalnega dela, spletna stran

users with similar (professional) interests, vocation and education, the website for the field of special education and rehabilitation could also encourage the co-creation of the pedagogical and research process at the faculty.

Keywords: active learning, problem-based learning, project-based learning, co-creating of pedagogical and research work, website

## Uvod

Dejstva, ki nas v učnem, pedagoškem in raziskovalnem procesu usmerjajo k razmišljanju o spremenjeni vlogi učitelja/raziskovalca, o spremenjenem pogledu na študentovo ustvarjanje lastnega znanja ter o primernem pristopu, s katerim se bi osredotočali na integracijo in interakcijo posameznih disciplin, so številna. Profesorjem in asistentom predstavljajo pomemben izziv zahteve glede raziskovanja in publiciranja (usmerjanje v količino znanstvene produktivnosti in/ali v profesionalni razvoj), poučevanja številnih predmetov (posledice deljene pozornosti oz. t. i. »multitaskinga« za posameznika in družbo niso zgolj rožnate), številčna in raznolika študentska populacija (morda tudi nesprejemljiva komercializacija študija, ki študente opredeljuje kot »potrošnike«), zmanjševanje sredstev, namenjenih poučevanju ob sočasni skrbi za kakovost učenja in poučevanja idr. Študenti se morajo soočiti s procesiranjem velike količine informacij in znanja, s številnimi posrednimi in neposrednimi študijskimi obveznostmi (opravi naj bi 900 ur obveznosti za 30 ECTS v enem semestru); postavljeni so pred posebna pričakovanja (tudi delodajalcev) glede razvoja temeljnih – generičnih in specifičnih kompetenc. Vsi skupaj – profesorji, asistenti in študenti – pa smo pred izzivom etičnega upravljanja s človeškimi viri in učinkovitega upravljanja s časom, ki je postal eden od pomembnih elementov za doseganje uspeha.

V prispevku bomo najprej predstavili teoretična izhodišča – izzive, tveganja, prednosti in koristi soustvarjanja –, v nadaljevanju pa primer izvedenega projektne dela in problemsko osnovanega učenja, na osnovi katerega smo profesorji, asistenti in študenti treh oddelkov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani poskušali razvijati model in orodje (spletno stran) za načrtovanje sodelovanja in soustvarjanja.

## Izzivi, tveganja, prednosti in koristi soustvarjanja

V uvodu navedena dejstva narekujejo preiščljivi sistem organizacije visokega šolstva v celoti ter tudi jasno usmerjajo k novim modelom (oz. širitvi in uporabi preverjenih modelov) soustvarjanja znanja z mlajšimi generacijami. Posamezni avtorji (Bovill, Cook-Sather, Felten, Millard, Moore-Cherry, 2015) ob tem poudarjajo, da soustvarjanje učenja in poučevanja, ki ga razumejo kot sodelovalno delo pri oblikovanju delov učnega načrta in/ali pedagoških pristopov, ni ne enostavno in ne samo po sebi umevno in dobro. Navajajo, da soustvarjanje in partnerstvo terjata rekonceptualizacijo tradicionalnih vlog in norm, poseben premislek o odnosu do učenja in poučevanja, (pre) vrednotenje medosebnih odnosov, zaupanja in odgovornosti ter soočanje z osebnimi in institucionalnimi cilji.

Tradicionalne akademske vloge in norme narekujejo, da je profesor nosilec moči in vednosti; da je avtoriteta, »glavni govorec«, torej nosilec znanja in tisti, ki nadzira. Študent, ki je v tem primeru prejemnik »modrosti«, ni nujno odgovoren za učenje, vednost in udeležbo, kar lahko vpliva na odtujenost v študijskem procesu. Bovill, Cook-Sather in Felten (2011) omenjajo, da je mnogim profesorjem neprijetno spreminjati razmerja moči v bolj demokratična, saj to predstavlja grožnjo obstoječim privilegijem in moči; čeprav redefiniranje moči pomeni več možnosti za delovanje in s tem večji občutek odgovornosti (Manor, Bloch-Schulman, Flannery & Felten, 2010, str. 10 v Bovill et al., 2011). Bolj demokratična razmerja torej omogočajo deljeno odgovornost za učenje – za učenje so enako kot profesorji odgovorni študenti, ki s tem izstopajo iz udobne, pasivne vloge izvrševalcev narekovanega (ibid.).

Aktivnejše vloge in delitev odgovornosti vplivajo na odnos do učenja in poučevanja. Trigwell in Prossner (1996, v Javornik Krečič, Konečnik Kotnik, Sternad Zabukovšek, 2013) sta ugotovila statistično značilno povezanost med pojmovanji poučevanja in pristopi k poučevanju; med pojmovanji poučevanja in pojmovanji učenja; med pojmovanji učenja in pristopi k študiju. V pedagoški stroki se že dalj časa nasproti tradicionalnemu, »k učitelju usmerjenemu poučevanju« (angl. *teacher-centred teaching*), postavlja konstruktivistično oz. »k učečemu usmerjeno poučevanje« (angl. *student-centred teaching*). Slednje se poudarja kot način, ki omogoča učečim prevzeti odgovornost za lastno učenje, s tem pa prevzemajo aktivnejšo vlogo in dosegajo višje nivoje učnih dosežkov, kot npr. aplikacije znanja in ustvarjalnost (Yuen, Hau, 2006). Primerjava temelji na vpogledu v pristop do učenja in epistemološke predpostavke vsakega izmed načinov poučevanja. Tradicionalen način je empirističen, torej obravnava pridobivanje znanja na podlagi opazovanja sveta, ki je sestavljen iz entitet, lastnosti in odnosov (Duffy & Jonassen, 1992, v Yuen, Hau, 2006). Znanje je stabilno, saj so značilnosti objektov dokaj nespremenljive in se zato lahko prenaša od ene osebe k drugi (Jonassen, 1991, 1992, v Yuen, Hau, 2006). Bistvo in cilj tradicionalnega načina poučevanja je torej učinkovit prenos znanja, kjer učitelj poučuje tako, da z učečimi deli svoje znanje, učeči pa se učijo s pomnjenjem prenesenega znanja (Yuen, Hau, 2006). Na drugi strani pa konstruktivističen način dvomi v obstoj univerzalne resnice in tako zavzema relativistično epistemološko predpostavko. Le-ta izhaja iz dojetja sveta, v katerem je človek tisti, ki daje pomen stvarim (Duffy & Jonassen, 1992, v Yuen, Hau, 2006). Znanje zato ni nekaj stabilnega in neodvisno obstoječega, pač pa vsak posameznik zgradi (konstruira) svoje znanje. Aktivna vloga učečega se kaže ravno v konstrukciji znanja, ki tudi preusmeri fokus učenja z učitelja na učečega (Yuen, Hau, 2006). Glavna načela konstruktivističnega načina poučevanja so po Brooksovi in Brooksu (1993, v Yuen, Hau, 2006) naslednja: postavljanje problemov, ki so za učeče relevantni, strukturiranje konceptov od celote k posameznostim, upoštevanje mnenj in predlogov učečih ter ocenjevanje njihovega učenja v kontekstu.

Javornik Krečič et al. (2013) so v raziskavi o pojmovanju univerzitetnih profesorjev glede študentovih pristopov k študiju in lastnemu učenju ugotovile, da »profesorji na družboslovno-humanističnih fakultetah učenje v večji meri kot profesorji naravoslovja in tehnike pojmujejo kot samoregulacijski proces« (Javornik Krečič et al., 2013, str. 161); znanje pa slednji »pojmujejo kot kategorijo, ki jo je mogoče nespremenjeno neposredno prenašati na učence« (ibid.). Avtorice navajajo, da se »učenci, ki sprejmejo notranji nadzor in menijo, da lahko vplivajo in nadzorujejo svoj proces učenja, bolje izkažejo v učnih situacijah in so bolj angažirani pri reševanju neskladja med prejšnjim znanjem in novimi situacijami« (ibid.). Entwistle, McCune in Hounsell (2002) menijo, da imajo sicer študenti raje, da se njihove učne navade ujemajo s pristopi k poučevanju, da pa kljub temu potrebujejo »konstruktivno trenje« (angl. *constructive friction*) (Vermunt & Verloop, 1999, v Entwistle et al., 2002) s postopnim zmanjševanjem učiteljeve podpore in možnostjo razvoja lastnih strategij. Diskurz discipline namreč zahteva temeljite spremembe v razmišljanju (»kognitivni konflikt«). Študenti nimajo ekspertnega znanja in ne nadomeščajo učitelja, imajo pa izkušnje z učenjem – s postopnim procesom, v katerem se soočajo z diskrepanco med lastnim znanjem, zmožnostjo in potrebnim znanjem. Hattie (2008, v Bovill et al., 2011) je z metaanalizo študentovih dosežkov ugotovil, da je učenje najgloblje, kadar je vzajemno: ko študenti postanejo učitelji, njihovi učitelji pa učenci, ki se učijo iz povratnih informacij o učenju in poučevanju. Bovill et al. (2011, 2015) navajajo, da profesorji menijo, da strokovne zahteve omejujejo možnosti za tovrstno sodelovanje, ker so s tem razpeti med (ne)ustrezna razmerja med »biti ekspert v stroki« in »biti ekspert v poučevanju«, med osebne in institucionalne cilje, med željo po profesionalnem ugledu in željo po učinkovitem poučevanju. Dejavniki tveganja, ki jih izpostavljajo, so tudi: pomanjkanje časa, lastne izkušnje s študenti, obstoječe prakse in pa podcenjevanje študentovih sposobnosti. Profesorji se sprašujejo, ali imajo študenti dovolj znanj, spretnosti, veščin in izkušenj; kateri študenti in v katerih procesih lahko sodelujejo; ali bodo imeli od drugačnega pristopa koristi. Podobna vprašanja se postavljajo tudi študentom. Avtorji zato priporočajo, da kljub številnim prednostim in koristim, ki jih omogoča soustvarjanje (aktivna vloga v učnem procesu poveča motivacijo, navdušenost, vztrajnost, odgovornost; partnerstvo gradi zaupanje, omogoča sodelovanje in povezovanje; vzajemno učenje in poučevanje dajeta možnost za redefiniranje in razširjanje strokovnega znanja, za razvoj metakognicije, pridobivanje izkušenj in kompetenc ...), sodelovanje ustrezno in smiselno opredelimo ter vrednotimo; da ga uvajamo z majhnimi koraki – umirjeno in obvladljivo; da priložnosti za soustvarjanje gradimo na obstoječih obveznostih; da spodbujamo in vadimo soustvarjalne pristope; da udeležencev k sodelovanju ne silimo (Bovill et al., 2011, 2015).

Soustvarjanje učnega (pedagoškega) in raziskovalnega procesa je še posebej pomembno za študente – bodoče diplomante – pedagoških fakultet, ker s tem razvijajo generične kompetence (sodelovalno in timsko delo, ustvar-

jalno mišljenje, reševanje problemov, fleksibilno uporabo znanja v praksi...) in predmetno-specifične kompetence (razumevanje in uporaba kurikularnih teorij, interdisciplinarno povezovanje vsebin, organiziranje samostojnega in aktivnega učenja ...), ki jih bodo potrebovali pri opravljanju poklica (Tancig, 2006). Po Bitinasu (2006, str. 171, v Lasauskiene in Rauduvaite, 2015) med profesionalne aktivnosti učitelja sodita tudi razvoj izobraževalnih projektov in njihova praktična implementacija. Prav zato so večšine, potrebne za načrtovanje in izvedbo projekta, ene ključnih, ki jih mora le-ta predhodno pridobiti (Lasauskiene in Rauduvaite, 2015). V nadaljevanju predstavljamo primer izvedenega projektnega dela in problemsko osnovanega učenja, na osnovi katerega smo razvijali model in orodje za načrtovanje soustvarjanja učnega (pedagoškega) in raziskovalnega procesa na fakulteti.

## Primer – model in orodje za načrtovanje soustvarjanja

### Projektno delo in problemsko osnovano učenje kot soustvarjalni model za načrtovanje učenja in poučevanja

#### Namen, cilj in raziskovalno vprašanje

Učenje v univerzitetnem izobraževanju je usmerjeno v aktivno grajenje in nadgrajevanje znanj in veščin, kar se tesno povezuje z osnovno idejo projektno osnovanega učenja (angl. *project-based learning* – PBL; v nadaljevanju projektno delo) (Lasauskiene in Rauduvaite, 2015). Po Graziene (2012, str. 42 v *ibid.*) je v začetku 21. stoletja projektno osnovano učenje razumljeno kot način učenja, kot filozofija ali didaktični koncept in kot prepletanje izgrajevanja znanja in koncepta raziskovanja.

Naš osnovni namen je bil podoben: preverjeni pristop – projektno delo – uvesti v študijski in pedagoški proces, da bi sodelujoči pridobili nova znanja in izkušnje na področju interdisciplinarnega sodelovanja, raziskovanja ter izvajanja projektnega dela. Želeli smo preveriti, ali lahko z drugačnimi – problemskimi (konstruktivističnimi) in projektnimi – pristopi skupaj (profesorji, asistenti in študenti) načrtujemo učni in pedagoški proces.

Lasauskiene in Mažeikienė (2012) v raziskavi ugotavljata, da je eden ključnih izzivov pri problemsko osnovanem učenju sama izbira problema. Dobro izbrana naloga namreč pomembno pripomore k enemu osnovnih ciljev problemsko osnovanega učenja: pritegniti učečega k aktivnemu učenju. Že samo dejstvo, da je naloga postavljena kot problem, spremeni tradicionalen način študija in vloge študentov v njem ter s tem poleg pridobivanja procesnih znanj študentu dviguje motivacijo za delo. Raziskave kažejo, da je učinkoviteje izbrati realne, nestrukturirane probleme, ki pomagajo bolje razumeti bistvo takšnega učenja in jih učeči v resnici vidijo kot smiselne. Zato smo sami problem projektnega dela zastavili dovolj široko in manj strukturirano: naš cilj je bil izdelati načrt za izvedbo in skupaj oblikovati spletno stran za stroko (specialno in rehabilitacijsko pedagogiko) in njene (inter/trans)disciplinarne povezave.

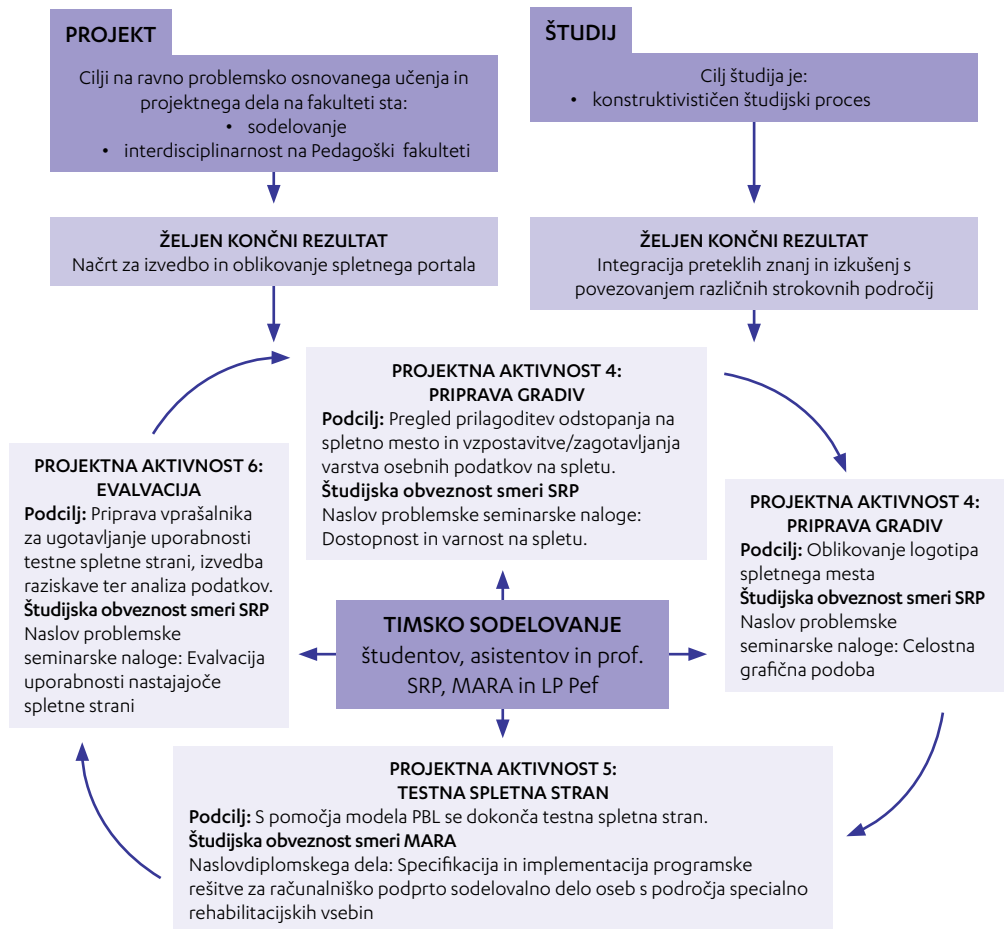
#### Sodelujoči v projektu in stopnje projekta

S projektnim delom smo na pobudo avtorice prispevka in študentk Oddelka za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko pričeli ob koncu študijskega leta 2013/14. V študijskem letu 2014/15 je pri projektu sodelovalo 16 članov treh oddelkov Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani (Oddelka za specialno in rehabilitacijsko pedagogiko (SRP), Oddelka za likovno pedagogiko (LP) ter Oddelka za matematiko in računalništvo (MARA)) – od tega po en profesor z MARA in LP, po ena asistentka s SRP in MARA, 10 študentov s SRP (od 1. letnika dodiplomskega do 1. letnika podiplomskega študija), študent z MARA ter študentka z LP. Projektu so se kot mentorice seminarskih nalog, ki so nastale v okviru projekta, pridružile še tri asistentke s SRP. Zaradi narave dela in različnih interesov nas je v različnih stopnjah projekta sodelovalo različno število (sodelovanje je bilo prostovoljno); prav tako je bila intenzivnost sodelovanja zelo raznolika. Delo je potekalo v štirih stopnjah: načrtovanje dela, aplikacija in evalvacija modela projektnega dela in orodja (spletne strani), objava rezultatov ter implementacija modela na fakulteti in spletne strani za stroko SRP (od študijskega leta 2015/16). Znotraj naštetih stopenj smo načrtovali cilje, naloge, vloge in aktivnosti, čas izvedbe ter pričakovane izide. Ob zaključku druge stopnje projektnega dela smo pripravili evalvacijski vprašalnik, s katerim smo poleg pridobljenih znanj, kompetenc in izkušenj v problemsko naravnem projektnem interdisciplinarnem delu želeli preveriti stopnjo interakcije, vključenosti in aktivnosti, učinkovitosti in

motiviranosti za delo. Zbiranje podatkov je potekalo od 28. 9. 2015 do 8. 10. 2015. Vprašalnik je izpolnilo 11 (n=11) od 16 sodelujočih članov (Vrhovski Mohorič et al., 2015).

## Ugotovitve in razprava

Dumont, Istance in Benavides (2010) navajajo, da: učinkovita učna okolja spodbujajo k mentalni aktivnosti; nudijo informacije, ki so potrebne za učinkovito delo in obenem upoštevajo zakonitosti procesiranja teh informacij; integrirajo »koščke znanja v hierarhično urejene strukture«; razvijajo metakognitivne kompetence; pospešujejo transfer med naučenimi vsebinami in situacijami v vsakdanjem življenju (npr. aplikativne raziskave). Ker moramo v študijskem/pedagoškem/raziskovalnem procesu in v vsakdanjem življenju tudi sami najti, uporabiti in integrirati informacije iz različnih virov (Savery, 2006), smo želeli delo in naloge načrtovati tako, da smo vsebine posameznih študijskih predmetov povezali s problemskimi vsebinami projektne dela. Tako so lahko v okviru tega dela študenti opravili raznolike študijske obveznosti (seminarske naloge, diplomska dela). Na sliki 1 prikazujemo model, na osnovi katerega smo pri projektne delu načrtovali aktivnosti znotraj učnega in pedagoškega procesa.



Slika 1: Model za načrtovanje učnega in pedagoškega procesa znotraj projektne dela (Vrhovski Mohorič et al., 2015, str. 506).

S prikazanim načrtovanjem smo se deloma izognili pomembnemu tveganju – preobremenjenosti in pomanjkanju časa, hkrati pa smo deloma upoštevali priporočilo (Bovill et al., 2011), da priložnosti za soustvarjanje gradimo na obstoječih obveznostih profesorjev, asistentov in študentov.

Sodelovanje kot osnovno sredstvo pri izvajanju projektne dela se je izkazalo ne le v smislu vodenja v akademске dosežke – *sodelovati, da bi se učil (collaborate to learn)*, ampak tudi v smislu učenja samega sodelovanja – *učiti se sodelovati (learn to collaborate)* (Littleton and Miell, 2004 v Lee, Huh, Reigeluth, 2015). Gre torej za dve ravni sodelovanja. Ko se učeči uspešno učijo, kako bolje sodelovati med seboj, bodo procesi znotraj skupine ter procesi učenja pri učečem bolj učinkovito vodili v pridobivanje znanja (Littleton and Miell, 2004; Dawes and Sams, 2004; Järvenoja and Järvelä, 2005, 2009, v Lee et al., 2015). Nasprotno pa lahko slabo sodelovanje z nerazrešenimi konflikti v skupini ovira osredotočanje na učni proces (Dawes and Sams, Järvenoja and Järvelä, 2005, 2009, v Lee et al., 2015). Prav zato lahko znanja o naravi sodelovanja pripomorejo h kakovostnejšim projektnim oblikam dela (Lee et al., 2015). V nadaljevanju bomo izpostavili rezultate evalvacijskega vprašalnika, ki se povezujejo s tematiko sodelovanja.

Iz odgovorov na vprašanje o interakcijah s člani skupine lahko razberemo, »da smo imeli člani projektne skupine medsebojno dobro interakcijo, saj je večina anketiranih mnenja, da so bili bodisi vedno ali pogosto kooperativni (81 %), prispevali svoj »fair share« delež (91 %), /.../ jasno izražali svoja mnenja in stališča (72 %), upoštevali verbalno in neverbalno komunikacijo (90 %), radi raziskovali in delili informacije (91 %). Delno izstopa zgolj postavka prispevanja konstruktivnih komentarjev, ki so omogočali uresničevanje zadanih ciljev projekta, kjer je bilo 55 % vprašanih mnenja, da so to storili dovoljkrat, 45 % pa jih je mnenja, da so to storili vedno oziroma pogosto« (Vrhovski Mohorič et al., 2015, str. 502). Z vprašalnikom smo pridobili tudi odgovore na vprašanje o samorefleksiji lastnega dela. Ugotavljamo, »da smo se vsi člani tima redno udeleževali dogovorjenih srečanj (72 %), aktivno sodelovali pri diskusijah (55 %), aktivno poslušali udeležence tima (82 %), sprejemali argumentirane kritike (82 %) ter dokončali naloge v dogovorjenem roku (55 %)« (ibid.). Werbach (2012, v De La Harpe in Mason, 2014) poudarja, da je znanje tem bolj učinkovito, kolikor udeleženi v proces izgrajevanja znanja vključujejo samorefleksijo in so pri tem osredotočeni na pridobivanje znanja ob hkratni predpostavki, da je le-to rezultanta prispevkov posameznih znanj s strani drugih vključenih ter da ob tem delo jemljejo kot predmet raziskovanja, v katerem prepoznajo tudi elemente zabave. Na vprašanje o motiviranosti za delo je 80 % članov odgovorilo, da so bili dobro motivirani za delo (10 % jih je bilo zelo in 10 % delno motiviranih) in da je na njihovo motivacijo vplivalo sodelovanje z drugimi (tudi posamezniki z drugih strokovnih področij), povezovanje in soodvisnost, usmerjenost k skupnim ciljem in skupnemu rezultatu, zagretost ostalih članov pri delu pa tudi sama ideja, vsebina, praktična vrednost realiziranega končnega izdelka ter povezovanje dela pri predmetu s projektom. Posameznim članom skupine je bil poseben izziv sodelovanje s profesorji, asistenti in študenti z drugih oddelkov ter koordiniranje sodelovanja in usklajevanje zamisli (Vrhovski Mohorič et al., 2015). Lenz, Wells in Kingstonova (2015) v povezavi s tem potrebo po konstruiranju znanja postavljajo v okvir realizacije ob nujnem upoštevanju uresničitve predpogoja aktivne kolektivne participacije učencev. Prav kolaborirano skupno udejstvovanje<sup>5</sup> v procesu iskanja ter hkratnega soustvarjanja znanj(a) omogoča, da je na novo pridobljeno, t. i. »univerzalno znanje« (Ule, 2006, str. 76), rezultanta dejavne »kritično-miselne vpetosti, medsebojnega sodelovanja, razvijanja komunikacijskih spretnosti ter organizacijskih veščin« (Lenz et al., 2015, str. 72). Odgovori na odprto vprašanje, katere kompetence smo usvojili ali razvijali v okviru projektne dela, so enotni: skoraj vsi člani tima smo se strinjali, da smo pridobili ogromno komunikacijskih spretnosti in organizacijskih veščin (sistematičnost in načrtovanje dela) ter veščin za sodelovanje v timu. Poleg teh pa še kompetence za izvajanje projektne in interdisciplinarnega dela (Vrhovski Mohorič et al., 2015). Larmer (2016) ter Lasauskiene in Rauduvaite (2015) navajajo, da so sproti produkt soustvarjanja znanja v okviru projektne dela in problemsko osnovanega učenja tudi kompetence pridobivanja obširnega vsebinskega znanja, odprtosti za potencialne napake oz. neuspeh, spretnosti selekcije virov po pomembnosti in verodostojnosti, odprtosti za konstruktivno kritiko, inovativnosti in ustvarjalnosti ter spretnosti uporabe znanj v praksi.

Z zgoraj navedenimi ugotovitvami potrjujemo, da profesorji, asistenti in študenti lahko skupaj načrtujemo učenje in poučevanje, da ima načrtovanje s problemskim in projektnim pristopom številne prednosti ter da bi bilo dobro, če bi bili pozorni tudi na ovire, ki bi tovrstno načrtovanje onemogočale. Prednosti, ki smo jih sami prepoznali, so: »/.../ večja motivacija študentov zaradi aktivne vključenosti v proces ter vidnega, uporabnega rezultata dela (seminarske naloge na klasičen način študenti v nekaterih primerih vidijo kot nekoliko manj smiselne); širši in globlji vpogled v obravnavano problematiko: problemsko raziskovanje spodbuja višje miselne procese analiziranja, sintetiziranja, sklepanja, vrednotenja ugotovitev in možnega posledičnega dvoma, s čimer vedno znova začenja-

<sup>5</sup> (Implicitno) poenotenje učencev v spoznanju pomena raziskovanja kot instrumenta iskanja in usvajanja (spo)znanj v smislu »želim vedeti« in ne kot posledica učiteljeve spodbude »/.../ ker moraš vedeti.« (Lenz, et al. 2015, str. 68).

mo nov cikel raziskovanja še nepojasnjene; spoštovanje mnenj drugih in razvijanje spretnosti argumentiranja, pojasnjevanja, prikazovanja – retorike; povezovanje in sodelovanje že na fakulteti (ko se znanje šele pridobiva in utrjuje in ko mentorstvo in varen prostor pri učenju dovoljujeta napake); pridobivanje neprecenljivih izkušenj in kompetenc za življenje in delo« (Vrhovski, Mohorič, 2015, str. 504). Ovire, ki smo jih prepoznali, so: »apriorno (in podzavestno) upoštevanje primarnosti oz. temeljnosti določenih strok, ki naj bi pogojevale znanja in delo drugih strok, zaradi česar se lahko strokovnjaki iz tovrstnih ved v primerjavi s prvimi počutijo inferiorne; časovne omejitve, večja količina dela ter preobremenjenost z drugimi obveznostmi v študijskem in pedagoškem procesu; več prilagajanja ter morebitne težave pri organizaciji dela; manj objektivno ocenjevanje dela posameznikov ter težave pri izdelavi kriterijev ocenjevanja« (ibid.).

V nadaljevanju bomo predstavili idejo, kako (s katerim orodjem) bi lahko spodbujali in omogočali soustvarjanje.

## **Spletna stran »Specialna in rehabilitacijska pedagogika« kot orodje, ki spodbuja in omogoča sodelovanje**

Nacionalni program visokega šolstva 2011—2020 ter raziskovalna in inovacijska strategija Slovenije (2010) poudarjata pedagoško odličnost, ki predpostavlja potrebo po »novih metodah poučevanja, ki jih omogočajo sodobni informacijsko-komunikacijski sistemi« ter potrebo po »načinah skupinskega dela (ki bi upoštevala možnosti sodelovanja prek komunikacijskih kanalov)«. Ideja, ki smo jo zasnovali: postavitve in oblikovanje spletne strani za stroko – specialno in rehabilitacijsko pedagogiko (v nadaljevanju SRP) – v izhodišču navaja podobno potrebo po oblikovanju informacijsko-komunikacijskega sistema, spodbuja sodelovanje in predvideva »mreženje<sup>6</sup>«. Projekta torej ni moč razumeti le kot sodelovalni in interdisciplinarni model za načrtovanje učenja in poučevanja, pač pa je funkcionalnost implicitne ravni izvedbe projekta možno povezati tudi z utemeljitvijo omenjenega spletnega mesta kot orodja, ki spodbuja in omogoča soustvarjanje in sooblikovanje novega znanja ter sodelovanje pri delu profesorjev, asistentov, študentov in drugih. Z vključevanjem informacijsko-komunikacijskega kanala v pedagoški prostor se krepi kakovost visokošolskega pedagoškega dela, saj se z možnostjo oblikovanja in dostopanja do aktualnih, pregledno kategoriziranih informacij oz. informacij »po moji meri« in »tukaj in zdaj« večja krog dostopnosti do kakovostnih gradiv (Zimmerman, 1989, v De La Harpe in Mason, 2014). Prav zaradi svoje umeščenosti v virtualni komunikacijski kanal, ki dopušča številne prednosti<sup>7</sup> v okviru soustvarjanja novih spoznanj, predstavlja primeren »instrument« realizacije koncepta t. i. »modrosti množic« (O'Reilly, 2007, str. 24). Pri tem konceptu je pomemben »suprasumarni izkoristek potenciala skupne inteligence uporabnikov določenega spletnega mesta« (Smolič, Javornik, Željko, Vrhovski Mohorič, 2015, str. 815). Slednjemu se lahko približamo prek aktivnega ustvarjanja, raziskovanja in iskanja novega znanja, in ne le pasivnega sprejemanja spoznanj (Lenz et al., 2015). Ideja o oblikovanju spletne strani za SRP je osnovana na predpostavki o aktivni participaciji vseh vključenih. Tako že v začetku pogojuje potrebo po prispevku posameznika, vključenega v proces soustvarjanja spoznanj. Če pogledamo ta proces z vidika učnega, pedagoškega in raziskovalnega dela na fakulteti, je lahko študent v vlogi svetovalca (deli svoje poglede na učenje in poučevanje), soraziskovalca (skupaj s pedagogi/raziskovalci raziskuje), pedagoškega soustvarjalca (sooblikuje učne pristope, predmete in učne načrte) ter predstavnika (sodeluje pri odločanju v univerzitetnem okolju) (Bovill et al., 2015). Študenti se lahko urijo v eni ali več izmed naštetih vlog tudi v okviru oblikovanja spletne strani. Vsebinska shema spletne strani SRP je namreč načrtovana tako, da bi lahko študent v vlogi svetovalca aktivno sodeloval pri pripravi pripomočkov za preverjanje in ocenjevanje posebnih potreb, pri oblikovanju in objavi pripomočkov za delo z osebami s posebnimi potrebami oz. s prispevkom primera dobre prakse. S tem ko bi študent v sklopu študijskih obveznosti predlagal seminarska dela in obveznosti iz vaj ter s svojim delom doprinesel k vsebinski obogatitvi spletne strani, bi lahko sooblikoval učne pristope in predmete. Vlogo soraziskovalca bi sprejel, če bi na spletni strani predlagal probleme, ki jih želi raziskati, ter vsebine za prispevke, ki bi jih želel objaviti skupaj s profesorji, z asistenti ali z zunanjimi strokovnjaki. Podobne vloge bi lahko v soustvarjanju prevzeli tudi profesorji in asistenti.

<sup>6</sup> »Mreženje med strokami in znotraj stroke (znotraj in zunaj fakultete); med fakulteto in vzgojno-izobraževalnimi in drugimi ustanovami; med strokovnjaki ter osebami s posebnimi potrebami (in njihovimi starši); sodelovanje v okviru praktičnega dela študentov, specialno pedagoškega dela (v smislu zaposlovanja); za namene raziskovanja in priprave gradiv« (Specialna in rehabilitacijska pedagogika – Povezovanje v različnosti, 2014).

<sup>7</sup> Megličeva (2009, str. 68) kot eno izmed prednosti sodelovanja, ki poteka prek virtualnih stikov, navaja »možnost lažjega in hitrejšega dostopanja do informacij, večjo možnost informiranja in sodelovanja, izvirnost uporabnikov, preprosto uporabo in manjše stroške.«.

V Nacionalnem programu visokega šolstva ... (2010) je zapisano, da bo ena izmed prioritet do leta 2020 spodbujanje »strokovnega poučevanja, ki bo usmerjeno v pridobivanje strokovnega znanja in veščin ter v sposobnost uporabe znanja v različnih okoljih.« Slednje uresničujemo v okviru priprave spletne strani, pri čemer je v eni izmed idejnih zasnov eksplicitno izraženo tudi prizadevanje, da bi na omenjeni spletni strani »sistematično zbirali in pripravljali gradiva, strokovno literaturo, materiale ipd., ki bi jih v sodelovanju pripravili študenti, asistenti/profesorji na fakulteti, /.../ strukturirali gradiva, ki že obstajajo, /.../ definirali aktualne probleme v teoriji in praksi in predloge za raziskovanje (predloge za seminarska, diplomska, magistrska in doktorska dela ter v nadaljevanju aplikativne raziskave oz. »z dokazi podprto prakso« (Specialna in rehabilitacijska pedagogika – Povezovanje v različnosti, 2014). S tem bi spodbudili vzajemno povezavo med procesom soustvarjanja spletne strani in siceršnjim študijskim ter raziskovalnim procesom, saj se dopolnjujeta in omogočata nadaljnje zavzemanje progresivnega pogleda na razvijanje spoznanj s področja SRP.

## Zaključek

Dumont et al. (2010) navajajo, da se učinkovita učna okolja ne izogibajo zahtevnemu delu, ki ga terjata poučevanje in učenje (ter raziskovanje), temveč s smiselnimi vsebinami in problemi povečujejo motivacijo; so občutljiva na posameznikove interese, cilje in zaznavanja sebe. S primerom, ki smo ga predstavili, smo želeli prispevati k razvoju modela in orodja, ki bi omogočala učinkovito, smiselno in hkratno (so)organizacijo študijskega, pedagoškega in raziskovalnega procesa, za katerega bi bili soodgovorni vsi vključeni.

S katerimi izzivi se lahko soočimo v prihodnje?

- Izhajamo iz obstoječih obveznosti in iščemo (nove) načine, pristope, modele soustvarjanja (z majhnimi koraki, umirjeno, obvladljivo).
- Spodbujamo in vadimo ter ustrezno opredelimo soustvarjalne pristope v akademskem/profesijskem razvoju.
- Smiselno načrtujemo različne naloge in zahteve (študijsko, pedagoško in raziskovalno delo) in vplivamo na sistem, usmerjenost institucionalnih praks, norm ...
- Vrednotimo procese sodelovanja/soustvarjanja (partnerstva) in ne le dosežke.
- Ustrezno opredelimo medosebne stike med profesorji in študenti.<sup>8</sup>
- Raziščemo pojmovanja učiteljev o študentovih pristopih k študiju in lastnemu učenju.
- Raziščemo pristope študentov k študiju, učenju, nalogam.

Za zaključek (si) bi postavili retorično vprašanje: je profesionalna – pedagoška odgovornost pomemben korak k poglobljanju učenja, k odnosu do učenja? Kaj je torej profesionalni ugled?

## Viri in literatura

- Bardorfer, A. (2013). Medosebni stik med učiteljem in študenti: nova opredelitev za visokošolski prostor. *Psihološka obzorja*, 22, 105–114.
- Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16 (2), 133–145.
- Bovill, C., Cook Sather, A., Felten, P., Millard, L., Moore-Cherry, N. (2015). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student–staff partnerships. *Higher Education*, 71 (2), 195–208.
- De La Harpe, B. & Mason, T. (2014). A new approach to professional learning for academics teaching in next generation learning spaces. *International Perspectives on Higher Education Research*, 12(1), 219–239.
- Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning, Using Research to Inspire Practice*. OECD: Centre for Educational Research and Innovation. Pridobljeno 9. 2. 2016 s <http://www.oecd.org/edu/ceeri/50300814.pdf>.
- Entwistle, N., McCune, V. & Hounsell, J. (2002). *Approaches to Studying and Perceptions of University Teaching-Learning Environments: Concepts, Measures and Preliminary Findings*. ETL Project Occasional Report 1. Universities of Edinburgh. Pridobljeno 20. 3. 2016 s <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/ETLreport1.pdf>.

<sup>8</sup> »Če pogledamo obstoječa pojmovanja medosebne stika v visokošolskem prostoru /.../, vidimo, da se vsi elementi navezujejo bodisi na komponento pozitivnosti bodisi na komponento vzajemne pozornosti, medtem ko je komponenta koordinacije skoraj povsem odsotna. Po našem mnenju ravno ta loči medosebni stik od kakovostnega medosebnega odnosa – koordinacija v interakciji in koordinacija v procesu učenja« (Bardorfer, A., 2013).

- Javornik Krečič, M., Konečnik Kotnik, E., Sternad Zabukovšek, S. (2013). Pojmovanja univerzitetnih profesorjev o študentovih pristopih k študiju in lastnemu učenju. *Šolsko polje*, XXIV (3-4), 151–165.
- Larmer, J. (2016). It's a Project-Based World. *Educational Leadership*, 73 (6), 66-70.
- Lasauskiene, J., Mažeikienė, N. (2012). Challenges of Introducing Problem-Based Learning (PBL) in Higher Education Institutions: Selecting and Using Problems. *Socialiniai tyrimai /Social Research*, 2 (27), 78–88.
- Lasauskiene, J., Rauduvaite, A. (2015). Project-Based Learning at University: Teaching Experiences of Lecturers. 7th World Conference on Educational Sciences, (WCES-2015). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 788–792.
- Lee, D., Huh, Y., Reigeluth, C. M. (2015). Collaboration, intragroup conflict, and social skills in project-based learning. *Instructional Science. International Journal of the Learning Sciences*, 43 (5), 561–590.
- Lenz, B., Wells, J., Kingston, S. (2015). *Transforming Schools Using Project-Based Learning, Performance Assessment, and Common Core Standards*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Meglič, J. (2009). Splet 2.0. Diplomsko delo. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management Koper.
- Nacionalni program visokega šolstva 2011–2020 ter raziskovalna in inovacijska Strategija Slovenije. Pridobljeno 16. 10.2015 s <http://www.drznaslovenija.mvzt.gov.si/ch01s02.html#id393806>.
- O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Pridobljeno 5. 9. 2015 s [http://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN\\_ID1008839\\_code785949.pdf?abstractid=1008839&mirid=1](http://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN_ID1008839_code785949.pdf?abstractid=1008839&mirid=1).
- Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1). Pridobljeno 18. 8. 2015 s <http://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol1/iss1/3/>.
- Smolič, U., Javornik, K., Željko, I., Vrhovski Mohorič, M. (2015). »Modrost množic« ali kako ustvariti in uporabiti potencial uporabnikov pri sooblikovanju stroke V Orel, M. (ur.). *Modern approaches to teaching coming generation = Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij* (str. 814-831). Polhov Gradec: Eduvision.
- Specialna in rehabilitacijska pedagogika – Povezovanje v različnosti. Pridobljeno 29. 8. 2015 s <https://pefgradiva.wordpress.com/namen/>.
- Tancig, S. (2006). Generične in predmetno specifične kompetence v izobraževanju. V Devjak, T, Tancig, S. (ur.) *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov* (str. 17–29). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Ule, A. (2007). Družbeno porazdeljena kognicija kot raziskovalni izziv. V Kordeš, U., Gams, M., Markič, O. (ur.), *Zbornik 10. Mednarodne multikonference Informacijska družba – IS 2007* (str. 337–339). Ljubljana.
- Vrhovski Mohorič, M., Žerovnik, A., Klemen, B., Jakšič, Ž., Krstulović, A., Štular, M. (2015). Načrtovanje, izvedba in evalvacija problemsko osnovanega učenja in projektne delo na fakulteti V Orel, M. (ur.). *Modern approaches to teaching coming generation = Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij* (str. 495-507). Polhov Gradec: Eduvision.
- Yuen, K.M., Hau, K.T. (2006). Constructivist teaching and teacher-centred teaching: a comparison of students' learning in a university course. V *Innovations in Education & Teaching International*, 43 (3), 279–290.

# UPRAVNA SVETOVALNICA KOT PRIMER VKLJUČITVE ŠTUDENTOV, URADNIKOV IN DRŽAVLJANOV PRI SOUSTVARJANJU (U)PRAVNIH VSEBIN

## ADMINISTRATIVE CONSULTATION WIKI AS A CASE OF INCLUSION OF STUDENTS, OFFICIALS AND CITIZENS AT CO-CREATING LEGAL ADMINISTRATIVE CONTENTS

POLONCA KOVAČ<sup>1</sup> in TINA SEVER<sup>2</sup>

### Povzetek

Upravna svetovalnica je primer dobre prakse, ki temelji na proaktivni vlogi študenta in drugih udeležencev učenja prek reševanja realnih problemov. Kot mentorji sodelujejo učitelji in uradniki. Projekt deluje kot baza znanja glede razumevanja vodenja v upravnih postopkih, ki so neizogibni del današnje družbe. Bistvena aktivnost projekta je analiza primerov, diskusija, priprava rešitev in diseminacija, tako da se na posamezno vprašanje glede tolmačenja načel in pravil v upravnem poslovanju oblikuje odgovor z Web 2.0. Študent uporablja že pridobljena teoretična znanja na praktičnih primerih in razvija kompetence raziskovanja, analize, sinteze, timskega dela, (samo)kritičnosti, kreiranja idej, komunikacije ipd. Prek sodelovanja ministrstev kot nosilcev upravnih politik pa se izvaja učni proces ne le med neposrednimi udeleženci izobraževanja, ampak v celotni javni upravi kot družbenem podsistemu. Takšen pristop pomeni na študenta in državljane osredotočeno učenje in participativnost pri javnem upravljanju, kar spreminja klasične vloge udeležencev v šolstvu in upravnih razmerjih. Ta primer je moč razširiti na druge družboslovne discipline.

Ključne besede: participativnost, problemsko učenje, upravna svetovalnica, upravni postopek, (so)ustvarjanje prava

### Abstract

Administrative Consultation Wiki is a case of good practice, since it is based on proactive role of a student and other participants in the learning process by resolving real dilemmas. Higher education lecturers and ministry officials are mentors in this process. The project operates as a base of knowledge in terms of interpreting conduct in administrative procedures that represent unavoidable part of contemporary society. Fundamental project activity is analysis of real cases, discussion, solution preparation and dissemination. Namely, for every individual question as regards interpretation on the administrative operations rules an answer by using Web2.0 technology is prepared. Students apply acquired theoretical knowledge on practical cases and develop competences of research, analysis, synthesis, team work, (self-)criticism, creation of ideas, communication etc. Since in the learning process beside ministries as bearers of administrative policies also other participants from real administrative procedures are involved, the learning cycle is performed not just among direct participants in education but overall administration as social subsystem. Such an approach means student and citizen centred participative learning, which redefines classical roles of participants in higher education and administrative relations. This case can be also applied in other social disciplines.

Keywords: participation, problem-based learning, administrative consultation wiki, administrative procedure, law (co)creation

<sup>1</sup> Univerza v Ljubljani, Fakulteta za Upravo; korespondenčna avtorica: polonca.kovac@fu.uni-lj.si.

<sup>2</sup> Univerza v Ljubljani, Fakulteta za Upravo.

## Uvod

Razvoj javne uprave (JU) v družbi in sistem vladanja določajo družbeno-politični procesi, normativne podlage, ne nazadnje pa tudi nove teorije, ki stremijo k reševanju ključnih kompleksnih in dvoumnih izzivov javnega upravljanja. Zato potekata proučevanje in poučevanje javne uprave nujno interdisciplinarno (Schuppert, 2000; Hajnal, 2003; Bevir et al., 2011; Raadschelders & Vigoda-Gadot, 2015). Participativnost uprave je pri tem eden ključnih gradnikov sodobnih skupnosti oz. celotne družbe.<sup>3</sup> Princip participativne demokracije je zlasti poudarjen na področju varstva okolja kot enem izmed posebnih upravnih področij. Slovenija je skupaj z drugimi državami že leta 1998 popisala Konvencijo o dostopu do informacij, udeležbi javnosti pri odločanju in dostopu do pravnega varstva v okoljskih zadevah (Aarhuška konvencija), ki jo je leta 2004 tudi ratificirala (Ur. l. RS, Mednarodne pogodbe, št. 17/04). Omenjena konvencija je pomemben mejnik na področju participativne demokracije, saj gre za prvi pravno obvezujoči mednarodni dokument, ki je v celoti namenjen spodbujanju omenjenega principa, tj. udeležbe javnosti pri odločanju, pri načrtih, programih in politikah v zvezi z okoljem, pri pripravi izvršilnih predpisov in dostopa do pravnega varstva (podrobneje glej Pličanič v Marena & Kos, 2002).

Razvoj JU v sodelovalno dobro upravo je orodje in cilj, s katerim lahko država spremeni svoj model JU v integralno upravo s kombinacijo birokracije in demokracije, usmerjene v legitimnost, ki temelji na rezultatih (več Eymeri-Douzans & Pierre, 2011). Participativnost in sodelovanje omogočata državljanom, podjetjem, nevladnim organizacijam in drugim strankam v razmerju do upravnih oblasti izvorno dostop do informacij in nadalje sporazumno usklajevanje interesov ter sodelovanje vse do stopnje soodločanja v javnih zadevah. Takšen koncept vodi v bolj sprejeto oblastno odločitev in s tem večjo učinkovitost javnih politik, ne nazadnje pa tudi večjo stopnjo sicer danes globalno padajočega zaupanja v oblast (Schuppert, 2000; Kovač & Sever, 2014).

JU, upravni procesi ter vloga udeležencev razmerij se v družbi hitro spreminjajo, celo v temeljnih vrednotah. Zato se pri razlagi pravnega prava kot regulatornega okvirja JU čedalje bolj poudarja pomen uporabe dodatnih metod oblikovanja javnih politik in njihove implementacije. Pri tem prihaja tudi do uporabe dodatnih virov, t. i. dopolnilno spoznavnih (pravnih) virov, poleg teorij, predpisov in stališč sodne prakse. Neredko ima ključno vlogo pri tem razvoj e-uprave oz. e-participacije (več v Klein, 2008). Prek participacije se v upravnih razmerjih, za katere je sicer značilen avtoritativen pristop od zgoraj navzdol, odloča bolj partnersko, saj oblast še pred sprejemom odločitev poda njihovim naslovnikom možnost sporazumevanja o njihovi končni vsebini (Bever et al., 2011; Rusch, 2014).

Projekt Upravna svetovalnica (US) je primer instrumenta dobrega upravljanja, pri katerem oblast sodeluje pri izvrševanju in ustvarjanju norm z državljani in civilno družbo. Prek storitev US se na izviren način v demokratičen diskurz povezujejo JU in stranke, in sicer kot dva nujna udeleženca upravnega razmerja. Pri tem pa upravne vsebine US kot dopolnilni spoznavni (pravni) vir (so)ustvarjajo študenti, ki s tem razvijajo kompetence raziskovanja, analize, sinteze itd. Področna ministrstva, ki sodelujejo kot mentor praktik ali uporabnik US, na podlagi izpostavljenih dilem izboljšujejo svojo regulacijo, medtem ko državljani krepijo kompetence za uveljavitev pripadajočih pravic. O US zato lahko govorimo kot o primeru učnega procesa, ne le med neposrednimi udeleženci izobraževanja, temveč o JU kot družbenem podsistemu, prek udeleženi subjektov in učinkov US. Prispevek obravnava tematiko zlasti z vidika spreminjanja vlog v izobraževalnem procesu, s poudarkom na problemskem učenju, ki spodbuja visokošolskega učitelja v vlogi mentorja študentu ali tretji osebi učnega procesa, ki je aktivni udeleženec pri reševanju realnih življenjskih problemov v upravnih razmerjih, in s tem k (so)ustvarjanju (u)pravnih vsebin.

<sup>3</sup> Participativnost in vključevanje »vladanih« pri javnem upravljanju ali vladovanju ob bok klasičnim odločevalcem lahko pojmujeemo analogno konceptu inkluzije v pedagogiki, saj gre za sistemsko podporo tistih, ki bi bili zaradi svojih mankov podrejeni, a njihova vključitev pripomore k boljši skupnosti kot celoti (prim. Opara & Marussig, 2015). Več o participativnosti v upravnih razmerjih: Schuppert, 2000; Craig v Peters & Pierre, 2005; Hoffmann-Riem, Schmidt-Assmann & Vosskuhle, 2012; Kovač & Sever, 2014. Podrobneje o partnerstvih in participaciji zlasti Schuppert, Bingham & McLaverty v Bevir, 2011; Raadschelders & Vigoda-Gadot, 2015.

# Upravna svetovalnica kot okvir vključevanja udeležencev v upravnih postopkih

## Vzpostavitev in delovanje projekta

Koncept US je idejno nastal na Fakulteti za upravo Univerze v Ljubljani (FU UL) kot kombinacija praktičnih potreb v praksi in teoretskega razumevanja participativno-sodelovalnih upravnih razmerij v sodobni družbi. Za vzpostavitev in delovanje US je bila pomembna vključitev resornega ministrstva, pristojnega za javno upravo (MJU), ki je kot centralna državna institucija pristojna za področje JU in kot tako z mnenji in pojasnili skrbi za enotno prakso na področju upravnega postopka.<sup>4</sup> Z namenom uresničevanja poslanstva tako fakultete kot tudi ministrstva, tj. širjenja znanja in zavedanja o pomenu upravnega postopka, sta se obe instituciji leta 2009 povezali v raziskovalno-aplikativni partnerski projekt US. Vloga ministrstva je, da projekt verificira, skozi US pa s pomočjo fakultete implementira tudi svojo vlogo po ZUP (322. člen), ki mu nalaga spremljanje izvajanja ZUP in njegov razvoj.

Gre za večplasten projekt oz. storitev, ki tako glede upravnopravne vsebine kot informacijske metodologije vključuje znanstveno-raziskovalno komponento, obenem pa praktično uporabno rešuje konkretne življenjske probleme, ki se pojavijo pri upravnem poslovanju. Projekt uporablja tehnologijo wiki, ki omogoča in spodbuja interaktivno ustvarjanje vsebin spletno. Gre za portal, ki predstavlja brezplačno interaktivno bazo znanja. Stranke in uradniki postavljajo vprašanja o upravnoprocenih dilemah vodenja upravnih postopkov (npr. pri izdaji gradbenega dovoljenja, odmeri davkov ali komunalnega prispevka, pridobitvi socialne pomoči), e-poslovanja, upravljanja z dokumentarnim gradivom, organizacije uprave ipd. Ta vprašanja nato študenti – zaradi potrebnih kompleksnejših oz. interdisciplinarnih znanj so to praviloma študenti podiplomskih programov – rešujejo po sistemu realnih problemov. Govorimo o pristopu problemsko naravnane učenja, kjer mentor kot tutor študenta usmerja skozi njegov učni proces pri reševanju realnih problemov iz prakse. Upravnoprocenske dileme in vprašanja, ki se obravnavajo v okviru baze znanja v US, namreč predstavljajo konkretne življenjske situacije različnih uporabnikov: od strank, ki v upravnih postopkih uveljavljajo svoje pravice in pravne koristi oz. se jim nalagajo obveznosti, do uradnih oseb, ki vodijo upravne postopke, drugih javnih uslužbencev, ki sistemsko urejajo posebne upravne postopke, kot tudi institucij, ki se v različnih vlogah znajdejo v upravnopravnih razmerjih.

Vsebinsko-metodološko US torej povezujeta dva vidika. Prvič, obravnavo upravnopravnih dilem, saj javno upravljanje poteka pretežno prek normiranja. Toda že na načelni ravni nastane težava, ko skušamo empirični pojav zaobjeti v statičnih pravnih normah in jih nato analizirati s strogimi formalnimi pravili logike. Zato moramo pri analizi pravnih vprašanj pozornost posvetiti najprej razumevanju (tolmačenju) abstraktnega in splošnega pravnega pravila (prim. Šturm et al., 2011). Drugič, v visokem šolstvu (Kovač & Stare, 2015) US za študente prinaša priložnosti, da se učijo iz različnih problemov v praksi in s tem razvijajo kompetence samostojnosti, kritičnega mišljenja, timskega dela, analize, sinteze ipd.

## Upravna svetovalnica kot primer participacije in učenja v sodobnih upravnih razmerjih

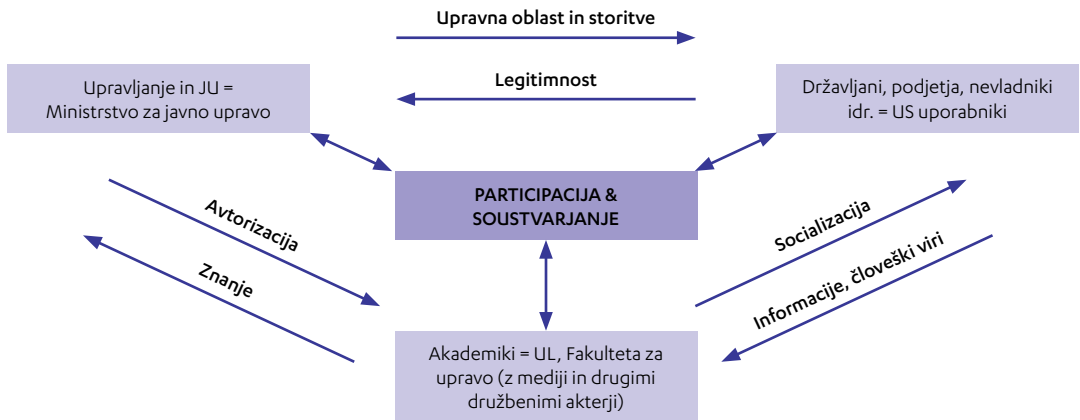
Ni naključje, da se je Upravna svetovalnica oblikovala prav za področje upravnih postopkov. Upravni postopek je temeljni poslovni proces javne uprave, ko ta odloča na različnih upravnih področjih. Skladno s 6. členom Aarhuške konvencije je sodelovanje javnosti potrebno in koristno že v prvih stopnjah upravnega razmerja, tj. s konzultacijo pri sprejemanju zakonov in pri izdaji splošnih upravnih aktov, pa tudi na začetku konkretnega upravnega odločanja (glej Sodbo Sodišča EU, C-416/10, z dne 15. 1. 2013). Slednje kaže posplošiti za vsa upravna razmerja, ne le na področje okolja. Vsi upravni postopki so namreč eden ključnih komunikacijskih kanalov med odločevalci in državljani. Prek njih se izvaja večina nalog in aktivnosti izvršilne oblasti. Razlogov za to je več, od rasti obsega do zahtevnosti upravnih razmerij. V pogojih nemožne vsebinske determiniranosti materialnega prava pa se pomen procesnih pravil še poveča.<sup>5</sup> Ne nazadnje se v sami upravi pojavljajo nove doktrine, ki vodijo v redefinicijo

<sup>4</sup> Gre za razlago Zakona o splošnem upravnem postopku (Ur. l. RS, št. 80/99, in novele ZUP) in procesnih določb področnih zakonov (ki urejajo npr. gradnjo, davke, pokojninsko zavarovanje, šolstvo, inšpekcije itd.). Glede sistemskega pojmovanja vloge upravnih postopkov pri nas glej Strategijo razvoja javne uprave 2015–2020.

<sup>5</sup> Več o tem, ob upoštevanju čedalje kompleksnejših razmerij v družbi ali tehnične narave predmeta regulacije, glej v Peters & Pierre, 2005; Rose-Ackerman & Lindseth, 2011.

JU in njenih procesov, zlasti novega javnega menedžmenta, neoweberijanske države in dobrega upravljanja, ki redefiniirajo cilje uprave skozi hkratno učinkovitost in demokratičnost. Temu gre vsaj v evropskem prostoru pridati pod vplivom EU izrazito konvergenco minimalnih standardov za enakovredno in učinkovito izvajanje *acquis communautaire*, tudi skozi enotna procesna določila (prim. Eymeri-Douzans & Pierre, 2011; Bevir et al., 2011; Vintar, Rosenbaum, Jenei & Drechsler, 2013)<sup>6</sup>, ter »promocijo« participacije.<sup>7</sup> (Upravni) postopek v tem okviru služi zasledovanemu cilju v smislu realizacije materialnopravne pravice, obenem pa prek participacije strank z upravo predstavlja enega od ciljev postopka *per se*.

Skozi upravni postopek se tako danes modernizira JU in s tem stremi k dobri upravi (*good administration*), saj so koristi sledenja upravičenjem strank v razmerju do oblasti v doktrini dobre uprave neposredno razvidne v vplivih na demokratičnost, ekonomski razvoj ipd. (Statskontoret, 2005; Kovač & Sever, 2014). Gre za potencial upravnih postopkov za razvoj partnerskih mrež v družbi (več Schuppert v Bevir, 2011; Vintar et al., 2013; Rusch, 2014). Zato naj sodobni upravni postopek zadosti več funkcijam, od spoštovanja posameznikovih pravic in njegove participacije ter usklajevanja interesov do upravne transparentnosti in učinkovitosti (Barnes v Rose-Ackerman & Lindseth, 2011). Za vse navedeno pa je ključna funkcija postopka povezovalno-komunikacijska, saj se skozi dialog med udeleženci postopka ugotovi merodajna dejstva in usklajuje interese ter tako pripozna tudi dostojanstvo subjektov (Šturm et al., 2011, glej 21. in 34. člen Ustave RS). Govorimo torej o multifunkcionalnosti upravnih razmerij (Slika 1).



Slika 1: Triangulacija US (po Vigoda, 2002; Kovač & Sever, 2015).

Pri tem US na izviren način spodbuja sodelovanje z uporabo tehnologije wiki, ki daje možnost sokreiranja vsebine, branja in komentiranja v krajevno in časovno neomejenem virtualnem prostoru in iskanje po polnem besedilu. Takšen način dela pomembno prispeva k prilagodljivosti in transparentnosti upravnega sistema, saj iskanje in končna rešitev omogočata participacijo strokovnjakom in laikom, ne glede na njihov interes ali stopnjo znanja. Ena od ključnih dodanih vrednosti US je torej v široki uporabnosti, ker so konkretna vprašanja, postavljena s strani uporabnikov rešitve, vedno posplošena in skupaj z odgovori javno objavljena, kar presega koncept npr. pravnih klinik (prim. Vogler, 2013). Tako se lahko legitimno in učinkovito identificirajo konkretne upravno-pravne dileme strank v praksi, kar je pomembna povratna informacija oblasti.

<sup>6</sup> Posebej o upravnih postopkih kot orodju razvoja uprave in družbe glej na primer Statskontoret, 2005; Rusch, 2014. Glej tudi Evropski kodeks dobrega ravnanja javnih uslužbencev in Resolucijo Evropskega parlamenta z dne 15. 1. 2013 o zakonu EU o upravnem postopku (2012/2024(INL)).

<sup>7</sup> Glej na primer *Making rights real, A guide for local and regional authorities*. Na upravnem področju varstva okolja glej: Direktiva 2003/35/ES Evropskega parlamenta in Sveta z dne 26. maja 2003 o sodelovanju javnosti pri sestavi nekaterih načrtov in programov v zvezi z okoljem in o spremembi direktiv Sveta 85/337/EGS in 96/61/ES glede sodelovanja javnosti in dostopa do sodišč (Ur. l., L 156, 25. 6. 2003, str. 17), Direktiva 2011/92/EU Evropskega parlamenta in Sveta o presoji vplivov nekaterih javnih in zasebnih projektov na okolje (Ur. l. EU, št. L 26/1, 28. 1. 2012) ipd. Usmeritve EU upošteva tudi Zakon o varstvu okolja (Ur. l. RS, št. 39/06, in novele ZVO-1). Podrobneje o vlogi in sodelovanju javnosti glej komentarje k posameznim členom ZVO-1 v Pličanič, 2010.

Zaključimo lahko, da je projekt vsekakor izraz principa participativne demokracije, kot izhaja iz Aarhuške konvencije, ki pa ga bistveno nadgradi. Ne osredotoča se le na okolijske zadeve, temveč na vsa upravna področja v konkretnih upravnih zadevah. Projekt na izviren način povezuje in vključuje horizontalno in vertikalno vse deležnike upravnopravnega odločanja (pripravljalce politik, odločevalce, stranke, študente in akademike) (Slika 1). Rezultat je baza primerov US kot nov spoznavni (pravni) vir na področju upravnopravne znanosti.

## Upravna svetovalnica kot primer na študenta osredotočenega problemskega učenja

Ker je ustreznost pridobljenih kompetenc diplomantov študijskih programov za trg dela eno pomembnejših vodil oblikovanja študijskih programov, je že v stopnji oblikovanja programov nujno prepoznavanje aktualnih in v bližnji prihodnosti zahtevanih kompetenc na področju, ki ga pokriva izobraževalni program. V okviru izvajanja posameznega programa pa je treba zagotoviti mehanizme, ki tekom izvajanja študijskega programa zagotavljajo sistematično spremljanje učnih izidov in pridobljenih kompetenc ter njihovo aktualnost na trgu dela. Oblikovane kompetence študijskega programa morajo tako odražati zahteve dela, po drugi strani pa zadoščati zakonskim podlagam (glej 33. člen Zakona o visokem šolstvu, Ur. l. RS, št. 67/93, in novele, več Kovač & Stare, 2015). Zlasti podiplomski programi morajo študentom omogočiti poglobljanje znanja na širših strokovnih področjih, jih usposablja za iskanje novih virov znanja na strokovnem in znanstvenem področju, za uporabo znanstvenoraziskovalnih metod v širšem spektru problemov in v novih ali spremenjenih okoliščinah, prevzemanje odgovornosti za vodenje najzahtevnejših delovnih sistemov ter za razvijanje kritične refleksije, socialnih in komunikacijskih zmožnosti za vodenje skupinskega dela. Obvezen sestavni del že magistrskih programov so zato določene praktične problemske oz. razvojne raziskovalne naloge. Pedagoški cilji takšnega aktivnega učenja, praviloma timskega dela, so v podpori študentom pri razvijanju fleksibilnega znanja, razvijanju kompetenc učinkovitega reševanja problemov, samostojnega učenja, kompetenc učinkovitega sodelovanja in notranje motivacije (več v Hmelo-Silver, 2004). Vse te ideje so uresničene tudi skozi US.

Že izvorno, pri postavitvi projekta US, so bili študenti ključni element funkcionalne strukture, kajti US je ciljala k povezavi ne le prakse in teorije na ravni vsebin, temveč različnih udeležencev (glej diagram in utemeljitve v Kovač & Dečman, 2009). Študentom poleg teorije tako FU nudi možnost vpogleda v realno prakso delovanja javne uprave, kar je bil eden osnovnih namenov projekta. Programi javne uprave morajo biti namreč v korelaciji z načinom delovanja javne uprave v praksi (prim. Hajnal, 2003). Prek US se torej uvaja problemsko naravnano učenje kot na študenta usmerjen didaktični pristop, prek katerega se študenti učijo o javni upravi, pravu in upravnih postopkih z izkušnjo reševanja realnih problemov.

Proces dela, ki je glede na pretekle izkušnje skozi leta rahlo izboljšan, poteka pri US tako, da fakultetni urednik portala prejme na portal novo postavljeno realno življenjsko dilemo. V dogovoru z vodjo projekta, ki je pedagog ali raziskovalec, praviloma glede na večino dilem s področja ZUP učitelj upravnega prava, prejeto vprašanje pregleda – ali gre z vsebinskega in metodološkega vidika za takšno obliko, kot jih sprejema US. Nato se primer dodeli v reševanje določenemu študentu izmed približno desetih hkrati delujočih v določenem obdobju, in njegovemu mentorju oz. tutorju. Med osmimi tutorji so na FU učitelji predvsem s področja upravnega procesnega prava; vsak usmerja največ do tri študente hkrati. Vsakega študenta skozi proces dela stalno vodi učitelj, ki ob posredovanju dileme takoj poda določene smernice (prek elektronske pošte), kako pristopiti k vprašanju, kaj raziskati, v katerih virih gre pričakovati pomoč ipd. V tej stopnji je treba paziti, da so smernice ustrezno uravnotežene: študentu naj pomagajo, a vendar omogočijo njegovo samostojno delo in izviren prispevek, tako vsebinsko (upravno-pravno) kot metodološko (glede raziskovanja na področju družboslovja in uporabe informacijskega sistema). Delo študentov se začne z enodnevnim usposabljanjem po sistemu aktivnega učenja, tako da svoj prvi primer med usposabljanjem že rešijo, sledeč pisnim navodilom glede metodologije dela (načina vsebinskega dela in uporabe sistema wiki) in sprotim ustnim smernicam svojega tutorja. Nadaljnje delo poteka večinoma od doma po e-poti z raziskovalno metodo<sup>8</sup> in se zaključi povprečno v približno šestih mesecih. Pred javno objavo primera urednik s FU posreduje generaliziran odgovor v potrditev ministrstvu, kjer se ta v primeru neuskajenosti (v približno 10 %

<sup>8</sup> Ob analizi problema študenti najprej postavijo osnovno hipotezo, ki jo nadalje potrdijo ali zavrnejo ali najdejo alternative, kar vodi v dodano vrednost za uporabnika portala. Slednje je bilo doseženo tako, da je bilo treba pri delu nujno poiskati povezavo med različnimi upravnimi instituti, prav tako pa soočiti teorijo in sodno prakso ter sklepno argumentirati določeno rešitev med več možnimi. Obenem je pomembno, da je študent pri delu organiziran, saj uporabnik portala pričakuje razmeroma hiter odziv, celotni proces usklajevanja pa študente usposablja za realno timsko delo pod časovnim pritiskom in z odgovornostjo do uporabnika.

primerov) redefinira. V procesu celotne komunikacije je študent seznanjen, kaj se z njegovim primerom dogaja, skozi učni proces pa mu je naloženo, da mora pozorno spremljati razkorak med tem, kar je sam izvorno pripravil in kaj so izkušeni strokovnjaki (učitelji na FU in ministrstvo) dorekli v stopnji končne objave.

Prvotno se je na portalu oblikovalo okoli 400 primerov s strani prek 50 študentov, od leta 2011 pa letno sodeluje približno 15 študentov, ki ustvarijo 2–5 primere tedensko. Že pri razpisu za delo smo zahtevali prednostno sodelovanje podiplomskih študentov, saj naj bi ti imeli potrebno interdisciplinarno znanje. V petih letih od leta 2009 je tako pri US sodelovalo skupaj okoli 180 študentov, večinoma magistrskega programa Uprava, tj. okoli 15 % vseh študentov, vpisanih v program. Kot kažejo analize (glej podatke v Kovač & Stare, 2015), nadalje prek sodelovanja na US nekdanji študenti po diplomi in zaposlitvi postanejo uporabniki portala. Sodelujoči mladi s tem postanejo ambasadorji tako konkretnega projekta kot študijskega programa in celotne fakultete ter javne uprave kot discipline.

## **Izsledki dosedanjih raziskav – US v razmerju do študentov in uporabnikov US**

### **Vzorec in populacija**

Z namenom preveritve učinkovitosti novega pristopa poučevanja v okviru US in možnosti vključitve načina problemsko naravnane poučevanja kot kontinuiranega načina dela v učne načrte, je bilo tekom zadnjih let izvedenih več analiz, tako z vidika študentov kot tudi uradnikov in strank v upravnih postopkih. Pomembni sta obe razsežnosti in torej preverjano ujemanje rezultatov – tako na relaciji do študentov kot na relaciji do uporabnikov. Takšen pristop vključuje tudi vnos primerljivih vprašanj in s tem krovni nadzor realizacije ciljev projekta.

V letih 2013 in 2014 je bila izvedena anketa med 71 sodelujočimi študenti magistrskega programa Uprava 2. stopnje, v kateri se je preverjalo naslednje: stopnja doseganja pričakovanj pred sodelovanjem v US in po sodelovanju v US; ocena razvoja kompetenc, kot izhajajo iz projekta Tuning; koristi sodelovanja pri US in pomen US kot raziskovalne oblike študija (podrobneje glej v Kovač & Stare, 2015).

V letu 2014 je bila opravljena pomembna nadaljnja raziskava US, ki je preverjala zadovoljstvo uporabnikov (strank) z US, tj. državljanov, nevladnikov in uradnikov (Kovač & Sever, 2015). Jedro študije je predstavljala anketa med 174 respondenti po različnih podskupinah uporabnikov.

### **Rezultati med študenti**

Z vidika pričakovanj študentov je bilo kot najvišje tako pred kot tudi po zaključenem sodelovanju pri US ocenjeno kakovostno in organizirano delo pri US, sledila pa sta pridobitev in izboljšanje strokovnega znanja ter boljše razumevanje področja javne uprave in upravnega poslovanja. Kot je pokazala raziskava, je bilo v času dela na projektu študentom zelo pomembno neposredno sodelovanje s tutorjem (visokošolskim učiteljem in predstavnikom ministrstva), saj je glede na zahtevnost in način dela odnos ena na ena ključen za uspeh tako pri izpolnitvi nalog kot pri razvoju kompetenc. Menimo, da bi kazalo na FU sistematično oblikovati trajnejši sistem povezav in spodbujanja študentov, prvenstveno prek tistih učiteljev, ki so bili njihovi prevladujoči tutorji pri izbirnih in raziskovalnih vsebinah. Pri tem se nam sicer tudi potrjuje, da bi bilo pristop problemsko naravnane učenja dobro uvesti kot del učnega načrta, kar je sicer tudi praksa v tujini (prim. Vogler, 2013; The University of York, 2016). Z vidika razvoja kompetenc prek sodelovanja v US so respondenti izpostavili, da so najbolj razvili sposobnosti uporabe znanja v situacijah iz prakse, znanje in razumevanje področja ter razumevanje poklica in odločnost in vztrajnost pri danih nalogah ter prevzemanju odgovornosti. Nižje pa je bila ocenjena kompetenca podjetniškega duha in sposobnosti prevzemanja iniciative, zato bi bilo treba v bodoče ta področja bolj spodbujati. Skupno pa gre za občutne koristi (Preglednica 1; prilagojeno po Kovač & Stare, 2015; N = 71; 5 je maksimalna vrednost). Rezultate potrjuje tudi višja ocena glede na nižjo razpršenost odgovorov.

Trditev: koristi in značilnosti US po oceni vključenih študentov	Aritmetična sredina	Standardni odklon
S sodelovanjem v US sem dvignil/-a svojo raven strokovnega znanja upravnega prava in upravnega poslovanja.	4,53	0,63
Mentor me je pri raziskovalnem načinu dela ustrezno usmerjal in mi pomagal.	4,46	1,00
Zaradi realnih življenjskih dilem, ki smo jih reševali pri US, sem se naučil/-a na FU več, kot bi se sicer.	4,44	1,00
Zaradi reševanja realnih življenjskih dilem pri US sem se zavedal/-a, da je moje delo pri študiju (bolj) odgovorno.	4,36	1,03
Zaradi sodelovanja pri US se počutim bolj samozavestno na področju.	4,23	1,04
S sodelovanjem v US sem pridobil/-a v delovni praksi uporabne veščine reševanja problemov, tj. kompleksnejših življenjskih situacij in izražanja v tem.	4,03	1,13

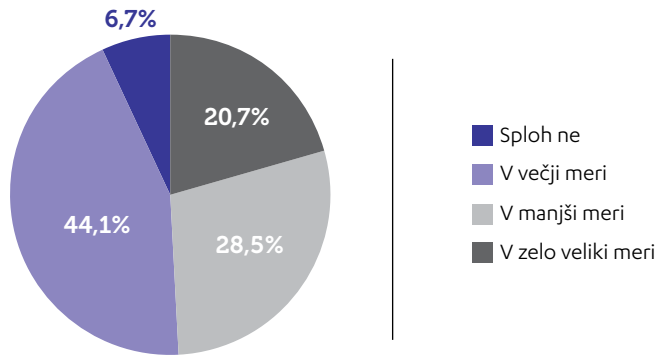
Preglednica 1: Največje koristi sodelujočih študentov pri US med 2009 in 2014

Rezultati ocen razvoja značilnosti, kompetenc in koristi s sodelovanjem v US potrjujejo upravičenost projekta; poudarek je na koristih problemskega učenja, pedagoško-raziskovalni povezanosti in vsebinski interdisciplinarnosti. Pomembno spoznanje za razvoj kompetentnosti študentov je bila tudi njihova ocena, da se zaradi sodelovanja v projektu počutijo bolj samozavestne na proučevanem področju. Prav samozavest predstavlja tisti gradnik kompetence (poleg motivacije), ki v veliki meri pripomore, da nekdo, ki zna (teoretično), nalogo tudi opravi (praktično). Poleg tega velja izpostaviti, da so študenti visoko ocenili pridobitev v delovni praksi uporabnih veščin reševanja problemov kompleksnejših življenjskih situacij. To nam potrjuje, kako koristna je uvedba koncepta problemsko naravnane učenja, ki spodbuja aktivno učenje, motiviranost študentov in razvija njihovo sposobnost učinkovitega reševanja problemov (prim. Lam, 2009). V tem pogledu je z vidika raziskovalnih kompetenc študentov ključno, da sta raziskovalna in interaktivna dimenzija dela študentov pri US izraziti, zlasti glede povezave med cilji in zasledovanimi kompetencami magistrskih študijskih programov.

## Rezultati med uporabniki

Raziskava med uporabniki je bila opravljena dvakrat, prvič leta 2010 in nato v razširjeni obliki leta 2014. Rezultati v drugi izvedbi so pokazali podobno sliko kot v prvi analizi, celo rahlo višjo realizacijo ciljev glede participativnosti.

Po podatkih iz leta 2014 več kot 76 % uporabnikov meni, da so odgovori na US jasni in ustrezno strokovno razdelani. Nadalje je skoraj 65 % uporabnikov izpostavilo (Graf 1, N = 174), da prepoznajo US kot orodje participacije v upravnih razmerjih. Sledita zaupanje v strokovnjake, ki pripravljajo odgovore, ter ocena primernosti FU in ministrstva kot nosilcev storitve, kar skozi US izkazuje praktično realizacijo teoretične participativne javne uprave (glej Graf 1; prim. Vigoda, 2002; Schuppert v Bevir, 2011).



Graf 1: Stališča uporabnikov US o portalu kot orodju participativnih upravnih razmerij (po Kovač & Sever, 2015).

Na podlagi izvedenih analiz lahko potrdimo večdimenzionalno uporabnost projekta s sinergijskimi učinki tako za posameznika, bodisi v vlogi študenta, uradnika ali državljana, kot tudi družbe kot celote. US namreč ustvarja inkluzivno platformo upravnopravnih vsebin, ki omogoča aktivno participacijo različnih deležnikov.

## Zaključek

Storitve US na izviren način v demokratičen diskurz povezujejo organe javne uprave in stranke, in sicer kot dva nujna tipa udeležencev vsakega upravnega postopka. Ministrstvo in univerza oz. FU kot glavna nosilca projekta ustvarjata partnerstvo med državnim organom in nevladno institucijo oz. po drugi strani mreženje med teoretskim in praktičnim pristopom reševanja družbenih problemov. US tako predstavlja instrument dobrega upravljanja, pri katerem oblast aktivno sodeluje pri izvrševanju in (re)ustvarjanju norm z njihovimi naslovniki in s civilno družbo.

Z vidika sodelovanja študentov oz. načina poučevanja v JU iz analize rezultatov raziskav med sodelujočimi študenti izhaja, da je najpomembnejša komponenta te oblike dela, študentom omogočiti priložnost, da razrešijo prave življenjske probleme v upravi. Ta vidik v pedagoškem smislu vzpostavlja dodano vrednost glede povezav z delodajalci in prek uporabe rešitev US s strani vseh skupin udeležencev v upravnih razmerjih (državljanov, uradnikov, itd.) umestitve fakultete v družbeni sistem kot mediatorja med teorijo in prakso v JU. Po naši oceni ima US izjemen potencial problemsko naravnane učenja oz. razvoja kombiniranih kompetenc (podiplomskih) študentov na področju JU, ob upoštevanju njene integralnosti kot družbenega sistema, ki ni le delovna organizacija, temveč nosilec javnega upravljanja. Rezultati opravljene analize kažejo US kot resnično platformo mreženja, ki med drugim povezuje teorijo, tj. fakulteto in raziskovalce oz. norme, ter prakso, tj. upravne organe in stranke kot udeležence v upravnih razmerjih ter diplomante kot iskalce zaposlitve oz. implementacijo norm. Nadalje projekt nadgrajuje različna strokovna področja v JU in s tem kompetence študentov v interdisciplinarni, raziskovalno utemeljen pristop k reševanju problemov.

Upravna svetovalnica posebej za pedagogiko pomeni tudi primer dobre prakse, saj se analizirane vrednote, cilji in kompetence udeležencev učnega procesa prenašajo na družbeno raven. Zato takšne oblike proaktivne participacije obetajo nadaljnji potencial, kar kažejo že nekatere druge raziskave in primeri z različnih družboslovnih disciplin, npr. socialnega dela (prim. Hmelo-Silver, 2004; Lam, 2009). Novo pri US je možnost sodelovanja in vključevanja tudi pri oblastnih elementih delovanja družbe, ne le storitvenih. US se lahko tako še bolj uspešno kot pri uporabniških izkušnjah širi npr. na področjih (poučevanja) prava, varstvoslovja itd. Menimo, da je izkazan potencial tudi na sorodnih področjih, kjer naj bi med udeleženci učnega oz. delovnega procesa prihajalo do izrazitega sodelovanja in komunikacije, npr. v medicini ali veterini, novinarstvu ipd.

Sklenemo lahko, da je US tako po vsebini kot metodološko vzorčni model za razvoj profesionalnih in osebnih kompetenc študentov in državljanov nasploh v sodobni družbi.

## Viri in literatura

- Bevir, M. (ur.) (2011). *The SAGE Handbook of Governance*. Los Angeles: Sage.
- Eymeri, J.-M., & Pierre, J. (ur.) (2011). *Administrative reforms and democratic governance*. London, New York: Routledge.
- Hajnal, G. (2003). Diversity and Convergence: A Quantitative Analysis of European Public Administration Education Programs. *Journal of Public Affairs Education*, 9(4), 245–258.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
- Hoffmann-Riem, W., Schmidt-Assmann, E., in Vosskuhle, A. (ur.) (2012). *Grundlagen des Verwaltungsrechts (Band II)*. München: Beck.
- Klein, P. (2008). Web 2.0: Reinventing Democracy. *CIO Insight*, 30–43.
- Kovač, P., & Dečman, M. (2009). Implementation and change of processual administrative legislation through an innovative Web 2.0 solution. *Transylvanian review of administrative science*, 28 E, 65–86.
- Kovač, P., & Sever, T. (2015). Collaborative public administration and administrative procedures: the Administrative Consultation Wiki. *Teorija in praksa*, 52(5), 971–992.
- Kovač, P., & Sever, T. (2014). Participatory administrative procedure: USA vs. selected EU states. V Bohne, E. (ur.). *Public administration and the modern state: assessing trends and impact* (str. 144–160). 1st published. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.
- Kovač, P., & Stare, J. (2015). Challenges of the administrative consultation wiki research project as a learning and competences development method for MPA students. *Teaching public administration*, 33(3), 273–291.
- Lam, D.O.B. (2009). Impact of Problem-Based Learning on Social Work Students: Growth and Limits. *British Journal of Social Work*, 39(8), 1499–1517.
- Making rights real, A guide for local and regional authorities, Committee of the Regions, European Union Agency for Fundamental Rights. Pridobljeno 19. 5. 2016 s [http://www.edkd.si/images/stories/pdf/fra-cor-making\\_rights\\_real-booklet\\_en.pdf](http://www.edkd.si/images/stories/pdf/fra-cor-making_rights_real-booklet_en.pdf).
- Marega, M., & Kos, D. (ur.) (2002). Aarhuška konvencija v Sloveniji, Strokovna priporočila za implementacijo Konvencije o dostopu do informacij, udeležbi javnosti pri odločanju in dostopu do pravnega varstva v okoljskih zadevah. Ljubljana: Regionalni center za okolje za srednjo in vzhodno Evropo. Pridobljeno 19. 5. 2016 s [http://web.bf.uni-lj.si/students/vnd/knjiznica/aarhuska/strokovna\\_priporocila.pdf](http://web.bf.uni-lj.si/students/vnd/knjiznica/aarhuska/strokovna_priporocila.pdf).
- Opara, B., & Marussig, J. (2015). Inkluzija i obrazovanje. V Izazovi unapređivanja politike i prakse inkluzivnog obrazovanja, Zbornik rezimeja, Beograd, Srbija, 27. november 2015. Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Peters, B. G., & Pierre, J. (ur.) (2005). *Handbook of Public Administration*. London: Sage.
- Pličanič, S. (ur.) (2010). Komentar Zakona o varstvu okolja. Ljubljana: Inštitut za javno upravo pri Pravni fakulteti.
- Raadschelders, J. C. N., & Vigoda-Gadot, E. (2015). *Global Dimensions of Public Administration and Governance: a Comparative Voyage*. New Jersey: Jossey-Bass, Wiley.
- Rose-Ackerman, S., & Lindseth, P. L. (ur.) (2011). *Comparative Administrative Law*. Cheltenham, Northampton: Elgar.
- Rusch, W. (2014). Citizens First – Modernisation of the System of Administrative Procedures in South-Eastern Europe, Hrvatska i komparativna javna uprava, 14(1), 189–228.
- Schuppert, G. F. (2000). *Verwaltungswissenschaft*. Baden-Baden: Nomos.
- Statskontoret. (2005). Principles of Good Administration in the MS of the European Union. Pridobljeno 28. 3. 2016 s <http://www.statskontoret.se/globalassets/publikationer/2000-2005-english/200504.pdf>.
- Šturm, L. (ur.) (2011). Komentar Ustave Republike Slovenije, Dopolnitev – A. Brdo: Fakulteta za evropske in državne študije.
- The University of York, York Law School, Guide to Problem-Based Learning. Pridobljeno 25. 3. 2016 s [https://www.york.ac.uk/media/law/documents/pbl\\_guide.pdf](https://www.york.ac.uk/media/law/documents/pbl_guide.pdf).
- Tuning, Educational Structures in Europe. Pridobljeno 18. 3. 2016 s <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>.
- Vigoda, E. (2002). From Responsiveness to Collaboration: Governance, Citizens, and the Next Generation of Public Administration. *Public Administration Review*, 62(5), 527–540.
- Vintar, M., Rosenbaum, A., Jenei, G., & Drechsler, W. (ur.) (2013). The Past, Present and the Future of Public Administration in Central and Eastern Europe. Bratislava: NISPAcee.
- Vogler, R. (2013). Innovatives Studienmodell oder unerlaubte Rechtsberatung?, *Zeitschrift für das Juristische Studium*, 1, 135–140. Pridobljeno 31. 3. 2016 s [http://www.zjs-online.com/dat/artikel/2013\\_1\\_679.pdf](http://www.zjs-online.com/dat/artikel/2013_1_679.pdf).

# MODEL VREDNOTENJA KOMPETENČNIH PROFILOV NA ŠTUDIJSKEM PROGRAMU

## A MODEL OF ASSESSMENT OF COMPETENCE PROFILES IN STUDY PROGRAMME

KATARINA KOŠMRLJ<sup>1</sup> in ANA ARZENŠEK<sup>2</sup>

---

### Povzetek

Predstavljen je model spremljanja kompetenc pri študentih dveh drugostopenjskih programov na Fakulteti za management Univerze na Primorskem kot pomemben element zagotavljanja kakovosti na visokošolskem zavodu. V raziskavi sta bila uporabljena kvalitativna in kvantitativna pristopa za ugotavljanje mere, do katere so pri študentih in diplomantih prisotne v študijskem programu opredeljene kompetence. V skupinskih intervjujih je sodelovalo 34 študentov, v strukturiranih intervjujih pa 20 delodajalcev. Anketiranje se je izvedlo v dveh zaporednih študijskih letih; v prvi izvedbi je sodelovalo 43 (49,4 %), v drugi pa 27 (55,1 %) diplomantov izbranih študijskih programov. Rezultati obeh delov raziskave se dopolnjujejo. Pri večini študentov so kompetence prisotne v zadostni meri, med posameznimi skupinami kompetenc obstajajo večje razlike. V enem programu so v večji meri izražene predmetno-specifične, v drugem pa splošne kompetence. Na podlagi rezultatov so se oblikovale smernice za izboljšanje modela vrednotenja kompetenc.

Ključne besede: mešani raziskovalni pristop, model spremljanja kompetenc, vrednotenje kakovosti, visokošolski zavod

### Abstract

The model of monitoring student competences of two postgraduate level programs at the Faculty of Management at University of Primorska is presented. Monitoring student competences is an important element of quality assurance in higher education. Qualitative and quantitative research approaches were developed in order to assess the competence level of both postgraduate students and graduates. In total, 34 students participated in semi-structured group interviews and 20 employers in structured individual interviews. The survey was carried out in two consecutive academic years; 43 (49.4%) students participated in the first year and 27 (55.1%) students participated in the second year. The results of both parts of the research are complementary. The majority of competences are sufficiently developed; however, there are differences among groups of competences. Subject-specific competences prevail in one of the selected study programs and general competences prevail in the other. Guidelines to improve the model of competence evaluation are proposed.

Keywords: higher education, mixed research design, model of monitoring competences, quality evaluation

## Kompetence v visokem šolstvu

Ob podpisu Bolonjske deklaracije so se evropske države zavezale vzpostaviti skupen visokošolski prostor, s primerljivimi stopnjami izobrazbe, kreditnim sistemom vrednotenja študija, s spodbujanjem mobilnosti in z vzajemnim priznavanjem visokošolskih kvalifikacij. Vse to naj bi pripomoglo h kakovosti in s tem tudi h konkurenčnosti evropskega visokega šolstva (Orosz, 2014). V okviru projekta Tuning so kot kriterij primerljivosti visokošolskih diplom ter zaradi poenotenja akademskih in strokovnih profilov predlagali koncept kompetenc (Lockhoff idr., 2010). V strokovni literaturi ni enoznačne definicije kompetenc. Kompetence so množica zmožnosti, veščin in znanj z

---

<sup>1</sup> Univerza na Primorskem Fakulteta za management; korespondenčna avtorica: katarina.kosmrlj@fm-kp.si.

<sup>2</sup> Univerza na Primorskem Fakulteta za management.

določenega akademskega področja, prav tako pa tudi vedenje in razumevanje ter prenos znanja v konkretne situacije. Opredelitev kompetenc vključuje tudi dimenzijo etike in vrednot, s tem pa tudi socialni kontekst in odnos do drugih (Boni in Lozano, 2007). Poleg zgoraj navedenega se v okviru razumevanja kompetenc obravnava tudi (osebnostne) lastnosti diplomanta, kot so talent, samostojnost, odgovornost, odnos do znanja ipd. Kompetence je smiselno obravnavati celostno, upoštevajoč vse vidike, saj le tako lahko predvidevamo uspešnost diplomanta (Lokhoff idr., 2010). V našem prispevku sledimo opredelitvi, ki k pojmu kompetenc dodaja tudi (študentov) odnos do delovnih nalog: »Kompetence so integracija tistih znanj, veščin in odnosa, ki diplomantu omogočajo zadovoljivo opravljanje dela in delovanje v organizaciji. Kompetence so vidne v vedenju. Niso fiksne značilnosti diplomanta, ampak jih je mogoče razviti« (Gilis idr., 2008, str. 533).

## Izzivi merjenja kompetenc

Merjenje doseganja kompetenc je velik raziskovalni izziv. Upoštevati je treba namreč vsebino, aplikativnost, usvojenost, pa tudi čas. Pogosto je težko določiti ločnico med kompetencami, ki so jih posamezniki razvili v okviru izobraževalnega programa, ter tistimi, ki so posledica daljšega procesa vzgoje, oblikovanja osebnosti, življenjskih izkušenj. Kot so številne opredelitve koncepta kompetenc, so številni tudi pristopi k njihovem merjenju. Van Loo in Semeijn (2004) ugotavljata, da ima koncept kompetenc tri vidike, ki jih je treba upoštevati pri merjenju: izobraževalni vidik (doseganje), vidik trga dela (aplikacija) in vidik človeških virov (razvoj), merjenje pa lahko poteka po metodi pripisa (glede na delovno mesto, ki ga posameznik zaseda), posredno (predvsem iz evidenc o izobrazbi, usposabljanjih, zaposlitvi, plači) ali pa neposredno s samooceno ali z anketiranjem. Ugotavljata, da je anketiranje boljše metoda za merjenje od samoocene in posrednega merjenja, medtem ko van der Velden (2013) pravi, da bi bilo treba rezultate anketiranja podkrepiti tudi z ekonomskimi kazalniki.

Tudi Lurie idr. (2008) pri analizi evalvacije kompetenc diplomantov na področju medicine odkrijejo različne pristope: preliminarnе študije, psihometrični pristop in anketiranje, vendar ocenjujejo, da vsi dajejo le delne rezultate kompetenčnih profilov. Boyatzis in Saatcioglu (2008) pa sta pri analizi raziskav kompetenčnih profilov študijev MBA v ZDA ugotovila, da različne metode z vključevanjem študentov in diplomantov, deloma pa tudi učiteljev in delodajalcev (anketiranje, poglobljeni individualni intervjuji, skupinski intervjuji, javno nastopanje in samoocenitev), dajejo primerljive rezultate.

Leutner idr. (2008) prav tako ugotavljajo različne pristope k merjenju kompetenc, pri čemer naj bi se psihometrični pristop s skrbno načrtovanim vprašalnikom izkazal kot najbolj zanesljiv in veljaven način merjenja, ki pa meri kompetence zgolj površinsko, v različni intenziteti doseganja. Za poglobitev rezultatov anketiranja Blömeke in drugi (2013) predlagajo kombiniranje različnih metod. Na takšen način so v slovenskem prostoru že pristopili v okviru projekta MISLEM, kjer so z diplomanti in delodajalci v prvi stopnji izvedli eksploratorne intervjuje, iz izsledkov intervjujev pa oblikovali vprašalnik o doseganju kompetenc za diplomante in njihove nadrejene na delovnem mestu (Andrews idr., 2007). Podobno o pomembnosti povezovanja kompetenc diplomantov s potrebami delodajalcev in posledično vrednotenja kompetenc pri obeh skupinah poročata tudi Martensen in Grønholdt (2009).

## Oblikovanje modela za merjenje doseganja kompetenc pri izbranih študijskih programih

Na Fakulteti za management sega zavedanje o pomembnosti doseganja kakovostnega znanja že v njene začetke. Z vpeljevanjem t. i. bolonjskega sistema študija so se v študijske programe začele vpisovati kompetence. Določenih je nekaj splošnih kompetenc, ki so v osnovi skladne tudi s kompetencami po klasifikaciji KLASIUS (evropsko primerljivo ISCED), vsak študijski program pa vsebuje tudi specifične kompetence, ki odražajo njegove značilnosti in razlikovanje od drugih programov.

Pri preučevanju različnih načinov in možnosti merjenja kompetenc (Zlatkin-Troitschanskaia idr., 2013, Gilis idr., 2008, Andrews idr., 2007, Allen idr., 2005, Warn in Tranter, 2001) smo tako opredelili prvi problem raziskave, in sicer, kako iz širokega nabora kompleksno zapisanih kompetenc oblikovati strukturo, ki bo omogočala zanesljivo,

veljavno in ponovljivo merjenje oziroma preverjanje. Drugi problem, ki smo ga opredelili v raziskavi, pa je bil, kako oblikovati pristop in raziskovalne inštrumente za zanesljivo, veljavno in ponovljivo merjenje oziroma preverjanje, ki ga bo mogoče z minimalnimi prilagoditvami aplicirati na vse študijske programe.

## **Združevanje kompetenc študijskih programov v skupine kompetenc**

Oba študijska programa imata veliko število kompleksno zapisanih kompetenc. Prvi korak v pripravi modela je bila zato priprava jasne, razumljive, predvsem pa pregledne strukture kompetenc, ki bi lahko služila kot ogrodje za kompetenčni profil programa. V prvi stopnji smo iz kompetenc identificirali splošne kompetence, ki so skupne obema programoma, nato pa za vsak program označili še specifične kompetence. V drugi stopnji smo opravili analizo splošnih in predmetnospecifičnih kompetenc in jih združili v vsebinsko povezane skupine kompetenc. Ugotovili smo namreč, da se splošne kompetence programov glede na vsebino, obseg in zahtevnost (primerljivo po klasifikaciji KLASIUS) povezujejo v pet skupin (Interni akt Fakultete za management, 2015), ki jih navajamo v rezultatih.

Predmetnospecifične kompetence pa smo združili v dve skupini, in sicer po eno za vsak študijski program (povzeto po Interni akt Fakultete za management, 2015):

- analiza poslovnega okolja (analiza posledic sprememb v organizaciji in poslovnem okolju; analiza posledic strukturnih in mednarodnih dejanj na organizacijo in širše okolje);
- delo s podatki in informacijami (pridobivanje; analiza; sinteza; vrednotenje).

Skupine kompetenc so služile kot vsebinska osnova za pripravo inštrumentov za pridobivanje podatkov ter kot okvir za analizo.

## **Raziskovalni pristop in priprava inštrumentov**

V okviru pilotne študije za oblikovanje modela smo se ukvarjali z merjenjem doseganja kompetenc pri dveh drugostopenjskih študijskih programih. Odločili smo se uporabiti kombinirani pristop, v katerega smo vključili elemente samoocene, objektivnega ocenjevanja ter ocenjevanja vedenja, pri pripravi inštrumentov pa smo upoštevali dimenzije ugotovljenih skupin kompetenc.

Za prvi vidik, samooceno, smo izbrali metodo skupinskih intervjujev, ki udeležencem omogočajo, da izrazijo subjektivne ocene, osebne izkušnje in mnenje.

Za objektivno merjenje kompetenc smo izbrali metodo ankete. Oblikovali smo vprašalnik z naborom trditev za vse skupine kompetenc. Vsaka skupina kompetenc je glede na izhodiščne kompetence in pa kompetence iz klasifikacije KLASIUS v vprašalniku zastopana s posameznimi trditvami. Nekatere trditve vsebujejo elemente različnih skupin kompetenc. Anketiranci so lahko označili, ali navedeno v trditvi zanje velja (odgovor »DA«) ali ne velja (odgovor »NE«). Za enostavno, dvostopenjsko lestvico merjenja smo se odločili zaradi kompleksnosti vsebine in velikega števila trditev – skupaj jih je v vprašalniku 28. Za večjo preglednost so trditve strukturirane po vsebinskih sklopih: (1) znanje, pridobljeno med študijem, (2) spopadanje s strokovnimi problemi, (3) delo v skupini in (4) odnos do dela (Košmrlj in Arzenšek, 2015). Vprašalnik je imel dve različici, po eno za vsak študijski program; trditve o skupnih skupinah kompetenc so bile enake, trditve o programskospecifičnih kompetencah pa različne.

Čeprav smo vidik vedenja posredno ocenjevali že s skupinskimi intervjuji s študenti, pa smo želeli za celostno evalvacijo vključiti tudi delodajalce, saj so oni tisti, ki diplomante in njihove kompetence presojujejo tam, kjer je to najbolj relevantno – na delovnem mestu. Z izbranimi delodajalci, ki so bili razpoložljivi za raziskovanje, smo opravili individualne polstrukturirane intervjuje. Za kvalitativni pristop smo se odločili iz dveh razlogov: (1) preobilica anket in posledična neangažiranost delodajalcev, s tem pa manjša stopnja zanesljivosti podatkov ter (2) želja po pridobitvi poglobljenih odgovorov, mnenj in obrazložitvev delodajalcev.

Raziskovalna vprašanja v intervjujih z delodajalci so bila:

- Kakšne so izkušnje delodajalcev z delom diplomantov fakultete?
- Kako študenti pri delu uporabljajo svoje znanje, spretnosti in izkušnje?
- Kakšna je primernost/ustreznost kompetenc diplomantov fakultete za opravljanje dela?

Predlagani model je tako vključeval triangulacijo po virih, saj smo vključili diplomante, študente in delodajalce. Triangulacija omogoča večjo zanesljivost rezultatov raziskave, saj isti raziskovalni problem osvetlimo z različnih zornih kotov (Lobe 2006, Easterby-Smith idr., 2007). Pri študentih smo pridobili informacije o procesu doseganja kompetenc, tako prek načinov poučevanja in preverjanja znanja kot s samostojnim učenjem. Pri diplomantih smo dobili informacijo o usvojenosti kompetenc ob zaključku študija. Pri delodajalcih pa smo dobili vpogled v sposobnost uporabe kompetenc v delovnem okolju.

## Aplikacija modela v praksi

Kot kaže zgornje besedilo, smo model razvili kot teoretični pristop. Da bi ocenili njegovo uporabnost in veljavnost, smo v študijskem letu 2013/2014 izvedli pilotno študijo. Ker je ta pokazala dobre rezultate, smo se odločili model uvesti v sistem spremljanja kakovosti na fakulteti. Pri tem smo uvedli nekatere smiselne prilagoditve:

- anketiranje diplomantov poteka sproti, ob oddaji zaključnega dela v zagovor in se analizira ob koncu vsakega študijskega leta;
- skupinski intervjuji s študenti se izvajajo bienalno v vseh študijskih središčih;
- polstrukturirani intervjuji z delodajalci se izvajajo bienalno, pri čemer se skuša v vzorec pridobiti delodajalce iz vse Slovenije, ne le iz študijskih središč fakultete.

V študijskem letu 2014/2015 smo tako nadaljevali z anketiranjem diplomantov, v naslednjem študijskem letu pa bodo izvedeni skupinski intervjuji s študenti in intervjuji z delodajalci.

## Potek izvedbe

### Skupinski intervjuji s študenti

Intervjuje s študenti smo izvedli na podlagi priporočil Pattona (2002) ter Easterby-Smith in drugih (2007) o dobrem kvalitativnem raziskovanju, umestili smo jih na konec študijskega leta (september 2014) na vseh študijskih središčih, pri čemer je na vsakem sodelovalo od 7 do 16 oseb, skupaj 34 udeležencev. Nabor študentov je bil priložnosten, pri odgovarjanju smo jim zagotovili anonimnost. Razgovore, ki so trajali v povprečju dobro uro, smo v soglasju z udeleženci posneli in transkribirali, kar je omogočilo lažjo in zanesljivejšo analizo. V procesu analize smo identificirali 11 kod, ki so bile povezane s kompetencami. Neposrednih navedb študentov, povezanih s posamezno ali z več kodami, je bilo skupaj čez 300.

### Anketiranje diplomantov

V pilotni študiji smo k anketiranju pozvali diplomante preteklih let, ki so izpolnjevali vprašalnik prek spleta. Prvič smo jih povabili v juliju, nato pa še v septembru 2014. Diplomanti tekočega študijskega leta so vprašalnik dobili v papirnati obliki v referatu, in sicer ob oddaji naloge za zagovor. Odzivnost smo izračunali kot delež izpolnjenih vprašalnikov glede na število vseh diplomantov v študijskem programu. V pilotni študiji je bila odzivnost 43 % za en program in 100 % za drugega, v študijskem letu 2014/2015 pa 58 % na prvem in 45 % na drugem študijskem programu. Vsako trditev smo kodirali z oznakami skupin kompetenc, na katere se nanaša. Glede na način odziva je vzorec priložnostni, saj so vprašalnik izpolnili le zainteresirani diplomanti. Ker nismo merili demografskih spremenljivk, ne moremo oceniti reprezentativnosti vzorca.

## Polstrukturirani intervjuji z delodajalci

Z delodajalci so bili opravljeni polstrukturirani intervjuji na sedežih njihovih organizacij med marcem 2014 in januarjem 2015. Vzorec šteje 20 delodajalcev, ki zaposlujejo diplomante različnih študijskih središč. Več kot polovica delodajalcev ima sedež v Kopru (55 %), 25 % delodajalcev ima sedež v Celju, 20 % pa v Škofji Loki. Delodajalci so iz javnega (45 %) in zasebnega (55 %) sektorja. Intervjuvanci so managerji, vodje služb ali kadrovski sodelavci, odvisno od tega, kdo v posamezni organizaciji ali gospodarski družbi najboljše pozna diplomante, dela z njimi, jim dodeljuje naloge in ima dober pregled nad njihovim delom. Intervjuvanci so ocenjevali diplomante bodisi dodiplomskih programov UP FM bodisi podiplomskih bodisi obojih, odvisno od strukture pri njih zaposlenih diplomantov.

## Omejitve

Predstavljeni model sicer upošteva kompleksnost koncepta kompetenc s teoretičnega vidika in vsebinsko raznolikost kompetenc izbranih študijskih programov, pa tudi identificirane ključne deležnike. S kombinacijo kvalitativnega in kvantitativnega pristopa smo tudi pridobili raznolike podatke, ki se medsebojno dopolnjujejo. Kljub temu pa je treba opozoriti na nekatere omejitve zasnove modela in njegove aplikacije.

Prva omejitev se nanaša na metodološki del: intervjuji, tako skupinski kot individualni, omogočajo pridobitev poglobljenih podatkov, ki pa so odvisni od udeležencev in so subjektivni. Tudi analiza je, kljub težnji po objektivnem pristopu, do določene mere subjektivna in vključuje odnos raziskovalca do tematike in objekta raziskave. Z anketiranjem sicer ciljamo na populacijo, vendar je udeležba prostovoljna in se ji ne odzovejo vsi diplomanti. Tako imamo opravka s priložnostnim vzorcem, ki ne omogoča sploševanja rezultatov. Vprašalnik tudi ne vsebuje demografskih vprašanj, ki bi omogočala oceno reprezentativnosti.

V intervjujih, predvsem pa v anketi se osredotočamo na doseganje kompetenc, ne pa tudi na stopnjo njihove usvojitve (t. j. *ali imaš kompetenco vs. v kolikšni meri imaš kompetenco*).

Tretja omejitev se nanaša na četrto skupino deležnikov, to so učitelji, ki jih nismo vključili v model. Učitelji so pri doseganju kompetenc zagotovo pomembni, saj na eni strani določajo vsebine predmetov (in s tem študijskih programov), na drugi strani pa z načini poučevanja in preverjanja znanja pogojujejo spoznavanje, usvajanje in utrjevanje kompetenc.

## Rezultati

V pričujočem članku se sicer bolj osredotočamo na izhodišča, proces oblikovanja in način aplikacije modela spremljanja doseganja kompetenc, kljub temu pa je smiselno predstaviti tudi rezultate. Ker so nam z vidika modela drugotnega pomena, jih predstavljamo strnjeno in v omejenem obsegu, podrobneje pa so predstavljeni v Košmrlj in Arzenšek (2015).

## Anketiranje in kompetence diplomantov

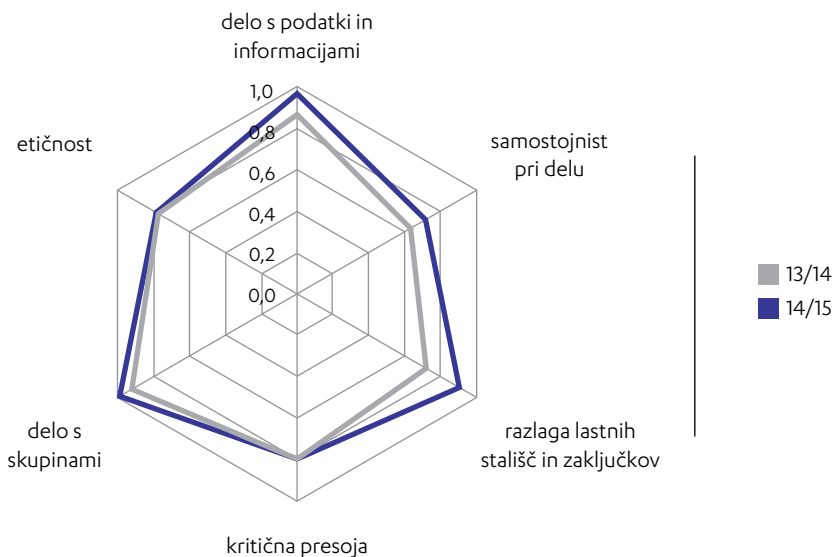
Posamezne trditve v vprašalniku so vsebovale elemente ene ali več skupin kompetenc študijskih programov. Skladno s tem so bile trditve kodirane, tako da je vsaka koda označevala ustrezen element ali skupino kompetenc. Spremenljivke smo določili iz trditev, tako da smo operirali s skupaj 28 spremenljivkami z vrednostmi 0 (za odgovor NE) in 1 (za odgovor DA). Na podlagi podeljenih kod smo iz izvornih spremenljivk tvorili spremenljivke skupin kompetenc. Te spremenljivke imajo vrednosti od 0 do skupnega števila trditev (kod) v skupini. Ker so bile nekatere trditve označene z več kodami, je skupna možna vsota točk po skupinah večja od števila trditev in znaša 35 točk.

V podrobnih analizah smo predstavili rezultate po skupinah kompetenc in razlikovanje med programoma, in sicer povprečje in standardni odklon, najnižjo in najvišjo doseženo vsoto, mediano in prvi kvartil. Taki rezultati nudijo vpogled v doseganje posameznih skupin kompetenc znotraj študijskega programa. Glede na skupno vsoto smo diplomante razdelili v skupine, kar omogoča vpogled v skupno ali splošno kompetentnost diplomantov. Arbitrarно smo določili štiri skupine, ki odražajo po približno 25 % doseganja skupne vsote (Košmrlj in Arzenšek, 2015):

- zelo kompetenten: izkazuje večino kompetenc na vseh področjih (27–35 točk);
- kompetenten: izkazuje večino kompetenc, vendar ima šibkejša področja (18–26 točk);
- manj kompetenten: izkazuje nekaj kompetenc na večini področij (9–17 točk);
- nekompetenten: izkazuje nič ali zgolj nekaj kompetenc (0–8 točk).

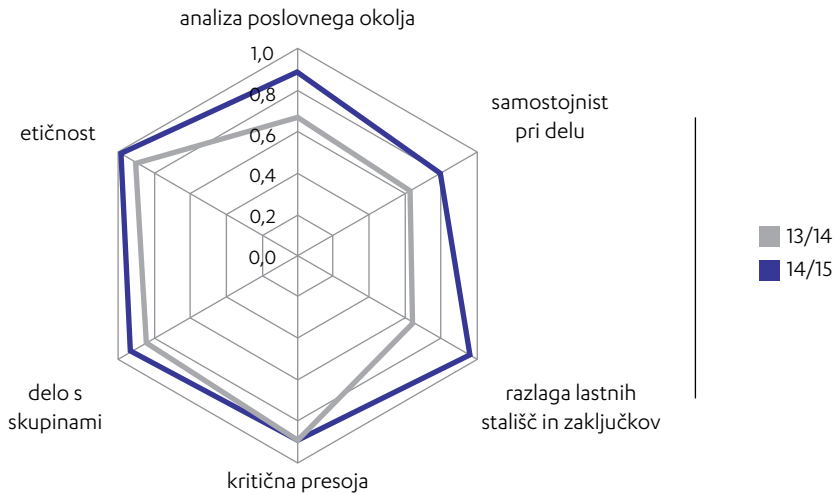
V pilotni študiji je bilo nekaj manj kot 9 % manj kompetentnih diplomantov, skoraj 2/3 pa zelo kompetentnih; v naslednjem študijskem letu so bili diplomanti vsaj kompetentni (11 %), velika večina pa zelo kompetentnih (89 %).

Vprašalnik in način analize omogočata tudi grafični prikaz kompetenčnega profila na podlagi skupin kompetenc. Za analizo doseganja kompetenčnega profila smo rezultate posamezne skupine kompetenc pretvorili v interval med 0 in 1 (koeficient kompetenčne skupine), s čimer smo omogočili neposredno primerjavo vseh skupin. Nato smo za vsak program narisali mrežne diagrame.



Graf 1: Kompetenčni profil anketiranih diplomantov študijskega programa I (vir: Fakulteta za management, interno gradivo, 2015).

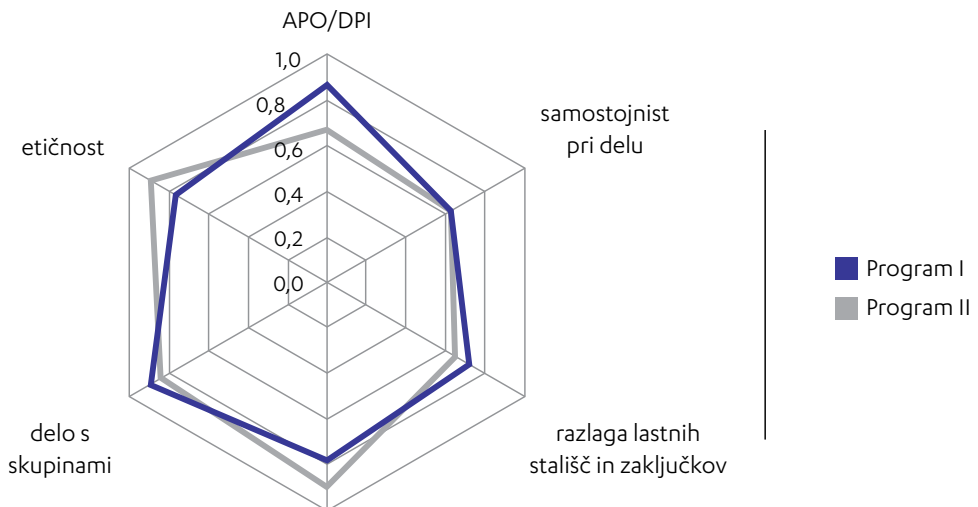
Zunanje meje v diagramu predstavljajo doseganje kompetence v celoti, notranje pa delež dosežene kompetence. Dosežene kompetence ponazarja črta, ki povezuje oglišča grafa.



Graf 2: Kompetenčni profil anketiranih diplomantov študijskega programa II (vir: Fakulteta za management, interno gradivo, 2015).

S pomočjo t-testa za neodvisne vzorce smo ugotovili, da v primerjavi z letom 2013/14 v letu 2014/15 diplomanti izražajo večjo kompetentnost na področjih razlage lastnih stališč in zaključkov, pa tudi na področju dela s skupinami ( $p < 0,05$ ). Prav tako se razlikuje doseganje kompetenc med programoma (pri tem sta bili iz analize izločeni skupini programskospecifičnih kompetenc). Anketirani diplomanti programa II so v večji meri izrazili kompetentnost kritične presoje in razlage lastnih stališč ter na področju etičnosti kot anketiranci programa I.

Za primerjavo podajamo še grafični prikaz kompetenčnih profilov za diplomante obeh študijskih programov za podatke obeh spremljanih let.



Graf 3: Primerjava kompetenčnih profilov diplomantov obeh študijskih programov (vir: Fakulteta za management, interno gradivo, 2015).

# Skupinski intervjuji

Rezultate intervjujev predstavljamo po posameznih skupinah kompetenc. K splošni oceni prisotnosti vsake kompetence, kot se je pokazala na razgovorih, dodajamo izjave študentov. Te so označene s kratico študijskega središča (Koper, Celje, Škofja Loka), sledita zaporedna številka intervjuja in zaporedna številka izjave v intervjuju. Sloga odgovorov nismo spreminjali, saj v pogovorni obliki delujejo bolj iskreno in lahko raziskovalcu ponudijo dodaten vpogled v vsebino (Patton, 2002). Najprej navajamo pet skupin generičnih kompetenc.

## I. Samostojnost pri delu

Študenti se ocenjujejo kot relativno samostojne pri svojem delu, kar smo preverjali z vprašanji o pripravi študijskih izdelkov.

*»Vse – mi izračunamo ROE-je, se pravi Return on Equity, torej donosnost kapitala za banko. Gre za enak princip kot pri izračunih donosnosti kapitala za podjetje.« (ŠL 4:43)*

Pri svojem delu se večinoma ne poslužujejo kompleksnejših statističnih izračunov, imajo pa izkušnje z manj do srednje zahtevnimi raziskovalnimi metodami. Več študentov je izpostavilo pomanjkljivo znanje nekaterih računalniških orodij, ki bi jih potrebovali za večjo samostojnost pri svojem delu.

*»Jaz pogrešam uporabo različnih programov – pri Računovodstvu je obvezno uporabljat, mi pa delamo vse na roko, bilanco recimo. Sem šla na prakso in sem tam prvič videla ta program.« (Kp 2:41)*

## II. Etičnost

Pokazalo se je, da je kompetenca etičnost pri študentih pomanjkljivo razvita. Študenti o problemih etike v managementu razmišljajo na način, da so to pomembne, a s kulturo v slovenskem poslovnem okolju neskladne kategorije.

*»Meja med etičnim in neetičnim je tanka in jo hitro lahko prestopiš / to vsi delajo in kako ne boš še ti, če želiš, da ti prodaja raste / oni to pričakujejo / če ti ne prineseš vrečke za novo leto, prav, lepo se imej, naslednje leto bomo pač raje konkurenco vzeli.« (ŠL 4:53)*

Študenti ne nasprotujejo študijskim vsebinam o morali in etiki, vendar ne verjamejo, da bi jih predavanja pripravila na bolj etično ravnanje v praksi. O lokalni poslovni etiki imajo izoblikovano stališče, možnosti (samo)refleksije ne vidijo, tudi zato, ker menijo, da je (ne)etičnost inherentna in nespremenljiva človeška kategorija. Ugotavljamo, da pri vsebinah poslovne etike obstaja še veliko izzivov za fakulteto.

## III. Delo s skupinami

Študenti si niso enotni niti glede koristnosti sodelovanja v skupinah niti glede njihove uspešnosti pri tem. Medtem ko eni odkrito priznavajo, da se skupinskega dela ogibajo, je drugi del študentov nad skupinskim delom navdušen. V njem vidijo priložnost, da si razdelijo delovne naloge, na drugi strani pa pridobijo dodatne socialne veščine, kot so uveljavljanje svojih stališč, argumentiranje ali vodenje.

*»Da pridobiš – vsak je za nekaj dober, mogoče pa za nekaj drugega še bolj. Da znaš od njega potegniti najboljše. / Razumeti povratno informacijo.« (CE 3:93)*

Del študentov meni, da so povečini zmožni tvornega sodelovanja, vendar priznavajo, da se težko prilagajajo. Drugi del študentov meni, da so pri delu v skupini in s skupinami še velike priložnosti za osebno izboljšanje.

## IV. Kritična presoja

Ko poročajo o svojem poznavanju posameznih strokovnih orodij in področij, so študenti precej samokritični. Zavedajo se lastnih omejitev glede rabe raziskovalnih metod, izražajo tudi kritičnost do svojega študijskega programa.

»(smeh) in je potem zelo težko poslušati ostala predavanja, ki olepšujejo stvari, ti se pa recimo strinjaš s predavateljem in s predmetom, da so menedžerji v Sloveniji recimo veliko stvari zafurali. In to sta potem dve strani faksa. Ena stran je, kjer si kritičen in kjer kritično gledaš na vse skupaj, po drugi strani pa moraš na izpitu pisati, kako se strinjaš z določenimi zadevami in predmeti, to je ful zoprno.« (CE 3:66).

V študijskem procesu bi bilo dobro okrepiti pedagoške pristope, ki bi študentom pomagali krepiti kritično razmišljanje in kritično delovanje v organizaciji.

## V. Razlaga lastnih stališč in zaključkov

Udeleženci se pri svojem delu srečujejo z zahtevami po razlaganju svojih stališč, uporabi strokovnih terminov. Ocenjujejo, da je to sicer zahtevna, a izvedljiva naloga.

»Tako da je bil vedno izziv, niso vedno vsi istega mnenja, ne pogovarjajo se vsi na enak način, ne razumejo vsi enako podatkov, ampak smo si pa vedno zelo pomagali. In sem se jaz kot vodja naučil, kako pomagati nekomu, kako ga bolje razumeti, razumeti, da ne ve istih stvari kot jaz, potem je tudi on meni pomagal in tako.« (CE 3:39)

Študenti so kritični tudi do pedagoških pristopov pri študiju. Za doseganje višjih ravni znanja po njihovem mnenju predstavitev seminarskih nalog niso učinkovito sredstvo, saj gre povečini zgolj za naučeno opisovanje teorij. Bolj učinkovito se jim zdi poučevanje z vključitvijo študij primera, na osnovi katerih se razpravlja o teoretičnih pojmi.

»Pri *Strateškem menedžmentu* smo morali doma predelati članek, potem pa smo na vajah predelali vprašanja. Recimo o tem, v katero smer je šel Starbucks.« (ŠL 4:16)

## VI. Delo s podatki in informacijami

Tu gre za predmetnospecifično kompetenco. Študenti pozitivno ocenjujejo svoje zmožnosti in izkušnje pri pridobivanju, analizi, sintezi in vrednotenju različnih virov podatkov. Informacije povečini pridobivajo na internetu, na spletnih brskalnikih pa tudi v študijski knjižnici. Branja in uporabe spoznanj iz strokovnih člankov in iskanja informacij v študijski literaturi se poslužujejo v manjši meri. Le izjemoma pa podatke in informacije iščejo v znanstvenih člankih, dostopnih na znanstvenih bazah.

»*Bizi.si, Ajpes, iBON, ... / Malo so nas že profesorji napotili, kako iskat. Sicer pa najdeš vse tudi na spletu. V današnjih časih tisti, ki delajo internetne stvari, poskrbijo, da takoj najdeš vse, kar rabiš, tako da ni prav težko najti tistega, kar iščeš.*« (ŠL 4:7)

Pomanjkljivo znanje poslovne angleščine in drugih tujih jezikov se je v vseh treh študijskih središčih pokazalo kot največja ovira pri bolj samostojni in suvereni uporabi strokovnega gradiva.

»... nekateri pa zahtevajo, da ti moraš imeti toooliko virov v tujem jeziku. Zakaj zahtevat, če ti lahko mogoče najdeš vire v drugem jeziku? Prav zahtevajo, da moraš uporabiti toliko tujih virov. Saj razumem, da v poslovnem svetu moraš obvladati angl., po drugi strani pa bo tisti, ki bo želel več, šel študirat ali pa na tečaj ali na drug način ...« (KP 2:30)

## Intervjuji z delodajalci

Analiza intervjujev z delodajalci (Kosi Antolič idr., 2015) je pokazala, da se njihovo mnenje o kompetencah zaposlenih diplomantov v nekaterih točkah razlikuje od ocen diplomantov in študentov. Delodajalci v splošnem me-

nijo, da diplomanti izbranih drugostopenjskih programov s svojimi kompetencami srednje do zelo zadovoljujejo pričakovanja na delovnem mestu, vendar jih pri tem več meni, da imajo srednji obseg ustreznega znanja namesto velik obseg. V splošnem je ocena delodajalcev skladna z ocenami diplomantov in študentov glede doseganja programskospecifičnih kompetenc ter kritične presoje, kjer diplomante ocenjujejo kot dobre. Slabše so usvojene kompetence razlage lastnih stališč in zaključkov, kjer delodajalci pogrešajo predvsem več samozavesti in boljše komunikacijske spretnosti, s katerimi bi ustrežneje odreagirali predvsem v stresnih situacijah.

*»V veliki večini primerov pride do konfliktnih situacij zaradi strank: stranke so nesramne, stranke zahtevajo svoje, stranke kdaj pa kdaj niso zadovoljne s storitvijo (...) In zdaj je tako – nekateri ljudje reagirajo na to s kontraudarcem, nekateri reagirajo s tišino, nekateri reagirajo s prijaznostjo; če je ta prijaznost preveč intenzivna, je spet narobe, ker se stranka še bolj razburi in ... « (INT 14)*

*»Pod pritiskom, pa tudi v novih situacijah, povsod. Kakšen je odziv. V bistvu je to karakterno, ne vem, ali odreagira temperamentno ... da zna povedati in te stvari. (...) To moraš precej na sebi trenirati, se mi zdi. Je pa res, da se tudi na fakulteti učijo o tem, da spoznavajo te stvari, in tudi to doprinese k nekemu dobremu, pozitivnemu okolju.« (INT 13)*

Samostojnost pri delu pa delodajalci ocenjujejo kot boljše usvojeno v primerjavi z diplomanti. Ob tem velja poudariti tudi, da delodajalci kot zelo pozitivno ocenjujejo sposobnost učenja in dodatnega razvijanja kompetenc na delovnem mestu, saj po dveh do treh letih v organizaciji opažajo viden napredek pri vseh skupinah kompetenc.

## Zaključne ugotovitve in ovrednotenje modela

V prispevki smo predstavili razvoj in aplikacijo modela za vrednotenje doseganja kompetenc na Fakulteti za management UP. Model vključuje tri skupine deležnikov fakultete in tri metode raziskovanja: diplomante anketiramo, vsaki dve leti pa opravljamo skupinske intervjuje s študenti in polstrukturirane intervjuje z delodajalci.

Ugotavljamo, da model zanesljivo in upoštevač različne poglede tudi realno pokaže doseganje kompetenc pri diplomantih izbranih študijskih programov. Pri tem kot osnovo za oceno upoštevamo rezultate ankete, ki pa jih je nujno dopolniti z ugotovitvami intervjujev. V osnovi torej študijski programi dosegajo svoj namen, vendar velja opozoriti, da je ocenjeno doseganje kompetenc le eden od pokazateljev kakovosti izobraževanja (Warn in Tranter, 2001). Rezultati se zato smiselno upoštevajo pri načrtovanju izvedbe posameznih predmetov, pa tudi pri načrtovanju sprememb študijskih programov.

Model je plod dela skupine strokovnjakov na področjih psihologije, metodologije in statistike ter kakovosti v visokem šolstvu in je kljub implementaciji v sistem spremljanja kakovosti na fakulteti še vedno predmet izboljšav, kar je podobno pristopu, ki ga v svoji raziskavi navajajo Allen in drugi (2005). Deloma že poteka vključevanje visokošolskih učiteljev in sodelavcev, izvajalcev pedagoškega procesa, ki poročajo o kompetencah pri predmetih in stopnji njihovega doseganja. V načrtu je poglobitev anketnega vprašalnika, in sicer z merjenjem stopnje doseganja kompetenc, pričel pa se je tudi proces razvoja inštrumentov za aplikacijo modela na dodiplomske študijske programe.

## Viri in literatura

- Allen, J., Ramaekers, G., & Van der Velden, R. (2005). Measuring competencies of higher education graduates. *New Directions for institutional research*, 2005(126), 49–59.
- Andrews, J., Higson, H., Gomezelj, Omerzel, D., Košmrlj, K., Mithans, N., Trunk Širca, N. (2007). Education, employment and graduate employability: project manual: the Mislern Project. Birmingham: Aston University; Craiova (Romania): University of Craiova
- Blömeke, S., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Kuhn, C., & Fege, J. (2013). Modeling and measuring competencies in higher education (str. 1–10). SensePublishers.
- Boni, A., & Lozano, J. F. (2007). The generic competences: an opportunity for ethical learning in the European convergence in higher education. *Higher Education*, 54(6), 819–831.

- Boyatzis, R. E., & Saatioglu, A. (2008). A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education. *Journal of management development*, 27(1), 92–108.
- Easterby-Smith, M., Thorpe R. & Lowe, A. (2007). Raziskovanje v managementu. Koper: Fakulteta za management.
- Fakulteta za management. (2015). Doseganje kompetenc diplomantov. Interni akt Dostopno 18. 4. 2016 s [http://www.fm-kp.si/Media/Default/predstavitev/Interni\\_akti/Poro%C4%8Dilo%20o%20doseganju%20kompetenceB2\\_Analiza\\_1415.pdf](http://www.fm-kp.si/Media/Default/predstavitev/Interni_akti/Poro%C4%8Dilo%20o%20doseganju%20kompetenceB2_Analiza_1415.pdf).
- Gillis, A., Clement, M., Laga, L., & Pauwels, P. (2008). Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers in higher education in Belgium. *Research in higher education*, 49(6), 531–554.
- Kosi Antolič, T., Krapež, K., & Košmrlj, K. (2015). Zaposljivost in zaposlenost diplomantov dodiplomskih in podiplomskih študijskih programov Fakultete za management: Poročilo projekta Kakovost. Koper: Fakulteta za management.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development*, 1. zvezek: The Philosophy of Moral Development. San Francisco, CA: Harper in Row.
- Lobe, B. (2006). Združevanje kvalitativnih in kvantitativnih metod - stara praksa v novi preobleki? *Družboslovne razprave* 22(53), 55–73.
- Leutner, D., Hartig, J., & Jude, N. (2008). Measuring competencies: Introduction to concepts and questions of assessment in education. V Hartig, J., Klieme, E., & Leutner, D. (ur.) *Assessment of competencies in educational contexts*, 177–192.
- Lockhoff, J., Wegejis, B., Durkin, K., Wagenaar, R., González, J., Isaacs, A. K., Dalla Rosa, L., & Cobbi, M. (ur.) (2011). *A guide to formulating degree programme profiles. Including programme competences and programme learning outcomes*. Deusto: University of Deusto.
- Lurie, S. J., Mooney, C. J., & Lyness, J. M. (2009). Measurement of the general competencies of the accreditation council for graduate medical education: a systematic review. *Academic Medicine*, 84(3), 301–309.
- Orosz, A. (2014). The Bologna Process in Slovenia. V Tamas Kozma (ur.) *The Bologna Process in Central and Eastern Europe* (str. 285–319). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Martensen, A., & Grønholdt, L. (2009). Quality in higher education: linking graduates' competencies and employers' needs. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 1(1), 67–77.
- Patton, Q. M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*, 3. izd. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Warn, J., & Tranter, P. (2001). Measuring quality in higher education: a competency approach. *Quality in Higher Education*, 7(3), 191–198.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Förster, M., & Kuhn, C. (2013). Modeling and Measuring University Students' Subject-Specific Competencies in the Domain of Business and Economics—The ILLEV Project. In *Modeling and measuring competencies in higher education* (str. 159–170). SensePublishers.

# RAZVIJANJE PEDAGOŠKO-PSIHOLOŠKIH KOMPETENC PRI ŠTUDENTIH PSIHOLOGIJE

## DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL COMPETENCIES IN STUDENTS OF PSYCHOLOGY

SONJA PEČJAK<sup>1</sup>, CIRILA PEKLAJ<sup>2</sup> in MELITA PUKLEK LEVPUŠČEK<sup>3</sup>

### Povzetek

Za zagotavljanje kakovosti študija sta ključna sistematično spremljanje in evalviranje študijskega procesa. Zato smo se učiteljice na katedri za pedagoško psihologijo Oddelka za psihologijo Univerze v Ljubljani odločile izvesti 4-letno longitudinalno študijo, v kateri spremljamo razvoj kompetenc študentov pri različnih predmetih s področja pedagoške psihologije od 2. letnika dodiplomskega do 2. letnika magistrskega študija psihologije, pri čemer pa prispevek prikazuje rezultate prvega leta študije. Teoretsko izhodišče raziskave predstavlja model razvoja kompetenc psihologov po evropskem certifikatu psihologije EuroPsy, ki zagotavlja ustrezno raven strokovne usposobljenosti in etičnega ravnanja psihologa. V raziskavo je bilo v študijskem letu 2014/15 vključenih 59 študentov 2. letnika dodiplomskega študija psihologije. Za namene raziskave smo avtorice razvile Vprašalnik psiholoških kompetenc za področje vzgoje in izobraževanja (Pekla, Pečjak in Puklek Levpušček, 2014). Rezultati razvoja kompetenc pri študentih na koncu 2. letnika psihologije kažejo, da se na 5-stopenjski lestvici njihove samoocene gibljejo med 2 in 3, vendar pa so tekom enega leta študenti pomembno razvili vseh šest sklopov primarnih kompetenc (določanje ciljev, ocenjevanje, razvoj, intervencija, evalvacija, komunikacija) in naredili pomemben napredek tudi na področju usposobitvenih kompetenc.

Ključne besede: pedagoško-psihološki predmeti, EuroPsy, razvoj kompetenc, študenti psihologije

### Abstract

Systematic monitoring and evaluation of the study process are essential to ensure the quality of study process. This is why the teachers of Educational Psychology at the Department of Psychology at the University of Ljubljana decided to implement a 4-year longitudinal study. It aims to follow the development of competencies of students in various courses of educational psychology from the 2nd year of undergraduate study to the 2nd year of master study in psychology. Theoretical background of the study has been provided by the model of competence development in psychologists across Europe, known as EuroPsy certificate. The certificate ensures an appropriate level of professional competencies and ethical behavior of psychologists. The paper presents the initial phase of the study that was applied in the academic year 2014/15. It included 59 2nd year undergraduate students of psychology. For the study purposes, we developed a Questionnaire on psychological competencies in the field of education (Pekla, Pečjak, & Puklek Levpušček, 2014). Results on students' competence development across the 2nd year of undergraduate study showed that students' estimates ranged between 2 and 3 on a 5-point Likert scale. Over one study year, students showed a significant positive change in all six sets of primary competencies (setting objectives, assessing, developing, intervention, evaluation, communication) and they made a significant progress in the area of enabling competencies.

Keywords: educational courses, EuroPsy, development of competence, students of psychology

<sup>1</sup> Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, korespondenčna avtorica: Sonja.pecjak@ff.uni-lj.si.

<sup>2</sup> Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

<sup>3</sup> Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

## Uvod

Za zagotavljanje kakovosti študija sta ključna sistematično spremljanje in evalviranje študijskega procesa. Učiteljice na katedri za pedagoško psihologijo Oddelka za psihologijo v Ljubljani izvajamo različne predmete, pri katerih študenti psihologije pridobivajo kompetence za strokovno psihološko delo na področju vzgoje in izobraževanja. Ker smo želele sproti evalvirati del programa, ki ga izvajamo, smo se odločile izvesti 4-letno longitudinalno študijo, v kateri spremljamo razvoj kompetenc pri petih različnih predmetih s področja pedagoške psihologije, ki jih študenti pridobivajo od 2. letnika dodiplomskega do 2. letnika magistrskega študija psihologije. Študenti imajo pri teh predmetih v štirih letih študija skupno 165 ur predavanj, 150 ur vaj in 120 ur seminarjev. Razmerje pri predmetih je torej močno v korist aktivnih oblik dela, saj sta slabi dve tretjini (62 %) vsega študijskega časa namenjeni aktivnim oblikam dela študentov z učenci, učitelji in sodelovanju s študijskimi kolegi. Skozi te aktivne oblike dela pa študenti ne pridobivajo le deklarativnega znanja, pač pa predvsem proceduralna in samoregulacijska znanja oz. kompetence, potrebne za strokovno psihološko delovanje v praksi.

V tem prispevku bomo avtorice predstavile izhodišča raziskave ter rezultate prvega leta spremljanja študentov.

### Razvoj kompetenc psihologov – EuroPsy

Teoretsko izhodišče raziskave predstavlja model profesionalnega usposabljanja oz. razvoja kompetenc psihologov po evropskem certifikatu psihologije (EuroPsy), ki zagotavlja ustrezno raven strokovne usposobljenosti in etičnega ravnanja psihologa v skladu z nalogami (Podlessek, 2013). Pri opredelitvi pojma kompetence smo izhajale iz široke opredelitve kompetence kot usposobljenosti za doseganje kompleksnih zahtev v izobraževalnem okolju, ki vključuje spoznavni, čustveno-motivacijski in vedenjski vidik (Rychen in Salganik, 2003). Spoznavna raven kompetence vključuje sposobnosti kompleksnega razmišljanja in reševanja problemov ter znanja na nekem področju, čustveno-motivacijska raven zajema stališča, vrednote in pripravljenost za aktivnosti, vedenjska raven pa sposobnost ustreznega aktiviranja, usklajevanja in uporabe svojih potencialov v kompleksnih situacijah (Peklarj, 2006).

EuroPsy opredeljuje 20 primarnih kompetenc psihologa, ki jih ta potrebuje pri svojem delu – med drugim tudi na področju vzgoje in izobraževanja. Teh 20 kompetenc deli v šest sklopov, pri čemer ti sklopi okvirno sledijo poteku psihološke obravnave, kot ji lahko sledimo tudi pri delu šolskih psihologov (Podlessek, 2013):

- 1) *opredelitev ciljev*, ki vključuje analizo potreb posameznika/skupine in postavljanje ciljev (npr. pogovor z učencem ali učiteljem o problemu; diagnosticiranje težav pri učencu, ki se pri delu težko zbere);
- 2) *ocenjevanje*, ki vključuje ocenjevanje posameznikov, skupin, organizacij in razmer z različnimi pripomočki (npr. uporaba WISC-a za določanje stopnje intelektualnega razvoja učenca; uporaba vprašalnika za določitev karierne zrelosti dijaka, uporaba ocenjevalne lestvice za opazovanje aktivnosti učencev v razredu);
- 3) *razvoj*, ki vključuje razvijanje storitev ali proizvodov na podlagi psiholoških teorij in metod, ki jih lahko uporabljajo posamezniki ali psihologi (npr. razvoj preventivnega programa za izboljšanje razredne klime v oddelčnih skupnostih; razvoj preventivnega programa za zmanjšanje stresa pri učiteljih);
- 4) *intervencija*, ki zajema vse stopnje, od priprave do izvedbe intervencije za doseganje postavljenih ciljev, s pomočjo ocenjevanja ali razvojnih dejavnosti (npr. izvedba treninga urjenja za zmanjšanje testne bojazni pri učencu; delavnice za učitelje o načinih razvijanja samoregulacijskih veščin pri starejših osnovnošolcih; intervencija za spodbujanje ustreznega vedenja v razredu s pomočjo samoocenjevanja vedenja učencev);
- 5) *evalvacija*, ki ugotavlja ustreznost (učinkovitost) intervencij, skladno z načrtom in postavljenimi cilji (npr. evalvacija učinkovitosti izvedenih psiholoških tretmajev pri učno manj uspešnih učencih; evalvacija učinkovitosti intervencije za zmanjševanje motečega vedenja v razredu);
- 6) *komunikacija*, ki zagotavlja različnim uporabnikom povratne informacije na način, ki ustreza njihovim potrebam in pričakovanjem (npr. ustna povratna informacija učitelju-razredniku o obravnavanem učencu; pisno poročilo o izvedenih obravnavah na šoli za psihologa na svetovalnem centru, ustreznost komunikacija s starši otok s posebnimi potrebami).

Poleg tega EuroPsy (po EFPA, 2013) predvideva tudi devet usposobitvenih kompetenc, povezanih s profesionalnim delovanjem psihologa na področju vzgoje in izobraževanja: uporabo profesionalnih strategij; stalni strokovni

razvoj; vzpostavljanje in vzdrževanje profesionalnih odnosov z drugimi strokovnjaki in organizacijami; raziskovanje in razvoj; vodenje evidenc; zagotavljanje kakovosti ter kritično razmišljanje o sebi – svoji dejavnosti in usposobljenosti.

Kot že omenjeno, so kompetence opredeljene zelo splošno, tako da jih lahko apliciramo na različna področja psihološkega dela. Pri razvoju vprašalnika za našo raziskavo smo te kompetence prilagodile za področje vzgoje in izobraževanja in pri tem upoštevale tudi Programske smernice za svetovalno delo v vrtcu, osnovni in srednji šoli (1999), ki določajo vsebino in način delovanja psihologa v vzgojno-izobraževalnem kontekstu.

## Povratne informacije učiteljev in razvoj kompetenc pri študentih

Za zagotavljanje kakovostnega poučevanja in razvoja kompetenc študentov so izjemnega pomena povratne informacije, ki jih dobiva študent o svojem delu tako s strani učitelja kot študijskih kolegov. Kot poudarjajo številni avtorji (Shutte, 2008; Mulder in Ellinger, 2013) povratna informacija zvišuje motivacijo učencev in vodi k boljšim učnim dosežkom. Metaanaliza Hattieja in H. Timperley (2007) kaže, da je velikost učinka dajanja povratne informacije učitelja na učno uspešnost učencev na splošno visoka (Cohenov  $d$  je 0.79). Še posebej učinkovite so tiste povratne informacije, ki: 1) se nanašajo na konkretno nalogo učenca, 2) jih spremljajo konkretni predlogi, kako bi v prihodnje učenec lahko izboljšal svoje učno delo (Tennenbaum in Goldring, 1989; Walberg, 1982), 3) so usmerjene na pozitivne vidike učenčevega dela, 4) kažejo izboljšanje glede na izhodiščno stanje in 5) ne predstavljajo grožnje za znižanje samopodobe pri učencu (Kluger in DeNisi, 1996).

Vse te značilnosti povratne informacije veljajo tudi za univerzitetno izobraževanje in smo jih pri dajanju povratne informacije študentom poskušale upoštevati v največji možni meri. Študenti so dobili povratne informacije sproti tako pri vajah kot pri seminarju. Pri seminarju smo pri povratnih informacijah upoštevali pet kriterijev, o katerih poročata Peklaj in Puklek (2001):

- vsebinsko in organizacijsko jasna predstavitev (jasno predstavljeni cilji, uporaba ustreznih primerov in upoštevanje časovnih omejitev);
- uporaba različnih oblik in metod dela (metoda razlage, razgovor, izkustveno delo posamezno, v parih ali skupinah idr.);
- kakovost uporabljenih pripomočkov (elektronske drsnice, drugo vizualno gradivo, izročki, plakati, velikost črk, ločljivost, količina informacij);
- razumljiv, jasen govor (pogovorni knjižni jezik, glasnost in hitrost);
- aktivacija udeležencev (vzdrževanje pozornosti, komunikacija z udeleženci, postavljanje vprašanj, odgovarjanje na vprašanja).

## Raziskava o razvoju pedagoško-psiholoških kompetenc pri študentih psihologije

Predstavljena raziskava je zasnovana kot 4-letna longitudinalna raziskava, s pričetkom na začetku 2. letnika doplomskega študija psihologije v študijskem letu 2014/15, ko se študenti prvič srečajo s področjem pedagoške psihologije, in trajanjem do zaključka 2. letnika podiplomskega študija (2017/18).

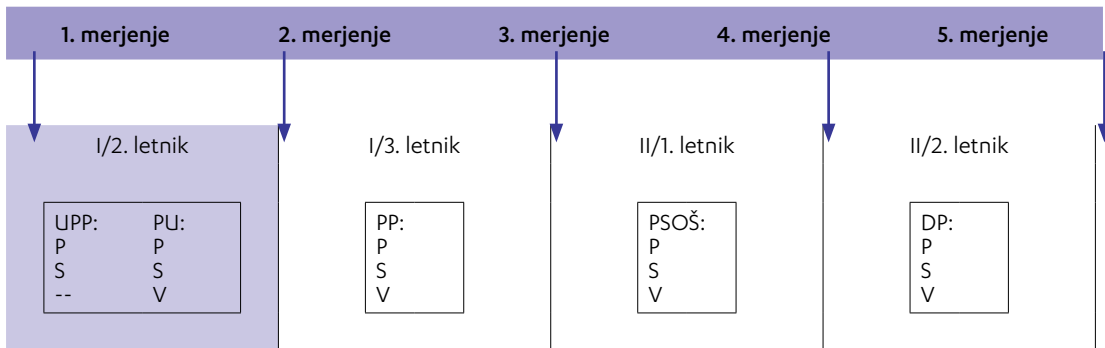
### Namen in cilji raziskave

Namen raziskave je bil skozi celoten študijski proces sistematično in poglobljeno spremljati razvijanje kompetenc študentov psihologije za delo na področju vzgoje in izobraževanja.

Cilj raziskave je bil dvojen:

- preveriti, ali se med študijem psihologije kompetence študentov razvijajo v smeri doseganja kompetenc, kot jih predvideva EuroPsy;
- pridobiti povratno informacijo o doseganju specifičnih kompetenc študentov tekom študija pri posameznih predmetih s področja pedagoške psihologije.

Raziskovalni načrt poteka 4-letne raziskave je prikazan na sliki 1, v prispevku pa predstavljamo samo rezultate prvega leta izvajanja raziskave pri študentih 2. letnika (osenčeno).



Opombe: UPP – Uvod v pedagoško psihologijo, PU – Psihologija učenja, PP – Psihologija pouka, PSOŠ – Psihosocialni odnosi v šoli, DP – Didaktika psihologije; P – predavanja, S – seminar, V – vaje; zbiranje podatkov o razvitosti kompetenc.

Slika 1: Prikaz poteka raziskave z vključenimi predmeti in oblikami dela skozi štiri letnike študija.

Razvijanje kompetenc študentov poteka na način, kot ga priporoča model razvoja svetovalnih kompetenc (Ridley, Mollen in Kelly, 2011). Študenti najprej spoznajo najširše kompetence, potrebne za opravljanje dela na področju VI (npr. identifikacija problema, raziskovanje problema, izvedba svetovanja in evalvacija opravljene storitve), nato pa bolj specifične kompetence znotraj posameznega področja, ki jih aktivno urijo v (avtentičnih) situacijah. V 2. letniku dodiplomskega študija so imeli študenti dva predmeta s področja pedagoške psihologije – Uvod v pedagoško psihologijo in Psihologijo učenja. Pri predmetu Uvod v pedagoško psihologijo smo sledili naslednjim ciljem oz. razvijali naslednje splošne in specifične kompetence: študenti poznajo teoretične in praktične naloge pedagoške (šolske) psihologije, poznajo in znajo uporabljati ustrezne raziskovalne metode in tehnike za raziskovanje psiholoških pojavov na področju VI in so sposobni reflektirati ustreznost lastnega raziskovanja pedagoških situacij (Učni načrt za Uvod v pedagoško psihologijo, 2009). V okviru predmeta Psihologija učenja (Učni načrt za Psihologijo učenja, 2009) pa smo pri študentih razvijali naslednje kompetence: študenti poznajo teorije in vrste šolskega učenja s poudarkom na samoregulacijskem učenju; poznajo in znajo meriti posamezne vidike razvitosti samoregulacijskih veščin in učne motivacije pri učencih; identificirajo ključne dejavnike učne neuspešnosti pri učencih, svetujejo učiteljem pri razvijanju veščin za samoregulacijsko učenje pri učencih in tudi sami razvijajo te veščine ter reflektirajo lastno delovanje.

Pri obeh predmetih smo omenjene kompetence razvijali v okviru predavanj, vaj in seminarjev. V okviru vaj so študenti spoznali pripomočke za ocenjevanje različnih učnih značilnosti učencev, ki jih učenci uporabljajo pri učenju – kognitivnih, metakognitivnih in motivacijskih. S pomočjo konkretnih vprašalnikov so nato te učne značilnosti ugotavljali pri učencih v določenem razredu, z nekaterimi izbranimi učenci pa so izvedli tudi intervjuje. Zbrane podatke so ovrednotili ter na podlagi vrednotenja naredili načrt intervencije za učence, ki so ga v pogovoru predstavili učitelju-razredniku in svetovalnemu delavcu na šoli.

Seminarji so bili usmerjeni v poglobljanje znanj o praktičnih nalogah psihologa s pomočjo intervjujev, ki so jih študenti opravili s šolskimi psihologi. Zbrali in predstavili so konkretne naloge diagnosticiranja, preventivnega in intervencijskega delovanja šolskih psihologov. Nadalje so študenti kolegom v obliki seminarja predstavljali različne vrste učenja (formalne, neformalne in alternativne). Posebna pozornost je bila tako pri vajah kot seminarjih usmerjena v razvijanje komunikacijskih in usposobitvenih kompetenc, ki omogočajo študentom, da bodo znali posredovati strokovne informacije različnim deležnikom v šoli in tudi širšem okolju.

Povratne informacije so študenti pri vajah dobili po obisku na šoli, v okviru katerega so aplicirali izbrani vprašalnik o uporabi učnih strategij pri učencih ter v manjših skupinah in v skladu z natančnimi navodili pripravili osnutek strokovnega poročila za šolo. Na konzultacijah so prejeli povratne informacije o poročilu in navodila, kako naj manj ustrezne dele besedila v poročilu oblikujejo, da bo primerno za učitelja oz. šolo. Nato so na podlagi rezultatov vprašalnika nekatere učence izbrali za podrobnejšo obravnavo – te izbire smo na konzultacijah prediskutirali. Na osnovi tega so z izbranimi učenci izvedli še dodatni preizkus o njihovih zmožnostih za učenje iz učbenikov. Pred zaključnim obiskom študentov na šoli, na katerem so učitelju-razredniku in svetovalni delavki posredovali ugotovitve, smo izpeljali simulacijo teh razgovorov. Študenti so nato dobili povratne informacije o uspešnosti sporočanja svojih ugotovitev, tj. o verbalni in neverbalni komunikaciji in o vsebinski ustreznosti predlogov za nadaljnje delo z učenci.

Pri seminarjih smo se osredotočili na dajanje povratnih informacij študentom o njihovi predstavitvi teme kolegom s pomočjo sheme s petimi različnimi kriteriji (Pekljaj in Puklek, 2001), ki so jih študenti dobili že na uvodni uri seminarja. Po izvedeni seminarski predstavitvi so študenti po zgoraj omenjenih kriterijih (vsebinska in organizacijska jasnost predstavitve, uporaba različnih oblik in metod dela, kakovost uporabljenih pripomočkov, razumljiv in jasen govor ter aktivacija udeležencev) dobili povratno informacijo najprej s strani kolegov, nato pa še učitelja.

## Vzorec

V raziskavo je bilo v študijskem letu 2014/15 vključenih 59 študentov 2. letnika dodiplomskega študija psihologije na Oddelku za psihologijo FF UL, od tega je bilo le 6 fantov (10 %), kar sicer odraža spolno strukturo vpisanih študentov na psihologijo.

## Pripomočki

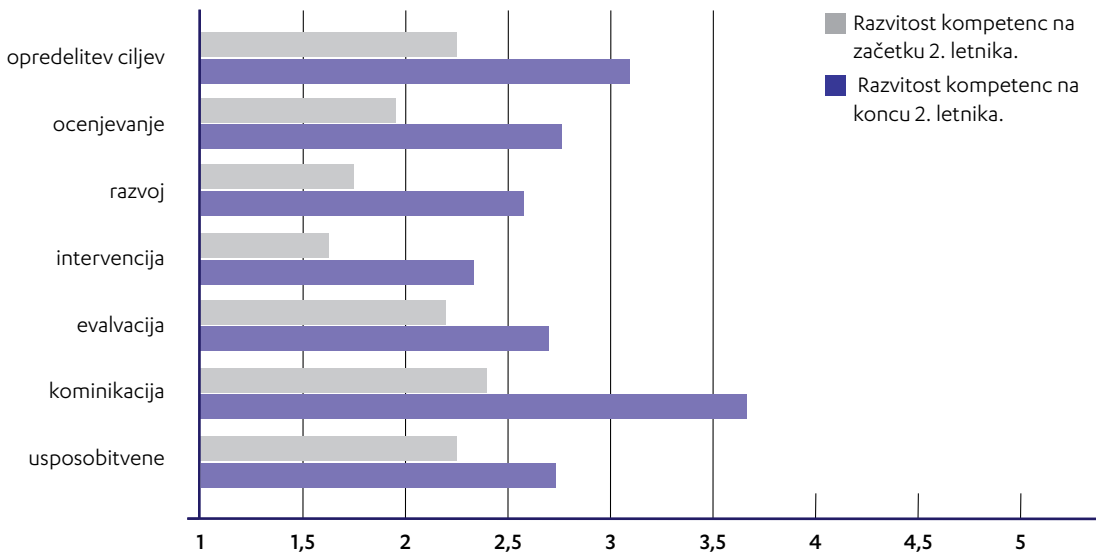
Za namene raziskave smo avtorice razvile *Vprašalnik psiholoških kompetenc za področje vzgoje in izobraževanja* (Pekljaj, Pečjak in Puklek Levpušček, 2014). Vprašalnik meri 6 primarnih in devet usposobitvenih kompetenc. Razvitost vsake kompetence študent na začetku in na koncu izvajanja predmeta oceni na 5-stopenjski lestvici (1 – popolnoma nerazvita, 5 – popolnoma razvita).

Zanesljivosti posameznih lestvic so ustrezne in so za posamezne kompetence naslednje:

opredelitev ciljev (3 postavke, npr. *Znam prepoznati problem ali potrebe udeležencev v izobraževalnem okolju.*;  $\alpha = 0.82$ ), ocenjevanje (3 postavke, npr. *S pomočjo pogovorov, testiranja in opazovanja znam oceniti značilnosti posameznikov za izvedbo storitve.*;  $\alpha = 0.84$ ), razvoj (4 postavke, npr. *Znam narediti tak načrt za spremembe in/ali izboljšave, ki bo izvedljiv v izobraževalnem okolju.*;  $\alpha = 0.83$ ), intervencija (7 postavk, npr. *Znam izvesti intervencijske metode, ki bodo pomagale skupinam učencev, razredom.*;  $\alpha = 0.94$ ), evalvacija (5 postavk, npr. *Znam oceniti, ali sem izpeljal storitev v skladu z načrtom.*;  $\alpha = 0.91$ ), komunikacija (2 postavki, npr. *Uporabnikom znam dati ustrezno informacijo o opravljeni storitvi, ki jim bo razumljiv.*;  $\alpha = 0.80$ ) in usposobitvene kompetence (6 postavk, npr. *Znam vzpostaviti in vzdrževati odnose z vsemi udeleženci izobraževalnega procesa.*;  $\alpha = 0.87$ ).

## Rezultati z interpretacijo

Prvi cilj raziskave je bil ugotoviti, ali se med študijem psihologije kompetence študentov razvijajo v smeri doseganja kompetenc, kot jih predvideva EuroPsy. Prikazujemo rezultate prvega leta izvajanja 4-letne študije o razvijanju kompetenc študentov psihologije s področja vzgoje in izobraževanja. Na začetku in ob koncu 2. letnika dodiplomskega študija smo s pomočjo samoocenjevalnega vprašalnika, ki je vključeval kompetence iz EuroPsy, zbrale podatke o razvitosti kompetenc študentov (Graf 1).



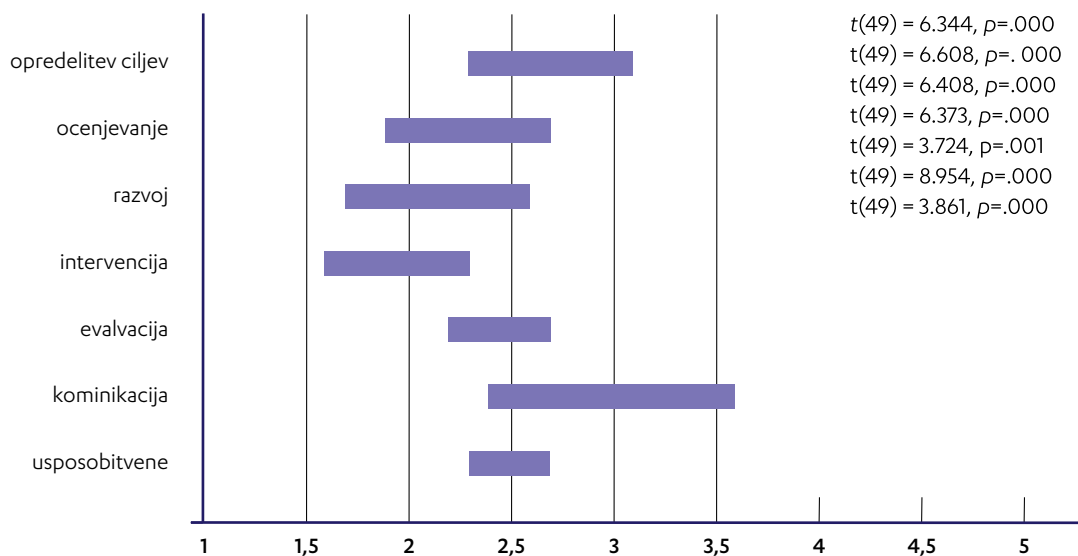
Graf 1: Povprečne ocene razvitosti kompetenc študentov na začetku in ob koncu 2. letnika.

Iz grafičnega prikaza lahko razberemo, da so študenti na začetku 2. letnika ocenili, da imajo že razvite nekatere kompetence za delo šolskega psihologa, še preden so se srečali s psihološkimi predmeti s področja pedagoške psihologije. Na petstopenjski lestvici so v povprečju ocenili, da imajo najbolj razviti komunikacijsko kompetenco ( $M_1 = 2,42$ ) in kompetenco določanja ciljev ( $M_1 = 2,26$ ). Dobljeni rezultati so verjetno odraz dejstva, da so imeli študenti v prvem letniku študija predmete s področja teoretičnih psiholoških področij (kognitivne psihologije, motivacij in emocij, razvojne psihologije, uvoda v socialno psihologijo) ter predmete s področja metodologije psihološkega raziskovanja in statističnega zaključevanja. Od skupno enajstih predmetov so študenti kar pri šestih imeli vaje in pri enem predmetu seminarsko obliko dela. Pri predmetih z vajami so se učili opredeljevati določene pojave v posameznih razvojnih obdobjih (v otroštvu, mladostništvu in odraslosti) ter ocenjevati posameznike po različnih značilnostih (kognitivnih, motivacijskih, emocionalnih itd.) na metodološko ustrezen način. Pri vseh vajah so nato pripravili pisna poročila o ugotovljenih rezultatih. Očitno jim je to dalo občutek, da so nekaj teh bolj splošnih kompetenc že usvojili in da jih lahko prenesejo ter razvijajo naprej v specifičnem, tj. pedagoško psihološkem kontekstu.

Kot najslabše razvito kompetenco so na začetku 2. letnika izpostavili lastne zmožnosti za intervencijo ( $M_1 = 1,61$ ). Tudi ta podatek odraža dejansko stvarnost, saj je študijski program psihologije zasnovan hierarhično. Študenti najprej pridobivajo vsebinska in proceduralna znanja o psiholoških pojavih v vzgojno-izobraževalnem kontekstu, kar se povezuje predvsem s kompetencami ocenjevanja, šele na magistrskem študiju pa spoznavajo in se urijo v različnih intervencijskih tehnikah in pristopih. To je tudi skladno s strokovnimi priporočili razvoja profesionalnih kompetenc pri pedagoških delavcih nasploh (Kaslow idr., 2004) in tudi kompetenc svetovalcev delavcev, kot izhaja npr. iz modela Ridleyja, D. Mollena in S. Kellyja (2011). Jasno pa se vidi ta trend od splošnih psiholoških k

predmetno-specifičnim kompetencam tudi iz Opisa drugostopenjskega študijskega programa Psihologija na FF UL (2009). V njem so navedene npr. zmožnosti izvedbe kompetentne psihološke obravnave, ki vključuje ustrezne interakcije z obravnavancem, analizo njegovih potreb in opredelitev cilja obravnave, zmožnost izvedbe psihološke obravnave (zmožnost ocene relevantnih značilnosti posameznikov, skupin in organizacij z uporabo ustreznih metod psihološkega ocenjevanja), zmožnost izvedbe primerne posega, evalvacije ustreznosti posega ter zmožnost posredovanja rezultatov psihološke obravnave na način, ki je primeren za izpolnitev obravnavančevih potreb in pričakovanj.

V nadaljevanju so predstavljeni rezultati testa razlik v razvitosti pedagoško-psiholoških kompetenc študentov med začetkom in koncem 2. letnika dodiplomskega študija (Graf 2).



Graf 2: Spremembe v razvitosti kompetenc pri dveh pedagoško-psiholoških predmetih v 2. letniku študija psihologije.

Ugotovimo lahko, da so študenti glede na samoocene statistično pomembno napredovali v razvitosti vseh šestih primarnih kompetenc in tudi na področju usposobitvenih kompetenc, s čimer lahko pritrdilno odgovorimo na prvi cilj naše raziskave. Z veliko zanesljivostjo lahko trdimo, da smo pri študentih 2. letnika v okviru pedagoško-psiholoških predmetov uspeli razviti vse tiste kompetence, ki ji predvideva EuroPsy. Velikosti učinka teh sprememb, izražene z Rosenthalovim  $r$ -koeficientom, so nizke pri kompetencah evalvacije ( $r = .47$ ) in pri usposobitvenih kompetencah ( $r = .48$ ) ter srednje visoke pri zmožnostih postavljanja ciljev ( $r = .67$ ), ocenjevanja ( $r = .69$ ), preventive ( $r = .68$ ), intervencije ( $r = .67$ ) in komunikacije ( $r = .79$ ). Vendar pa velja izpostaviti, da se povprečja študentskih samoocen kompetenc gibljejo med 2 in 3 na 5-stopenjski lestvici, kar kaže, da znajo študenti dokaj objektivno oceniti svoj napredek.

Glede na prevladujočo vsebino predmetov v 2. letniku lahko zaključimo, da so študenti v veliki meri razvili zmožnosti za ugotavljanje kompetence učenja, ki jo dokument EFPA (2010) izpostavlja kot eno prevladujočih nalog šolskega psihologa. Naučili so se prepoznavati potrebe učencev s tega področja, ocenjevati različne vidike učnih zmožnosti učencev, analizirati zbrane podatke ter na njihovi osnovi skupaj z učitelji narediti načrt pomoči za posameznega učenca.

Največji napredek so študenti po lastni oceni naredili pri razvoju komunikacijskih veščin. To je razumljivo, saj je bil pri predmetu Psihologija učenja v okviru vaj (poleg ocenjevanja učnih značilnosti učencev) največji poudarek ravno na tem, kako edukacijsko diagnozo učenca čim bolj ustrezno predstaviti razredniku tega učenca in skupaj z njim v posvetovalnem odnosu narediti konkreten načrt pomoči za posameznega učenca. Tudi pri seminarju so študenti tako s strani kolegov kot profesorja redno dobivali povratno informacijo o komunikacijski ustreznosti

njihovih predstavitev (razumljivega in jasnega govora, podkrepljenega z neverbalnim vedenjem).

Po ocenah študentov so na področju razvoja primarnih kompetenc najmanj napredovali na področju evalvacije. Njihova samoocena je dokaj realna, saj so se kot študenti 2. letnika srečevali s temeljnimi nalogami šolskega psihologa, torej z diagnosticiranjem (zbiranjem podatkov z določenimi instrumenti), z izdelavo poročila za učitelja-razrednika in z izdelavo skupnega načrta pomoči. Ker so učitelju-razredniku posredovali te informacije ob koncu leta, objektivno niti niso imeli priložnosti, da bi lahko evalvirali skupen načrt pomoči. V prihodnje bi veljalo organizirati vaje na šoli tako, da bi študenti prej kot ob koncu leta izdelali načrt pomoči, ki bi ga s posameznimi učenci poskušali vsaj deloma izpeljati in ga ob koncu skupaj z učiteljem evalvirati. So pa študenti po izvedenem razgovoru na šoli skupaj z asistentko na fakulteti evalvirali učinkovitost izvedenih pogovorov na šoli in s pomočjo določene oblike supervizije utrdili (poglobili) to kompetenco, na kar opozarjajo tudi avtorji modela svetovalnih kompetenc (Ridley, Mollen & Kelly, 2011).

O najmanjšem napredku študenti poročajo na področju usposobitvenih kompetenc. Ta rezultat lahko pojasnimo z dejstvom, da usposobitvene kompetence opisujejo profesionalno delovanje psihologa na področju vzgoje in izobraževanja. V drugem letniku psihologije pa ni prav veliko študentov – prostovoljcev, ki že delajo v pedagoški praksi (npr. delo s taborniki in skavti, prostovoljno delo v šolah, kjer nudijo individualno pomoč učno manj uspešnim učencem, ali okviru nevladnih organizacij – npr. TOM-telefon, delo v četrtnih skupnostih itd.) in tako lahko novo pridobljena psihološka znanja uporabljajo pri svojem delovanju v različnih situacijah.

## Sklep

V začetni evalvaciji dela kompetenc bodočih psihologov, ki se nanašajo na njihovo delo v izobraževalnih situacijah, smo v prvem letu 4-letne raziskave ugotovili pozitivni učinek oz. napredek študentov na vseh področjih kompetenc, ki jih predvideva EuroPsy, izhodiščni strokovni dokument razvijanja psiholoških kompetenc v Evropi. Največji napredek so študenti po lastni oceni naredili na področju komunikacijskih kompetenc, najmanjšega pa na področju evalvacije. Rezultati torej v splošnem kažejo, da smo pri načrtovanju in izvajanju predmetov v prvem letu poučevanja pedagoško-psiholoških predmetov na pravi poti.

Glede na najmanjši napredek študentov pri razvoju kompetenc evalvacije bi lahko v prihodnje izboljšali razvoj te kompetence pri študentih tako, da bi npr. pri vajah posneli simulirane pogovore študentov z asistentko, ki jih uri na fakulteti. Nato bi asistentka skupaj s študentom pogledala posnetek, pri čemer bi skupaj evalvirala posnet razgovor – ali so predlagani ukrepi študenta za izboljšanje učnega uspeha učenca smiselni, ali in koga poleg učitelja bi še lahko vključili v načrt pomoči učencu (kaj bi lahko naredil šolski psiholog, kaj vrstniki, kako bi lahko pomagali starši) ipd.

Rezultati raziskave pa bodo omogočili tudi nosilkam izobraževanja kritično analizo in sprotno spreminjanje in razvijanje tistih vidikov pedagoškega dela, pri katerih se bo izkazalo, da ne prinašajo ustreznih rezultatov.

Izhajajoč iz ugotovitev prvega leta raziskave bomo v svojem programu poskušali študentom še naprej zagotavljati mednarodno primerljive kompetence, ki jim bodo omogočale večjo konkurenčnost na domačem trgu dela in tudi v mednarodnem prostoru. Zavedamo se, da bo v prihodnje še posebno pozornost treba posvečati aktivnim oblikam in načinom dela, ki omogočajo razvoj proceduralnih znanj, uporabnih za prakso. Ob tem pa je potrebno hkratno kontinuirano sodelovanje z različnimi izobraževalnimi organizacijami (šolami), ki pa bi morale biti bolj sistemsko opredeljeno in tudi ovrednoteno. Pomemben korak naprej v tem sodelovanju predstavlja oblikovanje mentorske mreže psihologov, ki bodo študentom psihologije tako v okviru rednega študija kot tudi obvezne supervizirane prakse pomagali pri kakovostnih prvih korakih v psihološko delo (Super psiholog, 2016).

## Viri in literatura

- EFPA (2010) Education, training and service of school psychologists: Across Europe as an area of lifelong learning. DRAFT EFPA POLICY PAPER 19.2010. Pridobljeno 13. 5. 2016 s spletne strani [http://www.nepes.eu/files/MODIFIED\\_DRAFT\\_JULY\\_2010\\_EFPA\\_POLICY\\_PAPER.pdf](http://www.nepes.eu/files/MODIFIED_DRAFT_JULY_2010_EFPA_POLICY_PAPER.pdf).
- EFPA (2013). EuroPsy – European Certificate in Psychology. EFPA Regulations on EuroPsy and Appendices. Bruselj: Avtor.
- Hattie, J. in Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Kaslow, N. J., Borden, K. A., Collins, F. L., Forrest, L., Illfelder-Kaye, J., Nelson, P. D. in Willmuth, M. E. (2004). Competences conference: Future directions in education and credentialing in professional psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 699–721. DOI: 10.1002/jclp.2016.
- Kluger, A. N. in DeNisi, A. (1996). Feedback interventions: Towards the understanding of a double-edge sword. *Current Directions in Psychological Science*, 7, 67–72.
- Mulder, R. H. in Ellinger, A. D. (2013). Perceptions of quality of feedback in organizations: characteristics, determinants, outcomes of feedback and possibilities for improvement. *European Journal of Training and Development*, 37(1), 4–23. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/03090591311293266>.
- Opis drugostopenjskega študijskega programa Psihologija na FF UL (2009). Pridobljeno 15. 5. 2016 s spletne strani [www.http://psy.ff.unilj.si/slo/Magistrski\\_študij/Opis\\_drugostopenjskega\\_programa](http://psy.ff.unilj.si/slo/Magistrski_študij/Opis_drugostopenjskega_programa).
- Pekljaj, C. (2006). Definiranje učiteljskih kompetenc – začetni korak za prenovo pedagoškega študija. V C. Pekljaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 29–43). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Pekljaj, C. in Puklek, M. (2001). Primer spodbujanja aktivnosti pri seminarju. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Visokošolski pouk malo drugače* (str. 9–14). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Pekljaj, C., Pečjak, S. in Puklek Levpušček, M. (2014). Vprašalnik psiholoških kompetenc za področje vzgoje in izobraževanja (neobjavljeno gradivo). Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Podlessek, A. (2013). Svetovalni delavec v sodobni šoli in vrtcu. *EuroPsy kompetence psihologov. Šolsko svetovalno delo*, 17(3/4), 47–57.
- Ridley, C. H., Mollen, D. in Kelly, S. M. (2011). Beyond mikroskills: Toward a model of counseling competence. *The Counseling Psychologist*, 29(6), 825–864.
- Rychen, D. S. in Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Seattle: Hohgreffe & Huber Publishers.
- Shutte, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153–189.
- Super psiholog (2016). Projekt Supervizirana praksa psihologov: Razvoj programa usposabljanja mentorjev in modela supervizirane prakse. Ljubljana: Služba vlade RS za razvoj in evropsko kohezijsko politiko. Pridobljeno 17. 5. 2016 s spletne strani [www.http://superpsiholog.si](http://superpsiholog.si)
- Tennenbaum, G. in Goldring, E. (1989). A meta-analysis of the effect of enhanced instruction: Cues, participation, reinforcement and feedback and correctives on motor skill learning. *Journal of Research and Development in Education*, 22, 53–64.
- Učni načrt Uvod v pedagoško psihologijo (2009). Pridobljeno 15. 5. 2016 s spletne strani [www.http://psyff.uni-lj.si/media/datoteke/PS1\\_16\\_09\\_2015\\_senat\\_ff\\_1\\_stop\\_3\\_sem\\_16\\_uvod\\_v\\_pedagoško\\_psihologijo\\_15\\_01\\_2016\\_u.pdf](http://psyff.uni-lj.si/media/datoteke/PS1_16_09_2015_senat_ff_1_stop_3_sem_16_uvod_v_pedagoško_psihologijo_15_01_2016_u.pdf).
- Učni načrt za Psihologijo učenja (2009). Pridobljeno 15. 5. 2016 s spletne strani [www.http://psyff.unilj.si/media/datoteke/PS1\\_16\\_09\\_2015\\_senat\\_ff\\_1\\_stop\\_4\\_sem\\_21\\_psihologija\\_ucenja\\_15\\_01\\_2016\\_u.pdf](http://psyff.unilj.si/media/datoteke/PS1_16_09_2015_senat_ff_1_stop_4_sem_21_psihologija_ucenja_15_01_2016_u.pdf).
- Walberg, H. J. (1982). What makes schooling effective? *Contemporary Education Review*, 1, 1–34.

# PREDLOGI ŠTUDENTOV ZA IZBOLJŠANJE PRAKTIČNEGA PEDAGOŠKEGA USPOSABLJANJA

## STUDENT'S SUGGESTIONS FOR IMPROVEMENT OF PRACTICAL PEDAGOGICAL TRAINING

DANIJELA RUS<sup>1</sup> in MILENA IVANUŠ GRMEK<sup>2</sup>

---

### Povzetek

Študenti, ki se v Sloveniji izobražujejo za učitelje, opravljajo v okviru svojega študija obvezno praktično pedagoško usposabljanje na različnih vzgojno-izobraževalnih institucijah z namenom pridobivanja praktičnih pedagoških znanj in spretnosti, v času usposabljanja pa sodelujejo predvsem z mentorji na izbranih vzgojno-izobraževalnih institucijah ter z visokošolskimi učitelji na fakulteti. Slednjim predstavljajo povratne informacije o praktičnem pedagoškem usposabljanju s strani študentov bogato osnovo za nadaljnjo pripravo in organizacijo praktičnega pedagoškega usposabljanja, hkrati pa priložnost za izboljševanje lastne prakse ter posledično razvijanje različnih kompetenc. V prvem, teoretičnem delu prispevka podajamo splošne informacije o praktičnem pedagoškem usposabljanju ter pregled različnih želja in predlogov študentov glede izvajanja praktičnega pedagoškega usposabljanja na treh ravneh, na ravni vzgojno-izobraževalne institucije, na ravni fakultete ter na organizacijski ravni. V drugem delu prispevka predstavljamo predloge študentov glede praktičnega pedagoškega usposabljanja v prihodnje z različnih vidikov. Predlogi študentov lahko služijo kot eno izmed vodil pri nadaljnjem razvoju organizacije in izvajanja praktičnega pedagoškega usposabljanja.

Ključne besede: fakulteta, kompetence, praktično pedagoško usposabljanje, predlogi študentov, vzgojno-izobraževalna institucija

### Abstract

In Slovenia, teaching degree students accomplish a mandatory practical pedagogical training at different educational institutions in the course of their studies. Its purpose is to obtain practical pedagogical knowledge and skills. During the training the students mainly work together with mentors at selected educational institutions, like academic teachers at the faculty. The student's feedback about the practical pedagogical training provides an extensive basis, supporting these mentors in further preparation and organization of the training. Moreover, this feedback is an opportunity to improve the own experience and subsequently develop various competencies. The first part of the article provides, as theoretical background, basic information about the practical pedagogical training. Furthermore, an overview of the student's various requests and suggestions is presented in three levels: the school level, the faculty level and the organizational level. The second part of the article presents the student's suggestions regarding future practical pedagogical training, considering different point of aspects. The student's suggestions could serve as part of a guideline to steadily improve the organization and implementation of practical pedagogical trainings.

Keywords: faculty, competences, practical pedagogical training, student's suggestions, educational institution.

---

1 Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta; korespondenčna avtorica: danijela.rus@um.si.

2 Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

## Uvod

Praktično usposabljanje je pomemben dejavnik v začetnem izobraževanju bodočih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, pri čemer so glavni cilji predvsem »poglobljeno spoznavanje poklicnih vlog strokovnih delavcev, spoznavanje samega sebe – lastne primernosti za opravljanje tega poklica, razvijanje temeljnih poklicnih spretnosti načrtovanja, vodenja in kritičnega analiziranja vzgojno-izobraževalnega procesa in drugih dejavnosti« (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011, 2011, str. 487). Glede na navedene cilje študenti kot bodoči učitelji opravljajo praktično usposabljanje v različnih vzgojno-izobraževalnih institucijah ter prek udejstvovanja v praksi pridobivajo prve pedagoške izkušnje. V prispevku bomo praktično usposabljanje študentov v vzgojno-izobraževalnih institucijah navajali kot praktično pedagoško usposabljanje študentov. Slednje 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 idr. Sodelavci na partnerskih vzgojno-izobraževalnih inštitucijah, ki so mentorji študentom v okviru praktičnega pedagoškega usposabljanja, skupaj s visokoškolskimi učitelji sodelujejo pri pripravi, izvedbi in evalvaciji pedagoške prakse študentov. Na ta način se vsi deležniki v procesu praktičnega pedagoškega usposabljanja med seboj bolj ali manj povezujejo, pri čemer je sodelovanje med študentom in izbrano vzgojno-izobraževalno institucijo primerno večje in intenzivnejše. Povratne informacije o praktičnem pedagoškem usposabljanju s strani študentov predstavljajo zato visokoškolskim učiteljem bogat temelj za nadaljnjo pripravo in organizacijo praktičnega pedagoškega usposabljanja ter druga pedagoška raziskovanja, hkrati pa dobro priložnost za kakovostnejše delo in posledično uspešnejši profesionalni razvoj vseh vključenih.

Želje in predlogi študentov nekoliko starejših raziskav, večina izvedenih še pred bolonjskim sistemom študija (Valenčič Zuljan, 2000; Cvetek, 2002; Čagran, Cvetek in Otič, 2006; Javornik Krečič, 2008), so se v veliki meri nanašali na pomembnost in koristnost praktičnega pedagoškega usposabljanja ter potrebo po večjem obsegu le-tega. Raziskava Valenčič Zuljanove (2000) kaže, kako so študenti prvih letnikov razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani ocenjevali vpliv pedagoške prakse na svoje pojmovanje pouka. Študenti so dokaj visoko vrednotili vpliv pedagoške prakse na lastno poklicno oblikovanje, pripisali velik vpliv opazovanju pouka na praksi ter izrazili željo po lastnih pedagoških nastopih. Študenti višjih letnikov angleškega jezika in književnosti na tedanji Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru so izrazili različna stališča in mnenje glede vloge in pomena pedagoške prakse ter izpostavili, da je pedagoška praksa zelo pomembna za njihov profesionalni razvoj oz. pedagoški poklic ter da je delež prakse v študiju premajhen (Cvetek, 2002). Rezultati raziskave, ki so jo izvedli Čagran et al. (2006) med študenti tedanje Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru, so si bili v nekaterih pogledih zelo podobni, in sicer se je anketiranim študentom pedagoška praksa zdela koristna, v času študija bi si je želeli več, poleg tega pa so izpostavili, da se jim zdi smiselno prakso vpeljati v vse letnike študija (omenjeni študenti so imeli prakso le v 3. in 4. letniku študija, obakrat po dva tedna). Tudi empirična raziskava Javornik Krečičeve (2008) o učiteljevem profesionalnem razvoju podaja zapise učiteljic o velikem pomenu, ki ga anketiranke pripisujejo praktičnemu pedagoškemu usposabljanju, ter o tem, da je prakse v času študija premalo.

Novjše raziskave na področju praktičnega pedagoškega usposabljanja (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju Republiki Sloveniji 2011, 2011; Herzog, Duh in Batič, 2009; Lah, 2015; Muršak, Javrš in Kalin, 2011; Rus, 2013; Trškan, Komidar, Hrovat, 2015; Vršnik Perše, Ivanuš Grmek, Bratina in Košir, 2014) sicer prav tako poudarjajo pomembnost samega usposabljanja za bodoče učitelje in težnjo po še večjem obsegu izvajanja, vendar poleg tega podajajo še druge perspektive, ki bi jih bilo v prihodnje dobro upoštevati pri organizaciji in izvedbi praktičnega pedagoškega usposabljanja. V nadaljevanju predstavljamo predloge študentov glede organizacije in izvajanja praktičnega pedagoškega usposabljanja na treh ravneh, na ravni šole, na ravni fakultete in na organizacijski ravni.

### Raven vzgojno-izobraževalne institucije

V okviru pedagoške prakse so raziskovalci J. Herzog et al. (2009) izvedli empirično raziskavo o kompetencah, ki naj bi jih študenti 3. in 4. letnika Oddelka za likovno umetnost Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru pridobili v času opravljanja pedagoške prakse, ter ugotovili, da študenti v splošnem pedagoško prakso ocenjujejo pozitivno, da pa obstajajo nekatera področja prakse, ki bi jih bilo treba izboljšati. Ta področja so: pridobljeno znanje študentov, delo mentorjev pri vodenju in usmerjanju študentov v času prakse, materialni pogoji za izvedbo pouka

likovne vzgoje ter mentorjeva izbira in neposredna izvedba učne ure. Raziskovalci (ibid.) v okviru svoje raziskave ugotavljajo, da se le dobri dve tretjini študentov strinja s trditvijo, da je njihov mentor pred nastopom natančno pregledal njihovo učno pripravo, ter hkrati izpostavljajo, da je pregled učne priprave s strani mentorja v okviru pedagoške prakse nujno potreben element za uspešno medsebojno sodelovanje. Vršnik Perše et al. (2015) predstavljajo rezultate o zadovoljstvu študentov predšolske vzgoje Pedagoške fakultete z izvedbo praktičnega pedagoškega usposabljanja tako na ravni fakultete kot vzgojno-izobraževalne institucije in glede na vrsto praktičnega pedagoškega usposabljanja (opazovalna praksa, integrirana praksa, vodena praksa, strnjena praksa). Anketirani študenti poročajo o željah po večji aktivni vključenosti v učni proces v času njihovega študija, kar je po mnenju avtorjev (ibid.) spodbuden dejavnik za nadaljnjo poklicno identifikacijo in motivacijo bodočih učiteljev. Kljub splošnemu pozitivnemu pogledu na praktično usposabljanje pa je bilo iz odgovorov študentov (ibid.) mogoče razbrati manjše zadovoljstvo študentov z naslednjimi vidiki: mentor je poznal novosti in me o njih seznanjal; mentorjevo povezovanje teoretičnega in praktičnega znanja; mentor je imel razvite kriterije ocenjevanja študenta in jih je v času pedagoške prakse upošteval; priložnosti vključevanja v šolski proces; koordinacija organizacijskih vidikov pedagoške prakse; povratna informacija mentorja. Samoevalvacija pedagoške prakse na Filozofski fakulteti v Ljubljani (Trškan et al., 2015) podaja nekatere podobne poglede študentov o izvajanju pedagoške prakse, obenem pa tudi predloge za nadaljnje izboljšave. Študenti (ibid.) so ocenjevali izvedbo celotnega usposabljanja in aktivnosti vseh vključenih deležnikov v procesu pedagoške prakse (študentov, mentorjev na šoli ter mentorjev na fakulteti oz. visokošolskih učiteljev), pri čemer so glede dela mentorjev na šoli v največji meri izpostavili željo po več povratnih informacijah po koncu pedagoške prakse in evalvacije prakse, boljša navodila za pedagoško prakso, boljša navodila za pisanje poročila o pedagoški praksi in krajša poročila, v manjši meri pa možnost opravljanja strnjene in nestrnjene pedagoške prakse ter srečanja pred in po pedagoški praksi.

## Raven fakultete

Na ravni fakultete se je najmanjše zadovoljstvo študentov glede praktičnega pedagoškega usposabljanja pokazalo pri sledečih vidikih: »trajanje pedagoške prakse«, »priložnosti za izbiro šole oz. druge institucije«, »ustrezna razporeditev«, »profesorjeva navodila za izvajanje pedagoške prakse«, »povratne informacije profesorja« ter »koordinacija organizacijskih vidikov pedagoške prakse« (Vršnik Perše et al., 2015). Največje zadovoljstvo so študenti (ibid.) izrazili pri ocenjevanju integrirane prakse; le-ta se izvaja tako, da so študenti vsak semester nekajkrat zaporedoma po en dan v tednu v vrtcu ali 1. razredu osnovne šole (izbrana s strani fakultete) ter izvajajo konkretne naloge (Splošna navodila za integrirano prakso, 2014). Primerjava ocen študentov med obema ravnema (raven fakultete ter raven šole) opozarja na nižje zadovoljstvo študentov s praktičnim pedagoškim usposabljanjem na ravni fakultete, zato avtorji (Vršnik Perše et al., 2015) poudarjajo pomembnost izboljšav, ki bi jih bilo treba izvesti v okviru vseh vrst pedagoške prakse, predvsem na področju izpostavljenih vidikov. Ocene študentov o delu mentorja na fakulteti iz raziskave Trškan et al. (2015) kažejo, da so študenti v povprečju dobili dovolj jasna navodila za opravljanje pedagoške prakse, a kljub temu pa so nekateri izmed njih ocenili, da jim mentorji na fakulteti niso nudili dovolj pomoči pri iskanju šole oz. mentorja na šoli, da od mentorjev niso dobili ustrezne pomoči ter strokovne mentorске podpore med opravljanjem pedagoške prakse ter da jim mentorji niso podali dobrih povratnih informacij po opravljeni pedagoški praksi. Študenti (ibid.) so navedli, da večina mentorjev na fakulteti ni obiskala šole, kjer so v tistem času opravljali pedagoško prakso, manjši delež študentov pa je navedel tudi nekaj predlogov, povezanih z delom mentorja na fakulteti. Ti so: več časa za pomoč študentom v času pedagoške prakse, ocena nastopa v času pedagoške prakse, možnost za podaljšanje roka za oddajo poročila o pedagoški praksi ter jasnejša delitev nalog, kjer je več notranjih mentorjev.

## Organizacijska raven

Izsledki raziskav, predstavljenih v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju Republiki Sloveniji 2011 (2011), so nakazali želje študentov po boljši organizaciji pedagoške prakse in po njenem smiselnem vključevanju v druge obveznosti študentov v okviru študija. V raziskavi, ki so jo izvedli Trškan et al. (2015), so pri ocenjevanju ustreznosti obsega, vsebine in izvedbe pedagoške prakse (obsega obveznosti) študenti najnižje ocenili ustreznost trajanja pedagoške prakse, število ur nastopov in hospitacij, število ur drugih dejavnosti na šoli, slabše ocene pa je bilo mogoče zaznati tudi pri ocenjevanju študentov o ustreznosti zasnovanosti učnega načrta oz. predmeta, ki vključuje pedagoško prakso, o zasnovanosti poročila pedagoške prakse ter ustreznosti obremenitve na pedagoški praksi v skladu s pridobljenimi kreditnimi točkami. Predlogi študentov, povezani z izvedbo pedagoške prakse oz. s predlogi za

izboljšave, so v največji meri sledeči (ibid.): možnost nestrnjene pedagoške prakse zaradi usklajevanja prakse s fakultetnimi obveznostmi, daljša pedagoška praksa, več samostojnih nastopov, boljša organizacija in načrtovanje navodil na fakulteti po posameznih vrstah pedagoških praks, zmanjšanje števila hospitacij. V manjši meri pa tudi: izvajanje pedagoške prakse v času, ko na fakulteti ni obveznosti, boljša priprava na pisanje učnih priprav ter izvajanje pedagoške prakse tudi v drugih mesecih (ne le v enem mesecu). Glede na rezultate raziskovalcev J. Herzog et al. (2009) je študente pri opravljanju pedagoške prakse najbolj motila nedisciplina na šoli, slaba opremljenost šole in učilnice, prekratek čas, ki je namenjen praksi, ter tudi velika količina papirologije. Lahova (2015) je analizirala pedagoško prakso študentov prve generacije pedagoškega študija francoščine na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Iz analize vprašalnikov in refleksij je bilo mogoče razbrati, da so bili študenti kljub splošnemu zadovoljstvu z opravljenjo prakso nezadovoljni predvsem s preveliko količino papirnatega oz. administrativnega dela, ki so ga morali opraviti v času pedagoške prakse. Raziskava (Muršak et al., 2011), izvedena med študenti četrtrih letnikov Filozofske fakultete in Fakultete za matematiko in fiziko Univerze v Ljubljani, je pokazala, da se je velika večina študentov (približno 90,0 %) prakse rada udeleževala, pri čemer so bili njihovi motivi za udeležbo, da s tem dobijo vpogled v prihodnji poklic ter v opazovanje dela, da se lahko pogovarjajo o delu in navezujejo stike s prihodnjimi strokovnimi kolegi ter da jim predstavlja to tudi neformalno druženje. Kljub temu pa anketirani študenti (ibid.) izražajo bistveno večjo potrebo po praktičnem delu v svojem študiju – kar 46,5 % študentov meni, da naj v izobraževalnih programih prevladuje praktični del; podobno velik delež študentov (44,3 %) meni, da naj bo delež praktičnega in teoretskega dela v izobraževalnih programih enak. Tudi študenti 3. letnika univerzitetnega dvopredmetnega študijskega programa prve stopnje Pedagogika in študenti 1. letnika dvopredmetnega pedagoškega študijskega programa druge stopnje Pedagogika na Filozofski fakulteti v Mariboru, ki so v okviru svojih študijskih obveznosti opravljali praktično usposabljanje na različnih vzgojno-izobraževalnih institucijah, so kljub pozitivnemu vtisu večine anketiranih glede usposabljanja izrazili željo po večjem obsegu praktičnega usposabljanja (Rus, 2013).

V zgornjih poglavjih smo na podlagi domače literature s področja praktičnega pedagoškega usposabljanja (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju Republiki Sloveniji 2011, 2011; Herzog, Duh in Batič, 2009; Lah, 2015; Muršak, Javrh in Kalin, 2011; Rus, 2013; Trškan, Komidar, Hrovat, 2015; Vršnik Perše, Ivanuš Grmek, Bratina in Košir, 2014) pripravili pregled nekaterih želja in predlogov študentov različnih študijskih smeri in stopenj glede organizacije in izvedbe praktičnega pedagoškega usposabljanja, in sicer glede na različne ravni (raven vzgojno-izobraževalne institucije, raven fakultete in organizacijska raven). Z namenom izvedbe še kakovostnejšega praktičnega pedagoškega usposabljanja bomo v nadaljevanju predstavili rezultate raziskave, ki nam bo dala dodaten vpogled v mnenje študentov druge stopnje Univerze v Mariboru glede izvajanja praktičnega pedagoškega usposabljanja ter nam predstavila nekatere koristne predloge študentov glede izboljšanja praktičnega pedagoškega usposabljanja v prihodnje.

## Cilji raziskovanja

Glavni cilj predstavljenega dela raziskovanja je bil pridobiti predloge študentov druge stopnje Filozofske fakultete (v nadaljevanju: FF UM), Fakultete za naravoslovje in matematiko (v nadaljevanju: FNM UM) in Pedagoške fakultete (v nadaljevanju: PEF UM) Univerze v Mariboru glede izboljšanja praktičnega pedagoškega usposabljanja v prihodnje.<sup>3</sup>

## Metodologija

### Raziskovalna metoda

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

<sup>3</sup> Rezultati empirične raziskave, predstavljeni v prispevku, so rezultati, ki smo jih pridobili na podlagi večje empirične raziskave, izvedene v letu 2014/2015, pri čemer v prispevku predstavljamo enega izmed raziskovalnih vidikov.

## Raziskovalni vzorec

Anketiranje je potekalo v mesecu aprilu in maju 2014. Vprašalnik je izpolnilo 127 študentov prvih letnikov in 21 študentov drugih letnikov druge stopnje FF UM, FNM UM in PEF UM, skupno 148 anketirancev. Izpolnjevanje vprašalnika je potekalo nevedeno in anonimno. V času anketiranja smo s strani referatov fakultet pridobili podatke o številu vpisanih študentov v prve letnike za študijsko leto 2013/2014 – teh je bilo skupno 236.

## Vsebinsko-metodološke značilnosti vprašalnika

Celoten vprašalnik je sestavljen iz več delov. V prispevku predstavljamo le enega izmed njih, kjer so anketirani študenti lahko odgovarjali na odprto vprašanje in napisali svoje predloge glede izboljšanja praktičnega pedagoškega usposabljanja v prihodnje.

Veljavnost anketnega vprašalnika smo zagotovili s pregledom strokovnjakov glede njegove vsebinske in formalne plati ter s pregledom ustrezne literature. Anketni vprašalnik je v veliki meri sestavljen na podlagi podrobne preučitve vseh študijskih programov druge stopnje FF UM (Študijski programi Filozofske fakultete UM, b. d.), FNM UM (Podiplomski študijski programi, b. d.) in PEF UM (Študijski programi 2. stopnje, 2014), kjer je praktično pedagoško usposabljanje del študijske obveznosti. Na ta način smo zagotovili, da je vprašalnik sestavljen v skladu s cilji praktičnega pedagoškega usposabljanja in v skladu s splošnimi kompetencami, ki naj bi jih študenti usvojili v času opravljanja praktičnega pedagoškega usposabljanja. Objektivnost anketnega vprašalnika je zagotovljena z enotnimi in enopomenskimi navodili, na podlagi katerih so anketiranci izpolnjevali vprašalnik, medtem ko objektivnost na stopnji anketiranja temelji na nevedenem anketiranju.

## Postopki obdelave podatkov

Podatki so obdelani s programom za statistično obdelavo podatkov SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences* (različica 21) na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Pri obdelavi podatkov za namene prispevka smo uporabili metodo frekvenčne distribucije ( $f$ ,  $f\%$ ), pri čemer smo vprašanja odprtega tipa kategorizirali ter jih v nadaljevanju razvrstili po pogostosti.

## Rezultati in interpretacija

### Predlogi študentov glede izboljšanja praktičnega pedagoškega usposabljanja

Anketirani študenti so v anketnem vprašalniku odgovarjali na vprašanje odprtega tipa, kjer so lahko podali svoje predloge za izboljšanje praktičnega pedagoškega usposabljanja. S strani anketiranih študentov smo dobili odgovore, ki smo jih razvrstili v 7 kategorij (pridobivanje praktičnih izkušenj in znanj; obdobje trajanja; vključenost v dejavnosti in spoznavanje učnega procesa; sodelovanje z mentorjem in drugimi strokovnimi delavci; dokumentacija; samostojnost in odgovornost; splošna pričakovanja, misli in mnenja). Na odprto vprašanje, kjer so študenti podali predloge za izboljšanje praktičnega pedagoškega usposabljanja, je bilo podanih 182 odgovorov oziroma predlogov študentov.

št.	kategorija predloga	f	f %
1	obdobje trajanja	84	46
2	pridobivanje praktičnih izkušenj in znanj	33	18
3	dokumentacija	26	14
4	splošna pričakovanja, misli in mnenja	13	7
5	sodelovanje z mentorjem in drugimi strokovnimi delavci	10	6
6	samostojnost in odgovornost	9	5
7	vključenost v dejavnosti in spoznavanje učnega procesa	7	4
	skupaj	182	100

Preglednica 1: Število ( $f$ ) in strukturni odstotki ( $f\%$ ) odgovorov študentov, združenih v kategorije, po predlogih za izboljšanje praktičnega pedagoškega usposabljanja.

## Kategorija 1: obdobje trajanja

Največji delež zavzema kategorija 1, to je obdobje trajanja (46 %), kjer se vsi odgovori študentov nanašajo na prekratko trajanje praktičnega pedagoškega usposabljanja. Večina študentov je hkrati tudi predlagala čas trajanja, ki bi ga bilo po njihovem mnenju treba nameniti omenjenemu usposabljanju; to naj bi trajalo najmanj en teden več kot doslej. Navedeni razlogi, zakaj naj bi praktično pedagoško usposabljanje trajalo dlje časa, se navezujejo predvsem na lažje opravljanje vseh zadolžitvev ter uspešnejše pridobivanje izkušenj in znanj. Iz nekaterih odgovorov študentov je bilo mogoče razbrati, da se jim zdi obdobje med prehodom redovalnih konferenc manj primerno za izvajanje praktičnega pedagoškega usposabljanja ter da bi bilo usposabljanje bolj smiselno razporediti čez celotno šolsko leto. Med predlogi za način izvedbe in poteka praktičnega pedagoškega usposabljanja so najpogosteje zastopani predlogi po izvajanju usposabljanja že v nižjih letnikih študija oziroma v študijskih programih prve stopnje. Pri tem je treba opozoriti, da je praktično pedagoško usposabljanje v okviru svojih študijskih obveznosti na prvi stopnji opravljala manj kot polovica anketiranih študentov, natančneje vsi študenti PEF UM in le študenti univerzitetnega dvopredmetnega študijskega programa Pedagogika na FF UM (Praksa, b. d.; Praktično usposabljanje, 2014). Preostali anketirani študenti dotodanje izkušnje s praktičnim pedagoškim usposabljanjem v okviru študijskega programa prve stopnje še niso imeli.

- a) Splošni primeri odgovorov:
  - »Praktično pedagoško usposabljanje naj traja dlje.«
  - »Praksi bi bilo treba nameniti več časa.«
- b) Primeri predlogov za čas trajanja:
  - »/.../ vsaj en mesec«,
  - »/.../ vsaj dva meseca«,
  - »/.../ vsaj tri mesece«,
  - »/.../ še vsaj en teden«,
  - »/.../ cel semester«,
  - »/.../ tri tedne«.
  - »/.../ cel semester«,
  - »/.../ tri tedne«.
- c) Primeri razlogov za daljše trajanje:
  - »Med praktičnim delom se največ naučimo.«
  - »Zaradi prenatrpanosti se lahko nastopi in druge dejavnosti izvedejo slabše.«
  - »V tako kratkem času ne pridobiš dovolj znanja in izkušenj.«
  - »Lažje bi izvajali vse zadolžitve.«
  - »S tem bi dobili več pomembnih informacij, znanj in prepotrebni izkušenj.«
  - »Preden se vključiš v razred, preden se učenci navadijo nate in preden se ti navadiš, je vsega že konec.«
  - »Dva tedna je za nastope, hospitacije in vse ostale dejavnosti premalo časa.«
  - »Na podlagi tako kratkega usposabljanja ni mogoče stopiti na samostojno pot poučevanja.«
- d) Primeri predlogov za obdobje razporeditve:
  - »Izbrani termin naj ne bo med koncem prve polovice leta in začetkom druge polovice. Učenci namreč v tem obdobju le pridobivajo ocene prek spraševanja in testov, zato se je z urnikom zelo težko uskladiti in pridobiti ure za izvajanje nastopov.«
  - »Praksa naj bo čez celo leto.« »Izvajanje prakse naj bo pogostejše čez leto – enkrat na dva tedna na šoli.«
- e) Primeri predlogov za način izvedbe in poteka:
  - »Praksa naj poteka na različnih šolah, da se lahko primerjajo različne generacije učencev in okolje.«
  - »Praktično usposabljanje naj poteka v obliki razpršene prakse, ker vseh dejavnosti ni mogoče spremljati in videti v enem tednu.«
  - »Prakso je treba razporediti na različne šole in mentorje.«
  - »Praksa naj bo že v začetnih letnikih študija – vsaj v drugem letniku.«
  - »Prakso bi bilo treba uvesti že v nižje letnike prvostopenjskih študijev na fakulteti – ne komaj na drugi stopnji, kjer so diplomanti določene stroke brez ene praktične izkušnje.«

## **Kategorija 2: pridobivanje praktičnih izkušenj in znanj**

Skoraj petina predlogov študentov se nanaša na kategorijo 2, to je pridobivanje praktičnih izkušenj in znanj (18 %), kjer študenti med drugim izpostavljajo predloge za večje število (predvsem samostojnih) nastopov, manjše število hospitacij, pogostejši stik z učenci ter delo z uporabnimi vsebinami (tudi na fakulteti).

Primeri odgovorov:

- »Več nastopov tekom prakse.«
- »Manj ur hospitacij.«
- »Več praktičnega dela.«
- »Več poučevanja.«
- »Več stika z učenci ter učenja v razredu.«
- »Večji poudarek na prenosu teorije v prakso.«
- »Večje pridobivanje aplikativnega znanja na fakulteti.«
- »Več hospitacij različnih profesorjev, da se lažje primerjajo različni stili poučevanja.«
- »Nobenih timskih nastopov, le samostojno izvajanje nastopa.«
- »Več dela z učenci s posebnimi potrebami.«
- »V študijski proces naj se vključi več teorije, ki bo bolj koristna za praktično pedagoško usposabljanje ter več uporabnih vsebin pri vajah.«

## **Kategorija 3: dokumentacija**

14 % odgovorov študentov se nanaša na kategorijo 3, to je dokumentacija, pri čemer se vsi predlogi navezujejo na zmanjšanje obsega dokumentacije. Po mnenju študentov se za namene praktičnega pedagoškega usposabljanja porabi preveč časa za pisanje poročil, dnevnikov in priprav.

Primeri odgovorov:

- »Manj dokumentacije.«
- »Preveč je pisanja poročil, dnevnikov, analiz.«
- »Manj reflektiranja, evalviranja in načrtovanja.«
- »Večji poudarek na vodenem spoznavanju dokumentacije.«
- »Manj poudarka na pedagoški dokumentaciji, ki vzame preveč časa in se zato ni mogoče toliko posvečati praksi.«
- »Preveč pisanja dnevnikov in poročil zagreni lepe trenutke prakse.«
- »Uporaba že pripravljenih priprav, ker ti avtorske vzamejo preveč časa.«

## **Kategorija 4: splošna pričakovanja, misli in mnenja**

Kategorija 4, to so splošna pričakovanja, misli in mnenja (7 %), zavzema nekoliko manjši delež, v njej pa zasledimo predvsem predloge študentov po večji uskladitvi obveznosti na študijskih smereh in večji podpori študentov s strani fakultete in mentorjev.

Primeri odgovorov:

- »Treba je uskladiti obveznosti na obeh študijskih smereh, ker je pri eni smeri neprimerno več dela z izpolnjevanjem obrazcev in dnevnika ter s hospitacijami.«
- »Organizirati je treba izobraževanja za pedagoške delavce na področjih, ki so aktualna in vedno bolj potrebna, npr. delo z otroki s posebnimi potrebami, nove metode dela ...«
- »S strani fakultete in didaktikov dobiti malo več podpore in zanimanja za študentov napredek.«
- »Dobro bi bilo dobiti več navodil s strani didaktikov.«
- »Študenti naj bi učne priprave pripravili pri predmetih pred prakso in imeli tako dovolj časa, da bi se pripravljali na nastop.«
- »V kolikor je to možno organizirati, bi lahko študent isto snov predaval dvakrat – na ta način bi se videlo, kako je študent upošteval navodila in kritike mentorja in kako zna popravljati svoje napake.«
- »Smiselno bi bilo vračilo potnih stroškov za čas trajanja prakse.«
- »Več bi bilo treba delati na socialni ravni in motivaciji – dajati dodatne pozitivne spodbude za študente.«

## Kategorija 5: sodelovanje z mentorjem in drugimi strokovnimi delavci

Manjši delež zavzema tudi kategorija 5, to je sodelovanje z mentorjem in drugimi strokovnimi delavci (6 %), kjer so v ospredju predlogi študentov po ustrežnejšem usposabljanju mentorjev ter večji angažiranosti vseh strokovnih delavcev, ki so v stiku s študenti.

Primeri odgovorov:

- »Na praksi je potrebnega več sodelovanja in pogovora z mentorjem.«
- »Naredi naj se natančen načrt dela praktikanta.«
- »Potrebno je nagrajevanje dela mentorjev, da bodo imeli večjo motivacijo za delo s študenti.«
- »Sodelovanje naj poteka s šolami, ki so dejansko pripravljene sodelovati s študenti.«
- »Učitelj mentor naj ne nadzoruje dnevnika študenta in njegovo pisanje.«
- »Šole naj bodo bolj seznanjene o pomenu prakse za študente in naj tehtno premislijo, če želijo sprejemati študente.«
- »Najti je treba mentorje, ki so pripravljene sodelovati s študenti, jih voditi in aktivno vključevati.«

## Kategorija 6: samostojnost in odgovornost

Podobno število odgovorov študentov se nahaja v kategoriji 6, to je samostojnost in odgovornost (5 %), kjer študenti predlagajo manj omejevanja in nadzora s strani mentorja ter možnost lastnega odločanja pri nekaterih aktivnostih v času praktičnega pedagoškega usposabljanja.

Primeri odgovorov:

- »Študentu je treba dati večjo svobodo.«
- »Več samostojnega učenja študenta in manj omejevanja.«
- »Študentu dati večjo odgovornost.«
- »Ponuditi več možnosti za samoiniciativo študenta.«
- »Manj strogih in vnaprej določenih navodil in zahtev.«
- »Študentu naj se dodeli več pristojnosti ob izvajanju pedagoške prakse.«

## Kategorija 7: vključenost v dejavnosti in spoznavanje učnega procesa

Nekaj študentov je na to vprašanje podalo odgovore, ki smo jih vključili v kategorijo 7, to je vključenost v dejavnosti in spoznavanje učnega procesa (4 %). Na podlagi teh odgovorov je bilo pri večini mogoče razbrati predloge po večjem vključevanju študentov v vse aktivnosti in dejavnosti, ki potekajo v času praktičnega pedagoškega usposabljanja na posamezni instituciji.

Primeri odgovorov:

- »Več sodelovanja pri ostalih dejavnostih, ki potekajo na šoli.«
- »Šolam predlagati, da študente bolj vključujejo v celoten proces.«
- »Dati študentu možnost opazovati in sodelovati pri vsaki dejavnosti.«
- »Več vključevanja študentov v različne situacije.«
- »Manj izvajanja dejavnosti, ki niso neposredno v sklopu pouka.«

## Sklep

V prispevku smo osvetlili mnenja študentov o praktičnem pedagoškem usposabljanju tako s teoretičnega kot z empiričnega vidika ter predstavili predloge študentov pedagoških študijskih programov druge stopnje FF UM, PEF UM in FNM UM, ki lahko, v kolikor so ustrezno realizirani, bistveno vplivajo na boljšo kakovost organizacije in izvedbe praktičnega pedagoškega usposabljanja v prihodnje.

V prvem delu prispevka smo na podlagi starejših in novejših raziskav, opravljenih v slovenskem prostoru (Cvetek, 2002; Čagran et al., 2006; Herzog et al., 2009; Javornik Krečič, 2008; Lah, 2015; Trškan et al., 2015; Vršnik Perše et al., 2015)

predstavili nabor različnih področij, ki jih študenti zaznavajo kot pomanjkljiva, obenem pa s tem posredno podajajo predloge za njihove izboljšave. Teoretični del prispevka tako podaja pregled predlogov študentov različnih pedagoških študijskih programov glede praktičnega pedagoškega usposabljanja na ravni vzgojno-izobraževalne institucije, na ravni fakultete ter na organizacijski ravni. V empiričnem delu prispevka so predstavljeni predlogi študentov – bodočih učiteljev glede praktičnega pedagoškega usposabljanja v prihodnje z naslednjih vidikov: obdobje trajanja usposabljanja, vključenost študentov v dejavnosti in njihovo spoznavanje učnega procesa, sodelovanje študentov z mentorjem in drugimi strokovnimi sodelavci, spoznavanje dokumentacije, samostojnost in odgovornost študentov v času praktičnega pedagoškega usposabljanja ter splošna pričakovanja, misli in mnenja študentov o celotnem poteku praktičnega pedagoškega usposabljanja.

Rezultati raziskave nas opozarjajo, da študenti v največji meri predlagajo podaljšanje obdobja trajanja praktičnega pedagoškega usposabljanja, kar se sklada z rezultati že izvedenih raziskav (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011, 2011; Cvetek, 2002; Čagran et al., 2006; Javornik Krečič, 2008; Trškan et al., 2015; Vršnik Perše et al., 2015). Pri tem se nam zdi pomembno nameniti pozornost razlogom za podaljšanje trajanja usposabljanja, ki so jih navedli študenti (lažje opravljanje zadolžitve ter uspešnejše pridobivanje izkušenj in znanj) ter njihovim predlogom glede obdobja trajanja praktičnega pedagoškega usposabljanja (najmanj en teden več kot doslej, razporeditev čez celotno študijsko leto, izvajanje usposabljanja že v nižjih letnikih študija oziroma v študijskih programih prve stopnje). Glede na to, da je slaba polovica anketiranih študentov (študenti PEF UM in majhen delež študentov FF UM) že opravljala praktično pedagoško usposabljanje v okviru študija na prvi stopnji, je večji delež izpostavljenih predlogov študentov toliko bolj izstopajoč. Iz odgovorov študentov je namreč razvidno, da si, ne glede na izkušnjo s praktičnim pedagoškim usposabljanjem ali brez njega, želijo več tovrstnega usposabljanja, in sicer vzporedno v okviru svojega študija, saj bi na ta način dobili neposredne izkušnje s svojim bodočim poklicem že na začetku svoje študijske in poklicne poti. Študenti so v večji meri glede na ostale podane predloge navedli, da si v času praktičnega pedagoškega usposabljanja želijo več nastopov, manjše število hospitacij, pogostejši stik z učenci ter delo z uporabnimi vsebinami (tudi na fakulteti), nezamarnljiv delež odgovorov študentov pa se nanaša na zmanjšanje obsega dokumentacije, ki jo morajo študenti pripraviti v času praktičnega pedagoškega usposabljanja, na ustreznejše usposabljanje mentorjev ter na večjo samostojno in aktivno vključenost študentov v celotni vzgojno-izobraževalni proces. Tudi ti rezultati se skladajo z rezultati že izvedenih raziskav (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju Republiki Sloveniji 2011, 2011; Lah, 2015). Glede na to, da je med predlogi anketiranih študentov izpostavljena tudi želja po boljši organizaciji praktičnega pedagoškega usposabljanja, menimo, da je v okviru realizacije te želje potrebna predvsem smiselna vključenost praktičnega pedagoškega usposabljanja v vsa področja študijskih programov, ureditev ustreznih pogojev dela ter jasna opredelitev pristojnosti in nalog dela vseh sodelujočih, ureditev usposabljanja mentorjev v okviru praktičnega pedagoškega usposabljanja ter okrepitev sodelovanja med fakultetami in vzgojno-izobraževalnimi institucijami, v katerih študenti opravljajo omenjeno usposabljanje. Potrebo po močnejši povezavi med fakultetami, ki izobražujejo strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju, in med vzgojno-izobraževalnimi institucijami, kjer študenti kot bodoči učitelji lahko opravljajo praktično pedagoško usposabljanje, izpostavlja tudi Evropska komisija v poročilu, namenjenem Evropskemu svetu in Evropskemu parlamentu, ter pri tem poudarja, da imajo visokošolske ustanove pri razvoju učinkovitih partnerstev s šolami in drugimi vzgojno-izobraževalnimi institucijami veliko vlogo (*Communication from the Commission to the Council and the European Parliament – Improving the Quality of Teacher Education*, 2007). Nekaj glavnih smernic in priporočil za temeljno izobraževanje učiteljev v sklopu pedagoških študijskih programov ter s tem povezanega praktičnega pedagoškega usposabljanja predlagajo Muršak idr. (2011), med drugim: uravnoteženost teoretičnega in praktičnega dela študijskih programov, poudarek na izkušnjah študentov, pridobljenih v okviru praktičnega pedagoškega usposabljanja, vključitev izkušenj v procese izobraževanja in usposabljanja ter povečanje obsega usposabljanja (bodisi v zadnjih letnikih ali razporeditev na vse letnike). Ker večina študentov prve izkušnje s poučevanjem pridobiva ravno v okviru praktičnega pedagoškega usposabljanja tekom študija, se strinjamo z avtorji (ibid.), da je uravnoteženo razmerje med teorijo in prakso zato toliko bolj pomembno za posameznikov strokovni razvoj na pedagoškem in predmetnem področju.

Menimo, da je treba predloge študentov glede izvedbe in organizacije praktičnega pedagoškega usposabljanja preučiti in jih v okviru možnih prilagoditev tudi upoštevati, tako na ravni vzgojno-izobraževalne institucije, na ravni fakultete kot na organizacijski ravni. Pri tem je za kakovostnejše delo v prihodnje nujno potrebno dobro sodelovanje vseh deležnikov (študentov, mentorjev, visokošolskih učiteljev), dopolnjevanje in prilagajanje. Prepričani smo, da predlogi študentov vodijo k boljši organizaciji in izvajanju procesa praktičnega pedagoškega usposabljanja ter predstavljajo priložnost za izboljševanje lastne prakse vseh vključenih.

## Viri in literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011. (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Communication from the Commission to the Council and the European Parliament – Improving the Quality of Teacher Education. (2007). Pridobljeno 16. 5. 2016 s <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52007DC0392>.
- Cvetek, S. (2002). Pedagoška praksa in njen pomen za izobraževanje učiteljev. *Pedagoška obzorja*, 17 (3/4), 125–139.
- Čagran, B., Cvetek, S. & Otič, M. (2006). Vloga pedagoške prakse v programih za izobraževanje učiteljev. V C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 121–136). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Herzog, J., Duš, M. & Batič, J. (2009). Pedagoška praksa kot motivacija za ustvarjalno likovnopedagoško delo bodočih likovnih pedagogov. *Revija za elementarno izobraževanje*, 2 (4), 67–78.
- Javornik Krečič, M. (2008). Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk. Ljubljana: i2.
- Lah, M. (2015). »Med prakso sem spoznal, da sem študij dobro izbral«: evalvacija pedagoške prakse prve generacije študentov bolonjskega študija francoščine. *Vestnik za tuje jezike*, 7 (1), 289–304.
- Muršak, J., Javrh, P. & Kalin, J. (2011). Poklicni razvoj učiteljev. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Podiplomski študijski programi. (b. d.). Univerza v Mariboru, Fakulteta za naravoslovje in matematiko. Pridobljeno 10. 2. 2016 s [http://fnm.um.si/index.php?option=com\\_content&view=article&id=35&Itemid=34&lang=sl](http://fnm.um.si/index.php?option=com_content&view=article&id=35&Itemid=34&lang=sl).
- Praksa. (b. d.). Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Študenti, Študijski programi, 1. stopnja. Pridobljeno 14. 5. 2016 s <http://www.ff.um.si/studenti/1-stopnja/>.
- Praktično usposabljanje. (2014). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Študij, Študijski programi 1. stopnje. Pridobljeno 14. 5. 2016 s <http://www.PEF.um.si/214/prakticno+usposabljanje>.
- Rus, D. (2013). Pogledi študentov pedagogike na obvezno praktično usposabljanje. *Revija za elementarno izobraževanje*, 6(1, april 2013), 75–89.
- Študijski programi 2. stopnje. (2014). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. Pridobljeno 10. 2. 2016 s <http://www.PEF.um.si/191/razpis+20152016>.
- Študijski programi Filozofske fakultete UM. (b. d.). Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta. Pridobljeno 11. 2. 2016 s [http://www.ff.um.si/studenti/studijski-programi/#druga\\_stopnja](http://www.ff.um.si/studenti/studijski-programi/#druga_stopnja).
- Splošna navodila za integrirano prakso. (2014). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, praktično usposabljanje, Predšolska vzgoja. Pridobljeno 30. 1. 2016 s <http://www.PEF.um.si/214/prakticno+usposabljanje>.
- Trškan, D., Komidar, L. & Hrovat, L. (2015). Kazalniki kakovosti pedagoške prakse na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Vršnik Perše, T., Ivanuš Grmek, M., Bratina, T. & Košir, K. (2014). Students' satisfaction with teaching practice during pre-service teacher education. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Specialno izdanje*, 17 (2), 159–174.

# ŠTUDIJA PRIMERA O RAZVOJNEM MODELU KAZALNIKOV KAKOVOSTI PRAKTIČNEGA USPOSABLJANJA V VISOKEM ŠOLSTVU

## A CASE STUDY ABOUT DEVELOPMENTAL MODEL OF PRACTICAL TRAINING QUALITY INDICATORS IN HIGHER EDUCATION

MOJCA JURIŠEVIČ

---

### Povzetek

V prispevku bo predstavljena eksplorativna študija primera, ki se nanaša na ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti praktičnega usposabljanja znotraj izbranega prvostopenjskega univerzitetnega študijskega programa na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Študija temelji na interpretativni paradigmi in vsebuje elemente ideografskega pristopa: v ospredju so poleg teoretskih besedil in izsledkov različnih empiričnih študij ter drugega empiričnega gradiva tudi deležniki, ki sodelujejo v procesu praktičnega usposabljanja, in socialne interakcije med njimi. Študija je potekala od marca 2013 do junija 2015, v treh (glavnih) medsebojno povezanih etapah: (1) priprava na raziskovanje oziroma izdelava raziskovalnega načrta (2013), (2) analiza zbranih podatkov in prepoznavanje kazalnikov kakovosti (2014) in (3) opredeljevanje kazalnikov kakovosti na osnovi usklajevanja in nadaljnega razvoja pojma kakovosti praktičnega usposabljanja (2015). Razvita je bila metodologija raziskovanja, na osnovi katere je bil postavljen model s šestimi temeljnimi kazalniki in štirimi podpornimi stebri – sistem, organizacija, vsebine in odnosi (skupno 22 kazalnikov). Iz izvedenih dejavnosti je mogoče povzeti, da izbor kazalnikov v raziskovanem kontekstu optimalno pokriva področje kakovosti praktičnega usposabljanja na izbranem študijskem programu in konceptualno kaže tudi značilnosti prenosljivosti na druge študijske programe.

Ključne besede: kazalniki kakovosti, praktično usposabljanje v visokem šolstvu, študija primera

### Abstract

The paper presents an exploratory case study, which refers to the identification and the quality assurance of practical training within the selected first-cycle university study programme at the Faculty of Education, University of Ljubljana. The study is based on the interpretative paradigm and contains elements of the idiographic approach: the stakeholders involved in the practical training process, and social interactions among them are highlighted, in addition to theoretical texts and the results of various empirical studies and of other empirical material. The study was conducted from March 2013 to June 2015, in the three main interrelated steps: (1) the research preparation and the outline of the research plan (2013), (2) the analysis of the collected data and the identification of the quality indicators (2014), and (3) the identification of quality indicators on the basis of coordination and further development of the concept of the quality practical training (2015). The research methodology was developed, on the basis of which a model with six core indicators and four support pillars - system, organization, content and relationships - was based (a total of 22 indicators). Considering the implemented activities it can be concluded that the selection of indicators in the research context covers optimally the practical training quality in the selected study programme, and conceptually shows also the characteristics of transferability to other non-pedagogical study programmes.

Key words: quality indicators, practical training in higher education, case study

---

1 Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta; mojca.jurisevic@pef.uni-lj.si.

## Uvod

Praktično-pedagoško usposabljanje (v nadaljevanju PU) je sestavni del prvostopenjskega univerzitetnega študijskega programa Razredni pouk na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (v nadaljevanju PeF UL) v obsegu 15 KT. V procesu bolonjske prenovе je bil ta segment študijskega programa analiziran ter optimiziran na ravni fakultetnih študijskih programov, zlasti v okviru projekta ESS Partnerstvo fakultet in šol, Model 1: Partnerstvo v izvajanju praktičnega pedagoškega usposabljanja študentov pedagoških študijskih programov v letih od 2005 do 2007 (Juriševič et al., 2005; Juriševič, Lipec-Stopar, Magajna in Krajnčan, 2007a; Juriševič, Lipec-Stopar, Magajna in Krajnčan, 2007b). Pozornost je bila posvečena predvsem organizacijski, sistemski in vsebinskospecifični ureditvi PU, končni rezultat pa je bil Model PU, razvit skupaj s predlogi podpornih rešitev za učinkovitejše uresničevanje v praksi na osnovi teoretsko-empiričnega znanstvenega pristopa. Nastal je kot konkreten predlog za odpravljanje v preteklosti identificiranih pomanjkljivosti izvajanja PU na PeF UL, oblikovan v skladu z vizijo fakultete in naravnani na sodobne svetovne trende na področju izobraževanja različnih pedagoških strokovnjakov.

V Modelu PU je bila poudarjena diferenciacija PU glede na izvedbeno obliko (pedagoška praksa, hospitacije in nastopi) ter glede na različna obdobja študija, poleg tega pa so bile določene kompetence, ki jih študenti razvijajo med PU, in sicer na petih za PU prepoznanih ključnih področjih: didaktično-metodičnem, komunikacijskem, na področju oblikovanja strokovne samopodobe, učnega samouravnavanja študenta in pedagoškega upravljanja (menedžment) ter ožje strokovnem področju (Preglednica 1). Za vzorčne študijske programe so bili izdelani priročniki za študente in mentorje za izvajanje PU in za vodenje portfolia med PU. Model PU je bil hkrati tudi pilotno preizkušen na dveh študijskih programih PeF UL. Poleg tega je bil pripravljen predlog programa za izpopolnjevanje mentorjev, ki je bil izveden leta 2008.

Model PU je bil prepoznan kot veljaven tudi v širšem visokošolskem kontekstu in zato uporabljen za osnovo pri pripravi konceptualnih izhodišč za oblikovanje smernic za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani leta 2007 (Kristl et al., 2007).

Ne glede na odmevnost predstavljenega Modela PU pa v okviru izvedenih projektov ni bil razvit inštrumentarij za celostno analizo in spremljanje učinkovitosti oziroma kakovosti njegovega izvajanja na različnih ravneh operacionalizacije oziroma po različnih kazalnikih kakovosti.

Področje:	Kompetence PU:
Kompetence za didaktično-metodično področje:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poznavanje in razumevanje razvojnih zakonitosti, razlik in potreb posameznika.</li> <li>• Oblikovanje celovite ocene potreb posameznika oz. skupine, njihovih močnih in šibkih področij ob upoštevanju okoljskih dejavnikov z ustreznimi postopki in instrumenti.</li> <li>• Razumevanje in uporaba kurikularnih teorij ter splošnega in didaktičnega znanja na predmetnem področju.</li> <li>• Poznavanje vsebine in metodike področja.</li> <li>• Interdisciplinarno povezovanje vsebin.</li> <li>• Uporaba specialnih pedagoških znanj za delo z otroki s posebnimi potrebami.</li> <li>• Usposobljenost za preverjanje in ocenjevanje znanja in dosežkov učencev ter oblikovanje povratnih informacij.</li> <li>• Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije v vzgoji in izobraževanju.</li> </ul>
Kompetence za področje komunikacije:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Občutljivost/odprtost za ljudi in socialne situacije.</li> <li>• Spretnost komuniciranja, sodelovalno/timsko delo.</li> <li>• Pedagoško vodenje razreda in/ali skupine.</li> <li>• Sodelovanje s starši.</li> <li>• Komuniciranja s strokovnjaki z različnih vzgojno-izobraževalnih področij.</li> </ul>

Področje:	Kompetence PU:
Področje oblikovanja strokovne samopodobe:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avtonomnost, (samo)kritičnost, (samo)refleksivnost, (samo) evalviranje in prizadevanje za kakovost.</li> <li>• Poznavanje, razumevanje, usmerjenost v inkluzivno, nediskriminatorno delo, multikulturalnost.</li> <li>• Iniciativnost/ambicioznost, vrednota stalnega osebnega napredovanja in strokovnega usposabljanja.</li> <li>• Razumevanje individualnih vrednot in vrednotnih sistemov, obvladovanje profesionalno-etičnih vprašanj.</li> </ul>
Področje samouravnavanja študenta in pedagoško upravljanje:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spretnosti upravljanja s časom, samopriprave in načrtovanja, samonadzora izvajanja načrtov.</li> <li>• Poznavanje in razumevanje institucionalnih okvirov dela (zahtev, zakonodaje, dokumentacijskih potreb, pravnih vidikov vzgojno-izobraževalnega dela).</li> <li>• Organiziranje aktivnega in samostojnega učenja, usposabljanje učencev za učinkovito učenje.</li> </ul>
Ožje strokovno področje:	Specifične kompetence po študijskem programu/predmetnih področjih.

Preglednica 1: Kompetence PU (Juriševič et al., 2007b).

## Namen in cilji raziskave

Pričujoča raziskava<sup>2</sup> pomeni logično nadaljevanje in poglobitev razumevanja pojma PU v visokošolskem kontekstu, kot je opisano v uvodnem delu prispevka, in sicer operativno v smislu razvoja strategije ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti PU na prvostopenjskem študijskem programu Razredni pouk PeF UL. Cilj je postavitve razvojnega modela na osnovi prepoznanih in opredeljenih kazalnikov kakovosti PU glede na kriterije veljavnosti, preglednosti in ekonomičnosti. Končni cilj je spremljanje in uravnavanje optimalne učinkovitosti pedagoškega procesa v avtentičnem učnem okolju PU izven fakultete in prenosljivost ugotovitev oziroma modela kazalnikov kakovosti PU na različne prvostopenjske študijske programe PeF UL ter tudi širše, na druge (pedagoške in nepedagoške) univerzitetne študijske programe.

## Raziskovalni pristop

*Metodologija raziskave* je temeljila na študiji primera. Glede na neraziskanost obravnavane problematike, ki je po svoji naravi kompleksna (prav tako področje, iz katerega izhaja – družboslovje), se je zdela odločitev za uporabo kvalitativnega raziskovalnega pristopa vsebinsko smiselna in metodološko upravičena. Še posebej velja na tem mestu izpostaviti prednost uporabljenega pristopa kot potenciala za ugotavljanje pojmovne veljavnosti, tj. možnosti za prepoznavanje in merjenje kazalnikov, ki najbolje predstavljajo teoretski pojem kakovosti PU, ki je predmet te raziskave (prim. George in Bennett, 2005).

Študija primera je bila opredeljena kot raziskovalni pristop, ki z več vidikov poglobljeno raziskuje »primer« iz avtentičnega vsakodnevnega visokošolskega konteksta (Baxter in Jack, 2008; Gillham, 2000; Howitt in Cramer, 2011; Mali, 2006; Mesec, 1998; Mertens, 2010; Sagadin, 2004; Simons, 2009; Vogrinc, 2008, idr.). V ospredju raziskave

<sup>2</sup> Raziskava je bila izvedena v okviru projekta Kakovost Univerze v Ljubljani (KUL) 2012–2015.

torej ni bila metoda, temveč vsebina oziroma »primer«, ki je bil v skladu z namenom raziskave opredeljen kot »praktično-pedagoško usposabljanje na univerzitetnem študijskem programu Razredni pouk PeF UL«. Študijski program je bil izbran zato, ker je znotraj njega PU dobro vsebinsko in organizacijsko urejeno, zaradi visokega števila študentov na programu (približno 400 študentov) pa vsako leto zahteva koordinacijo oziroma sodelovanje s številnimi osnovnimi šolami po vsej državi.

Raziskava je bila z vidika avtentičnega konteksta, v katerem se je izvajala, zastavljena po dveh linijah, vzdolžno (po študijskem programu) in prečno (po letnikih v študijskem programu), potekala je od marca 2013 do junija 2015. Pri tem je šlo za relativno stalno prepletanje različnih stopenj raziskovanja, od zbiranja podatkov in njihove analize do zaključevanja na osnovi ugotovitev ter postopnega oblikovanja strategije spremljanja kakovosti PU v smislu opredelitve pojma kakovosti PU. Metodologija se je sproti dopolnjevala z odpravljanjem nekaterih prepoznanih napak oziroma preoblikovanjem določenih načrtovanih aktivnosti na osnovi sprotnih ugotovitev v nove, za dani kontekst bolj smiselne aktivnosti, kot sta denimo posvetovalno srečanje z ravnateljji in pomočniki ravnateljev o kakovosti PU februarja 2015 ali ustanovitev fakultetne komisije za praktično usposabljanje junija 2014.

*Udeleženci v raziskavi so bili:*

- študenti vseh štirih letnikov na rednem študijskem programu in študenti drugega letnika na izrednem študijskem programu ( $n = 358$ ),
- koordinatorji oziroma mentorji PU na študijskem programu ( $n = 8$ ),
- visokošolski učitelji in sodelavci z drugih študijskih programov UL PeF ( $n = 7$ ),
- mentorji PU iz osnovnih šol, v katerih se izvaja PU ( $n = 202$ ),
- vodstvo Oddelka za razredni pouk in vodstvo UL PeF ( $n = 4$ ),
- ravnateljji in/ali pomočniki ravnateljev iz osnovnih šol, v katerih se izvaja PU ( $n = 24$ ),
- zunanji strokovnjaki, priložnostno udeleženi zaradi prepletanja raziskave z drugimi projekti in/ali iniciativami v visokošolskem prostoru ( $n = 17$ ).

*Podatki se bili pridobljeni z uporabo različnih kvalitativnih raziskovalnih metod (fokusne skupine, nestandardizirani individualni intervjuji, dnevniški zapisi, anketa (standardizirani skupinski intervju), zgodovinski in drugi viri) in so bili vsebinsko analizirani.*

Celostnost analize je bila zagotovljena z vključevanjem kombiniranega empiričnega gradiva (tj. iz primarnih in sekundarnih virov podatkov, npr. intervjujev, različnih dokumentov, izsledkov že izvedenih študij) in deležnikov, ki so sodelovali pri PU znotraj študijskega procesa.

*Kazalniki so bili oblikovani na osnovi ugotovitev iz teh analiz. Po sistemu odprtega kodiranja so bile (glede na teoretska in empirična izhodišča študije) določene primerne kode PU najprej opažene, nato pa postopno, z razvoj študije primerjane in klasificirane v posamezne kategorije ter nenazadnje abstrahirane na raven temeljnih kazalnikov PU in raven podpornega sistema PU s štirimi področji podpornih kazalnikov. V procesu klasifikacije so bili upoštevani kriteriji medsebojne neodvisnosti kategorij (vsebinsko izključevanje), njihove reprezentativnosti (enak kriterij delitve) ter izčrpnosti (glede na raven oziroma področje) (prim. Mesec, 1998).*

Med raziskovanjem je potekala sprotna spremljava veljavnosti (npr. izbor raziskovalnih situacij, relevantnost podatkov glede na cilje raziskave) in zanesljivosti posameznih ugotovitev (npr. izbor udeležencev raziskave, premišljenost in vsebinska točnost vprašanj, konsistentnost podatkov v kontekstu, sprotno ekspertno presojanje ustreznosti imenovanja in opredeljevanja kazalnikov). Ustrezna pozornost je bila namenjena upoštevanju etičnosti raziskovanja, v smislu prostovoljnosti sodelovanja ter varovanja osebnih podatkov vseh udeležencev.

Ugotovitve so bile podane na osnovi analitične indukcije, saj je bila v ospredju interesa te raziskave prisotnost in izrazitost posameznih kazalnikov kakovosti PU ter povezave med njimi.

## Raziskovalne ugotovitve

Temeljna predpostavka, ki je (formalno, eksplicitno) vodila raziskovanje že v začetni etapi raziskave, je bila, da so posamezni potencialni kazalniki kakovosti PU povezani oziroma vključeni v vse stopnje PU; te stopnje so:

- 1) načrtovanje/priprava PU,
- 2) izvedba PU in
- 3) ocenjevanje oziroma ugotavljanje dosežkov PU.

Izhodišče za prepoznavanje in opredelitev kazalnikov kakovosti PU oziroma za razvoj strategije ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v navedenih stopnjah PU, ki se je skozi raziskavo implicitno pokazalo kot ključno in na začetku raziskave sploh ni bilo predvideno, pa je ozaveščenost deležnikov o pomembnosti/vrednosti PU znotraj študijskega programa oziroma praktičnega učenja študentov na univerzi za usvajanje študijskih kompetenc. Mogoče je celo domnevati, da je to ključni pogoj, da se diskurz o kakovosti PU sploh odpre. V nasprotnem primeru se namreč zdi, da se h problemu kakovosti pristopa zgolj psevdoaktivno ter da so vse iniciative, kakor koli smiselne že so, zaman, saj deležniki niso dejansko motivirani za njihovo uresničevanje in zato spremljanja kakovosti PU sploh ni realno pričakovati.

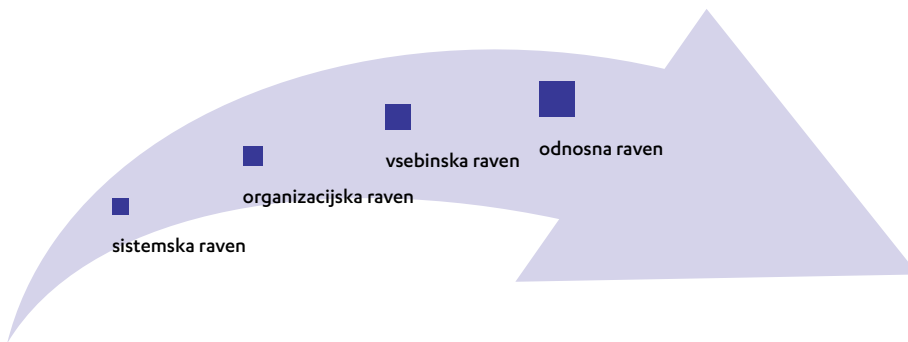
Analiza zbranih empiričnih gradiv je potekala po klasičnem postopku analize in interpretacije v kvalitativnem raziskovanju, ki so bili že opisani v predstavitvi metodologije razvoja kazalnikov kakovosti PU, in sicer (prim. Mesec, 1998):

- 1) odprto kodiranje,
- 2) izbor in opredelitev primernih kod oziroma pojmov (selektivno kodiranje),
- 3) odnosno kodiranje in
- 4) oblikovanje končne teoretične formulacije (teoretiziranje).

Kazalniki so bili za namen raziskave opredeljeni kot podatki, na osnovi katerih je mogoče ekonomično opisati raven dosežene kakovosti ter podati veljavno in pregledno sklepno oceno. Prednostno nas je zanimala kompetentnost, ki jo študenti razvijajo med izvajanjem PU (tj. znanje v širšem smislu, kot usvojenost pojmov, strategij in spretnosti, vključno s stališči in vrednotami na področju stroke) in je bila za namen te raziskave prevzeta iz že omenjene raziskave Partnerstvo I in Partnerstvo II (Preglednica 1). Operativno je bila pozornost usmerjena v kriterije ocenjevanja kompetenc PU (npr. kateri so kriteriji? Kako jasni so? Kakšna je njihova reprezentativnost?) ter stopnjo njihovega doseganja po taksonomiji znanja (Katero raven znanja merijo?). Kot pomemben kazalnik se je pokazala tudi stopnja avtentičnosti preverjanja in ocenjevanja kompetenc PU, usposobljenost mentorjev za izvajanje PU in ocenjevalcev za ocenjevanje kompetenc PU. Ne nazadnje je bil na osnovi analize izpostavljen kazalnik samouravnavanja študenta v študijskem procesu PU (stopnja in načini samouravnavanja oziroma instrumenti in strategije samouravnavanja) ter izvajanje evalvacije PU (kdo, kdaj in kako izvaja evalvacijo ter kako se uporabljajo rezultati evalvacije).

Z razvojem raziskave se je dodatno pokazalo, da je uresničevanje usvajanja kompetenc PU, ki predstavlja temeljno kodo kakovosti PU, odvisno še od množice drugih dejavnikov, ki smo jih na podlagi opravljenih analiz opredelili v smislu podpornega sistema za doseganje kakovosti PU in vsebinsko smiselno združili v štiri različne kategorije podpornih kazalnikov – sistemski, organizacijski, vsebinski in odnosni. Ti se med seboj hierarhično nadgrajujejo in tvorijo kontekst za uresničevanje temeljnih kazalnikov kakovosti PU (Slika 1). Osnova za kakovostno izvajanje PU se po modelu prične z jasnimi sistemskimi rešitvami, ki so celostno implementirane v prakso. Na tej ravni gre za obstoječi model partnerstva med fakulteto in ustanovami, v katerih študenti izvajajo PU, ter učinkovitost koordiniranja PU, enako pomembne so zastopnost (delež) PU znotraj študijskega programa (minimalna, samostojen predmet, integrirano PZ v različne predmete ipd.) ter operativne rešitve na ravni kompetentnosti mentorjev za izvajanje mentorstva ter vrednotenje njihovega dela v okviru njihovih delovnih obveznosti in izven njih. Sistemske rešitve pogojujejo naslednjo podporno raven kakovosti PU, ki smo jo zaradi vsebine kazalnikov te ravni poimenovali organizacijska. Na tej ravni kakovost PU razumemo skozi organizacijsko shemo PU, ki v izvajanju PU upošteva

načeli postopnosti in razvojnosti (Juriševič et al., 2007b; Kristl et al., 2007) ter v skladu s tem tudi ustrezno pripravo deležnikov na izvajanje PU, vključno z njihovim zavarovanjem, ki je zaradi njegove pomembnosti izpostavljeno v samostojnem kazalniku. Kakovost se na tej ravni izraža tudi v ustreznem številčnem razmerju med mentorji in mentoriranci, v izvedljivosti komunikacijskega protokola ter ne nazadnje v prilagodljivosti za menjavo različnih učnih okolij znotraj PU s ciljem, da študent med PU čim bolj spozna svoje prihodnje delovno okolje. Systemska in organizacijska raven se nadgradita z ravni vsebin, kjer je kakovost razumljena prek povezanosti ciljev in vsebin PU tako s študijskimi predmeti kot z nalogami delovnega mesta in metodami dela v praksi. Na tej ravni se kakovost kaže tudi v ustreznosti predvidenih nalog in dejavnosti v okviru konkretnega PU ter vsebinski povezanosti različnih elementov oziroma stopenj izvajanja PU. Pomemben kazalnik na tej ravni je stopnja študentove soudeležbe v procesu PU in prisotnost formativnega spremljanja, ki z zagotavljanjem ustreznih povratnih informacij ne nazadnje spodbuja čas aktivnega učenja študenta. Četrta raven, ki se je na osnovi analize pokazala kot kakovost na najvišji ravni, je odnosna raven kakovosti PU, ki celostno kaže na obstoj oziroma delovanje vzpostavljene strokovne učne skupnosti. Operativno so prepoznani kazalniki na tej ravni povezani z socialno-čustvenimi vidiki izvajanja PU: z zadovoljstvom izvajanja PU, z dosežki študentov v okviru PU, z zaznano stopnjo sprejetosti študenta v avtentičnem delovnem okolju in izpolnitve njegovih pričakovanj ter z zaznano stopnjo učinkovitosti obstoječega partnerskega modela (Preglednica 2).



Slika 1: Podporni sistem kakovosti PU.

Kazalniki kakovosti ugotavljanja in zagotavljanja PU na prvostopenjskem univerzitetnem študijskem programu Razredni pouk so prikazani v Preglednici 2.

<b>Temeljni kazalniki</b>		Opredeljenost kriterijev ocenjevanja: PU kompetence študentov
		Stopnja doseganja kriterijev po taksonomiji znanja
		Avtentičnost postopkov preverjanja in ocenjevanja PU kompetenc
		Usposobljenost mentorjev
		Usposobljenost ocenjevalcev
		Samouravnavanje študentov: uporaba portfolia ali drugih inštrumentov in strategij
		Celostna evalvacija PU
<b>Podporni kazalniki</b>	<b>Sistemski</b>	Umeščenost PU v študijski program oz. delež PU
		Model partnerstva
		Učinkovitost koordiniranja PU
		Kompetentnost mentorjev
		Vrednotenje mentorstva
	<b>Organizacijski</b>	Upoštevanje načela postopnosti in razvojnosti pri izvajanju PU
		Ustreznost priprave deležnikov na PU
		Jasnost in smiselnost komunikacijskega protokola
		Ustreznost razmerja med številom študentov in mentorji
		Fleksibilnost v menjavi učnih okolij znotraj PU
		Zavarovanje študentov med PU
	<b>Vsebinski</b>	Povezanost ciljev in vsebin PU s študijskimi predmeti
		Povezanost ciljev in vsebin PU z nalogami delovnega mesta in metodami dela v praksi
		Smiselnost in izvedljivost predvidenih nalog in dejavnosti v okviru PU
		Prisotnost formativnega spremljanja študenta med PU
		Povezanost različnih elementov PU med seboj (načrtovanje, izvajanje, evalvacija)
		Ustrezna soudeležba študenta znotraj PU
	<b>Odnosni</b>	Zadovoljstvo deležnikov z izvajanjem PU
		Zaznana stopnja sprejetosti študenta v učnem okolju PU
		Zaznana stopnja učinkovitosti partnerstva med deležniki
Zadovoljstvo deležnikov z dosežki študentov med PU		
Zaznana stopnja izpolnitve PU glede na pričakovanja študentov		

Preglednica 2: Predstavitev kazalnikov kakovosti PU kot glavne ugotovitve izvedene raziskave.

Čeprav so se pri različnih deležnikih pojavljale kode v pestrem tematskem obsegu, iz analize izhajajo tudi določene posebnosti v pojmovanju kakovosti PU, opažene med skupinami deležnikov, ki so se pokazale v prisotnosti in izraženosti na posameznih tematskih področjih. Natančneje, na osnovi anketiranja (SWOT, strukturirana odprta vprašanja), individualnega polstrukturiranega intervjuvanja ter analize pisnih gradiv (poročila, povratne informacije) se je pokazalo naslednje:

- Visokošolski učitelji in sodelavci UL PeF, vključeni v izvajanje PU v okviru študijskega programa, kakovost PU pojmujejo predvsem v smislu temeljne ravni kazalnikov, čeprav so bili njihovi odgovori večinoma tako splošni, da se je bilo na prvi ravni analize treba odločiti o njihovi ustreznosti (npr. »kakovost PU se kaže v bogatih izkušnjah študentov« ali »kakovost PU predstavljajo priložnosti za povezovanje različnega znanja študentov«); na drugi ravni so bili nato pojmi, ki so bili prepoznani kot ustrezni, a abstraktni, deducirani s ciljem, da se doseže pojmovna konsistentnost s prepoznanimi tematskimi kategorijami kazalnikov. Poleg tega se je pokazalo, da pri tej skupini deležnikov oziroma udeležencev raziskave pojmovanje kakovosti sovpada še s kategorijo podpornih kazalnikov, ki se nanaša na vsebine PU (npr. »kakovost PU je v projektnem delu, ki se pripravlja na fakulteti in realizira v razredu«).
- Učitelji na osnovnih šolah, mentorji študentom v procesu izvajanja PU, kakovost PU pojmujejo predvsem v smislu sistemske urejenosti PU, natančneje, prepoznavnosti in vrednotenja mentorskega dela na šoli – s tem kazalnikom je bilo povezanih največ selekcioniranih pojmov te skupine udeležencev raziskave (npr. »kakovost PU se kaže v enakovredni razporejenosti mentorstev med učitelji in v ustreznem vrednotenju dodatnega mentorskega oziroma učiteljskega dela«); v tej skupini udeležencev je bila pogosto prisotna tudi kategorija kazalnikov organizacije (npr. »študentka prihaja dobro pripravljena«).
- Ravnatelji osnovnih šol, na katerih študenti izvajajo PU, svoje poglede na kakovost PU pogosto izražajo prek kategorije organizacije, in sicer v smislu poudarjanja učinkovitega komunikacijskega protokola (npr. »navodila za izvajanje prakse na začetku leta, po predhodni uskladitvi terminov s šolami«).
- Študenti na študijskem programu kakovost PU pojmujejo najizraziteje skozi perspektivo odnosov, ne glede na letnik študija, kot npr. zadovoljstvo deležnikov zaradi pozitivnih odzivov učencev, sprejetja študenta na šoli, vzpostavljena sproščena odnosa z mentorjem ipd. (npr. »najbolj mi je bilo všeč, ker so me otroci tako lepo sprejeli kot učiteljico«, »prakso ocenjujem kot odlično prav zaradi odnosa z mentorico«). V tej skupini udeležencev se pojmovanje kakovosti povezuje tudi z eno od sistemskih kategorij kazalnikov, in sicer skozi stališča študentov, da je PU v okviru študijskega programa premalo oziroma da bi moralo biti zastopano v večjem obsegu (npr. »prakse bi morale biti več, ker se tam veliko naučimo o delu v razredu«). Analiza je pokazala tudi na skromno prisotnost pojmovanja kakovosti na ravni temeljnih kazalnikov – sodelujoči študenti niso v luči kakovosti PU navajali usvojenosti posameznih kompetenc ali celo ravni usvojenosti kompetenc, temveč so se nekateri njihovi pogledi povezovali konkretnije z usvojenim specifičnim znanjem (npr. »naučila sem se, kako disciplinirati razred«, »veliko sem se naučila o tem, kako izvesti naravoslovni dan«).

Strategija oziroma zasnova strategije, ki izhaja iz zbranih ugotovitev raziskave, se nanaša na postopno uvajanje ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti PU, in sicer po naslednjih korakih:

- 1) Razumevanje vloge PU in praktičnega učenja študentov v okviru univerzitetnega študijskega programa med deležniki.
- 2) Konceptualizacija in operacionalizacija pojma »kakovost PU« na študijskem programu.
- 3) Triangulacija spremljanja kakovosti PU (študijski program, mentorji iz zunanje ustanove, študenti) – kratkoročno in dolgoročno.
- 4) Uravnavanje zagotavljanja kakovosti glede na prepoznane nevalgične točke v izvajanju PU z ohranjanjem osnovnega okvira kazalnikov kakovosti PU.
- 5) Periodično preverjanje notranje in zunanje veljavnosti obstoječega sistema spremljanja kakovosti PU.
- 6) Razvoj obstoječega sistema spremljanja kakovosti PU – opuščanje nepotrebnih kazalnikov in dodajanje novih kazalnikov.

Iz izvedene raziskave izhaja, kako zelo pomemben del spremljanja kakovosti PU je kakovosten pristop k obravnavani spremljavi, ter predlog, da se le-ta vsaj v začetnem obdobju uvajanja predstavljenega sistema kazalnikov kakovosti PU izvaja na osnovi kvalitativne metodologije.

## Sklep

Eksplorativna študija primera o kakovosti PU znotraj prvostopenjskega univerzitetnega študijskega programa je pokazala naslednje:

- 1) Ustrezen izbor kvalitativnega raziskovalnega pristopa za preučitev oziroma natančnejše razumevanje in konceptualizacijo pojma kakovosti PU. Ugotovitve študije so se v danem obsegu, ki je bil namenjen spremljanju, pokazale kot veljavne in zanesljive. Zdi se, da je k temu pomemben delež doprinesla poleg uporabljene metodologije tudi tesna povezanost ugotovitev s teoretskimi spoznanji, ki so bila pridobljena predvsem v prvi stopnji raziskave, ter z empiričnimi izsledki, ki izhajajo iz predhodnih študij s področja (domačih in mednarodnih). Nenazadnje je bila kot glavna ugotovitev raziskave predstavljena razčlenjena struktura kazalnikov, ki je bila pripravljena z upoštevanjem kriterijev veljavnosti, preglednosti (po področjih, v okviru kategorij znotraj področij) in ekonomičnosti (5–7 reprezentativnih kazalnikov znotraj posameznega področja).
- 2) Večina načrtovanih aktivnosti je bila delno do uspešno izvedena, nekatere so bile odstranjene in nadomeščene z ustrežnejšimi alternativami, ki so se z razvojem raziskave pokazale kot bolj smiselne. Zanimivo je, da se je v odnosu do korakoma prepoznane kompleksnosti »primera« na več mestih pokazala previsoka ambicioznost zastavljenega načrta. Natančneje, iz delnih ugotovitev je bilo mogoče razumeti razkorak med načrtovanim in realiziranim v odvisnosti od deležnikov oziroma konkretnih udeležencev raziskave ter njihovih implicitnih pojmovanj, ki na neformalni (skriti) ravni v bistvu vodijo učinkovitost raziskovanja. Tako je aktivnosti točnejšega opredeljevanja kazalnikov, njihovega merjenja ter prenosa oziroma posploševanja na druga področja zamenjalo temeljno usklajevanje glede razumevanja pojma »kakovosti PU«, nato pa tudi njegove operacionalizacije. Zanimivo je bilo razumeti, da je obstoječa preglednica kazalnikov v bistvu abstraktna forma, značilna za »primer«, ne pa v enaki meri za udeležence raziskave, ki so, kot je mogoče predpostaviti, predvsem na osnovi svojih subjektivnih izkušenj in pogledov na PU in manj na osnovi strukturiranega znanja prispevali pomembne deleže k razumevanju osnovnega konteksta raziskave. V okviru Komisije za praktično usposabljanje UL PeF, ki smo jo na fakulteti leta 2014 ustanovili na osnovi zaznanih pomanjkljivosti izvajanja PU in v smislu zagotavljanja razvoja kakovosti, smo celostno ozavestili predstavljeni problem. Sprejeli smo sklep, da se v študijskem letu 2015/2016 na ravni fakultete oziroma različnih oddelkov fakultete usklajevanju pojmovanj o kakovosti PU po posameznih študijskih programih z deležniki posveti več pozornosti, ob opori izdelane preglednice oziroma ček liste kazalnikov kakovosti PU, kar že samo po sebi predstavlja kakovost po metapricipiu »od spodaj navzgor« oziroma ob predpostavki, da se kakovost spremljanja kakovosti PU začne s konceptualizacijo pojma ter s konsenzom glede njegove operacionalizacije (imenovanje, opredeljevanje, prepoznavanje značilnosti itd.). V ta namen je ček lista prilagodljiva oziroma odprta za dopolnjevanje glede na posebnosti posameznega študijskega programa, predvsem v opredeljevanju značilnosti posameznega kazalnika. V prihodnje bi po inerciji sicer lahko dejansko prišlo tudi do kvantitativnega merjenja kakovosti PU po predloženi ček listi, vendar ob predpostavki, da bi bilo to v tistem empiričnem kontekstu sploh ocenjeno kot smiselno in potrebno.
- 3) Notranjo veljavnost te študije primera bi bilo mogoče povečati s ponavljanjem posameznih korakov uporabljene metodologije, denimo z različnimi udeleženci na istem programu v primeru časovne razširitve raziskave na več študijskih let (v tej študiji je prišlo le do dvakratne ponovitve analize kazalnikov kakovosti PU pri študentih drugega letnika in učiteljih mentorjih iz osnovnih šol), saj bi tako lahko ob večkratnem prepoznavanju istih kazalnikov lahko še bolj zagotovo potrdili strukturo temeljnih in podpornih kazalnikov kakovosti PU. Če pa bi raziskavo razširili z dodajanjem novih primerov, denimo z vključitvijo nepedagoških študijskih programov, potem bi povečali tudi zunanjo veljavnost ugotovitev, ki bi jih bilo mogoče posplošiti na različne članice UL.
- 4) Izvedljivost prenosa uporabljene metodologije v danem časovnem in prostorskem okviru raziskave na druge visokošolske študijske programe sicer ni bila realizirana, je pa na podlagi ugotovitev raziskave mogoče predpostaviti, da bi to bilo možno in smiselno. Poudariti velja, da so bili odzivi ter povratne informacije predstavnikov članic UL ob predstavitvi preglednice kazalnikov spomladi 2015 pozitivni in odobravaljoči. Ček lista kazalnikov je namreč vsebinsko izdelana, vendar dovolj splošna, da dopušča prilagodljivost v konkretnem opredeljevanju značilnosti posameznega kazalnika v avtentičnem kontekstu posameznega študijskega programa. Poleg tega model dopušča razvojni pristop in različno raven diskurza o kakovosti PU, denimo pogovor o kakovosti PU in ugotavljanje prisotnosti posameznih kazalnikov, dodajanje ali izločanje specifičnih kazalnikov po opravljenem premisleku, kvantitativno ocenjevanje zastopanosti posameznih kazalnikov in podobno. Ne le z vidika posploševanja, tudi z vidika preverjanja zunanje veljavnosti ugotovitev te študije primera bo v prihodnje nujno to prenosljivost realizirati in hkrati izvesti tudi empirično spremljavo te aktivnosti.

## Viri in literatura

- Baxter, P. in Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 14 (4), 544–559.
- George, A. L. in Bennett, A. (2005). *Case Studies and Theory Development in the Social Science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Gillham, B. (2000). *Case Study Research Methods*. London: Continuum.
- Howitt, D. in Cramer, D. (2011). *Introduction to research methods in psychology* (3rd ed.). Essex: Pearson Education.
- Juriševič, M., Krajnčan, M., Lipec-Stopar, M., Magajna, Z., Pečar, M., Podobnik, U., et al. (2005). Model učne prakse kot del študijskih programov za začetno izobraževanje strokovnih delavcev. V: T. Devjak (ur.), *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje - praksa – raziskovanje* (str. 105–127). Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.
- Juriševič, M., Lipec-Stopar, M., Magajna, Z. in Krajnčan, M. (2007a). Model praktično-pedagoškega usposabljanja v prenovi študijskih programov Pedagoške fakultete UL. V T. Devjak in P. Zgaga (ur.), *Pripravki k posodobitvi pedagoških študijskih programov II* (str. 154–163). Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.
- Juriševič, M., Lipec-Stopar, M., Magajna, Z. in Krajnčan, M. (2007b). Model praktičnega pedagoškega usposabljanja: od zasnove k izvedbi. V M. Juriševič, M. Lipec-Stopar, Z. Magajna in M. Krajnčan (ur.), *Praktično pedagoško usposabljanje: izhodišča - model – izkušnje* (str. 31–58). Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.
- Kristl, J., Juriševič, M., Šoukal-Ribičič, M., Pucelj, J., Vrtačnik, M., Trošt, Z., et al. (2007). *Smernice za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Mali, F. (2006). *Epistemologija družbenih ved: razlaga in razumevanje*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede UL.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo UL.
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. London: Sage.
- Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 55 (4), 88–99.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

# MNENJA ŠTUDENTOV PREDŠOLSKE VZGOJE O PRAKTIČNEM USPOSOBLJANJU IN DRUGIH (OB)ŠTUDIJSKIH DEJAVNOSTIH KOT DEJAVNIKI OBLIKOVANJA POKLICNIH KOMPETENC

PRESCHOOL TEACHERS' OPINIONS ABOUT PRACTICAL  
TRAINING AND (EXTRA)CURRICULAR ACTIVITIES AS FACTORS OF  
DEVELOPING OF PROFESSIONAL COMPETENCES

ALENKA POLAK<sup>1</sup> in MELITA ZUKIČ<sup>2</sup>

---

## Povzetek

Praktično usposabljanje študentov predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani je sestavni del formalnega dodiplomskega izobraževanja. Študenti imajo tako priložnost spoznavati praktično delo vzgojitelja predšolskih otrok, delovno okolje in organizacijo dela v vrtcu, se aktivno vključevati v posamezne delovne procese, usvajati novo znanje, razvijati spretnosti in svoje poklicne kompetence. Omenjeno prispeva k občutku kompetentnosti za opravljanje pedagoškega poklica. Z empirično raziskavo smo preverjali, kako študenti zaključnega letnika na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani evalvirajo svoje praktično usposabljanje v zadnjem letniku študija. Zanimalo nas je tudi, kaj bi na tem področju kritično izpostavili oz. predlagali, da se spremeni. Ugotavljali smo tudi, kako zaznavajo napredek v razvoju lastnih kompetenc pod vplivom različnih študijskih in obštudijskih aktivnosti. Podatke smo zbirali z anketnim vprašalnikom. V empirični raziskavi je sodelovalo 59 študentov predšolske vzgoje. Ugotovili smo, da študenti praktičnemu usposabljanju pripisujejo zelo pomembno vlogo, zlasti z vidika njegovega vpliva na razvoj poklicnih kompetenc. Pod vplivom praktičnega usposabljanja so po njihovem mnenju najbolj razvijali kompetenco za načrtovanje in izvajanje vzgojnega dela ter

## Abstract

At the Faculty of Education, University of Ljubljana, the practical training of preschool teachers is an integral part of formal undergraduate education. It is an opportunity for students to learn about the professional practical work, work environment and work organisation. Students are actively involved in the work processes in preschool institutions; they acquire new knowledge, develop their skills and develop their competencies. All this contributes to the feeling of competence to carry out the teaching profession. The main goal of an empirical study was to find out how the undergraduate students of final year of study (University of Ljubljana, Faculty of Education) evaluate their practical training at the end of the study year. In the study we were also wondering what they would critically highlight or propose to change in this area. Further, we tried to find out how they perceive the progress in developing one's own competences under the influence of a variety of study-curricular and extracurricular activities. Data were collected through a questionnaire survey. The empirical study involved 59 students of pre-school education. We have found that students recognised the practical training as a very important factor, especially in terms of its influence on the development of professional competences. Among the most developed

---

<sup>1</sup> Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta; korespondenčna avtorica: alenka.polak@guest.arnes.si.

<sup>2</sup> Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

prepoznavanje individualnih potreb otrok. V prispevku so predstavljene tudi nekatere usmeritve in predlogi za izboljšanje dodiplomskega praktičnega usposabljanja študentov predšolske vzgoje.

Ključne besede: kompetence, praktično usposabljanje, profesionalni razvoj, študijske in obštudijske dejavnosti

competences under the influence of practical training students identify the implementation and planning of pedagogical work and recognition of individual needs of the children. In the paper, some proposals to improve the practical training of undergraduate students will be presented.

Keywords: competences, (extra)curricular activities, practical training professional development

## Uvod

V preteklosti smo bili pri izobraževanju naravnani k usvajanju specifične vsebine in k doseganju specifičnih ciljev, ob prenovi visokega šolstva pa smo strokovno pozornost usmerili predvsem k razvijanju kompetenc in preverjanju študijskih dosežkov. Perrenouda (*Key Competencies*, 2002, str. 13) kompetentnost razume kot sposobnost učinkovitega delovanja v številnih situacijah. Pridobivanje kompetenc pojmuje kot usposabljanje posameznikov za mobilizacijo, uporabo in integracijo pridobljenega znanja v različnih, nepredvidljivih in kompleksnih situacijah. Ključne kompetence so po njegovem mnenju nujno potrebne za svobodno, smiselno, odgovorno in uspešno življenje posameznika in morajo biti skladne z etičnimi, gospodarskimi in kulturnimi vrednotami. Relevantne so za vse ljudi, ne glede na spol, razred, raso, kulturo, materni jezik in družinske okoliščine. V evropski skupnosti so predstavljene v referenčnem okviru, ki vsebuje osem ključnih kompetenc: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost, kulturna zavest in izražanje (ibid). Ključne kompetence naj bi bile neodvisne od okoliščin delovanja, ki posamezniku omogočajo funkcionalno odzivanje in delovanje v različnih dejavnostih. Med različnimi poklici so prenosljive, predvsem pa posamezniku omogočajo dejavno udeležbo v družbi in osebni razvoj. Svetlik (2006, str. 9) jih zato imenuje kar »multifunkcionalne« oz. »transdisciplinarne« kompetence. Weinert (ibid.) jih razume kot kompleksne sisteme znanja, prepričan in akcijskih tendenc, osnovnih spretnosti in spoznavnih stilov. Trdi, da dokončnega sporazuma o tem, kaj je vsebina ključnih kompetenc, ni. Strokovnjaki se strinjajo, da so ključne kompetence ključne zato, ker predstavljajo jedro vsake poklicne kompetence.

Tancig (2006, str. 19) pojmuje kompetence kot sestavljene zmožnosti, ki vključujejo praktično znanje ter predstavljajo dinamično kombinacijo znanja, razumevanja, spretnosti in vrednot. Kompetence opredeljuje kot sposobnosti oz. zmožnosti, ki se nanašajo na: vedeti in razumeti; vedeti, kako delovati, in vedeti, kako biti. Peklaj idr. (2009, str. 11) poudarjajo, da je pojem kompetenca kompleksen in vključuje spoznavno, vedenjsko in čustveno-motivacijsko raven. Kompetence so zmožnosti, ki so neposredno povezane s strokovnostjo in poklicnim delovanjem, ter kompleksni akcijski sistemi, ki vključujejo čustveno in motivacijsko področje. H kompetencam spoznavnega področja uvrščamo sposobnost kompleksnega razmišljanja in reševanja problemov ter znanje na določnem področju, k vedenjski ravni pa sposobnost za ustrezno aktiviranje, usklajevanje in uporabo svojih lastnih potencialov v kompleksnih situacijah. Čustveno-motivacijska raven vključuje stališča, vrednote in pripravljenost za aktivnost (Peklaj in Puklek Levpušček, 2006). Posameznikove kompetence nam v bistvu povedo, kaj ta obvlada v teoriji in kaj je sposoben narediti v praksi (Razdevšek Pučko, 2004, str. 56).

Poklicnogenerične kompetence so skupne tako različnim poklicnim skupinam kot tudi različnim življenjskim situacijam in so v primerjavi s poklicnospecifičnimi kompetencami bolj splošne. Po mnenju Razdevšek Pučko (2004, str. 59) so predmetno neodvisne in kroskurikularne. Zajemajo osebno in interpersonalno področje, nanašajo pa se npr. na komunikacijo, timsko delo, spretnosti pridobivanja znanja, vseživljenjsko učenje ipd. Kljub dejstvu, da številni avtorji kompetence različno opredeljujejo, pa so si enotni v tem, da je posedovanje in nadgrajevanje oz. kontinuirano razvijanje posameznikovih kompetenc izjemnega pomena za njegov osebni in profesionalni razvoj.

## Razvijanje poklicnih kompetenc kot oblikovanje poklicne vloge bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok

Sodobno oblikovanje vsake poklicne vloge, tudi poklicne vloge pedagoških delavcev, temelji na oblikovanju in razvijanju poklicnih kompetenc. Poklicne kompetence delimo na poklicnogenerične in poklicnospecifične kompetence (Muršak, 2001). Med poklicnogenerične kompetence sodijo uspešno reševanje problemov, prilagajanje novim situacijam, dobro komuniciranje z drugimi, medsebojno sodelovanje pri delu (timsko delo), učinkovito spopadanje s stresom itd. Med poklicnospecifične kompetence pa sodijo priprava ustreznih vrst in oblik igráč glede na starost otrok, pomoč otrokom pri vključevanju v igro z vrstniki, priprava dejavnosti, ki spodbujajo razvoj fine motorike, prepoznavanje stopnje v razvoju govora otroka itd.<sup>3</sup>

V študiji *Kompetentnost vzgojiteljev (Competence Requirements in Early Childhood Education and Care, 2009)* Evropska komisija in njen Generalni direktorat za izobraževanje in kulturo navajajo, da je v samem jedru strokovnih kompetenc sposobnost povezovanja treh dimenzij: znanja, izkušenj in vrednot. Menijo, da bo zaradi nepredvidljivosti dnevne prakse strokovna usposobljenost vzgojiteljev predšolskih otrok postala odločilna, zato mora biti kompetentnost vzgojiteljev rezultat nenehnega učenja. Ustreznost njihovega znanja, izkušenj in prepričanij je treba nenehno primerjati in vrednotiti s spremembami v okolju. Kot ključne kompetence vzgojiteljev avtorji študije navajajo:

- poznavanje različnih vidikov razvoja otrok s holistične perspektive (kognitivno, emocionalno, socialno področje in področje ustvarjalnosti),
- poznavanje različnih strategij učenja otrok (učenje z igro, socialno učenje, spoznavanje otroške literature in štetja, usvajanje jezika in večjezičnosti),
- spretnosti komuniciranja in sodelovanja z otrokom,
- spretnosti sodelovanja s starši in lokalnimi skupnostmi (poznavanje družin in raznolikosti ...),
- poznavanje timskega dela (medosebna komunikacija in dinamika skupinskega dela),
- poznavanje dela v kontekstih raznolikosti (nepristranski pristopi, medkulturni dialog, osebna identiteta ...),
- poznavanje razmer v predšolski vzgoji in varstvu v širšem lokalnem, nacionalnem in mednarodnem kontekstu,
- skrb za zdravje predšolskih otrok in osnovno znanje socialnega varstva.

V obdobju intenzivnega prenavljanja študijskih programov smo na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani namesto vsebine v izhodišče postavili študijske dosežke, izražene s kompetencami. Študij na pedagoški fakulteti naj bi torej poleg predmetnospecifičnih kompetenc razvijal tudi splošne visokošolske kompetence in temeljne kompetence za delo v vzgoji in izobraževanju. Študenti naj bi tako pridobili vse kompetence, ki so potrebne za opravljanje pedagoškega poklica (Zgaga, 2005, str. 8): splošno znanje, veščine in razumevanje, ki jih dosegamo z visokošolskim študijem; poznavanje in obvladovanje procesov v vzgoji in izobraževanju v razmerju do posameznika in družbe ter poznavanje in obvladovanje predmetnega področja oz. discipline, na katerem bodo po študiju strokovno delovali.

Skupina za prenovo je sestavila tri sezname kompetenc: splošne kompetence visokošolskih diplomantov (ne glede na smer študija), splošne kompetence strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ter predmetnospecifične kompetence, vezane na posamezne študijske programe PeF. Med predmetnospecifične kompetence študijskega programa Predšolska vzgoja so uvrstili<sup>4</sup>:

- poznavanje, kritično vrednotenje in uporabo teorij o otroštvu, razvoju in učenju pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji vzgojnega dela;
- poznavanje in avtonomno izvajanje kurikula za predšolsko področje in kurikula prvega razreda devetletne osnovne šole;
- poznavanje vsebin, oblik in metod dela ter avtonomno izvajanje kurikula za vrtce in kurikula prvega razreda devetletne osnovne šole;
- učinkovito ter fleksibilno organizacijo prostora in časa: ureditev igralnice za različne dejavnosti in igro, kotički

3 Poklicno specifične kompetence: <http://apl.ess.gov.si/eSvetovanje/Samooocena/Kompetence/Default.aspx>.

4 Predstavitveni zbornik – prvostopenjski visokošolski strokovni študijski program predšolska vzgoja, 2014, str. 1.

za igro in umik, izbira didaktičnih in igralnih pripomočkov, prilagodljivo časovno razporejanje dejavnosti in prehodov med njimi;

- opazovanje in spremljanje dosežkov, napredka in razvoja otrok;
- prepoznavanje in upoštevanje individualnih potreb in drugih razlik med otroki (v osebnostnih lastnostih, sposobnostih, zmožnostih, kognitivnih stikih, družinskem oz. socialno-kulturnem okolju ...) pri vzgojnem delu;
- nudenje čustvene varnosti otrokom in spodbujanje samostojnosti v skladu z njihovo zrelostjo;
- negovanje radovednosti otrok, upoštevanje notranje motivacije in interesov, širjenje interesov ter spodbujanje raziskovalnega in aktivnega učenja;
- poznavanje timskega dela in sodelovanje v paru s pomočnico vzgojiteljice ali učiteljico, v kolektivu oz. strokovnem timu;
- učinkovito komunikacijo s starši ter poznavanje in uporabo različnih oblik sodelovanja z njimi.

Posebna učiteljeva kompetenca pa je tudi profesionalni razvoj, ki pomeni sposobnost preiščenega analiziranja pedagoškega dela. Uspešno in profesionalno se pedagoški delavec lahko spreminja le, ko je pripravljen nova spoznanja kritično vrednotiti in jih preiščeno vključevati v pedagoško delo (Bell, po Valenčič Zuljan, 2001). Profesionalni razvoj obsega tri dimenzije: socialni, poklicni in osebnostni razvoj (spreminjanje misli, občutkov, izboljšanje poklicne situacije ...), pomembno pa je tudi sodelovanje z ostalimi strokovnimi delavci, ki imajo različne izkušnje, znanja, ideje in pobude (ibid).

K profesionalnemu razvoju študenta med študijem pomembno prispeva učenje na delovnem mestu. Delovno okolje vrtca vsakodnevno zagotavlja številne in pestre izkušnje. Študenti oz. bodoči vzgojitelji, ki so vključeni v dodiplomsko praktično usposabljanje, tako dobijo osnovo za nadaljnje učenje, za interpretacijo preteklih izkušenj in za oblikovanje novih strokovnih in osebnih spoznanj na poklicnem področju.

## Vloga praktičnega usposabljanja v procesu razvijanja poklicnih kompetenc študentov predšolske vzgoje

Študijska praksa naj bi bodoče vzgojitelje predšolskih otrok pripravila oz. usposobila za kakovostno delo s predšolskimi otroki in otroki v prvem razredu devetletne osnovne šole ter za sodelovanje z njihovimi starši, sodelavci in drugimi strokovnjaki<sup>5</sup>. Praktično usposabljanje nudi številne priložnosti za izkušnjsko in modelno učenje prihodnjih pedagoških delavcev. Študenti so na študijski praksi usmerjeni tudi k zaznavanju posebnosti delovnega področja, k spoznavanju institucionalnih okvirjev delovanja vzgojno-izobraževalnih institucij, k urjenju sistematičnega opazovanja, k prepoznavanju individualnih potreb otrok/učencev in razlik med njimi, k pozornemu in sistematičnemu spremljanju razvoja in dosežkov otrok/učencev, k usposabljanju za profesionalno skrb, k sodelovanju z udeleženci pedagoškega procesa (modelno učenje, sodelovalno učenje, učenje timskega dela), k razvijanju samoiniciativnosti, delovne samostojnosti, prilagodljivosti, samoevalvacije, k ozaveščanju profesionalne odgovornosti idr.

Študijska praksa rednega in izrednega študija na smeri Predšolska vzgoja se izvaja v obsegu<sup>6</sup>:

1. letnik: 2. semester: 2 tedna, 60 ur;
2. letnik: 4. semester: 1 teden, 30 ur;
3. letnik: 6. semester: 4 tedne, 120 ur.

Izredni študenti, ki še niso zaposleni v vrtcu, imajo možnost opravljati prakso skozi vse študijsko leto.

V prvem letu študija se študenti v okviru študijske prakse seznanjajo z vrtcem kot vzgojno institucijo, pri čemer dobijo z aktivnim sodelovanjem in opazovanjem dela strokovnih delavk v oddelku vrtca vpogled v delo z otroki, starimi do treh let. Praksa prvega letnika, ki je opazovalne narave, ima naslednje predvidene študijske rezultate<sup>7</sup>:

<sup>5</sup> Predstavitveni zbornik – prvostopenjski visokošolski strokovni študijski program predšolska vzgoja, 2014, str. 1.

<sup>6</sup> Letni program študijske prakse, 2014/2015, str. 1.

<sup>7</sup> Učni načrt predmeta; 2015, str. 2: [https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski\\_programi/Ucni\\_nacrti/Pred%CS%A1olska\\_vzgoja/E1-Praksa\\_v\\_Oddelku\\_do\\_3\\_leta.pdf](https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski_programi/Ucni_nacrti/Pred%CS%A1olska_vzgoja/E1-Praksa_v_Oddelku_do_3_leta.pdf).

študenti spoznajo različne vzgojne pristope, načine spremljanja otrokovega razvoja, načine sodelovanja s starši, oblike timskega dela, druge oblike dela in dejavnosti v oddelku idr. Spoznanja s pedagoške prakse študenti uporabijo pri nadaljnjem študiju, ocenjujejo ustreznost vsebin študijskega programa s potrebami prakse ter ugotavljajo pravilnosti svojih odločitev za vzgojiteljski poklic. V drugem letu študija se študenti predšolske vzgoje kot potencialni drugi učitelji v prvem razredu osnovne šole seznanijo s šolo kot vzgojno-izobraževalno institucijo, pri čemer predvsem opazujejo delo vzgojiteljev v šoli in aktivno sodelujejo s pedagoškimi delavci v prvem razredu OŠ.<sup>8</sup>

Predvideni rezultati študijske prakse drugega letnika predšolske vzgoje so (ibid, str. 3): študenti spoznavajo različne vzgojne pristope, spoznavajo osebnostne in druge posebnosti otrok, načine sodelovanja s starši in dejavnosti, ki potekajo v 1. razredu OŠ, spoznanja s pedagoške prakse uporabljajo pri nadaljnjem študiju, v praksi pridobljeno znanje kritično analizirajo in vrednotijo, razvijajo sposobnost opazovanja in presojanja vzgojnih situacij. V tretjem letniku študija so študenti na študijski praksi v oddelku druge starostne skupine. Samostojno pripravljajo, izvedejo in skupaj z mentorji evalvirajo izvedbeni kurikulum. Praksa vključuje načrtovanje, izvajanje in evalvacijo kurikula ter drugih dejavnosti v vrtcu, organizacijo prostora, timsko delo s pedagoškimi delavci, strokovne sestanke, sodelovanje s starši itd.<sup>9</sup> Med študijsko prakso v tretjem letniku študija predšolske vzgoje (ibid, str. 3) študenti samostojno pripravijo, izvedejo in evalvirajo izvedbeni kurikulum za vrtce, spremljajo otrokov razvoj in spoznavajo načine sodelovanja s starši, ugotavljajo svojo usposobljenost za praktično vzgojno delo v vrtcu ob zaključku študija, kritično analizirajo in reflektirajo svoje delovanje. Z nadgradnjo znanja in izkušenj tako ob koncu študija širijo svoje zmožnosti za boljše strokovno delovanje v najrazličnejših situacijah in dosegajo poklicne standarde za začetek dela v vrtcu. Študenti naj bi bili ob koncu študija z opravljenim zagovorom diplomskega dela načeloma usposobljeni za samostojno delo z otroki, dejstvo pa je, da neposredna pedagoška praksa vsakodnevno prinaša številne nove izzive in spoznanja, ki zahtevajo prilagajanje nastali situaciji. Prav slednje narekuje potrebo po nenehnem nadgrajevanju poklicnih kompetenc.

Spoznanja različnih avtorjev s področja poklicnih kompetenc so si torej skladna v tem, da morajo imeti sodobni pedagoški delavci (med njimi tudi vzgojitelji predšolskih otrok) oblikovane in dobro razvite splošne, temeljne vzgojno-izobraževalne in predmetnospecifične kompetence, ki jim bodo omogočale kompetentno opravljanje poklica in reševanje z njim povezanih problemov. Da pa bi obstoječe študijske programe in v njih zapisane kompetence primerno kakovostno dosegali, je potrebna redna evalvacija praktičnega usposabljanja. Raziskava, ki jo predstavljamo v nadaljevanju, je bila izpeljana kot končna evalvacija praktičnega usposabljanja ob koncu zadnjega leta dodiplomskega izobraževanja v visokošolskem strokovnem programu Predšolska vzgoja.

## Raziskava

### Cilji raziskave

Da bi študente predšolske vzgoje ozavestili o pomembnosti dodiplomskega praktičnega usposabljanja v procesu razvijanja poklicnih kompetenc, smo želeli z empirično raziskavo: (1) raziskati pričakovanja, ki jih imajo do študijske prakse v zaključnem letniku dodiplomskega – visokega strokovnega programa smeri Predšolska vzgoja; (2) evalvirati uresničitev njihovih pričakovanj; (3) raziskati samoznave študentov o tem, na katere kompetence je po njihovem mnenju imelo praktično študijsko usposabljanje največji vpliv; (4) raziskati, na katere kompetence po njihovem mnenju ni imelo vpliva. Področja raziskovanja pričakovanj študentov do praktičnega usposabljanja so bila v vprašalniku naslednja: lastna iniciativnost, učenje z lastnih izkušenj oz. napak, možnost sodelovalnega učenja s kolegi, učinkovito timsko delo, učenje iz izkušenj sodelavcev, komunikacija s sodelavci, timsko načrtovanje in izvajanje dela, timska evalvacija, vzpostavljanje in zagotavljanje avtoritete, strokovno delo z otroki, sodelovanje pri delu s starši, reflektiranje lastnega dela, samoizobraževanje s prebiranjem literature, nadaljnje strokovno izobraževanje in usposabljanje (seminarji, aktivni) ter obiski različnih institucij. Zanimalo nas je tudi, (5) kolikšen vpliv imajo po mnenju študentov posamezne sestavine študijskih in obštudijskih dejavnosti v okviru dodiplomskega

<sup>8</sup> Učni načrt predmeta, 2015, str. 2: [https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski\\_programi/Ucni\\_nacrti/Pred%CS%A1olska\\_vzgoja/E2-Praksa\\_v\\_1\\_razredu\\_OS.pdf](https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski_programi/Ucni_nacrti/Pred%CS%A1olska_vzgoja/E2-Praksa_v_1_razredu_OS.pdf).

<sup>9</sup> Učni načrt predmeta, 2015, str. 2: [https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski\\_programi/Ucni\\_nacrti/Pred%CS%A1olska\\_vzgoja/E3-praksa\\_v\\_oddelku\\_od\\_3\\_do-6\\_leta.pdf](https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski_programi/Ucni_nacrti/Pred%CS%A1olska_vzgoja/E3-praksa_v_oddelku_od_3_do-6_leta.pdf).

izobraževanja na razvoj poklicnih kompetenc. Med omenjene sestavine smo v vprašalniku uvrstili vaje, hospitacije, obvezno študijsko prakso, priprave na nastope, izvajanje in analize nastopov, povratne informacije mentorjev (učiteljev), kolegov, izvajalcev programa in profesorjev, redno zaposlitev v vrtcu, delo v vrtcu prek študentskega servisa in prostovoljne dejavnosti v vrtcu.

## Vzorec raziskave

V empirični raziskavi je sodelovalo 59 študentov, od tega je bilo 56 %<sup>1</sup> rednih študentov in 44 % izrednih študentov 3. letnika Pedagoške fakultete v Ljubljani, smer predšolska vzgoja, vpisanih v leto 2014/2015. 33,9 % sodelujočih anketirancev je bilo rednih študentov, ki ne delajo v vrtcu, 23,73 % je bilo izrednih študentov, ki so zaposleni, 22,03 % pa rednih, ki v vrtcu delajo zgolj prek študentskega servisa. 17 % izrednih študentov je delalo v vrtcu prek študentskega servisa in 3,4 % je bilo nezaposlenih. Med anketiranimi je bilo 39 % študentov, ki poleg študijske prakse tudi delajo v vrtcu prek študentskega servisa, delovne izkušnje z delom v vrtcu pa je zgolj z obvezne študijske prakse imelo 37,3 %.

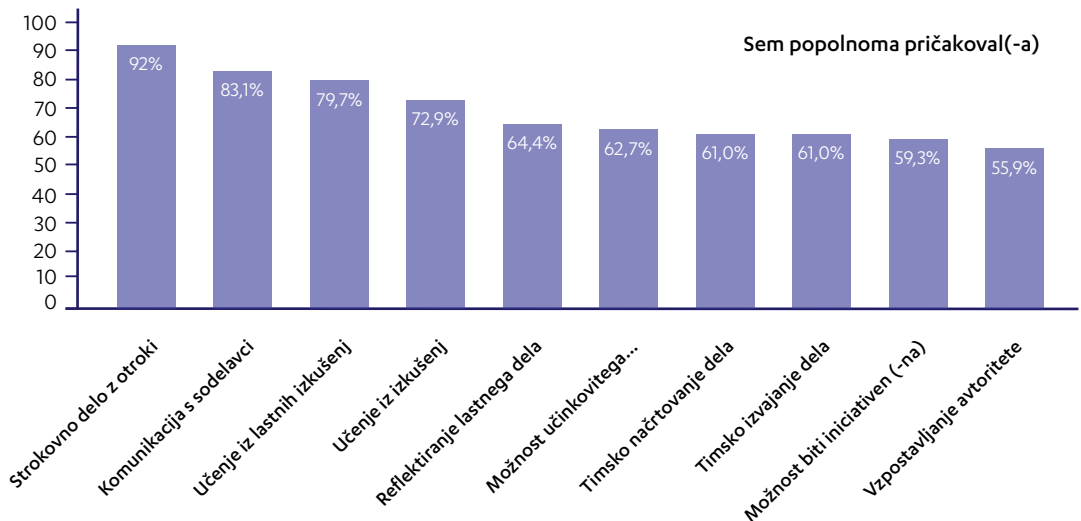
## Raziskovalni pripomoček, zbiranje in obdelava podatkov

Podatke smo zbirali z anketnim vprašalnikom, ki so ga sestavljala vprašanja zaprtega in odprtega tipa. Z njimi smo ugotavljali mnenja študentov o vplivu praktičnega usposabljanja in drugih študijskih in obštudijskih dejavnosti na razvoj poklicnih kompetenc. Podatke smo zbirali s spletno anketo, ki je bila izvedena maja 2015. Postopek zbiranja podatkov je potekal anonimno, anketni vprašalnik pa je vseboval natančna navodila za izpolnjevanje. Kvantitativne podatke smo obdelali z metodo deskriptivne statistike, katere rezultate slikovno predstavljamo v nadaljevanju.

## Rezultati

### Pričakovanja študentov glede praktičnega usposabljanja

Z empirično raziskavo smo ugotavljali, kakšna pričakovanja imajo študenti predšolske vzgoje do praktičnega usposabljanja. Anketiranci so pri vsaki trditvi lahko ocenjevali z odgovori: *nisem pričakoval/-a, sem delno pričakoval/-a, sem popolnoma pričakoval/-a*. V nadaljevanju predstavljamo le tiste odstotne deleže odgovorov, ki označujejo, da so opisano vedenje popolnoma pričakovali, ostale ugotovitve pa zaradi prevelike obsežnosti predstavljamo le v besedilu.



Graf 1: Dejavnosti in oblike učenja, ki so bile po mnenju študentov ocenjene kot »popolnoma pričakovane« v času praktičnega usposabljanja.

Na osnovi Grafa 1 lahko ugotovimo, da je večina vseh anketiranih študentov, kar 91,5 %, odgovorila, da so v sklopu

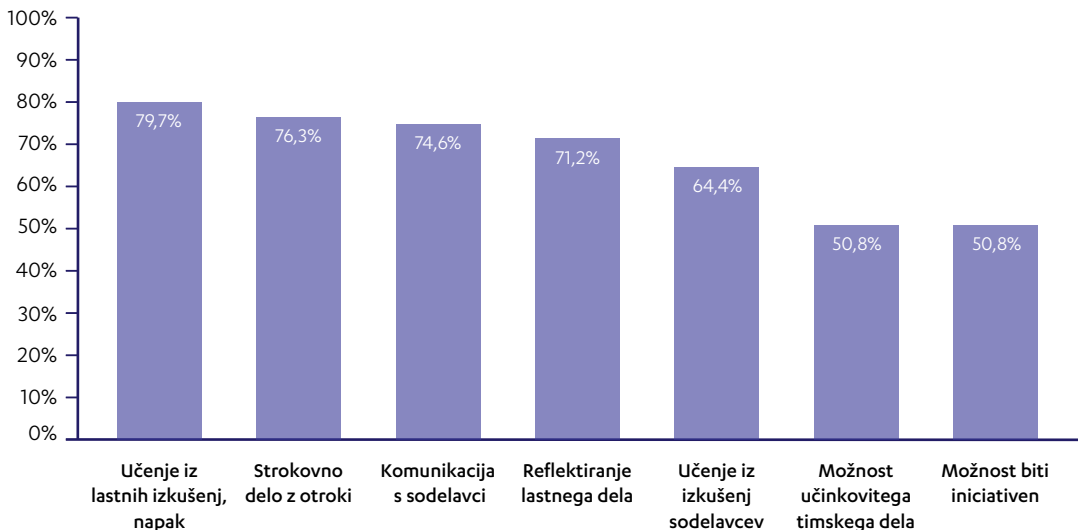
<sup>1</sup> OPOMBA: Zaradi vzorca manjšega od sto smo odstotne deleže izračunavali zgolj z namenom večje nazornosti dobljenih podatkov oz. v informativne namene.

praktičnega usposabljanja popolnoma pričakovali strokovno delo z otroki in komunikacijo s sodelavci (83,1 %). Tudi odstotki tistih, ki so pričakovali učenje z lastnih izkušenj in napak (79,7 %), učenje iz izkušenj sodelavcev (72,9 %), reflektiranje lastnega dela (64,4 %), možnost učinkovitega timskega dela (62,7 %), timsko načrtovanje dela (61 %) in timsko izvajanje dela (61 %), kažejo, da študenti izkustvenem učenju, konkretnim izkušnjam ter opazovanju pripisujejo velik pomen. 59,3 % študentov je popolnoma pričakovalo, da bodo na študijski praksi ustvarjalni (samoiniciativni) in da bodo lahko vzpostavljali ter zagotavljali avtoriteto (55 %). Kot delno pričakovane dejavnosti oz. metode dela so bile navedeni obiski različnih institucij (48,3 %), izkušnje timskega načrtovanja (37,9 %), timska evalvacija (37,9 %) in timsko izvajanje vzgojnega dela (36,2 %). Dobljeni rezultati so le delno spodbudni. Zelo pohvalno je, da študenti v svojih najpogostejše izraženih pričakovanjih do prakse omenjajo sodelovalno učenje, komuniciranje z drugimi ter učenje z lastnih izkušenj, saj to nakazuje njihovo zavedanje, da ob tovrstnih metodah dela v praksi lahko najbolje razvijajo svoje kompetence na tem področju. Zaskrbljujoče pa se nam zdi, da so bila njihova začetna pričakovanja v zvezi s prakticiranjem etap timskega dela tako nizka; dobljene rezultate lahko interpretiramo tudi kot izražene dvome študentov, da se timsko delo v vseh treh etapah v oddelku vrtca resnično izvaja. Slednje je ob upoštevanju, da je v vrtcih timsko delo pogojeno s sistematizacijo delovnih mest strokovnih delavcev, resnično zaskrbljujoče.

Med najpogostejše odgovore »nisem pričakoval/-a« so študenti uvrstili sodelovanje pri delu s starši (11,9 %), možnost sodelovalnega učenja s kolegi (8,5 %), timsko evalvacijo dela (8,5 %) in samoizobraževanje s prebiranjem literature (8,5 %). Navedeni rezultati nakazujejo, da moramo pri načrtovanju študijskega praktičnega usposabljanja v procesu priprave mentorjev – tj. strokovnih delavcev v praksi – študentom sistematično zagotavljati možnost spoznavanja tudi teh področij dela, saj bodo le tako razvili potrebne poklicne kompetence.

### Uresničitev pričakovanj študentov glede praktičnega usposabljanja

Na omenjeno raziskovalno vprašanje smo dobili odgovore v obliki ocenjevalne lestvice, ki je ponujala naslednje odgovore: *pričakovanja se niso uresničila*, *pričakovanja so se delno uresničila*, *pričakovanja so se popolnoma uresničila*. Na Grafu 2 predstavljamo v okviru praktičnega usposabljanja najbolj pogosto uresničena, na Grafu 3 pa najbolj pogosto neuresničena pričakovanja študentov.



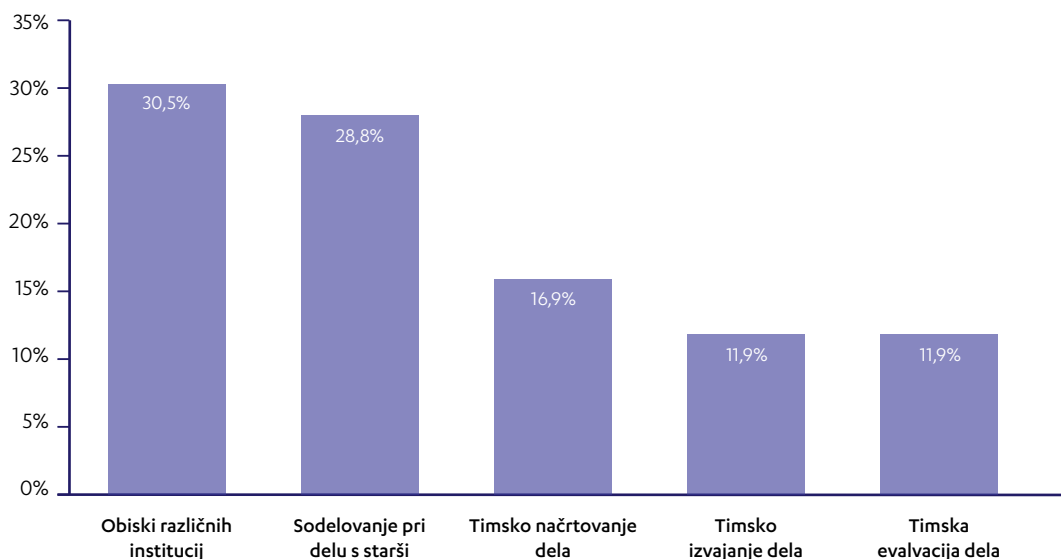
Graf 2: Pričakovanja, ki so bila po mnenju študentov ocenjena kot »popolnoma uresničena« v času praktičnega usposabljanja.

Večina, 79,7 % anketiranih študentov, je menila, da se je njihovo pričakovanje o učenju iz lastnih izkušenj in napak v sklopu praktičnega usposabljanja popolnoma uresničilo, prav tako tudi pričakovanje o strokovnem delu z otroki

(76,3 %). Obe trditvi sta bili po mnenju študentov ocenjeni tudi kot »popolnoma pričakovani« v času praktičnega usposabljanja (Graf 1). Več kot 20 % študentov se s tem ni strinjalo – ti so menili, da svojih pričakovanj o dobrem strokovnem delu in učenju iz lastnih izkušenj niso uresničili, kar je zaskrbljujoče. To lahko nakazuje, da so se pri praktičnem usposabljanju srečevali z nestrokovnimi ravnanji strokovnih delavcev v vrtcu, pa tudi, da so imeli v času študijske prakse premalo priložnosti za učenje iz izkušenj. Slednje nas mora skrbeti, saj nakazuje, da praktično usposabljanje ne zagotavlja vsem študentom dovolj velike aktivnosti, ki bi vodila k novim delovnim izkušnjam.

Študenti so bili večinoma mnenja, da so v času praktičnega usposabljanja popolnoma uresničili pričakovanja o dobri komunikaciji s sodelavci (74,6 %), refleksiji lastnega dela (71,2 %) in učenju iz izkušenj sodelavcev (64,4 %). Pomembne razlike se kažejo glede uresničitve pričakovanja o učinkovite timske delu (50,8 %) in o možnosti samoiniciativnosti (50,8 %). Vprašamo se lahko, kaj je z drugo polovico anketiranih, ki so mnenja, da ti trditvi nista popolnoma uresničeni. Glede na pomembnost področja smo glede učinkovitega timskega dela in iniciativnosti pričakovali večji odstotek uresničenih pričakovanj. Menimo, da sta omenjeni kompetenci izrednega pomena, saj se bodoči vzgojitelji oz. študenti na tem področju najbolj izoblikujejo. Medsebojno sodelovanje v tandemu se kaže kot razbremenjenost in sproščeno ter kakovostno pedagoško delo, kar študentom omogoča večje možnosti za ustvarjalnost.

Najpogostejša neuresničena pričakovanja v času praktičnega usposabljanja prikazuje Graf 3.



Graf 3: Pričakovanja, ki so bila po mnenju študentov ocenjena kot »neuresničena« v času praktičnega usposabljanja.

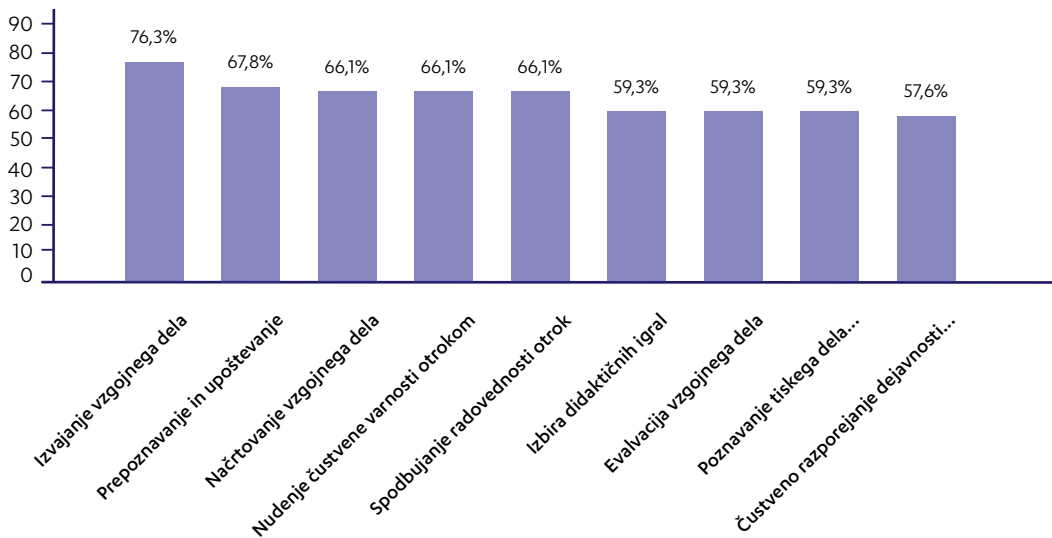
Med najpogostejše neuresničena pričakovanja (Graf 3) so študenti uvrstili obiske različnih institucij (30,5 %). Želeli so si več obiskov, več znanja z različnih področij vzgoje ter izkušenj. Zaskrbljujoče je, da po mnenju študentov (28,8 %) ni bilo uresničeno pričakovanje, da bodo imeli priložnost spoznavati, kako v praksi poteka sodelovanje s starši, ki je eden izmed temeljnih ciljev programa za vzgojitelje predšolskih otrok. Od študenta na študijski pedagoški praksi ne moremo pričakovati, da se bo avtonomno in suvereno vključeval v delo s starši, zlasti ne v okviru formalnih oblik sodelovanja (kot je npr. vodenje roditeljskih sestankov in govorilnih ur), upravičeno pa lahko od mentorjev prakse pričakujemo, da bodo študentom na praksi omogočali aktivno vlogo v okviru neformalnih oblik sodelovanja s starši, kot so npr. dnevi odprtih vrat, različne delavnice in »igrarije«, predstave za starše in druge oblike dela. Omenjeno vključujemo tako v pisna navodila mentorjem prakse kot tudi v vsebino seminarjev, ki jih za mentorje prakse vsakoletno izvaja Oddelek za predšolsko vzgojo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani.

Nekaj je bilo tudi takšnih študentov, ki so v skupino neuresničenih pričakovanj uvrstili timsko načrtovanje (16,9 %), timsko izvajanje (11,9 %) ter timsko evalvacijo dela (11,9 %). Glede na pomembnost timskega dela bi zadnje tri

navedene oblike dela pričakovali kot popolnoma uresničene, saj jih predvideva sistemizacija delovnih mest in bi morale biti timsko delo vzgojitelja in pomočnika vzgojitelja vsakodnevna realnost. Presenetljivo je torej, da kljub uzakonjenemu timskemu delu v oddelkih vrtca študenti v praksi timskega načrtovanja, timskega izvajanja in timske evalvacije ne opažajo v vsakem delovnem okolju. Omenjena ugotovitev nas strokovno preseneča zlasti ob dejstvu, da je s prenovo visokošolskih programov postalo izobraževanje in usposabljanje za timsko delo del programa Predšolska vzgoja pri predmetu Pedagoška psihologija na prvi stopnji in predmeta Razvoj in kakovost vrtcev na drugi stopnji bolonjskega študija. Tako študente kot njihove mentorje pa tudi nenehno spodbujamo k sistematičnemu izvajanju timskega dela in oblikovanju sodelovalne kulture v oddelku in v vrtcu kot instituciji. Zavedamo se, da v preteklosti (pred bolonjsko prenovo) strokovnih delavcev za timsko delo v dodiplomskem programu študija nismo sistematično usposabljali.

## Mnenje študentov o vplivu praktičnega usposabljanja na razvoj kompetenc

V raziskavi nas je zanimalo tudi mnenje študentov o tem, kako je po njihovem mnenju praktično usposabljanje vplivalo na razvoj njihovih poklicnih kompetenc. Anketiranci so pri vsaki kompetenci podali svoje mnenje o vplivu praktičnega usposabljanja na njihove kompetence z odgovori: *ni vpliva*, *delni vpliv* in *velik vpliv* na navedeno kompetenco. Rezultate prikazuje Graf 4.



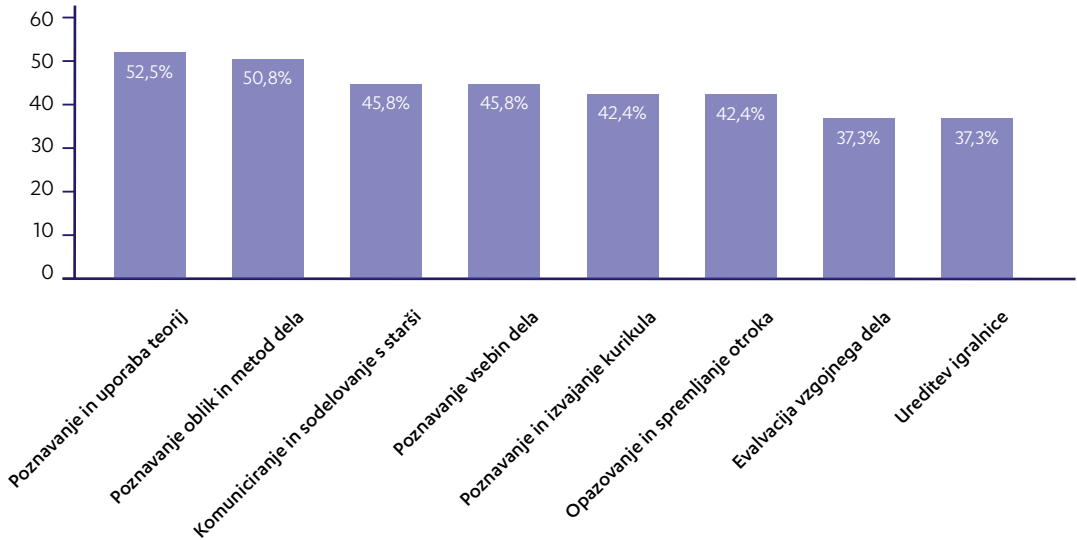
Graf 4: Kompetence, na katere je po mnenju študentov imelo praktično usposabljanje največji vpliv (v odstotnih deležih študentov).

Kar 76 % anketiranih študentov je mnenja, da je praktično usposabljanje zelo vplivalo na izvajanje vzgojnega dela in prepoznavanje ter upoštevanje individualnih potreb otrok (67,8 %). Veliko so pridobili tudi na področju načrtovanja vzgojnega dela (66,1 %), nudenja čustvene varnosti otrokom (66,1 %) in spodbujanja radovednosti otrok (66,1 %). Enako velik vpliv praktičnega usposabljanja so pripisali kompetencam, povezanim z izbiro didaktičnih in igralnih pripomočkov (59,3 %), z evalvacijo vzgojnega dela (59,3 %) ter kompetencam timskega dela in sodelovanju v tandemu (59,3 %). Praktično usposabljanje (57,6 %) je imelo po mnenju študentov velik vpliv tudi na časovno razporejanje dejavnosti s prehodi.

Poglejmo si še ugotovitve raziskave o tem, na kaj je po mnenju anketiranih študentov praktično usposabljanje le delno vplivalo (Graf 5). Delni vpliv praktičnega usposabljanja so zaznavali na poznavanje in uporabo teorij o otroštvu (52,5 %) ter na poznavanje oblik in metod dela (50,8 %). Sem so uvrstili še kompetenco komuniciranja in sodelovanja s starši (45,8 %), ki jo najdemo tudi med »neuresničeni«  
pričakovanji v času praktičnega usposabljanja. Po odstotnem deležu sledi še vpliv praktičnega usposabljanja na poznavanje vsebin dela (45,8 %), na poznavanje ter izvajanje kurikula (42,4 %) ter na opazovanje in spremljanje otrok (42,4 %). Zmeren vpliv

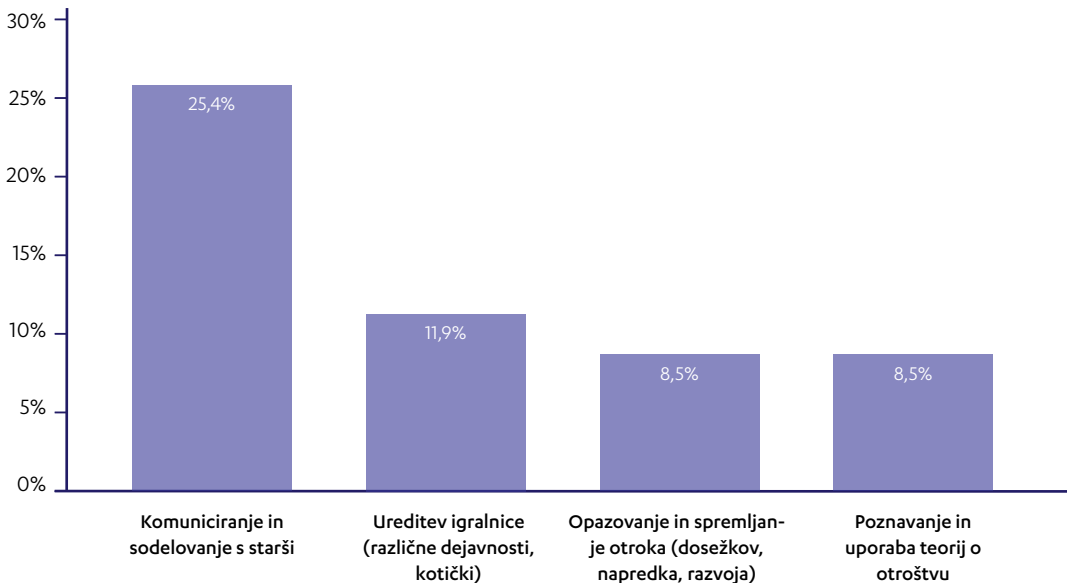
praktičnega usposabljanja so zaznali tudi na evalvacijo vzgojnega dela (37,3 %) in na kompetenco urejanja igralnice (37,3 %).

Uporaba teorij o otroštvu, poznavanje oblik dela z otroki, komuniciranje, sodelovanje s starši, izvajanje kurikula in opazovanje ter spremljanje otrok so za bodoče vzgojitelje pomembne kompetence, zato smo pričakovali, da bodo odstotni deleži študentov, ki ocenjujejo velik vpliv praktičnega usposabljanja na te kompetence, višji. K dobljenim rezultatom je prispevala v prejšnjih poglavjih poudarjena ugotovitev, da za razvijanje določenih kompetenc študenti v času praktičnega usposabljanja niso imeli priložnosti (npr. sodelovanje s starši). Predvidevamo lahko tudi, da so bili na študijski praksi premalo usmerjeni k sistematičnemu opazovanju otrok.



Graf 5: Kompetence, na katere je po mnenju študentov imelo praktično usposabljanje le delni vpliv (v odstotnih deležih študentov).

Graf 6 prikazuje, na katere kompetence po mnenju anketiranih študentov praktično usposabljanje sploh ni imelo vpliva.



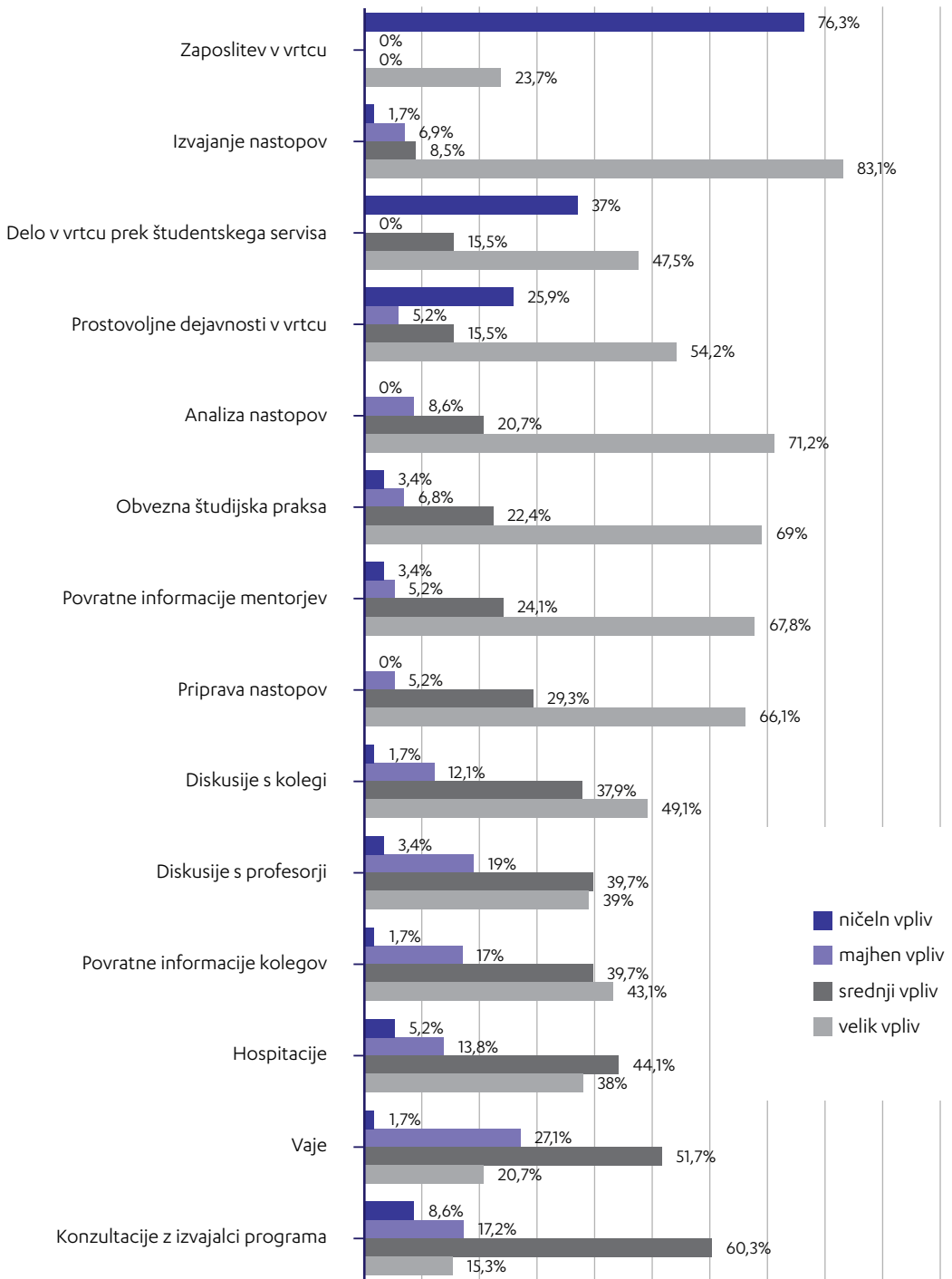
Graf 6: Kompetence, na katere po mnenju študentov praktično usposabljanje sploh ni imelo vpliva.

Ugotovitve, ki jih prikazuje Graf 6, kažejo, da študenti ne prepoznajo nobenega vpliva praktičnega usposabljanja na komuniciranje in sodelovanje s starši (25,4 %), na urejanje igralnice (11,9 %), opazovanje in spremljanje otrok (8,5 %) ter poznavanje in uporabo teorij o otroštvu (8,5 %). Prav ob navedeni analizi podatkov lahko vidimo, da sodelovanje s starši študentom predstavlja problemsko področje, ker še ne znajo vzpostaviti stika s starši oziroma, kot sami ocenjujejo, se tega v sklopu praktičnega usposabljanja niso naučili. Menimo, da so to zamujene priložnosti razvijanja pomembnih poklicnih kompetenc. Starši so s strokovnimi delavci v vrtcu v vsakodnevnem stiku, tj. ob prihodu in odhodu otroka, zato menimo, da so to primerne priložnosti za razvijanje komunikacijskih spretnosti in strategij sodelovanja s starši. Verjetno pa moramo v prihodnje bolj sistematično usmerjati mentorje v vrtcih, da študente spodbudijo k tovrstnim aktivnostim. Navedeno velja tudi za kompetenco komuniciranja, urejanja igralnice in uporabo teorij o otroštvu. Za razvijanje obeh navedenih kompetenc vzgojitelja predšolskih otrok velja, da se moramo v prihodnje še bolj truditi preseirati umetno delitev znanja na »teorijo in prakso« ter tudi z usmerjanjem ter nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem mentorjev ti dve področji prihodnjim vzgojiteljem predšolskih otrok prikazati kot tesno prepletajoči se svet strokovnih spoznanj in vzgojnega delovanja s ciljem razumevanja in vzgajanja otroka.

### **Mnenje študentov o vplivu različnih študijskih in drugih dejavnosti na razvoj kompetenc**

V okviru četrtega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo tudi mnenje študentov o tem, kako je določena študijska ali obštudijska dejavnost vplivala na razvoj njihovih poklicnih kompetenc. Med dejavnosti smo uvrstili primere formalnega in neformalnega usposabljanja: vaje, hospitacije, obvezno študijsko prakso, izvajanje nastopov, analizo nastopov, povratne informacije mentorjev in kolegov, diskusije s kolegi, profesorji in izvajalci programa, zaposlitev v vrtcu, delo v vrtcu prek študentskega servisa ter prostovoljne dejavnosti v vrtcu. Anketiranci pa so pri vsaki od navedenih dejavnosti podali svoje mnenje o vplivu na razvoj njihovih kompetenc z odgovori: velik vpliv, srednji vpliv, majhen vpliv in ničeln vpliv.

Rezultati raziskave kažejo (Graf 7), da je večina anketiranih študentov (83,1 %) mnenja, da ima največji vpliv na razvoj njihovih kompetenc izvajanje nastopov. Velik vpliv pripisujejo tudi analizam nastopov (71,2 %) in obvezni študijski praksi (69 %). Pri tem imajo velik pomen tudi povratne informacije mentorjev na praksi (67,8 %). Pomembne pa so jim tudi priprave nastopov (67,8 %), kjer opazujejo in sodelujejo z vzgojiteljicami pri njihovem delu. Močan vpliv na razvoj kompetenc imajo po mnenju študentov tudi prostovoljne dejavnosti v vrtcu (54,2 %) in delo v vrtcu prek študentskega servisa (47,5 %). Redni zaposlitvi je velik pomen pri razvijanju poklicnih kompetenc pripisalo 23,7 % študentov – domnevamo, da so vsi od njih že zaposleni v vrtcu. Nekoliko manjši vpliv na razvoj poklicnih kompetenc so študenti pripisali študijskim vajam (20,7 %) in konzultacijam z izvajalci programa (15,3 %).



Graf 7: Mnenje študentov o moči vpliva določenih študijskih in obštudijskih dejavnosti na razvoj njihovih kompetenc.

Srednji vpliv so anketiranci pripisali konzultacijam z izvajalci programa (60,3 %), študijskim vajam (51,7 %), hospitacijam (44,1 %), diskusiji s profesorji (39,7 %), povratnim informacijam kolegov (39,7 %), diskusiji s kolegi (37,9 %), pripravam nastopov (29,3 %), povratnim informacijam mentorjev (24,1 %), obvezni študijski praksi (22,4 %), analizam nastopov (20,7 %), prostovoljnimi dejavnostmi (15,5 %) in delu v vrtcu prek študentskega servisa (3,4 %).

Po mnenju študentov imajo šibkejši vpliv na razvoj kompetenc vaje (27,1 %), diskusije s profesorji (19 %), konzultacije z izvajalci programa (17,2 %), povratne informacije kolegov (17 %), hospitacije (13,8 %), diskusije s kolegi (12,1 %), analize nastopov (8,6 %) in izvajanje nastopov (6,9 %). Še manjši vpliv pa so pripisali obvezni študijski praksi (6,8 %), pripravi nastopov (5,2 %) in povratnim informacijam mentorjev (5,2 %). Da imajo prostovoljne dejavnosti majhen vpliv na razvoj kompetenc, so menili trije anketirani študenti.

Dejavnosti, ki po mnenju študentov niso imele vpliva na razvoj njihovih kompetenc, si sledijo v naslednjem vrstnem redu: s 76,3 % zaposlitev v vrtcu (kot ničeln vpliv so jo ocenili tisti študenti, ki niso oz. še nikoli niso bili redno zaposleni), 37 % delo v vrtcu prek študentskega servisa (kot ničeln vpliv so ga ocenili tisti, ki ne delajo oz. še nikoli niso delali v vrtcu), prostovoljne dejavnosti v vrtcu (25,9 %), konzultacije z izvajalci programa (8,6 %), hospitacije (5,2 %) itd. (vseh ostalih nisem navajala, ker je njihov delež pod 5%).

Zaključimo lahko, da se večina študentov pri pripisovanju vpliva na razvoj njihovih lastnih kompetenc sklicuje predvsem na izvajanje in analizo nastopov ter obvezno študijsko prakso. Pri vseh treh dejavnostih naj bi bodoče vzgojitelje pripravili oz. usposobili za kakovostno delo s predšolskimi otroki in otroki v prvem razredu devetletne osnovne šole ter za sodelovanje z njihovimi starši, sodelavci in drugimi strokovnjaki. Večini je bila zelo pomembna tudi mentorjeva povratna informacija kot spodbuda oz. podpora.

Srednji vpliv na razvoj kompetenc pripisujejo konzultacijam z izvajalci programa, študijskim vajam in hospitacijam. Ničeln vpliv na razvoj kompetenc so pripisali zaposlitvi v vrtcu, delu prek študentskega servisa ter prostovoljnimi dejavnostim. V tem primeru je odstotni delež študentov podoben odstotnemu deležu študentov, ki niso bili še nikoli zaposleni oz. še nikoli niso delali v vrtcu in zato lahko ta dejavnik vpliva minimalizirajo oz. celo podcenjujejo.

## Zaključek

Študenti v procesu oblikovanja kompetenc praktičnemu usposabljanju pripisujejo pomembno vlogo. V zvezi z izvajanjem študijske prakse so v največji meri pričakovali, da jim bo praktično usposabljanje omogočilo vključitev v strokovno delo z otroki, komunikacijo s sodelavci, učenje iz lastnih izkušenj in izkušenj sodelavcev. Rezultati kažejo, da se je večina njihovih pričakovanj uresničila. Žal pa tega ne moremo reči za obiske različnih institucij, sodelovanje pri delu s starši in za vse oblike timskega dela (načrtovanje, izvajanje in evalvacija). Študenti namreč v velikem deležu ocenjujejo, da se ta njihova pričakovanja niso uresničila. Ocenjujejo tudi, da praktično usposabljanje ni imelo vpliva na razvoj kompetenc na področju komunikacije, pri sodelovanju s starši ter opazovanju napredka in razvoja otrok. K omenjenim rezultatom je po našem mnenju najverjetneje prispevala premajhna naravnost mentorjev, da na omenjenih področjih študentom omogočijo sistematično pridobivanje izkušenj in razvijanje njihovih kompetenc. Študenti, sodelujoči v analizi, so predlagali tudi nekatere spremembe v izvedbi študijske prakse. Po njihovem mnenju bi se njihova poklicna kompetentnost povečala, če bi bilo npr. več sodelovanja s starši, več gostovanj praktikov pa bi obogatilo študijski program in zagotovilo večje »prepletanje« teorije in prakse. Podpirajo pa tudi sistematično evalviranje študijske prakse, ki bi nenehno zagotavljalo povratne informacije – tako visokošolskim učiteljem in sodelavcem kot izvajalcem študijskega programa kot tudi mentorjem v praksi. Na osnovi navedenega lahko oblikujemo sklep, da je treba v dodiplomskem izobraževanju študentom zagotoviti še več znanja, spretnosti in izkušenj s področja komunikacije, timskega dela in sodelovanja s starši. Navedene vsebine so sicer del učnega načrta predmeta Pedagoška psihologija v prvem letniku študija, ki poleg predavanj, seminarskih in kliničnih vaj vključuje tudi samostojno izvedbo timskega dela s strokovnjaki iz prakse. Vsekakor pa je treba k širjenju teh vsebin in razvijanju teh kompetenc pritegniti vse, ki sodelujejo v izobraževanju vzgojiteljev predšolskih otrok. Tovrstno učenje lahko poteka tako v okviru študijskih kot tudi obštudijskih dejavnosti, ki s prepletanjem formalnega in neformalnega učenja zagotavljajo oblikovanje in razvijanje širokega nabora poklicnih kompetenc.

Ugotovitve raziskave nam lahko predstavljajo dobro vsebinsko izhodišče za še bolj sistematično pripravo študentov in njihovih mentorjev na študijsko prakso v vrtcu. Vsakoletno usposabljanje mentorjev prakse v vrtcih je tako treba vsebinsko nadgraditi, študente pa še bolj (z ustnimi in pisnimi navodili) spodbuditi k aktivnemu izvajanju različnih vzgojno-izobraževalnih dejavnosti z otroki v vrtcu. Ob dejstvu, da je bil vzorec študentov relativno majhen, se moramo zavedati, da dobljenih ugotovitev ni mogoče posploševati na celotno populacijo. Dobljene rezultate raziskave bi v prihodnje lahko poglobili tudi z bolj statistično zahtevnimi metodami obdelave podatkov, ki bi ob pogoju večjega vzorca zagotavljale večjo interpretativno vrednost. Avtorici raziskave bova na Oddelku za predšolsko vzgojo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani predlagali, da bi tovrstna oblika notranje evalvacije praktičnega usposabljanja postala vsakoletno izhodišče za njegovo vsebinsko in organizacijsko nadgradnjo, pri čemer bi v tem procesu enakovredno sodelovali vsi akterji praktičnega usposabljanja: študenti, visokošolski učitelji in sodelavci ter mentorji prakse v vrtcih. Avtorici meniva, da je to edina (nikoli dokončana) pot oblikovanja poklicne vloge prihodnjih vzgojiteljev predšolskih otrok.

## Viri in literatura

- Competence Requirements in Early Childhood Education and Care, 2009. Evropska komisija. Pridobljeno 24. 11. 2014 s [http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/monografija\\_zgaga.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/monografija_zgaga.pdf).
- Key Competencies (2002). Pridobljeno 17. 5. 2015 s <http://www.edmide.gr/KEIMENA%20E.U/key%20competences%20Europe.pdf>.
- Letni program študijske prakse 2014/2015. Pridobljeno s [https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Referat/praksa\\_2014\\_2015-1.pdf](https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Referat/praksa_2014_2015-1.pdf), str. 1).
- Muršak, J. (2001). Kompetence kot osnova razvoja sodobnih sistemov poklicnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 52, 4, 66–79.
- Peklaj, C. in Puklek Levpušček, M. (2006). Pridobljene in želene učiteljske kompetence diplomantov in študentov Filozofske fakultete. V: Peklaj, C. (Ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, str. 29–43.
- Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Poklicno specifične kompetence (b. d.). Pridobljeno (2015) <http://apl.ess.gov.si/eSvetovanje/Samoocena/Kompetence/Default.aspx>.
- Predstavitveni zbornik: Prvostopenjski visokošolski strokovni študijski program, predšolska vzgoja. 2014. Pedagoška fakulteta v Ljubljani. Pridobljeno 1. 4. 2015 s [http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski\\_programi/Predstavitveni\\_zborniki/PV-Ist-predstavitveni\\_zbornik\\_1\\_10\\_2014.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski_programi/Predstavitveni_zborniki/PV-Ist-predstavitveni_zbornik_1_10_2014.pdf).
- Razdevšek Pučko, C. (2004). Kompetence učitelja, Delovno gradivo Skupine za prenovu študijskih programov na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Svetlik, I. (2006). O kompetencah. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 1, str. 4–11. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Tancig, S. (2006). Generične in predmetno-specifične kompetence v izobraževanju. V: Tancig, S. In Devjak, T. (Ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 17–29.
- Učni načrt predmeta (2015). *Praksa v oddelku do 3. leta*. Pridobljeno s [https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski\\_programi/Ucni\\_nacrti/Pred%CS%A1olska\\_vzgoja/E1-Praksa\\_v\\_Oddelku\\_do\\_3\\_leta.pdf](https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Studijski_programi/Ucni_nacrti/Pred%CS%A1olska_vzgoja/E1-Praksa_v_Oddelku_do_3_leta.pdf), str. 2).
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 126–140.
- Zgaga, P. (2005). National report from Slovenia. International Research Project: Enhancing Professional Development of Education Practitioners and teaching/Learning practices in SEE countries. Ljubljana: Ceps.

# MYTHS ABOUT CREATIVITY: HOW DO STUDENT TEACHERS PERCEIVE CREATIVITY?

## MITI O USTVARJALNOSTI: KAKO ŠTUDENTI BODOČI UČITELJI DOJEMAJO USTVARJALNOST?

RENATA ČEPIĆ<sup>1</sup>, SANJA TATALOVIĆ VORKAPIĆ<sup>2</sup> and MARIJETA MAŠIĆ<sup>3</sup>

---

### Abstract

Even though the importance of fostering creativity and creative thinking in the area of higher education has been recognized, little attention has been paid to the teachers' conceptions about creativity. Implicit theories are a constellation of thoughts and ideas about a particular construct that are held and applied by individuals, or beliefs that laypeople have about some phenomena. Therefore, there are two issues that require attention: the extent to which training prepares teachers to successfully undertake the task of fostering students' creative-thinking skills, and what are the teachers' conceptions and implicit theories of creativity in the context of higher education. The aim of this study was to explore myths about creativity among future preschool (N = 61) and primary school (N = 70) teachers, and future art teachers (N = 20). Generally, students showed moderate levels of examined myths and there were no significant differences between different study programmes. These findings are discussed in the context of their educational implications.

Keywords: creativity, higher education, implicit theories, myths, students

### Povzetek

Čeprav je pomen spodbujanja ustvarjalnosti in ustvarjalnega mišljenja na področju visokošolskega izobraževanja že priznan, je zgolj nekaj pozornosti namenjene dojetanju ustvarjalnosti s strani učiteljev samih. Implicitne teorije so skupek misli in zamisli o določenem konstrukt, ki jih imajo in uporabljajo posamezniki, ali prepričan laikov o določenih pojavih. Zato obstajata dve vprašanji, ki zahtevata pozornost: v kakšnem obsegu usposabljanje pripravi učitelje za uspešno spodbujanje spretnosti ustvarjalnega razmišljanja med študenti ter kakšna pojmovanja in implicitne teorije o ustvarjalnosti imajo visokošolski učitelji. Namen te študije je bil raziskati mite o ustvarjalnosti med bodočimi predšolskimi (N = 61) in osnovnošolskimi (N = 70) učitelji ter bodočimi učitelji likovnega pouka (N = 20). V splošnem se je izkazalo, da so preverjeni miti med študentih prisotni v zmernem obsegu, prav tako pa se je pokazalo, da med različnimi študijskimi programi ni pomembnih razlik. Te ugotovitve so obravnavane v kontekstu njihovega pomena za izobraževanje.

Ključne besede: ustvarjalnost, visokošolsko izobraževanje, implicitne teorije, miti, študenti

## Introduction

The educational reality is becoming more complex and requires the guidance of the professional set of skills of teachers to practice that effectively encourages creative learning and innovation among students. Transversal competences for lifelong learning, which form the basis of creativity, innovation, critical thinking, and entrepreneurship, are considered to be crucial for personal and social prosperity. Creativity is perceived as a key transversal skill

<sup>1</sup> University of Rijeka, Faculty of Teacher Education in Rijeka, Croatia; corresponding author: renata@ufri.hr, renata.cepic@gmail.com.

<sup>2</sup> University of Rijeka, Faculty of Teacher Education in Rijeka, Croatia.

<sup>3</sup> University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences.

for work and lifelong learning, as a form of knowledge creation, a source for innovation, and strategic challenge for education and training. In doing so, the crucial role of schools in nurturing creative and innovative capacities is emphasized and it requires a new level of professional responsibility for teachers who need to help students to achieve their creative potential for the benefit not only of personal progress, but the progress of society (e.g. Čepić, Tatalović Vorkapić, Lončarić, Anđić and Skočić Mihić, 2015; Cachia et al., 2010; Tatalović Vorkapić, Vujičić and Čepić, 2014; Jančec, Tatalović Vorkapić and Lepičnik Vodopivec, 2015). It is a fact that nowadays the world of education is seeking its way to encourage the development of students' diverse talents, fostering the creativity, inventiveness and imagination of learners, and personalization of education and learning as much as possible under given circumstances. In dealing with the many changes, many educational systems around the world follow the "top down" approach, which does not take into account the needs of teachers and their expertise. Educational policies (European Parliament, 2008; Qualifications and Curriculum Authority QCA-2005, and others) point out the need for improving the creative thinking of students from the early stages of education, and a number of programmes and initiatives are devised and implemented in order to achieve this goal (e.g. Creative Partnerships, 2012). However, even though teachers have a key role in developing students' creative potential, their role in these processes still remains under-recognized.

Even though the importance of fostering creativity and creative thinking in the area of higher education has been recognized, little attention has been paid to the teachers' conceptions and implicit theories of creativity. According to theorists, implicit theories may be defined as a variety of thoughts and ideas about a particular construct that are held and applied by individuals, or beliefs about some phenomena. Implicit theories about teacher activities, learning and teaching, but also about creativity largely determines the behaviour of the teacher, their daily decisions in situations of learning and teaching and learning outcomes (Sternberg, 2003; Runco, 2003; Beghetto, 2006; Kampilis, Berky & Saariluoma 2009; Kampilis, 2010, and others). Authors Runco, Johnson, and Bear (1993, according to Kampilis, 2010, p. 16) point out that teachers' idiosyncratic implicit theories act - intentionally or unintentionally - as prototypes against which the students' creative behaviour and performance are judged. As pointed out by Runco (1999), teachers' implicit theories reflect the type of valuable tacit knowledge that is gained from real classroom settings.

Knowing the implicit teacher theories of creativity and the way in which it is connected with our practices and beliefs can help contribute to the quality of educational work. There are two issues that should be taken into consideration: a) the extent to which training prepares teachers to successfully undertake the task of fostering the students' creative-thinking skills, and (b) what are the student teachers' conceptions and implicit theories of creativity in the context of higher education. Without a doubt, teachers are responsible for many experiences that affect a student's creative thinking and expression of creativity, so the attitudes of prospective teachers towards myths about creativity are more than essential to achieving the above objectives. This work will rely on the empirical research of these questions among future preschool, primary school and art teachers.

## Significance of researching teachers' conceptions and implicit theories

Recent literature indicates numerous and different features of creativity and creative learning (e.g. Runco, 2007; Sefton-Green, 2008; Kampilis and Valtanen, 2010; Craft, 2011; Bocconi, Kampilis and Punie, 2012, and others). Since it is not our intention to theoretically problematise the distinctive features of these concepts, we shall limit ourselves only to some fundamental aspects that are most often associated with creativity and creative learning. In the modern understanding of creativity there prevails a holistic so-called confluent or systemic approach that includes various components (personal, cognitive, and socio-cultural) that are needed for creativity to emerge. Creativity researchers have reached agreement, among other things, that creativity is an essential human ability that does not occur in a vacuum and that is affected by various factors which vary widely from country to country and interact in different ways. Generally speaking (Ripple, 1999, according to Kampilis, 2010, p. 43), we distinguish between two models of strategies to encourage creative thinking. These are: the *deficit model* and the *barrier*

*model*. The deficit model assumes that creative skills and abilities must be learned through specific forms of teaching and training. The barrier model assumes that the creative potential is inherent to everyone; there only needs to be an increase in the awareness of individuals about his/her opportunities and the removal of obstacles to their fulfilment.

The starting point of our research may be found in the work of Kampylis (2010, pp. 51-58), who, in his research, presented the most widespread misconceptions found in survey and literature review, and the relevant research findings that challenge them. Based on Kampylis' overview of the most widespread misconceptions, a questionnaire was created to explore myths about creativity among future preschool, primary school, and art teachers. Creativity researchers use terms such as myth, myth conceptions, and misconceptions or stereotypes to describe imprecise or misleading common beliefs about creativity and creative thinking. As already pointed out, these misconceptions influence teachers' implicit theories and consequently their practice and attempts to foster students' creative-thinking skills. Therefore, teachers' implicit theories can encourage or prevent students' creative thinking and should be taken into consideration in any educational programme and initiative which aims to nurture students' creative-thinking skills. Understanding teachers' conceptions and implicit theories of creativity may provide valuable insights into misconceptions, and it may also provide the foundation for the improvement of the quality of university teaching and learning.

Although researchers point out that implicit beliefs affect the judgment and reactions of individuals, there are very few researches that put the student in the spotlight. Authors (e.g. Matijević, 2009; Bognar, 2009, and others) warn of the need to change the traditional approach to learning and teaching, and critically point to phenomena in our educational practice, stressing that the current state of teacher education at faculties is not very favourable for the creative behaviour of future teachers. We have right to ask ourselves whether we have deviated from the traditional models of teaching, and if we have in turn positioned ourselves on one of the well-known and recognized theories and do not allow our students any deviations or breakthroughs (Čepić & Tatalović Vorkapić, 2015). Previously presented findings are important for the practice because it has shown that practical actions are dependent on the represented theoretical/conceptual starting point, that is, on implicit theories. Research of the implicit theories of creativity should be done through interaction and collaboration between researchers, teachers, and students in order to reach a desired outcome in creativity and well-being of students and achieve an improvement in the quality of university teaching.

## Research aim, problems and hypothesis

The main aim of this study was to explore the myths about creativity among future preschool, primary school, and art teachers. Regarding this aim, three specific problems could be determined. First, the basic descriptive indicators of future preschool, primary school and art teachers' attitudes towards myths should be determined. Second, the correlation between certain socio-demographic characteristics (age, study programme, study year) are examined. Third, it should be determined if there is a significant statistical difference in the students' agreement with different myths on creativity. Since, there were no same or at least similar studies in our country and worldwide, it was expected to determine moderate levels of explored myths with no significant correlations or differences regarding variables such as age, study year, and study programme.

## Methods

### Participants

A total of N=151 undergraduate students enrolled in study programmes: Early and Preschool Care and Education (N=61), Primary School Teacher Education (N=70), and Art Studies (N=20) participated in this research. Their average age was  $M=20.31$  ( $SD=1.93$ ) years and nine of them were male students. N=36 students were enrolled in the first year of study and N=24 of them were enrolled in the third year of study within the Early and Preschool Care and Education study programme. Within the Primary School Teacher Education study programme, N=36 students were enrolled in the first year and N=33 of them in the third year. Finally, within the Art Studies study programme all students were enrolled in the second year of study.

### Measure

The research instrument was a self-report, anonymous, pencil-and-paper questionnaire. It was created based on Kampylis' (2010) most widespread misconceptions found in survey and literature review (see Appendix). The majority of the questionnaire items were five-point Likert-type items ranging from "1=strongly disagree" to "5=strongly agree." The higher result pointed at higher level of myths toward creative thinking. All students stated their level of agreement with 19 Kampylis' myths (2010). This scale went through a back-translation procedure for the purposes of this research. The reliability analysis revealed Cronbach alpha coefficient  $\alpha=.669$ , which was at a relatively satisfactory reliability level.

### Procedure

Student teachers' completed the questionnaire in January 2016 (during class). Participation in the study was completely voluntary and anonymous. Data were imported into the SPSS Statistics 19.0 statistical analysis software for further quantitative analysis: descriptive ( $M$ ,  $SD$ ), correlation analyses, and difference analyses: Mann-Whitney test since all myths distributions demonstrated significant difference from normal distribution ( $p<0.001$ ).

## Results and discussion

All students stated their level of agreement with 19 myths within the applied questionnaire, as it can be observed in Table 1.<sup>4</sup> Overall, the students stated their moderate agreement with the presented myths about creativity ( $M=3.237$ ,  $SD=0.374$ ).

Main variables	All students		Future preschool teachers		Future primary school teachers		Future art teachers	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Age	20.31	1.932	20.36	2.353	20.10	1.495	20.95	1.810
Grades	3.87	.40	3.98	.50	3.71	.28	4.02	.38
Myth1	3.87	.699	3.77	.693	3.91	.676	4.00	.795
Myth2	2.72	1.092	2.57	1.087	2.74	1.031	3.05	1.276
Myth3	3.27	1.047	3.17	1.137	3.36	1.008	3.25	.910
Myth4	4.03	.795	4.10	.746	4.07	.822	3.70	.801
Myth5	4.31	.826	4.44	.719	4.33	.717	3.85	1.268
Myth6	2.93	1.114	2.69	1.104	3.19	1.107	2.75	1.020
Myth7	2.46	1.112	2.39	1.005	2.49	1.201	2.55	1.146
Myth8	2.67	1.185	2.54	1.042	2.81	1.263	2.55	1.317
Myth9	2.86	1.065	2.74	1.109	2.89	1.029	3.15	1.040
Myth10	3.99	1.113	4.07	1.031	4.03	1.129	3.60	1.273
Myth11	1.23	.704	1.20	.542	1.26	.879	1.20	.410
Myth12	1.43	.837	1.31	.672	1.40	.750	1.90	1.334
Myth13	2.98	1.058	2.98	1.025	3.00	1.063	2.89	1.197
Myth14	3.74	.962	3.80	.946	3.69	.941	3.75	1.118
Myth15	4.41	.705	4.28	.710	4.49	.697	4.55	.686
Myth16	4.07	.868	3.92	.900	4.20	.809	4.11	.937
Myth17	4.01	.959	4.02	1.000	4.03	.916	3.90	1.021
Myth18	2.98	1.144	2.92	1.139	2.89	1.161	3.50	1.000
Myth19	3.55	1.209	3.69	1.191	3.33	1.176	3.90	1.294
All myths	3.24	0.374	3.19	0.317	3.27	0.369	3.28	0.539

Table 1: Descriptive parameters (Means= $M$  and Standard Deviations= $SD$ ) for age grades and myths from one to nineteen and all myths together for all students, then separately for future preschool teachers, future primary school teachers and future art teachers.

4 1. Creativity derives from the unconscious as a burst of inspiration; 2. Creativity correlates directly with intelligence; 3. Creativity is a right-brain phenomenon; 4. A creative product is completely original; 5. Creative expression requires absolute freedom; 6. You either are or you are not creative; 7. Creativity is something inherent that cannot be nurtured; 8. Creativity is a characteristic of individuals only; 9. Organizational creativity entails only creative employees; 10. Children are more creative compared to adults; 11. Individuals with disabilities and special needs cannot be creative; 12. You must be psychologically unhealthy in order to be highly creative; 13. The most highly creative people are not recognized in their own time; 14. Creativity is a universal concept; 15. Creativity is something enjoyable and desirable by all; 16. Creativity is something that brings "good for all"; 17. Creativity is something apolitical; 18. The fine arts are more creative than the crafts; 19. There are "creative" and "non-creative" school subjects.

The highest agreement among students was with the myth: "Creativity is something enjoyable and desirable by all," ( $M = 4.41$ ,  $SD = 0.705$ ) and the lowest one was with the myth: "Individuals with disabilities and special needs cannot be creative." ( $M = 1.23$ ,  $SD = 0.704$ ). According Kampylis (2010), many people believe that the whole process of creativity in individuals is simple and easy and that it only takes one "Aha!" moment from a person for the creativity to emerge. But the truth is that it is hard, painstaking work that requires a lot of effort from people. Overall, they demonstrated high and moderate agreement with nine myths. The following statements were included: "Creativity derives from the unconscious as a burst of inspiration"; "A creative product is completely original"; "Creative expression requires absolute freedom"; "Children are more creative compared to adults"; "Creativity is a universal concept"; "Creativity is something enjoyable and desirable by all"; "Creativity is something that brings 'good for all'; "Creativity is something apolitical" and "There are 'creative' and 'non-creative' school subjects". Even though this finding implies that they have misconceptions about creative thinking on half of the statements, and not all of them, this strongly suggests that there is a need for study programme modification with the aim of fostering creativity and creative thinking in students. Only teachers that explicitly foster creative thinking are able to do the same with children. Within these considerations, a number of questions impose themselves including if we are educating students for a contemporary paradigm of learning and teaching, or if we still base the teaching activities on traditional pedagogical goals – on the acquisition of knowledge and learning outcomes, and less on the strategy of acquiring new skills and knowledge necessary for the professional development of experts who learn, not only experts who are taught (Čepić, Tatalović Vorkapić & Svetić, 2014).

After the descriptive analysis, a correlation was run. Spearman coefficients of correlation were calculated since results on all myths demonstrated a significant difference regarding the normal distribution. These results can be seen in Table 2.

Myths	Age	Study programme	Study year
Myth1	.009	.133	.074
Myth2	.273**	.133	.261**
Myth3	.078	.060	.087
Myth4	.003	-.112	.107
Myth5	-.130	-.150	-.052
Myth6	-.149	.121	-.081
Myth7	-.147	.029	-.116
Myth8	-.005	.033	.112
Myth9	.006	.116	.101
Myth10	-.124	-.086	-.113
Myth11	.106	.002	.135
Myth12	.117	.146	.058
Myth13	.065	-.004	.030
Myth14	-.029	-.029	-.077
Myth15	-.039	.169*	.020
Myth16	.015	.126	.088
Myth17	-.216**	-.029	-.192*
Myth18	.051	.112	.129
Myth19	-.044	-.031	-.087

Table 2: Spearman's correlation coefficients with significance levels between all myths ( $N=19$ ) and age, study programme and study year of total sample ( $N=151$ ).

All three variables (age, study programme, and study year) demonstrated significant correlations, but only with some of the nineteen myths. Apart from the study programme, age was determined as the variable that was significantly correlated with the perception of several myths. Students' age and study year is positively significantly related with Myth2 ( $r_{ho} = .273$ ,  $p < 0.01$  for age and  $r_{ho} = .261$ ,  $p < 0.01$  for study year) and negatively significantly related with Myth17 ( $r_{ho} = -.216$ ,  $p < 0.01$  for age and  $r_{ho} = -.192$ ,  $p < 0.05$  for study year). Senior students and students enrolled in the third study year of study showed higher agreement with the myth: *“Creativity correlates directly with intelligence”*. In contrast to this widespread misconception, contemporary research reveals that creativity is something that we can find in every person, not just in highly intelligent individuals (Starco, 2005, Kampylis, 2010, and others). On the other hand, younger students and those in the first study year of study showed higher agreement with the myth: *“Creativity is something apolitical.”* It is interesting to find that some attitudes (Myths 2 and 17) toward creative thinking are strongly related with age and study year. According to their direction of connectedness, it is obvious that the basic knowledge about the relationship between creativity and intelligence should be better spread within study programmes, since this myth grows with age and study year. The only significant correlation between study programme and myth was determined with Myth15 (*“Creativity is something enjoyable and desirable by all”*), which implies at the inclination of that myth with the study programme.

So, in the attempt to understand the relationship between all myths together and separately within study programmes, a significant difference analysis was run.

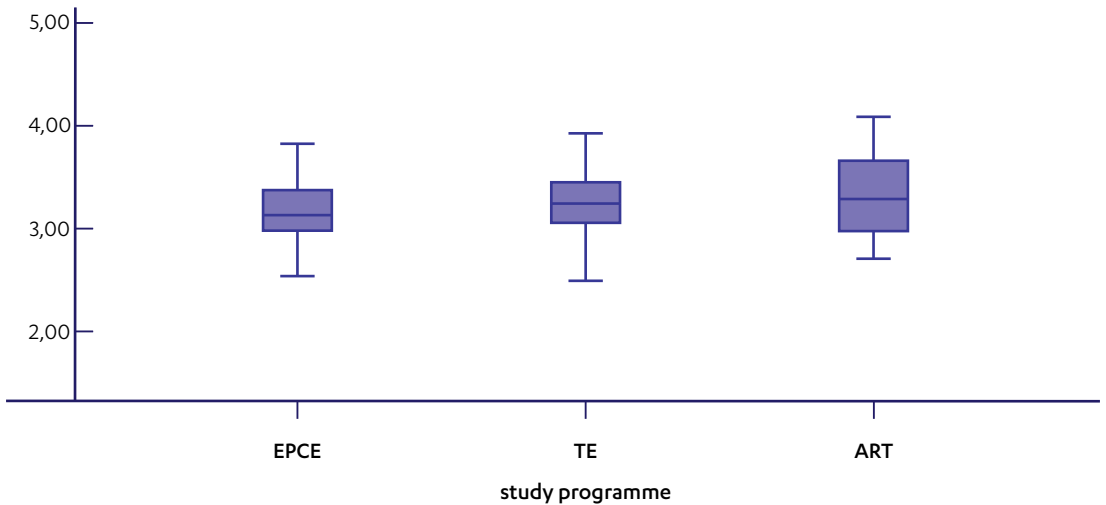


Chart 1: Boxplot of all myths together, averages regarding the three study programmes: ECPE (Early and Preschool Care and Education), TE (Teacher Education) and A (Art studies).

Even though there were no significant differences between different study programmes for all myths together (Chart 1), certain significant differences were determined in some myths between the study programmes (Chart 2). The Mann-Whitney test showed that there is a significant difference in Myth6 (*“You either are or you are not creative”*) between future preschool (EPTE) and primary school teachers (TE) ( $M-Wu=2.670$ ;  $p=0.011$ ). Future primary school teachers showed significantly higher agreement with the statement that you either are or are not creative. Also, future art teachers showed significantly higher agreement with Myth18 (*“The fine arts are more creative than the crafts”*) than future primary school teachers ( $M-Wu=915.5$ ;  $p=0.031$ ) and future preschool teachers ( $M-Wu=783.5$ ;  $p=0.033$ ). Furthermore, they also showed significantly higher agreement with Myth12 (*“You must be psychologically unhealthy in order to be highly creative”*) than future preschool teachers ( $M-Wu=761.5$ ;  $p=0.036$ ). Finally, future preschool teachers showed significantly higher agreement with Myth4 (*“The creative product is completely original”*) than art teachers ( $M-Wu=725.2$ ;  $p=0.049$ ).

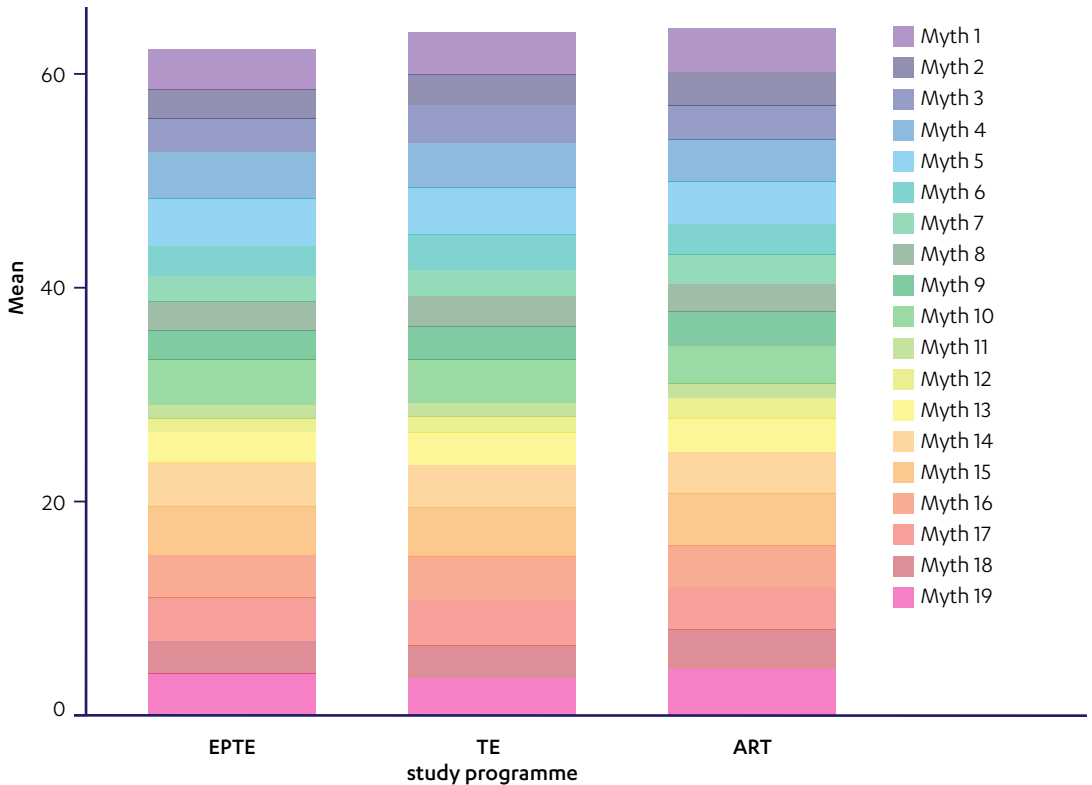


Chart 2. Means of each of 19 myth averages regarding the three study programmes: ECPE (Early and Preschool Care and Education), TE (Teacher Education) and A (Art studies).

## Conclusion

Research of students' implicit theories about creative thinking is extremely important, because implicit theories have a strong impact on teachers' behaviour in kindergarten, classrooms and other types of education (Tatalović Vorkapić, 2012, 2015). Since there is a lack of this kind of research, not only in Croatia but worldwide, the results are a major contribution in this scientific field. It was determined that future preschool, primary school and art teachers demonstrate a moderate level in their implicit theories about creativity. Overall, they demonstrate high and moderate agreement with nine myths. Therefore, the main implication of these findings is in the need of study programme modification, with the aim of fostering creativity and creative thinking in future preschool, primary school and art teachers so they can do the same with children. In the context of quality assurance programmes for the education of future teachers, it is crucial to modernize and revise study programmes. These efforts include the assurance of teaching strategies that lead not only to the acquisition of theoretical and factual knowledge, but also to the development of skills, attitudes, and values that are an indispensable part of their competencies, both as generic/transversal competencies for lifelong learning, which are the basis of creativity, innovation, critical thinking or entrepreneurship, and subject-specific competencies.

Even though the results have very important implications regarding possible modification within relevant study programmes, they also have some limitations that should be taken into account in future research. The questionnaires provided subjective data, i.e. the validity of the collected data needs to be further evaluated by additional research methods. In addition, students participated in the study on a voluntary basis and constitute a small, non-representative sample. Regarding this limitation, results from this research are limited and follow-up studies are necessary to verify the consistency and generalizability of the presented data.

If our goal is to contribute to the creation of an innovative educational practice and encourage creative thinking among students by implementing relevant activities in classrooms, then, among others, the traditional educational approaches should be re-examined while bringing into question many established educational theories and practical solutions, as well as support for the continuous professional development of teachers. All of this has a significant impact on the professional development of teachers as critical intellectuals who within the framework of intellectual and personal structures integrate openness to new knowledge, and it poses a challenge to educational institutions which, in that process, have a primary role and from whom effective integration/socialization of professionally qualified teachers in the knowledge society is expected, among other things. Education and support for the continuing professional development of teachers is one of the central issues relevant to the implementation, quality, expansion, and innovation of educational activities. It is essential to question the implicit theories of both teachers and future teachers about all of the important aspects of their practice.

## References

- Beghetto, R. A. (2006). Does creativity have a place in classroom discussions? Prospective teachers' response preferences. *Thinking Skills and Creativity*, 2(1), 1–9.
- Bocconi, S., Kampylis, P., & Punie, Y. (2012). *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe*. Seville: European Commission - Joint Research Center – Institute for Prospective Technological Studies IPTS /online/. Acquired on 27.08.2012. from <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=5181>.
- Bognar, L. (2011). *Kreativnost u nastavi*. Napredak, 153 (1), 9–20.
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (2010). *Creative Learning and Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in the EU Member States*. Acquired on 19.9.2013. from <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC62370.pdf>
- Craft, A. (2011). *Creativity and education futures: learning in a digital age*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S., & Svetić, A. (2014). Kontinuirani profesionalni razvoj učitelja kao nužni predujzet za inoviranje odgojno-obrazovnog rada. In D. Hožjan (ed.), *Izobraževanje za 21. stoljeće – ustvarjalnost v vzgoji in izobraževanju* (pp. 83-101). Koper: Univerzitetna Založba Annales.
- Čepić, R., & Tatalović Vorkapić, S. (2015). Kreativno učenje kao put do dobrobiti djece: implikacije za praksu odgajatelja i učitelja. In S. Opić, & M. Matijević, (ur.), *Zbornik radova: Konferencija Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu: Istraživanje paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja* (str. 324-335). Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S., Lončarić, D., Anđić, D., & Skočić Mihić, S. (2015). Considering Transversal Competences, Personality and Reputation in the Context of the Teachers' Professional Development. *International Education Studies*, 8(2), 8-20. doi:10.5539/ies.v8n2p8
- Craft, A. (2011). *Creativity and education futures: learning in a digital age*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Creative Partnerships (2012). *Creative Partnerships: changing young lives*. Acquired on 12.8.2012. from <http://www.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/Changing-Young-Lives-2012.pdf>
- European Parliament legislative resolution of 23 September 2008 on the proposal for a decision of the European Parliament and of the Council concerning the European Year of Creativity and Innovation. (2009). Acquired on 26.05.2009. from <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P6-TA-2008-0417&language=EN>
- Jančec, L., Tatalović Vorkapić, S., & Lepičnik Vodopivec, J. (2015). Hidden curriculum determinants in (pre)school institutions: Implicit cognition in action. In: Z. Jin (Ed.), *Exploring implicit cognition: learning, memory, and social-cognitive processes* (pp. 216-242). A Volume in the *Advances in Psychology, Mental Health, and Behavioral Studies (APMHBS) Book Series*. Zhengzhou Normal University, China & University of California, Davis, USA, IGI-Global, USA. doi: 10.4018/978-1-4666-6599-6.
- Kampylis, P., Berki, E., & Saarioluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 15–29. doi:10.1016/j.tsc.2008.10.001
- Kampylis, P. (2010). Fostering creative thinking - The role of primary teachers. *Jyväskylä Studies in Computing* No. 115, S. Puuronen, (Ed.), Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä /online/. Acquired on 10. 6. 2011. from <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3940-3>.
- Kampylis, P., & Valtanen, J. (2010). Redefining creativity - Analyzing and definitions, collocations, and consequences. *Journal of Creative Behavior*, 44(3), 191-214.
- Matijević, M. (2009). *Od reproduktivnog prema kreativnom učitelju*. U K. Munk (ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju* Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje (str. 17 – 23). Zagreb: Profil International.
- Qualifications and Curriculum Authority [QCA] (2005). *Creativity: Find it, promote It! – Promoting pupils' creative thinking and behaviour across the curriculum at key stages 1.2 and 3- practical materials for schools*. Acquired on 20.04.2006. from <http://www.ncaction.org.uk/creativity/index.htm>.
- Runco, M. A. (1999). Implicit theories. In M. A. Runco, & S. R. Pritzker (eds.), *Encyclopaedia of creativity* (pp. 27–30). San Diego, CA/London: Academic Press.
- Runco, M. A. (2003). Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317–324.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. London: Elsevier Academic Press.
- Sefton-Green, J. (2008). From learning to creative learning: concepts and traditions. Mixed messages or permissions and opportunities? Reflections on current policy perspectives on creativity in education. In J. Sefton-Green (ed.), *Creative learning* (pp. 15-25). Arts Council England: Creative Partnerships.
- Starko, A. J. (2005). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight* (3rd ed.). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J. (2003). Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 325–338.
- Tatalović Vorkapić, S. (2012). The significance of preschool teacher's personality in early childhood education: Analysis of Eysenck's and

Big Five Dimensions of personality. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 28-37.

Tatalović Vorkapić, S. (2015). How much personality is important in educational context? In: M. Orel (Ed.) *International Conference EDUvision 2015: "Modern Approaches to Teaching Ocming Generation"* (pp. 75-83). EDUvision, Stanislav Jurjevčič, Ljubljana, Slovenija. <http://eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision%202015.pdf>

Tatalović Vorkapić, S., Vujičić, L. & Čepić, R. (2014). Chapter 2: Pre-school Teacher Identity. In: P. Breen (Ed.), *Cases on Teacher Identity, Diversity, and Cognition in Higher Education* (pp. 22-60), A volume in the *Advances in Higher Education and professional Development (AHEPD) Book Series*, IGI Global, doi: 10.4018/978-1-4666-5990-2.

## Appendix

### Questionnaire Examining Student Teachers' Perceive Creativity

Circle the number that best represents your degree of agreement with the statements on a scale from 1 to 5.	Strongly disagree	Mostly disagree	Partly agree	Mostly agree	Strongly agree
1. Creativity derives from the unconscious as a burst of inspiration.	1	2	3	4	5
2. Creativity correlates directly with intelligence.	1	2	3	4	5
3. Creativity is a right-brain phenomenon.	1	2	3	4	5
4. The creative product is completely original.	1	2	3	4	5
5. Creative expression requires absolute freedom.	1	2	3	4	5
6. You either are or you are not creative.	1	2	3	4	5
7. Creativity is something inherent that cannot be nurtured.	1	2	3	4	5
8. Creativity is a characteristic of individuals only.	1	2	3	4	5
9. Organizational creativity entails only creative employees.	1	2	3	4	5
10. Children are more creative compared to adults.	1	2	3	4	5
11. Individuals with disabilities and special needs cannot be creative.	1	2	3	4	5
12. You must be psychologically unhealthy in order to be highly creative.	1	2	3	4	5
13. The most highly creative people are not recognized in their own time.	1	2	3	4	5
14. Creativity is a universal concept.	1	2	3	4	5
15. Creativity is something enjoyable and desirable by all.	1	2	3	4	5
16. Creativity is something that brings "good for all".	1	2	3	4	5
17. Creativity is something apolitical.	1	2	3	4	5
18. The fine arts are more creative than the crafts.	1	2	3	4	5
19. There are "creative" and "non-creative" school subjects.	1	2	3	4	5

Note: The instrument was created based on the most widespread misconceptions, which Kampylis (2010) found in the survey and literature review, and the relevant research findings that challenge them.

# ŠTUDENTSKE DELAVNICE KOT USPEŠNA POT UVELJAVLJANJA PROJEKTNEGA UČENJA V VISOKOŠOLSLEM IZOBRAŽEVANJU

## STUDENT WORKSHOP AS A SUCCESSFUL METHOD OF PROJECT- BASED LEARNING IN HIGHER EDUCATION STUDY PROGRAMMES

ALMA ZAVODNIK LAMOVŠEK<sup>1</sup>, GAŠPER MRAK<sup>2</sup> in MOJCA FOŠKI<sup>3</sup>

---

### Povzetek

Projektno učenje (v nadaljevanju PU; angl. Project Based Learning oz. PBL) postaja vse pomembnejši pristop k poučevanju tudi na tehniških fakultetah. Namen prispevka je predstaviti ključne elemente PU s teoretičnega vidika, v nadaljevanju pa pokazati njegov pomen in uporabno vrednost v visokošolskem študijskem procesu. Analiza študentskih delavnic, ki se v zadnjih šestnajstih letih izvajajo v okviru različnih predmetov na področju prostorskega načrtovanja, je pokazala, da ima PU tako za učitelje kot študente več prednosti kot slabosti. Na podlagi dobrih izkušenj s PU smo na UL Fakulteti za gradbeništvo in geodezijo (UL FGG) projektno delo vpeljali tudi v kurikule drugostopenjskih študijskih programov prostorskega načrtovanja, geodezije in geoinformatike ter gradbeništva. V šolskem letu 2014/15 pa smo uvedli še dve dodatni aktivnosti, za kateri pričakujemo, da bosta pripomogli k večji motiviranosti študentov za študij na UL FGG.

Ključne besede: projektno učenje (PU), študentske delavnice, primer dobre prakse, Fakulteta za gradbeništvo in geodezijo Univerze v Ljubljani

### Abstract

Project-based learning (PBL) is becoming an increasingly important teaching approach at technical faculties. The purpose of this paper is to discuss the key elements of PBL from the theoretical perspective, and then show its significance and practical application in the higher education study process. The analysis of student workshops, which have been held as part of various courses in the field of spatial planning over the past 15 years, showed that PBL has more advantages than disadvantages for both teachers and students. On the basis of good experience with PBL, we introduced project-based work into the curricula of the second-cycle study programmes of Spatial Planning, Geodesy and Geoinformatics, and Civil Engineering at the Faculty of Civil and Geodetic Engineering of the University of Ljubljana (UL FGG). In the academic year 2014/2015 two further activities were started, which are expected to further motivate students to study at UL FGG.

Keywords: project based learning, student's workshops, best practices, Faculty of Civil and Geodetic Engineering, University of Ljubljana

---

<sup>1</sup> Univerza v Ljubljani, Fakulteta za gradbeništvo in geodezijo; kroespondenčna avtorica: alma.zavodnik@fgg.uni-lj.si.

<sup>2</sup> Univerza v Ljubljani, Fakulteta za gradbeništvo in geodezijo.

<sup>3</sup> Univerza v Ljubljani, Fakulteta za gradbeništvo in geodezijo.

## Uvod

Pojem projektno učenje ali na kratko PU ima številne definicije. Vsaka med njimi opredeljuje inovativne rešitve, ki jih študenti oblikujejo kot rešitve za obravnavane probleme, kar je ključni element PU (Filo, Nekolova, Orgonaš, 2016; Puklek Levpušček, Marentič Požarnik, 2005, idr.). PU je učinkovita metoda za usvojitev praktičnih veščin in aplikacije teoretičnih znanj s pomočjo reševanja problemov. Glede na definicije PU lahko ugotovimo, da projektno delo temelji na izzivih in realnih problemih, ki jih študenti rešujejo s pomočjo različnih metod ter s tem pridobijo priložnost za relativno samostojno delo v podanem časovnem okviru, katerega rezultat so realni izdelki ali predstavitve, ki so tudi javno prikazane oziroma objavljene. Študenti tako spoznajo povezavo med konceptom, teoretičnim učenjem ter veščinami, ki jih pridobivajo z aktivnim delom na projektu (Gallagher, 1997).

Projektno učenje postaja vse pomembnejši pristop k poučevanju tudi na tehniških fakultetah (prim. Mills, Treagust, 2003), kjer je doslej prevladoval tradicionalni pristop k učenju. Uvajanje novih učnih metod izhaja iz spoznanja, da je treba pouk preusmeriti od učitelja k študentom ter uvesti nove načine učenja »za zahtevnejše cilje, ki zahtevajo bolj premišljen in v marsičem drugačen pouk« (Marentič Požarnik, 2005). Z vidika naprednejših metod poučevanja so na Univerzi Loughborough (Case, 2008) razvili poseben priročnik za poučevanje za tehniških fakultetah, ki prav tako temelji na principu k študentom usmerjenega poučevanja. Namesto klasičnega podajanja teoretičnih znanj predlagajo izkustveno učenje, s katerim se študent bolj poglobljeno usmeri k učnim ciljem. Poleg tega morajo študenti del časa preživeti na praksi v gospodarskih podjetjih. PU zato vidijo le kot nadgradnjo obstoječih načinov učenja in prenos projektne dela v redni učni proces. PU kot močno alternativo drugim učnim metodam razvijajo tudi na tehniški univerzi v Eindhovenu, kjer so ugotovili, da je ta pristop najprimernejši za nižje letnike, medtem ko je treba v višjih letnikih razvijati tudi druge metode (Perrenet, Bouhuijs, Smits, 2010). PU se je v zadnjih letih pričelo uveljavljati tudi na študijskih programih Fakultete za gradbeništvo in geodezijo Univerze v Ljubljani (UL FGG). Namen prispevka je predstaviti ključne elemente PU s teoretičnega vidika (npr. Krajcik, Blumenfeld, 2006; Larmer, Boss, 2013), v nadaljevanju pa pokazati njegov pomen in uporabno vrednost v visokošolskem študijskem procesu.

Pregled literature (Thomas, 2000) je pokazal, da začetki PU segajo v sredino prejšnjega stoletja. Metoda postaja vse bolj priljubljena od sredine osemdesetih let 20. stoletja. Poleg tega lahko v zadnjem času zasledimo vedno več člankov o izkušnjah s PU in raziskav o implementaciji PU v učne procese (*on-line* dostopnih je več deset člankov samo iz leta 2015 in 2016, prim.: <https://www.researchgate.net>), kar kaže na vedno večji pomen PU v izvajanju visokošolskih študijskih programov. Vedno pomembnejše je spoznanje, da znanje in razumevanje konceptov v današnjem svetu hitrih sprememb ne zadoščata več (BIE, 2015a). Več tujih prispevkov se je ukvarjalo tudi z vprašanjem, zakaj uvajati PU in kakšne so njegove koristi. V večini primerov so si avtorji enotni (Edutopian team, 2008; BIE, 2015b; Thomas, 2000, idr.), da PU pomaga študentom pri spoznavanju realnih problemov iz prakse ter jih postavlja pred izziv aktivnega in angažiranega učenja, ki jih vodi k poglobljenemu spoznavanju obravnavane vsebine. Raziskave prav tako kažejo, da študenti na ta način obdržijo več pridobljenega znanja kot, če ga pridobijo na klasičen način prek predavanja in študija literature (tudi Puklek Levpušček, Marentič Požarnik, 2005). Poleg tega pa je izpostavljeno, da je PU lahko tudi zabaven način učenja ter pridobivanja organizacijskih in raziskovalnih veščin tako za študente kot učitelje (BIE, 2015b).

## Metoda

V prispevku želimo z analizo izvajanja projektnega učenja na UL FGG izpostaviti njegove prednosti in slabosti tako za učitelje kot študente. Ob tem se je oblikovalo tudi raziskovalno vprašanje, ali je metodo PU mogoče uspešno uporabiti pri izvajanju visokošolskih študijskih programov ne glede na to, ali je tudi formalno vključena v kurikulum posameznega študijskega programa.

Na podlagi pregleda in študija literature (BIE, 2015a; Krajcik, Blumenfeld, 2006) smo najprej izluščili stopnje, ki opredeljujejo PU. Ugotovili smo, da so si ne glede na avtorja ali šolo stopnje PU zelo podobne in se razlikujejo le v njihovi bolj ali manj podrobni opredelitvi. Za potrebe naše raziskave smo jih strnili v pet korakov:

- 1) opredelitev problema,
- 2) preverjanje teoretičnih izhodišč v praksi/povezava z realnim okoljem,
- 3) odprta razprava o ugotovljenih problemih z različnimi deležniki (tudi mentorji lahko zastopajo različne skupine deležnikov in/ali strokovnih področij),
- 4) spoznavanje različnih tehnik in orodij projektnega dela (GIS, IKT),
- 5) javno predstavljeni in publicirani rezultati študentskih delavnic.

Glede na opredeljene stopnje PU smo nato naredili analizo izvajanja projektnega učenja na UL FGG. Za analizo PU na UL FGG smo izbrali 16 študentskih delavnic, ki so bile v zadnjih 16 letih (Preglednica 1) izvedene v okviru različnih predmetov na področju prostorskega načrtovanja<sup>1</sup> (Zavodnik Lamovšek, Foški, 2012). Pri tem smo upoštevali sestavo sodelujočih institucij (javni in zasebni sektor, nevladne organizacije), ki so podprle PU tudi z vidika interdisciplinarnosti, ter število sodelujočih študentov (241) in fakultet (8), s katerih so prihajali. V nadaljevanju smo preverili, ali so delavnice potekale v skladu z opredeljenimi stopnjami PU, nato pa poudarili tudi interdisciplinarno obravnavo vsebin na vseh izvedenih delavnicah. Na koncu smo izpostavili še prednosti in slabosti študentskih delavnic kot oblike učenja tako za učitelje kot študente.

Zaporedna številka	Leto izvedbe delavnice	Naročnik	Lokacija delavnice	Naslov/tema delavnice	Ostale sodelujoče institucije in drugi deležniki (interdisciplinarnost)
1	2000/2001	Občina Podčetrtek	Podčetrtek in okolica	Oblikovanje meril in pogojev za razvoj podeželskega prostora v občini Podčetrtek	Fakulteta za arhitekturo UL, lokalni podjetniki in turistična organizacija, zainteresirani prebivalci
2		Občina Tolmin	Most na Soči, Tolmin, Lucijino jezero	Ureditev naselja Most na Soči ter njegova povezava s širšim prostorom Severnoprimske regije	Filozofska fakulteta UL, Oddelek za geografijo, zainteresirana lokalna podjetja, osnovna šola na Mostu na Soči, zainteresirani prebivalci
3	2003/2004	Občina Trebnje	Šentrupert na Dolenjskem	Ureditev trškega naselja Šentrupert na Dolenjskem	Fakulteta za arhitekturo UL, KS Šentrupert, zainteresirani prebivalci
4	2004/2005	Občina Bloke	Bloke, Bloško jezero	Ureditev turistično-rekreacijskega območja ob Bloškem jezeru	Filozofska fakulteta UL, Oddelek za geografijo, lokalni turistični delavci, zainteresirani prebivalci
5	2005/2006	Občina Domžale	Centralna naselja v občini Domžale	Urejanje centralnih naselij v občini Domžale	Biotehniška fakulteta UL, Oddelek za krajinsko arhitekturo, Filozofska fakulteta UL, Oddelek za geografijo, prebivalci obravnavanih naselij
6	2007/2008	Občina Radovljica	Radovljica, Lesce	Urejanje obcestnega prostora med novoizgrajeno avtocesto in naseljema Radovljica in Lesce	Fakulteta za arhitekturo UL, lokalna podjetja in zainteresirani prebivalci

<sup>1</sup> Pred uvedbo bolonjskih študijskih programov je bilo prostorsko načrtovanje usmeritev v četrtem letniku univerzitetnega študija geodezije na UL FGG, po uvedbi bolonjskih študijskih programov pa je postalo samostojni drugostopenjski študijski program.

7	2007/2008	Občina Idrija	Idrija	Prenova starega mestnega jedra Idrije	Fakulteta za arhitekturo UL, vse KS v Občini Idrija, različna društva, rudnik, posamezna podjetja in obrtniki, zainteresirani prebivalci
8	2008/2009	Lokalna turistična organizacija Bovec	Bovec in okolica	Turizem in rekreacija v občini Bovec s poudarkom na prometnih ureditvah in povezovanju kolesarskih poti ter pešpoti	Oton Čopi, absolvent krajinske arhitekture na Biotehniški fakulteti UL, zainteresirani prebivalci, Občina Bovec
9	2008/2009	Občina Murska Sobota	Murska Sobota in naselja v občini Murska Sobota	Urejanje primestnih naselij v Mestni občini Murska Sobota	Študenti interdisciplinarnega podiplomskega študija urbanističnega in prostorskega načrtovanja, zainteresirani prebivalci
10	2010/11	Občina Straža	Naselje Straža pri novem mestu	Ureditev občinskega središča Občine Straža pri Novem mestu	Fakulteta za arhitekturo UL, posamezna podjetja, zainteresirani prebivalci
11	2011/12	Občina Sevnica	Sevnica in Boštanj	Razvojni potenciali Sevnice in Boštanja kot somestja na dveh bregovih reke Save	Fakulteta za arhitekturo UL, KS Boštanj, zainteresirani prebivalci
12	2011/12	Občina Muta	Naselji Zgornja in Spodnja Muta	Prostorska povezava naselij Zg. in Sp. Muta	Fakulteta za arhitekturo UL, posamezna podjetja, zainteresirani prebivalci
13	2012/13	Občina Brezovica	Naselje Brezovica	Ureditev naselja Brezovica	Fakulteta za arhitekturo UL, posamezna podjetja, zainteresirani prebivalci
14	2012/13	RRA LUR	Ljubljanska urbana regija	Ljubljana kot stičišče V. in X. panevropskega transportnega koridorja	Filozofska fakulteta UL, Oddelek za geografijo, Tehniška univerza Dunaj
15	2014/15	MIZŠ	Slovenska Istra	Razvoj podeželskega prostora slovenske Istre	Sveučilište Zagreb, Arhitektonski fakultet, KS na območju Istre, Biotehniška fakulteta UL, Oddelek za krajinsko arhitekturo, zainteresirani posamezniki in podjetja
16	2015/16	MOP	Ljubljana	Vizija prostorskega razvoja Slovenije do 2050	Filozofska fakulteta UL, Oddelek za geografijo, BF UL, krajinska arhitektura, Univerza na Primorskem (študij geografije), zainteresirana strokovna javnost,

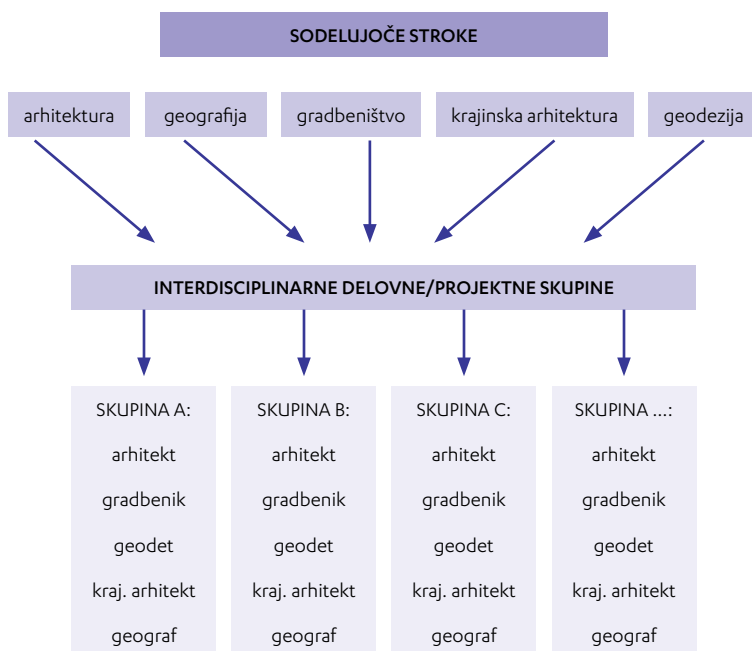
Preglednica 1: Vsebinski pregled izvedenih delavnic med letoma 2000 in 2016.

## Organizacijski pristop

Vse analizirane študentske delavnice so bile organizirane v sodelovanju z lokalnimi deležniki, praviloma lokalnimi skupnostmi. Vsebinsko in organizacijsko (tudi finančno) so bile vodene s strani UL FGG. Ostale univerze in fakultete so bile na teh delavnicah sodelujoče visokošolske organizacije, ki so s svojim delom prispevale predvsem k interdisciplinarni obravnavani problemov.

Analizirane študentske delavnice so se izvajale v okviru rednega študijskega procesa, bodisi v zimskem bodisi v letnem semestru posameznega študijskega leta. V analizo namreč nismo vključili vseh ostalih delavnic, ki so organizirane izven rednega študijskega procesa (npr. projekti Po kreativni poti do praktičnih znanj, poletne šole ipd.) Glede na stopnje PU, ki so opisane v nadaljevanju, se je del posamezne delavnice vedno izvedel na terenu, in sicer v obsegu 3–5 zaporednih dni. V kolikor je bilo potrebno, so bili izvedeni še dodatni individualni terenski dnevi.

Na študentskih delavnicah so sodelovali študenti različnih strok: geodezije, geografije, arhitekture, gradbeništva in krajinske arhitekture, ter tudi študenti s fakultet v tujini (Zagreb, Dunaj). Pogosto so se v študentske delavnice vključili tudi Erasmus študenti (Preglednica 2). Število sodelujočih strok je bilo odvisno od problematike, ki je bila obravnavana v okviru vsakokratne študentske delavnice. Gre za zelo pomemben del PU, ki daje možnost sodelovanja z drugimi strokami in spodbuja delo v skupinah (Slika 1). Ugotovimo torej lahko, da k dobrim učnim rezultatom študentskih delavnic veliko prispeva tudi interdisciplinarni pristop k študiju (več o tem v prispevku Zavodnik Lamovšek, Foški, 2012), ki pri študentih vzpodbudi večjo motiviranosti za poglobljen študij. Študenti na ta način razvijajo zaupanje v predložene izzive tako v praktičnem kot teoretičnem smislu, saj je študij neposredno povezan z izkušnjami iz realnega življenja.



Slika 1: Primer oblikovanja interdisciplinarnih delovnih skupin, ki jih sestavljajo študenti različnih sodelujočih strokovnih področij (Zavodnik Lamovšek, Foški, 2012).

Organizacija dela na takšen način se vedno izkaže kot zelo učinkovita. Ob koncu vsake delavnice se izvede tudi krajši razgovor sodelujočih mentorjev in študentov, na katerem študenti sami ocenijo svoje delo in delo mentorjev na delavnici. Zaključki takšnih razgovorov služijo kot izhodišča za pripravo naslednjih delavnic in izboljšanje dela s prihodnjimi generacijami študentov. Njihova ocena je običajno pozitivna glede nove izkušnje z delom v interdisciplinarni skupini na praktičnem projektu, hkrati pa tudi deloma negativna glede spoznavanja velikega števila različnih vidikov in pogledov na isti problem, ki pa niso vedno dovolj poglobljeni (Zavodnik Lomovšek, Foški, 2012).

## Rezultati

Iz preglednice 1 je razvidno, da so bile študentske delavnice v okviru študija prostorskega načrtovanja zelo raznolike, tako po vsebini kot merilu in podrobnosti obravnavanih problemov. Ker je bil njihov namen tudi pridobivanje znanj in veščin z vidika različnih strok, ki vstopajo v proces prostorskega načrtovanja, so bili v delavnice na eni strani vključeni tudi študenti drugih fakultet in univerz, na drugi pa različni lokalni deležniki in zainteresirana javnost. V vseh šestnajstih letih se je študentskih delavnic udeležilo 233 študentov UL FGG ter osem Erasmus študentov (preglednica 2). Prav vse delavnice so bile interdisciplinarne. Na delavnici pod zaporedno številko 9, ki se je izvajala v okviru podiplomskega študijskega programa, pa je bila skupina študentov že v osnovi sestavljena zelo interdisciplinarno.

Zaporedna številka delavnice	Leto izvedbe delavnice	ŠTUDENTI UL FGG				ŠTUDENTI SODELUJOČIH FAKULTET		SKUPAJ
		Število študentov, vpisanih v letnik	Število študentov, sodelujočih na delavnici	Delež vseh študentov, vpisanih v letnik (%)	Delež vseh študentov na delavnici (%)	Število vseh študentov na delavnici	Delež vseh študentov na delavnici (%)	
1	2000/2001	25	12	48,0	25,0	36	75,0	48
2	2001/2002	37	15	40,5	65,2	8	34,8	23
3	2003/2004	27	18	66,7	66,7	9	33,3	27
4	2004/2005	36	14	38,9	46,7	16	53,3	30
5	2005/2006	42	32	76,2	55,2	26	44,8	58
6	2007/2008	29	11	37,9	64,7	6	35,3	17
7	2007/2008	19	3	15,8	25,0	8	66,7	12
8	2008/2009	33	15	45,5	93,8	1	6,3	16
9	2008/2009	11	11	100,0	100,0	0	0,0	11
10	2010/2011	35	7	20,0	50,0	7	50,0	14
11	2011/2012	23	23	100,0	71,9	9	28,1	32
12	2011/2012	35	16	45,7	53,3	12	40,0	30
13	2012/2013	28	23	82,1	85,2	14	51,9	27
14	2012/2013	21	3	14,3	15,0	15	75,0	20
15	2014/2015	37	14	37,8	53,8	10	38,5	26
16	2015/2016	41	16	39,0	20,8	59	76,6	77
<b>SKUPAJ</b>		<b>479</b>	<b>233</b>	<b>48,6</b>	<b>49,7</b>	<b>236</b>	<b>50,3</b>	<b>469</b>

Opomba: Število vseh vpisanih študentov v letnik, v katerem se izvaja delavnica. Število vseh vpisanih v letnik je večje od števila študentov, ki so delavnico obiskali, saj so nekateri študenti predmet bodisi že opravili ali so na drugi smeri, kjer se delavnice ne izvajajo.

Preglednica 2: Pregled udeležbe študentov na delavnicah med letoma 2000 in 2016.

Nekaj več o interdisciplinarnem pristopu sledi ob koncu tega poglavja. Najprej pa želimo na kratko prikazati rezultate analize študentskih delavnic, ki je nekoliko presenetljivo pokazala, da so prav vse študentske delavnice vsebovale vse stopnje PU, seveda v obsegu in zahtevnosti, prilagojenima obravnavani problematiki:

- 1) *Opredelitev problema: V prvem koraku so se študenti na delavnici seznanili z obravnavano temo ter skupaj z mentorji opredelili cilje in podrobnejše naloge, za katere so v teku delavnice iskali različne predloge in rešitve. V tej stopnji so študenti že opravili pripravljalni analitični del, ki je vključeval tako študij literature, obstoječih raziskav in projektov kot zbiranje, pripravo in obdelavo potrebnih podatkov za izvedbo projekta na terenu.*
- 2) *Preverjanje teoretičnih izhodišč v praksi/povezava z realnim okoljem: Delavnice so bile vedno organizirane tako, da so potekale tudi kot nekajdnevno delo na terenu, ki je dobra priložnost za natančen ogled obravnavane lokacije in izdelavo prvih terenskih analiz, sinteznih ugotovitev in predlogov za rešitev danih problemov ali umeščanje posameznih posegov v prostor (Slika 2).*



Slika 2: Spoznavanje obravnavane prostorske problematike z neposrednim terenskim delom (fotografija: arhiv Zavodnik Lamovšek).

- 3) *V teku študentskih delavnic je bila vedno izvedena tudi odprta razprava o ugotovljenih problemih z različnimi deležniki, kot so delavci državnih in lokalnih institucij, strokovnjaki iz prakse ter lokalno prebivalstvo (Slika 3). Na ta način so študenti dobili kar se da vsestranski vpogled na obravnavano problematiko ter se seznanili s stanjem socialnega in ekonomskega okolja na obravnavanem območju (Zavodnik Lamovšek, Foški, 2012).*

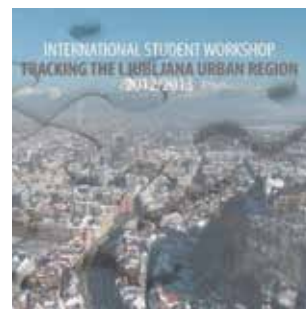


Slika 3: Panelna razprava, na kateri študenti spoznavajo znanja in veščine z vidika posameznih strok, ki vstopajo v proces prostorskega načrtovanja (fotografija: arhiv Zavodnik Lamovšek).

- 4) *Spoznavanje različnih tehnik in orodij projektne dela (GIS, IKT):* Aktivnosti so se nadaljevale v standardnem študijskem okolju na fakulteti, kjer je na razpolago tudi ustrezna programska oprema. S pomočjo mentorjev so študenti izdelali končne rezultate študentske delavnice ter svoja analitična opažanja, ideje in koncepte prikazali na ustrezen način na kartah in načrtih ter izdelali sintezno poročilo projekta.
- 5) *Javno predstavljeni in publicirani rezultati študentskih delavnic:* V zaključku vsake delavnice so študenti pripravili tudi razstavo v obliki plakatov, maket in načrtov, na kateri so rezultate svojega dela javno predstavili v lokalnem okolju (Slika 4). Praviloma so takšno razstavo spremljali tudi javna predstavitev z razpravo in pisni izdelki, publicirani v obliki strokovne monografije, oz. poročila izvedene študentske delavnice (Slika 5).



Slika 4: Zaključna javna predstavitev rezultatov urbanistične planerske delavnice v lokalnem okolju (fotografija: arhiv Zavodnik Lamovšek).



Slika 5: Naslovnice izbranih strokovnih monografij, ki so nastale kot rezultat študentskih delavnic (monografije so dostopne na spletnem naslovu <http://drugg.fgg.uni-lj.si/>).

Na podlagi dobrih izkušenj smo v šolskem letu 2014/15 na UL FGG pričeli še z dvema dodatnima aktivnostma. Najprej smo študentom ponudili možnost sodelovanja pri zasnovi in ureditvi »študentskega kotička«, ki bo namenjen študentom UL FGG za študij in možnost zadrževanja na fakulteti tudi izven obvezne prisotnosti na predavanjih in vajah. Delavnica je slonela na ideji medpredmetnega in interdisciplinarnega povezovanja ter je bila projektno zasnovana, tako da so študenti ureditev »študentskega kotička« pripravili od ideje do izvedbe (kotiček bo predan v uporabo v šolskem letu 2015/16). Študenti so kot pogoj za sodelovanje morali napisati motivacijsko pismo, kar pomeni, da so v projekt vstopili le visoko motivirani študenti. Poleg pristopa PU in interdisciplinarno zasnovanih skupin (študenti iz različnih študijskih smeri in fakultet) se je kot posebna dodana vrednost izkazala naloga sama, torej sodelovanje pri kreiranju lastnega delovno-sprostitutvenega kotička študentov. Druga aktivnost je bila naravnana bolj dolgoročno. Tako smo v šolskem letu 2015/16 na Univerzi v Ljubljani uspeli potrditi tudi dva izbirna obštidjska predmeta, Projektno in izkustveno učenje 1 in 2, ki ju lahko izvajamo na vseh prvo- in dru-

gostopenjskih študijskih programih. Namenjena sta ne le uvedbi PU pri posameznih predmetih, temveč uvedbi medpredmetnega povezovanja ter interdisciplinarnega, problemskega in projektnega učenja. Pričakujemo, da bo tudi njuno izvajanje pripomoglo k višji motiviranosti študentov za študij na UL FGG.

## Zaključek in razprava

Priprava ter izvedba študentskih delavnic kot oblike PU zahteva od pedagogov več naporov kot klasičen način poučevanja, hkrati pa omogoča preizkušanje teoretičnih dognanj v dejanskem okolju, kar je za pedagoge velika dodana vrednost. Znanstveno pomembnim spoznanjem je treba zagotavljati tudi aplikativno odličnost, za kar so delavnice dober učni in strokovni poligon.

Zaradi omejenega časa izvedbe delavnice (v enem semestru) ter omejenih možnosti študentov pa so lahko pedagogi, ki izvajajo PU, deležni tudi kritik. Kljub temu pa so študentske delavnice v največjo dobrobit predvsem študentom. V skoraj šestnajstletnem obdobju izvajanja študentskih delavnic na UL FGG smo prepoznali predvsem koristi PU tako za študente kot pedagoge:

- v okviru študentskih delavnic lahko pedagogi študente bolj neposredno usmerjajo k pridobivanju specifičnih znanj in veščin ter upoštevajo tudi individualne razlike med študenti, pedagogi se lahko skupaj s študenti osredotočijo na reševanje problemov, kritično mišljenje, sodelovanje, komuniciranje in iskanje inovativnih rešitev,
- k projektni nalogi lahko pristopijo bolj poglobljeno ter na odprta in zastavljena vprašanja tudi poiščejo ustrezne odgovore,
- vzpodbuja se kreativnost in samoiniciativnost,
- študenti se naučijo vzpostaviti kritično distanco do lastnega dela ter dela drugih v skupini,
- z vključevanjem v lokalno okolje se učijo veščin sodelovanja ter komuniciranja ipd.

Čeprav v splošnem PU ocenjujemo kot dober pristop k pedagoškemu delu in izvajanju izobraževalnega procesa, na kar kažejo zgornje ugotovitve, se je treba zavedati tudi njegovih slabosti. Uspešno izvajanje PU ni odvisno le od ciljev in metod dela, temveč tudi od epistemoloških in proceduralnih težav, ki se pojavijo prav zaradi interdisciplinarnega pristopa (glej tudi Viterbo, 2007):

- v začetni stopnji PU lahko nastopi težava v komunikaciji med posameznimi člani interdisciplinarno sestavljenih projektnih skupin,
- zaradi sodelovanja različnih strok je poglobljen študij posameznega vidika onemogočen, zato lahko PU v nekaterih delih očitamo tudi preveliko poenostavljanje,
- relativiziranje metodoloških pristopov različnih strok; za študente je morda najtežje sprejeti prav dejstvo, da so si lahko vsi ti različni pristopi in koncepti med seboj enakovredni,
- v okviru PU pedagogi težje nadzorujejo, ali je študent usvojil vso predvideno učno snov in dosegel vse učne cilje,
- priprave na PU so za pedagoge bistveno (časovno) zahtevnejše od klasičnega načina poučevanja.

Kljub nekaterim navedenim pomanjkljivostim ugotavljamo, da ima PU več prednosti, zato smo na podlagi dobrih izkušenj na UL FGG projektno delo vpeljali tudi v kurikule drugostopenjskih študijskih programov prostorskega načrtovanja, geodezije in geoinformatike ter gradbeništva – vendar šele po uvedbi bolonskih študijskih programov. Tako lahko na podlagi dolgoletnega izvajanja PU potrdimo tudi uvodoma postavljeno delovno hipotezo, da je PU mogoče uspešno uporabiti pri izvajanju visokošolskih študijskih programov ne glede na to, da (še) ni formalno vključen v kurikulum posameznega študijskega programa.

## Viri in literatura

- BIE (2015a). Gold standard PU: Essential Project Design Elements. Buck Institute for education. Pridobljeno 1. 2. 2016 s [http://bie.org/about/what\\_PU](http://bie.org/about/what_PU).
- BIE (2015b). Why Project Based Learning (PBL)? Pridobljeno 1. 2. 2016 s [http://bie.org/about/why\\_PU](http://bie.org/about/why_PU).
- Case, J. (2008). Education Theories on Learning: an informal guide for the engineering education scholar. An Engineering Subject Centre Guide, Higher Education Academy Engineering Subject Centre. Loughborough University. Pridobljeno 20. 5. 2016 s <https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/handle/2134/9730>.
- Edutopian team (2008) Why Teach with Project-Based Learning? Providing Students With a Well-Rounded Classroom Experience. The George Lucas Educational Foundation. Pridobljeno 2. 2. 2016 s <http://www.edutopia.org/project-learning-introduction>.
- Filo, P., Nekolová, V., Orgonáš, J. (2015) Experimental Educational Methodology of Project – Based Learning at the University of Economics in Bratislava, Journal L'Association 1901 "SEPIKE". Poitiers: L'Association 1901 "SEPIKE", 26–30.
- Gallagher, S. A. (1997). Problem-based learning: Where did it come from, what does it do, and where is it going?. *Journal for Education of the Gifted*, 20(4), 332–362.
- Krajcik, J. S., Blumenfeld, P. C. (2006). Project–Based Learning. V: *The Cambridge Handbook of Learning Sciences*. Sawyer R. K. (ur.). Cambridge. Cambridge University press. Pridobljeno 8. 2. 2016 s <https://www.researchgate.net/requests/>.
- Larmer, J., Boss, S. (2013) PBL for 21st century success. California, USA. Buck Institute for Education. Pridobljeno 3. 2. 2016 s <http://bie.org/images/uploads/general/8b7e4654e1e2d11ec8aaca30f8d5e2f1.pdf>.
- Mills, J. E., Treadwell, D. F. (2003) Engineering Education – Is Problem Based or Project-Based Learning the Answer? .*Journal of Engng. Educ.*, online publication 2003-04. Curtin University, Perth, Western Australia, Australia, Australasian. Pridobljeno 2. 2. 2016 s [http://www.aeee.com.au/journal/2003/mills\\_treadwell03.pdf](http://www.aeee.com.au/journal/2003/mills_treadwell03.pdf).
- Perrenet, J. C., Bouhuijs, P. A. J., Smits, J. G. M. M. (2010) The Suitability of Problem-based Learning for Engineering Education: Theory and practice Maastricht University, Centre for Active Learning. Str. 345–358. Pridobljeno 20. 5. 2016 s <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713699144?journalCode=cthe20>.
- Puklek Levpušček, M., Marentič Požarnik, B. (2005). Skupinsko delo za aktiven študij. Center za pedagoško izobraževanje. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Thomas, J. W. (2000). A Review of Research on Project–Based Learning. San Rafael, California. Suported by The Autodesk Foundation. Pridobljeno 4. 2. 2016 s [http://bie.org/index.php/site/RE/PU\\_research/29](http://bie.org/index.php/site/RE/PU_research/29).
- Viterbo, P. 2007: History of Science as Interdisciplinary Education in American Colleges: Its Origins, Advantages, and Pitfalls. *Journal of Research Practice*. Volume 3, Issue 2, Article M16. AU Press. Canada. Pridobljeno 16. 10. 2010 s <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/116/96>.
- Zavodnik Lamovšek, A., Foški, M. (2012) Interdisciplinarni pristop k izvedbi urbanistično-planerskih delavnic. V: Gabrijelčič, P., Fikfak, A. (ur.). *Igra ustvarjalnosti – The Creativity Game. Urbanistične, urbanistično-arhitekturne in planerske delavnice / Urban Design Workshops, Urban-Architectural Workshops and Spatial Planning Workshops*, str. 82–77. Pridobljeno 2. 2. 2016 s <http://www.iu-cg.org/>.

# TEACHING AND LEARNING CREATIVITY AND ETHICS: THE EXAMPLE OF LANDSCAPE ARCHITECTURE

## KREATIVNOST IN ETIKA V ŠTUDIJSKEM PROCESU: PRIMER KRAJINSKE ARHITEKTURE

MOJCA GOLOBIČ<sup>1</sup>

---

### Abstract

Creativity and ethics are two of the skills that are fundamental for the profession of landscape architects. While creativity is indispensable for developing sustainable solutions, ethics provides an evaluation framework for selecting the ones that are most socially fair and least harmful for the environment. This contribution refers to the strategies from the UNESCO Teaching and Learning for a Sustainable Future toolbox and presents how these are used in the landscape architecture study programme to enhance the development of creativity and ethics among students. Some quantitative and qualitative empirical evidence is presented on how effective these approaches are. Surveys of students revealed a shift of learning styles towards inner motivation, meaning and comprehensive learning. In terms of learning outcomes, the international recognition of the students' projects, as well as good acceptance of their work among clients from the local environment are among the indicators of success.

Keywords: landscape architecture, creativity, ethics, teaching strategies, learning styles.

### Povzetek

Ustvarjalnost in etika sta dva temelja za poklic krajinskega arhitekta: prva omogoča razvijati rešitve, druga pa priskrbi etični okvir, znotraj katerega se vrednotijo rešitve in sprejemajo odločitve, ki so družbeno pravične in okolju najmanj škodljive. Za doseganje takih učnih ciljev in kompetenc je potrebna ustrezna struktura študijskega programa ter zasnova pristopov k učenju. V prispevku bodo podrobneje predstavljene metode in rezultati dela na prvi in drugi stopnji študija, ki so ključni za razvoj etike in ustvarjalnosti pri študentih krajinske arhitekture. Prikazana bo njihova povezava z izbranimi strategijami UNESCO-vega programa izobraževanja za trajnostno prihodnost: raziskovalno in izkustveno učenje, reševanje prihodnjih problemov, reševanje problemov skupnosti, povratne informacije. Nekajletno spremljanje strategij učenja na osnovi vprašalnikov je pokazalo premik k smislu in pomenu, notranji motivaciji ter celostnemu pristopu k učenju v času študija, izdelki študentov pa so dobro sprejeti tako pri naročnikih, kakor tudi na mednarodnih natečajih in delavnicah.

Ključne besede: krajinska arhitektura, ustvarjalnost, etika, strategije poučevanja, stili učenja

---

<sup>1</sup> Univerza v Ljubljani, Biotehniška fakulteta, Oddelek za krajinsko arhitekturo; mojca.golobic@bf.uni-lj.si.

# Introduction

## The study of landscape architecture

The European Landscape Convention defines landscape as an area, as perceived by people, whose character is the result of the action and interaction of natural and/or human factors (ELC; 2000, p.4). As such, landscape is also a key element of individual and social well-being. Landscape architecture, in accordance with the principle of sustainable development, aims to steer changes brought about by economic, social or environmental necessity (ELC, 2000). The European Landscape Convention binds its members to promote landscape education, including organizing school and university courses to address the values attached to landscapes and the issues raised by their protection, management and planning (ELC; 2000, p.5). In Slovenia, the study of landscape architecture was established at the Biotechnical Faculty of the University of Ljubljana in 1972 and is well-aligned with the aims and guidelines of the European landscape convention. In order to be successful, a landscape architect needs solid knowledge about the environment, which is provided by both the natural and social sciences. However, the knowledge itself is not enough to resolve conflicts related to the use of natural resources and spatial development. The answers to these problems cannot be discovered, but have to be created in a deliberative process. Establishing possible alternative ways of development requires creativity, while an ethical framework is needed in order to choose the one that is the most socially just and least environmentally harmful.

## Creativity and ethics as understood in the study of landscape architecture

The definition of landscape architecture as *creative conservation* (Crowe 1969), links creativity and ethics in the work and education of landscape architects. Creativity hereby entails *creative praxis*, production of new, useful things, and *poiesis*; bringing to the light, where the main point is rather opening the world for human life and action (Agamben 1999). A creative person is a playful one; *homo ludens* (Huizinga 1938), play - and creativity - is freedom, and only a free mind can be creative. Creativity is also a responsibility. Similar to other creative professionals, the main ethical question for landscape architects is therefore one of creative freedom and the responsibility that such freedom brings (Marušič 2001). Responsibility refers to its own idea, but also to the Other. In the case of landscape architecture, the Other is not restricted to human society but also entails nature. And this is where ethics enters the horizon. From the ecologic perspective, ethics means (self-)restriction of free action in the strive for survival (Leopold, 1949). The restriction can be based on several (ethical) considerations, most relevant is the one of respect for nature, as proposed in environmental ethics by P. W. Taylor (1986). According to this concept of ethics, (living) beings possess an intrinsic value independent of their importance for humans or their role in the ecosystem. As such, it is a biocentric concept of ethics, requiring us to act by the rule of "least damage" to nature.

## Teaching and learning strategies

The topics and approaches applied in the landscape architecture study can be related to all eight strategies of the UNESCO toolbox for teaching for sustainability (UNESCO, 2010, Figure 1), with creativity and ethics as the two most important pillars. In the following chapters we discuss those that are most relevant for developing ethics and creativity.

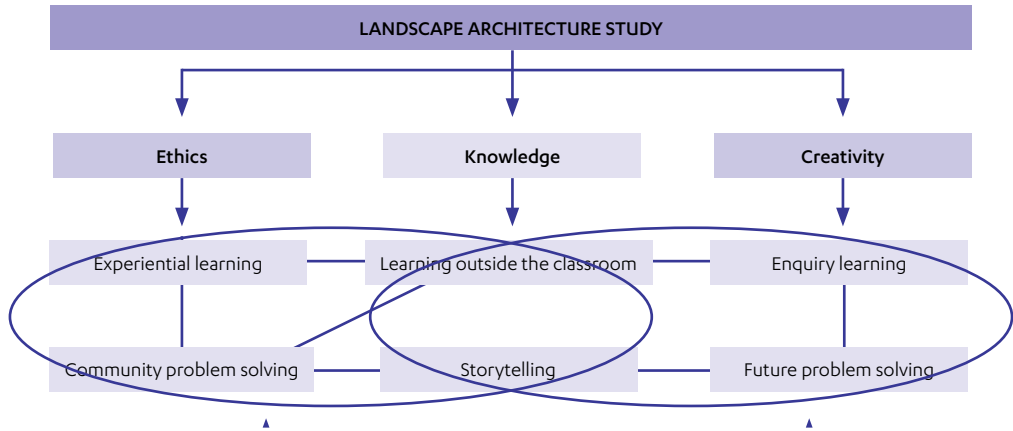


Figure 1: The relation of the eight strategies of the UNESCO programme to develop ethics and creativity within landscape architecture study.

## Enquiry learning

The work of a landscape architect is itself an enquiry, and so is the core of the landscape architecture study organized. The study programme as a whole is based on the approaches of “problem based learning” (PBL) and work in groups (Gibbs, 1992, Biggs, 1999, Puklek-Levpušček and Marentič-Požarnik 2005). From their second year, students learn in *studios*, where they are given certain real-life problems, and have to go – individually and/or in groups - through the whole planning process. This process is structured into 6 key steps and corresponding “models” (Steinitz 1990): goal setting, analysis (presentation and evaluation models), proposing alternative solutions (change models), evaluation and comparison of alternative solutions (impact and evaluation models) and choice of the solution (decision models) (figure 2). The first part of this process especially involves different types of enquiry, e.g. research and articulation of the problem, data acquisition, evaluation and processing. Many of these tasks also involve co-operation with other students, experts, residents and decision-makers.

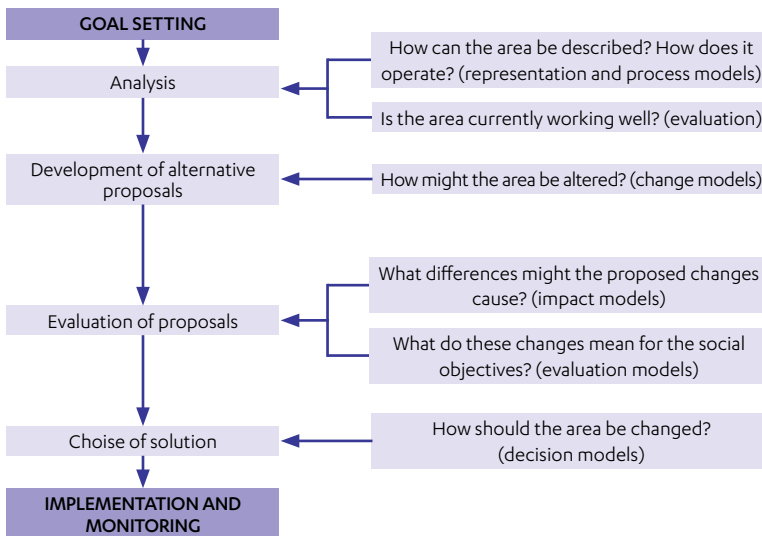


Figure 2: Planning process with adjacent landscape planning models (after: Lyle 1985; Johannesen et al. 1998; Steinitz 1990).

## Experiential learning and learning outside the classroom

Landscape is a personal experience for everyone, perceived not only by visual but by all other senses as well (Kljenak et al. 2013). Without direct contact, teaching about landscape would not make sense. From the first year, and in most classes, students get to know the object of their profession on field trips (figure 3) and learn different methods of field research in a range of landscape types (urban, agricultural and natural) and scales (from a private garden or urban park to regional-scale landscapes, e.g. the Alps). The knowledge gained by personal experience has to be complemented by the use of different media and models.



Figure 3: Students of landscape architecture gain much of their knowledge in interaction with landscape.

## Future problem solving and storytelling

According to the European landscape convention (ELC, 2000), *landscape planning* means a strong forward-looking action to enhance, restore or create landscapes. It is therefore inherently future-oriented. Tools such as envisioning and developing scenarios are used to better understand the driving forces behind landscape change, to set the visions and landscape objectives and to test the strategies of implementation and management.

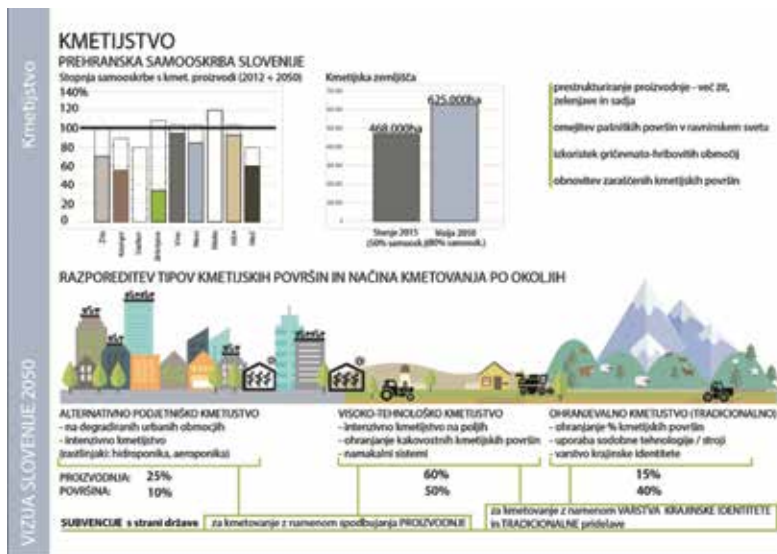


Figure 4: An example of a future-oriented project: Developing the vision for spatial development of Slovenia, MSc I 2015-16, mentor: Mojca Golobic.

## Community problem solving

Most of the studio assignments involve solving a community problem (figure 5). These include consideration of interests in the community. The interests are not only different, but sometimes also implicit, often conflicting, and always changing in response to different driving forces, including the proposed plan itself. Students get input not only from their teachers, but also from the users and managers of the concerned area. The concept of “participatory planning” (Friedman 1973, Healey, 2005) is introduced in theory as well as in practice. Personal experience helps students to better understand the needs of their clients and different groups with society and to develop a critical and ethical attitude, by asking not only what is good (for the client) but also what is right (for society and nature).



Figure 5: An example of a community project: design proposals for the confluence area of Tolminka and Soca rivers in Tolmin (MSc II 2013-14, mentor: Darja Matjašec).

## Appropriate assessment

There are little recipes and standardized procedures in landscape planning and design. Each problem is unique and has to be approached from scratch. The only way of learning it is by doing and receiving appropriate feedback from the relevant critics. Teachers are important, but not the only evaluators of students' work. Assessment and feedback is provided by external experts, clients, users of the area, public administrators and decision-makers at regular intervals throughout the process, especially during later years of study. These comments can be quite different from those provided by teachers and sometimes divergent, and students have to learn to deal with them and decide which comments to give consideration to and how.

## Research on teaching strategies' impact on learning styles

### Objectives of the research

According to the literature these strategies support so-called deep learning (Puklek-Levpušček and Marentič-Požarnik 2005, Gibbs 1992). Empirical testing of the effectiveness of teaching approaches is not a simple task. Creativity and ethics themselves are difficult to measure, and even more evasive is the establishment of a cause-effect relationship with the teaching strategies. Study processes are complex and depend on many variables. As no

comprehensive monitoring and evaluation scheme is in place, we refer to the results of three pilot surveys, which could be used to reflect on this topic.

## Research samples and instruments

The research involved three surveys with slightly different objectives and targeting different populations. The first survey addressed teachers (4 out of 6) and teaching assistants (4 out of 4) at the Department for Landscape Architecture in 2009. They were asked to list the alternative teaching and assessment strategies (as opposed to conventional ex-cathedra lectures and exams), to relate them to learning objectives and to comment on the experience.

The second survey addressed the students in the 4th year degree programme of landscape architecture (27 students) in 2009. They were asked to do the following:

- to define study (learning),
- to select among the list of learning strategies<sup>2</sup> they use before an exam and during the semester,
- to provide the reasons for their choice of the strategies,
- to comment on a selection of approaches used in the specific subject (Environmental planning).

The third survey was conducted over five consecutive years (2009-2013) among the students of landscape architecture in BSc (3rd year) and MSc (2nd year) programmes. The samples included all students in the programmes, around 20 for each year (minimum 17; BSc 2011-12 and MSc 2011-12, maximum 29 MSc 2012-13). Three classes were surveyed twice; in their 3rd year BSc (2009-10 to 2011-12) and 2nd year MSc (2011-12 to 2013-14), to be able to compare the outcomes. The students filled in a questionnaire regarding their learning styles (Marentič-Požarnik, 2009 as adapted after Entwistle N., 1981), which used Likert scale questions to self-assess learning styles on 7 dimensions (see figures 6 and 7).

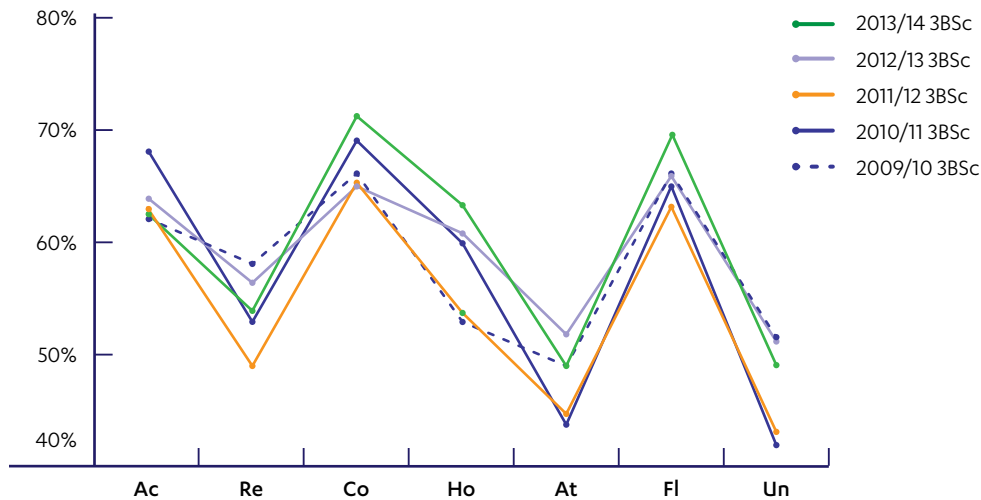
## Results

The answers from teachers show the prevalence of problem-based (or enquiry) teaching according to the "learning by doing" principle (Gibbs 1992). One of the teachers estimated that only 10% of time was used for traditional ex-cathedra teaching. Individual work or work in pairs prevails in early years. Work in groups, game playing and presentations for experts and the public are common in later years. The goals pursued by these approaches are mainly those higher in the Bloom taxonomy (Marentič-Požarnik and Peklaj 2002): developing ideas within the group, critical thinking and development of creativity, problem recognition and solving, practical use of knowledge, making sense of the learning process, contextualizing content, introducing abstract thinking, public presentation, and argumentation of opinion. According to teachers, the positive outcomes of these approaches include better cooperation and motivation. There were also some potential drawbacks mentioned, for example slower progress and unequal efforts of students in group.

Students' perception of study and their adopted learning strategies could be related to the "superficial" study strategy in a majority of cases (12); for example, *"to take time for memorizing material"*, followed by "deep" study (7 cases); for example, *"something interactive, which links different subjects, something that I cannot find myself"* and *"strategic" strategies* (5 cases); for example, *"opening opportunities for employment"*. The choice of strategy largely depends on the amount of material to be learned and time to be allocated, followed by the type of knowledge and its perceived usefulness. The type of the assessment is least important. The most effective teaching approach according to the students are regular (weekly) presentations and feedback and discussion in the classroom. They describe the results in terms of better study outcomes, as well as more active and motivated study.

<sup>2</sup> The list of strategies included: reading and repetition from the notes, learning selected key concepts and words, drawing mind maps and linking key concepts, comparing and linking key concepts with other sources and/or experience, discussion with colleagues, group work, presentation of intermediate results with teachers and colleagues, individual consultation and critique of teachers, other.

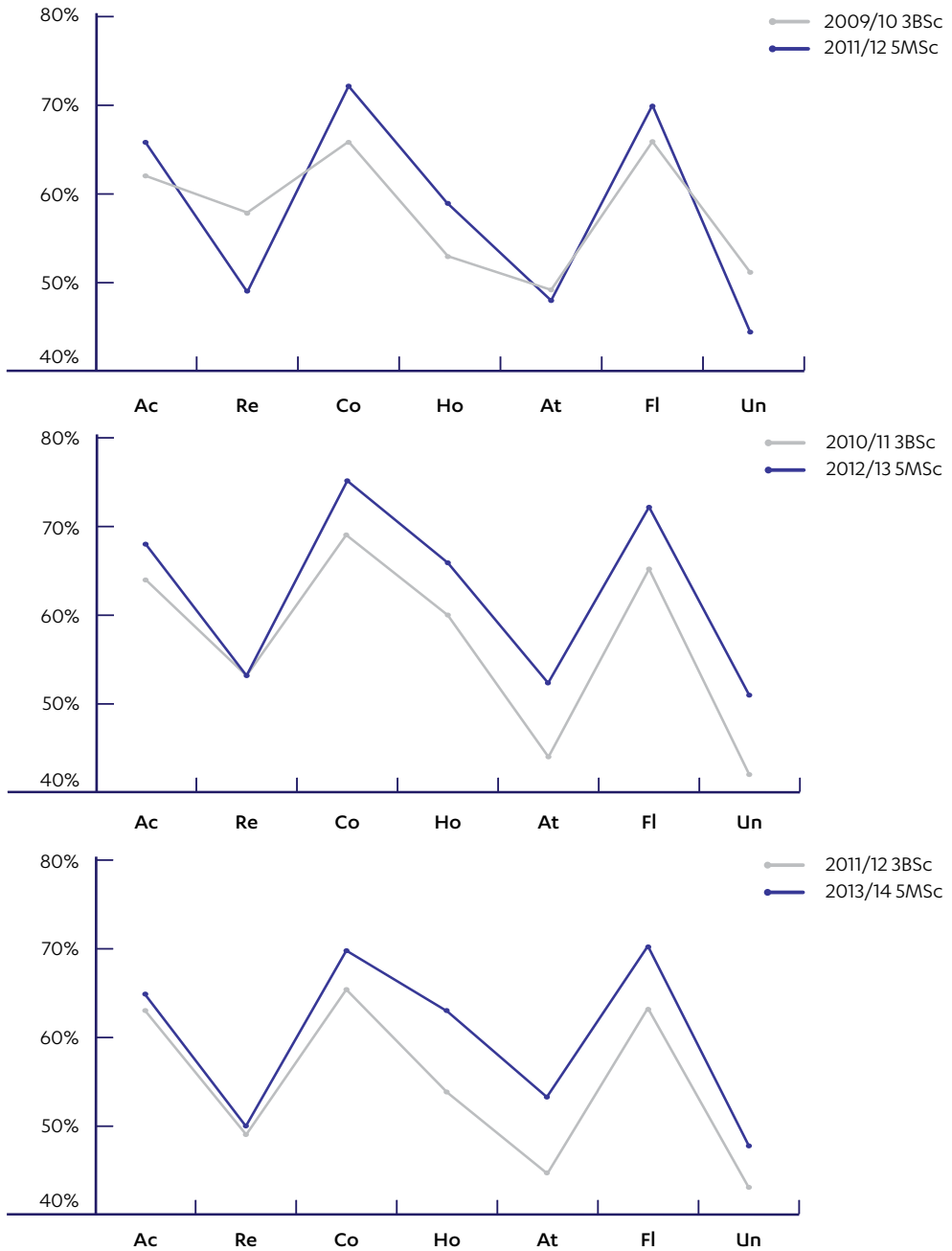
The results of monitoring the learning styles of five generations of students in 3rd year BSc show that there are few differences among the generations. They all score highly on the most positive dimension: content and meaning focused, inner motivated learning style. They are also quite high on achievement, success and competitiveness, and adequately apt to conform to the requirements of the school (flexible learning style). On the other hand, less wished for characteristics, such as partial learning and generally unfavourable symptoms, are least present.



- Ac - Achievement focused, success motivated, well organised study, competitiveness
- Re - Reproduction focused, superficial approach, external motivation
- Co - Content and meaning focused, inner motivation
- Ho - Holistic learning
- At - Atomistic, partial learning
- FI - Flexible learning approach
- Un - Unfavorable symptoms for study

Chart 1: The results for five generations of students in BSc 3rd year (scores are shown as class average in % of maximum possible points).

These results do not necessarily prove the cause-effect relationship with the teaching approach. For example, it could be hypothesized that students with such learning styles choose to study landscape architecture. A comparative analysis with students of the 3rd year BSc in agronomy did not confirm this, as there was no significant difference between the two groups. In addition, a comparative analysis for three classes of students in 3rd BSc and 2nd MSc year was performed to see if their learning style changed during the study. In all three groups the content focused and holistic learning increased, but so did the flexible learning style. In two groups, the atomistic learning and generally unfavourable symptoms also increased. So the results are not entirely coherent or conclusive (figure 7).



- Ac - Achievement focused, success motivated, well organised study, competitiveness
- Re - Reproduction focused, superficial approach, external motivation
- Co - Content and meaning focused, inner motivation
- Ho - Holistic learning
- At - Atomistic, partial learning
- Fl - Flexible learning approach
- Un - Unfavorable symptoms for study

Chart 2: The comparative results for three classes of students in their 3rd BSc and 2nd MSc year.

## Conclusions

Although education is primarily aimed at building a solid knowledge base, experts also need to be socially and ethically aware; sensitive to the needs of people and responsible towards nature, as well as creative in order to produce solutions for complex problems. Since teaching allows no controlled experiment we do not have much empirical evidence whether and to what extent these goals are achieved in the study programme for landscape architects at the University of Ljubljana. Nevertheless, some assessment of the results of the above-described approaches is possible using the results of three exploratory surveys on the populations of teachers and students in the programme. The results show positive relations between teaching strategies and learning styles and motivations that support creative and ethical professional development. Some indirect evidence includes the success of students' projects in the international community. Based on the overview of the selected study projects the study of landscape architecture at University of Ljubljana was ranked among the 13 best studies in the world at the Barcelona Biennial in 2014. The Slovenian MSc (in 2014) and BSc students (in 2015) were nominated as the best student by the ECLAS (European Council for Landscape Architecture Schools). Students' projects regularly win awards at international design competitions. But maybe even more than this, the positive feedback of the stakeholders (mostly local communities), who either implement students' proposals or reconsider their plans for development, are proving that students are ready for the challenges awaiting them – in the professional environment as well as in society.

## References

- Biggs J. 1999. Teaching for quality learning at university. Buckingham: SRE&Open University Press
- Cox B. 1996. Practical pointers for university teachers. London: Kogan Page
- Crowe S. 1969. Landscape planning: a policy for an overcrowded world. IUCN, Morges, Switzerland.
- Gibbs G. 1992. Improving the quality of student learning. Bristol: Technical and Educational Services Ltd.
- European landscape convention (ELC) 2000, T-LAND 06e. Document established by the Secretary General, the General Directorate of Education, Culture, Sport and Youth, and Environment, Council of Europe, Strasbourg.
- Friedman J. 1973. Retracking America: A theory of Transactive planning, Anchor Press, New York.
- Healey P. 2005. Collaborative Planning: Shaping Places in Fragmented Societies, 2nd Edition, Palgrave Macmillan.
- Huizinga J., 1944, Homo ludens, a study of the play-element in culture, Routledge and Kegan Paul, London
- Johannessen J.A., Olaisen J. and Olsen B. 1998. 'The philosophy of science, planning and decision theories', Built environment 24, 2–3, pp. 155–168.
- Kljenak M., Kurdija S., Polič M. and Golobič M. 2013. 'Experiencing Dalmatia: what constitutes the sensory landscape identity of the Dalmatia region?' Društvena istraživanja, 22, 2, pp. 277–302.
- Leopold A. 1949. The Land Ethic. In: A Sand County Almanac, 1948.
- Lyle JT 1985, Design for human ecosystems, Van Nostrand Reinhold, New York.
- Marentič-Požarnik B., Peklaj C. (2002). Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete
- Marentič Požarnik B., Lavrič A., 2009: Študijske strategije za uspešen študij, V: Osnove visokošolske didaktike, gradivo za udeležence. Filozofska fakulteta, Ljubljana
- Marušič J. 2001. Etična in moralna vprašanja v krajinski arhitekturi. pp: 1 – 15. in: Matjašec D., Marinček P., Jerala I., Etika urejanja prostora. Društvo krajinskih arhitektov Slovenije, Ljubljana, Puklek-Levpušček M., Marentič-Požarnik B. 2005. Skupinsko delo za aktiven študij. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete
- Steinitz C 1990, 'A framework for theory applicable to the education of landscape architects (and other environmental design professionals)', Landscape Journal, 9 (2), pp. 136–143.
- Taylor P. W. 1986. Respect for nature, A theory of environmental ethics. Princeton University Press, Princeton and Oxford
- UNESCO, 2010, Teaching and Learning for a Sustainable Future; a multimedia teacher education programme; [http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme\\_gs/mod0a.html](http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_gs/mod0a.html)

**INOVACIJE IN  
POSODOBITVE  
INNOVATIONS  
AND  
IMPROVEMENTS**

# E-IZOBRAŽEVANJE Z VIDIKA ŠTUDENTA

## E-LEARNING FROM THE STUDENT PERSPECTIVE

ALENKA TRATNIK<sup>1</sup>

---

### Povzetek

Mnoge visokošolske izobraževalne ustanove po svetu in tudi v Sloveniji danes že ponujajo različne oblike e-izobraževanja. Pri tem navajajo številne prednosti tovrstnega izobraževanja, od večje neodvisnosti, dostopnosti in fleksibilnosti v času, kraju in tempu študija do razvijanja digitalne kompetence in večje individualizacije študija. Da bi ugotovili, kako e-izobraževanje sprejemajo študenti, smo eksperimentalno celoten pedagoški proces izvedli prek interneta. Raziskava je pokazala, da so študenti sicer pozitivno sprejeli e-izobraževanje, so pa v primerjavi s skupino, ki je imela le klasično izobraževanje, manj naklonjeni tovrstnemu študiju. Pokazale so se namreč statistično pomembne razlike med obema skupinama tako v zadovoljstvu z izvedbo, vsebino in kvaliteto izobraževanja kot tudi v učnih dosežkih, kjer so študenti, ki so se izobraževali na klasičen način, na izpitu v povprečju dosegli višje ocene.

Ključne besede: e-izobraževanje, informacijsko-komunikacijska tehnologija, klasično izobraževanje, poslovna angleščina

### Abstract

Nowadays, many higher education institutions round the world as well as in Slovenia already offer different forms of e-learning, emphasizing many of its advantages from independence, accessibility and flexibility in time, place and pace of learning to development of digital competence and individualized learning. In order to understand how the students accept e-learning, we experimentally carried out an entire pedagogical process over the Internet. The research showed positive results in how well the students accepted e-learning. However, they are less inclined towards it when compared to the student group pursuing only traditional classroom-based instruction. Specifically, there are statistically significant differences between the two groups in student satisfaction with the course, its content, the quality of instruction as well as student learning outcomes where on average the students taking a traditional course performed better on a final exam than their online counterparts.

Keywords: business English, e-learning, information-communication technology, traditional instruction

## Uvod

Vse širša uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije v izobraževanju je v zadnjem desetletju botrovala vzniku, razvoju in vse večji uveljavitvi novih in alternativnih oblik učenja in poučevanja, ki slonijo na izobraževanju prek računalnika, interneta, intraneta ali ekstraneta (Sulčič, 2008) in jih poznamo pod pojmom e-izobraževanje. E-izobraževanje je sodobna oblika indirektnega izobraževanja (Gerlič, Debevc, Dobnik, Šmitek & Korže, 2002), ki ustvarja različne učne izkušnje (Horton, 2011), je prijazno do uporabnika in prilagodljivo, saj omogoča študij v domačem ali drugem okolju (Bregar, Zagmajster & Radovan, 2010). V e-izobraževanju uporabljena informacijsko-komunikacijska tehnologija v različnih učnih platformah delno ali v celoti nastopa kot posrednik med učiteljem in učencem, pedagoški proces pa poteka prek sinhronih in asinhronih učnih aktivnosti (Gerlič et al., 2002; Morrison, 2003). Komuniciranje je večinoma besedilno (Caladine, 2008), medtem ko se interakcija izvaja v pretežno pisni obliki, učenec in učitelj pa sta časovno, lahko pa tudi krajevno med seboj ločena (Clarke, 2004; Sulčič, 2008).

---

<sup>1</sup> Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede; alenka.tratnik@fov.uni-mb.si.

Pojav e-izobraževanja je odgovor na informacijsko dobo (Garrison, 2011). Kot ugotavlja Hall (2011), je to danes najhitreje rastoča in najbolj obetavna izobraževalna oblika, ki je prinesla marsikatero novost – spremenili so se načini prenosa in poti do znanja, težišče izobraževanja in odgovornost zanj pa se je prestavilo na učenca (Herman, 2003). Prek e-izobraževanja rastejo učenčev znanje in izkušnje, posledično pa se povečuje tudi učenčeva vrednost na trgu dela, poudarja Greenspan (2001).

Allen in Seaman (2010) ocenjujeta, da se je v zadnjih desetih letih ponudba različnih oblik e-izobraževanja razširila desetkrat hitreje kot katerokoli drugo izobraževalno področje. Tudi v Sloveniji se visokošolske izobraževalne ustanove, čeprav še razmeroma počasi, že usmerjajo v uvajanje e-izobraževanja, predvsem v podporo pedagoškemu procesu. K razširitvi e-izobraževanja so prispevale njegove številne prednosti. Tako domači kot tuji strokovnjaki (npr. Bregar et al., 2010; Garrison, 2011) navajajo, da e-izobraževanje podpira samostojno, fleksibilno in interaktivno učenje, omogoča večjo časovno in prostorsko neodvisnost, večjo razpoložljivost in stalno dostopnost do e-učnih vsebin, individualno spremljavo študenta ter večji nadzor nad študentovim usvajanjem znanja in učnim napredkom. Učitelji v ospredje postavljajo predvsem nove in drugačne možnosti ter načine učenja, poučevanja in komuniciranja, ki jih prejšnje generacije študentov še niso poznale (Bach, Haynes & Smith, 2007). Še več, e-izobraževanje omogoča izvedbo interaktivnih učnih aktivnosti – kot so forum, klepetalnica, wiki, blog –, ki so lastne le e-učnemu okolju in po konektivistični učni teoriji digitalne dobe (Siemens, 2007) omogočajo povezovanje in vzdrževanje povezav med udeleženci e-izobraževanja in oblikovanje aktivne virtualne skupnosti (Rheingold, 2000). Pri tem se seveda odpira vprašanje, kako e-izobraževanje sprejemajo in kaj o njem menijo njegovi uporabniki. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kako zadovoljni so z izobraževanjem študenti, če jim namesto klasičnih predavanj v predavalnici celoten pedagoški proces ponudimo prek interneta. V pričujočem prispevku predstavljamo le del izsledkov raziskave, ki se nanašajo na zadovoljstvo z e-izobraževanjem in vplivom le-tega na učni napredek oz. dosežek študenta.

## Metodologija

### Raziskovalna vprašanja

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kako zadovoljni in uspešni so študenti, če jim izobraževalne vsebine ponudimo prek e-izobraževanja. Pri tem smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

Kako zadovoljni so študenti z e-izobraževanjem, e-učnim okoljem, delom učitelja, učnimi gradivi in aktivnostmi?

- Kako zadovoljni z vsebino, izvedbo in kakovostjo izobraževanja so študenti, ki se v celoti izobražujejo prek modela e-izobraževanja (e-študenti), v primerjavi s študenti, ki se izobražujejo na klasičen način v predavalnici (k-študenti)?
- Kakšen učni dosežek dosežajo e-študenti v primerjavi s k-študenti?

Raziskavo smo izvedli na Univerzi v Mariboru, Fakulteti za organizacijske vede, kjer smo e-izobraževanje eksperimentalno vpeljali v pedagoški proces v študijskem letu 2014/2015 pri obveznem predmetu Angleški poslovni jezik v 1. letniku. V ta namen smo študijske vsebine predmeta izdelali v e-učnem okolju Moodle. Vzporedno z vajami angleškega poslovnega jezika v e-učnem okolju smo kontrolno izvedli tudi klasične vaje v predavalnici. Tako e- kot klasične vaje so bile izpeljane v obsegu 60 ur, obe izpeljavi pa je izvedel isti učitelj.

### Instrument

Za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik, ki so ga študenti izpolnili v tiskani ali e-obliki, odvisno od skupine, v katero so bili vključeni. Vprašalnik je obsegal šest sklopov: prvi se je nanašal na podatke o anketirancu, drugi na vprašanja o izkušnjah z e-izobraževanjem ter na čas, kraj in trajanje uporabe e-učilnice, tretji na zadovoljstvo z e-učilnico, četrti na vsebino in kakovost izvedbe izobraževanja, peti na motivacijo za učenje in šesti na odnos do predmeta. V prispevku predstavljamo le rezultate prvih štirih sklopov. Posamezni sklop v vprašalniku je vseboval 7–26 vprašanj z več možnimi odgovori ter vprašanja alternativnega in odprtega tipa. Za merjenje stališč študentov smo uporabili 5-stopenjsko Likertovo lestvico z naslednjimi stopnjami soglašanja s trditvami: 1 – sploh se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – delno se strinjam, delno ne, 4 – se strinjam, 5 – povsem se strinjam. Zbiranje

podatkov je potekalo od začetka junija do konca oktobra 2015. Podatke smo obdelali s programom za statistične obdelave SPSS 20.0. Pri analizi smo uporabili naslednje statistične metode: opisne (frekvence, odstotki, minimum, maksimum, mere razpršenosti) in bivariantne metode za ugotavljanje povezanosti ali razlik (t-test za neodvisne vzorce). Za prikaz dobljenih rezultatov je bila uporabljena frekvenčna distribucija, pri vprašanih odprtega tipa pa smo uporabili eksplikativno metodo raziskovanja.

## Opis vzorca

Od 183 študentov jih je 86 (47 %) imelo samo klasično izobraževanje, 97 študentov (53 %) pa le e-izobraževanje. Študenti so bili v eno ali drugo skupino razvrščeni po metodi slučajne izbire. Na vprašalnik je odgovorilo 110 študentov ali 60 %, in sicer več moških (57 %) kot žensk (43 %). Od k-študentov smo prejeli 56 izpolnjenih vprašalnikov (51 %), e-študenti so na vprašalnik odgovorili v 54 primerih (49 %).

## Rezultati in razprava

Najprej bomo predstavili frekvenčne analize odgovorov na vprašanja o vključenosti v e-izobraževanje in uporabi e-učnega okolja, na katera so odgovarjali le študenti, ki so imeli e-izobraževanje (N = 54). Analiza odgovorov o izkušnjah študentov z e-izobraževanjem je pokazala, da večina študentov (82 %) v e-izobraževanje še ni bila vključena, le 18 % študentov je že sodelovalo v e-izobraževalni obliki.

Kar zadeva lokacijo dostopa do e-učilnice angleškega poslovnega jezika, so študenti do le-te dostopali ali od doma (76 %) ali iz študentskega doma (24 %), medtem ko drugih lokacij (fakulteta, knjižnica, pri prijateljih/znancah), ki smo jih prav tako podali v vprašalniku, niso uporabljali.

Študiju v e-učilnici so se najbolj posvečali zvečer (46 % študentov), manj po urniku predmeta (24 % študentov) ali popoldne (21 % študentov). Samo ob vikendih je e-učilnico obiskalo le 9 % študentov. Ko so enkrat vstopili v e-učilnico, so se študiju v e-učnem okolju v povprečju posvetili 2,6 ure.

## Zadovoljstvo z e-učilnico

Na sklop trditve o zadovoljstvu z e-učnim okoljem so prav tako odgovarjali samo študenti, ki so imeli le e-izobraževanje (N = 54). Želeli smo izvedeti, kako ocenjujejo različne vidike e-učnega okolja, delo učitelja, učna gradiva in aktivnosti. Anketiranci so svoje strinjanje s trditvami izrazili na 5-stopenjski lestvici, kjer je 1 – sploh se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – delno se strinjam, delno ne, 4 – se strinjam in 5 – povsem se strinjam.

Rezultati o zadovoljstvu študentov z e-učilnico, prikazani v preglednici 1 z minimumi (Min), maksimumi (Max), povprečno vrednostjo (Povp) in standardno deviacijo (SD), kažejo, da so študenti pri prvih dveh trditvah označili 3 ali več, pri treh trditvah pa 2 ali več na petstopenjski lestvici. Podatki so najmanj razpršeni pri vprašanju o časovni razpoložljivosti e-učilnice (SD = 0,505), najbolj pa pri vprašanju, kako prijazna je e-učilnica do uporabnika (SD = 0,858).

Iz povprečnih vrednosti je razvidno, da so študenti najbolj zadovoljni, da je bila e-učilnica odprta ob pravem času ( $\bar{X}$  = 4,8), da so navodila za delo jasna in razumljiva ter da je učno okolje uporabno ( $\bar{X}$  = 4,5). Manj so zadovoljni s strukturo in preglednostjo ter kako uporabnikom prijazna je e-učilnica ( $\bar{X}$  = 4,4). Najverjetnejši razlog za nižjo stopnjo zadovoljstva z uporabniško prijaznostjo e-učilnice je treba iskati predvsem v formatu učne platforme Moodle 1.9, ki je zaradi nezmožnosti vklopitve kazala, nepregledne navigacije in posledično zamudnega pomikanja po zaslonu navzgor in navzdol že v osnovi učenjsko in poučevanjsko manj prijazno učno okolje. Študenti so v neformalnem pogovoru na družabnem forumu povedali tudi, da je listanje zaslona »nadležno« ter da jih pogosto odvrča od nadaljnega študija, kar lahko predstavlja pomembno oviro pri študiju.

Trditev	N	Min	Max	Povp	SD
1. E-učilnica je bila pravočasno odprta.	54	3	5	4,8	0,505
2. Navodila za delo so jasna in razumljiva.	54	3	5	4,5	0,693
3. E-učilnica je uporabna.	54	2	5	4,5	0,771
4. E-učilnica je dobro strukturirana.	54	2	5	4,4	0,787
5. E-učilnica je pregledna.	54	2	5	4,4	0,784
6. E-učilnica je prijazna do uporabnika.	54	1	5	4,4	0,858

Preglednica 1: Zadovoljstvo z e-učilnico.

## Delo učitelja

Rezultati kažejo, da so študenti zelo zadovoljni z delom učitelja, saj so povprečne vrednosti pri vseh spremenljivkah visoke ( $\bar{X} = 4,7$ ). Študenti menijo, da sta bila sodelovanje in komunikacija z učiteljem dobra, da je bil le-ta dosegljiv za dodatna vprašanja in razlago in da se je hitro odzval na njihova vprašanja.

## Učno gradivo

Kot je razvidno iz povprečnih vrednosti v preglednici 2, so študenti visoko ocenili tudi učno gradivo ( $\bar{X} = 4,1-4,6$ ). Strinjajo se, da je bilo le-to uporabno, primerno in zanimivo, ustrezno obsežno in na primerni zahtevnosti ravni.

Trditev	N	Min	Max	Povp	SD
1. Učno gradivo je bilo uporabno.	54	3	5	4,6	0,626
2. Učno gradivo je bilo primerno.	54	1	5	4,4	0,723
3. Učno gradivo je bilo zanimivo.	54	2	5	4,3	0,775
4. Učno gradivo je bila ustrezno obsežno.	54	2	5	4,1	0,908
5. Učno gradivo je bilo ustrezno zahtevno.	54	2	5	4,1	0,791

Preglednica 2: Zadovoljstvo z učnimi gradivi.

## Učne aktivnosti

Želeli smo izvedeti tudi, kako zadovoljni so študenti z aktivnostmi v e-učilnici, katere so bolj in katere manj priljubljene. Stopnjo zadovoljstva so študenti izrazili na 5-stopenjski lestvici, kjer je 1 – zelo nezadovoljen, 2 – nezadovoljen, 3 – ne vem, ne morem se odločiti, 4 – zadovoljen, 5 – zelo zadovoljen. Če študenti v določeni aktivnosti niso sodelovali, so lahko označili možnost »nisem uporabljal«. Podatki o frekvenčni porazdelitvi deleža študentov kažejo, da jih največ ni sodelovalo v klepetalnicah (27 %), sledijo forumi (21 %), pisne naloge (19 %), slušne naloge (10 %), študije primerov (8 %) in bralne naloge (5 %). Zelo malo študentov pa se ni preizkusilo v reševanju križank in jezikovnih iger (4 %), kvizov in nalog iz besedišča (2 %) ter slovničnih nalogah (1 %).

Iz preglednice 3 je razvidno, da so študenti najbolj naklonjeni aktivnostim, ki spodbujajo učenje na bolj sproščen in zabaven način (kvizi, igre in križanke –  $\bar{X} = 4,7$ ), radi pa sodelujejo tudi v aktivnostih, ki spodbujajo iskanje rešitev na dani problem (študije primerov –  $\bar{X} = 4,5$ ), in razpravah na forumih ( $\bar{X} = 4,3$ ). Nekoliko presenetljivo je, da dajejo

prednost nalogam iz rabe jezika ( $\bar{x} = 4,3$ ) pred nalogami za razvijanje slušnega razumevanja ( $\bar{x} = 4,2$ ), bralnega razumevanja ( $\bar{x} = 4,1$ ) in nalogami pisne produkcije ( $\bar{x} = 4,1$ ). Nepričakovano pa je nizko tudi zadovoljstvo s klepetalnicami ( $\bar{x} = 4,1$ ), kjer so odgovori tudi najbolj razpršeni ( $SD = 1,003$ ).

Razloge za nizko priljubljenost klepetalnic je po našem mnenju treba iskati najprej v pogojih za izpeljavo ter pomanjkljivostih te aktivnosti. Klepet ne zahteva le istočasne prisotnosti učitelja in študentov, temveč vključuje tudi veliko tipkanja, kjer lahko prihaja do napak v zapisu, zaradi odsotnosti govornice telesa, tona glasu, obraznega izraza pa so mogoči tudi nesporazumi v komunikaciji. Še več, pri večjem številu sodelujočih postane izmenjava informacij nepregledna, pogosto prihaja do zamikov v odgovorih, zato je klepetalnica manj primerna za razprave, ki zahtevajo več pojasnjevanja, opredeljevanja in daljšo izmenjavo mnenj. Namesto klepeta je v tem primeru boljše uporabiti forum vprašanj in odgovorov. Nadalje, ker smo klepete izvajali po vnaprej določenem urniku in jih časovno omejili na največ eno uro, je v njih po navadi sodelovalo zelo malo študentov (1–5). Nizka udeležba je morebiti tudi odraz tega, da je klepetalnica najmanj priljubljena učna aktivnost.

Učna aktivnost	N	Min	Max	Povp	SD
kvizi	54	3	5	4,7	0,508
jezikovne/besedne igre	54	3	5	4,7	0,581
križanke	54	3	5	4,7	0,581
študije primerov	54	3	5	4,5	0,742
forumi	54	2	5	4,3	0,771
naloge iz rabe jezika	54	2	5	4,3	0,842
slušne naloge	54	1	5	4,2	0,790
bralne naloge	54	2	5	4,1	0,805
naloge za pisno sporočanje	54	1	5	4,1	0,871
klepetalnice	54	1	5	4,1	1,003

Preglednica 3: Zadovoljstvo z učnimi aktivnostmi.

## Zadovoljstvo z e-izobraževanjem – odprti odgovori

Ker smo želeli izvedeti, kaj so z vidika študenta dobre plati e-izobraževanja in kaj pomanjkljivosti, smo študentom dali možnost, da zapišejo odgovore na vprašanja, kaj jim je bilo pri e-izobraževanju posebej všeč in kaj jim ni bilo všeč. V odgovor na prvo vprašanje smo dobili zelo raznolike odgovore, predstavljamo le najbolj pogoste. Med prednosti e-izobraževanja študenti umeščajo kakovost gradiva (literatura, naloge poslušanja, kvizi, testi) in način podajanja snovi, ustrezajo jim tudi uporabnost, izvirnost in raznolikost nalog in učnih aktivnosti ter zanimive teme. Med odzivi so pogosti tudi tisti, da so si lahko sami razporejali čas za študij in dostopali do e-učilnice ob njim najprimernejšem času, na primer: »Super je, ker ni bilo treba hoditi na faks.« in »Posebej mi je všeč, ker je vse načrtovano in se učiš po sklopih.« Študenti so omenili tudi, da so bili zadovoljni s strukturo e-učilnice ter podporo izvajalca e-izobraževanja in njegovo pripravljenostjo pomagati: »Zelo profesionalna izvedba.« in »Za vsako zahtevnejšo nalogo sem se lahko obrnila na profesorico.« Dobili pa smo tudi daljše odgovore, na primer: »Delo v e-učilnici mi je zelo všeč, saj dobimo v e-učilnici dober pregled čez snov in čez naloge. V e-učilnici sicer v tem času nisem veliko delala, vendar bom do naslednjega izpita šla ponovno skozi učilnico.«

Analiza odgovorov na vprašanje, kaj študentom ni bilo všeč, kaže, da je največja pomanjkljivost e-izobraževanja pomanjkanje osebnega stika z učiteljem in soudeleženci e-izobraževanja. Več kot polovica študentov si želi več konverzacije v živo in več razlage snovi. K pomanjkljivosti prištevajo tudi, da je premalo praktičnega dela, naklonjeni pa niso niti samostojnemu delu, samostojnemu študiju ter večji samodisciplini, ki jo tovrsten študij zahteva.

## Zadovoljstvo z izobraževanjem – primerjava

V raziskavi smo proučevali tudi stopnjo zadovoljstva med skupino študentov, ki je imela e-izobraževanje (e-skupina), in skupino, ki je imela le klasičen način izobraževanja (k-skupina). Kot kaže Graf 1, so povprečne vrednosti pri vseh trditvah, razen zadnjih štirih, višje pri k-skupini.



Graf 1: Primerjava zadovoljstva z izobraževanjem med e- in k-skupino.

Da bi ugotovili, ali obstajajo statistično pomembne razlike v povprečni oceni zadovoljstva z izvedbo izobraževanja med skupinama, smo naredili t-test za neodvisne vzorce. Preglednica 4 prikazuje povprečne vrednosti za obe skupini in p-vrednosti t-testa. Kot je razvidno, so pri vseh trditvah p-vrednosti manjše od 0,05 ( $p < 0,05$ ), kar pri 5 % tveganju ( $1 - \alpha = 0,95$ ,  $\alpha = 0,05$ ) kaže na statistično pomembne razlike v zadovoljstvu z izobraževanjem med obema skupinama študentov. To pomeni, da so študenti bolj naklonjeni klasičnemu načinu izobraževanja, ki je v večji meri izpolnilo njihova pričakovanja, je bilo bolj kakovostno izvedeno, jih je bolj motiviralo za študij in v večji meri prispevalo k njihovemu učnemu napredku in znanju. Prav tako je klasično izobraževanje študente bolj spodbujalo k sodelovanju, ustvarjalnosti, komunikaciji in izmenjavi mnenj, razmišljanju in radovednosti. Po drugi strani pa so študenti mnenja, da e-izobraževanje vključuje več samostojnega dela, zahteva več samodiscipline, bolj skrbno načrtovanje časa in razvija večjo odgovornost do učenja.

Spremenljivka	$\bar{x}_e$	$\bar{x}_k$	p-vrednost
zadovoljstvo z izobraževanjem	4,2	4,8	0,000
izpolnitev pričakovanj	3,8	4,6	0,000
kakovost izobraževanja	4,5	4,8	0,005
motivacija za učenje	3,3	4,2	0,000
napredek in znanje	3,6	4,5	0,000
spodbujanje sodelovanja	3,3	4,4	0,000
spodbujanje ustvarjalnosti	3,0	3,9	0,000
spodbujanje h komunikaciji in izmenjavi mnenj	2,9	4,2	0,000
spodbujanje k razmišljanju in radovednosti	3,1	4,0	0,000
vključuje samostojno delo	4,6	3,5	0,000
zahteva samodisciplino	4,4	3,5	0,000
zahteva skrbno načrtovanje časa	3,9	3,2	0,000
razvija odgovornost do učenja	4,2	3,9	0,041

Stopnja tveganja:  $\alpha = 0,05$

Preglednica 4: Primerjava zadovoljstva z izobraževanjem med e- in k-skupino (t-test).

Po eni strani rezultate naše raziskave podpirajo obstoječe raziskave, ki prav tako ugotavljajo višjo stopnjo zadovoljstvo s strani študentov klasičnega izobraževanja (Priluck, 2004; Roach & Lemasters, 2006; Tallent-Runnels et al., 2006), po drugi strani pa več raziskav ne najde pozitivne povezanosti v zadovoljstvu z izobraževanjem med študenti, ki se izobražujejo na klasičen način, in tistimi, ki imajo e-izobraževanje (MacFarland & Hamilton, 2005; Stizman, Kraiger, Stewart & Wisher, 2006). Še več, obstajajo tudi raziskave, ki kažejo, da so e-študenti bolj zadovoljni od kolegov, ki se izobražujejo na klasičen način (Kleinman & Entin, 2002). Pri tem je treba omeniti še, da so vse omenjene raziskave z nejezikovnih področjih, medtem ko je področje tujejezikovnega poučevanja še zelo malo raziskano.

Po omenjenih raziskavah obstaja plejada dejavnikov, ki prispevajo k zadovoljstvu študentov z izobraževanjem, od vsebine in izvedbe izobraževanja, interakcije med učiteljem in študenti, učiteljeve podpore in povratne informacije do učnih aktivnosti (Vonderwell & Turner, 2005; Overbaugh & Nickel, 2011). Druge raziskave (Huybers, Louviere & Islam, 2015) omenjajo učiteljevo razlago, študentova pričakovanja, primerne naloge in raznolikost metod testiranja znanja (Sun, Tsai, Finger, Chen & Yeh, 2008) kot tiste dejavnike, ki dvigajo zadovoljstvo študenta z e-izobraževanjem. Po našem mnenju pa možne vzroke za preferenco klasičnemu izobraževanju pri poslovnem angleškem jeziku lahko iščemo tudi v socialni dimenziji učenja tujega jezika. Namreč, učenje tujega jezika zahteva socialno vključenost in medosebno izkušnjo, torej uporabo jezika v neposrednem stiku z sogovornikom z vsemi elementi nebesednega sporazumevanja, saj tovrstna komunikacija jezikovnemu uporabniku omogoča povsem drugačno učno izkušnjo kot učenje prek računalnika. To potrjujejo tudi odzivi študentov klasičnega izobraževanja, ki v odgovor na vprašanje, kaj jim je bilo pri izvedbi izobraževanja všeč, omenjajo, da jim je še posebej všeč sama izvedba pouka, osebni stik, pristop do poučevanja in odnos profesorice do študentov. Ti odzivi so vsekakor pomembni, saj kažejo, da je učitelj s svojim načinom poučevanja, osebnostjo in ne nazadnje tudi s svojim zanosom in energijo, ki ju vnese v poučevanje, ključen dejavnik za večje zadovoljstvo in motivacijo študentov za učenje. Mnenja smo tudi, da e-izobraževanje ni primerno za vse študente niti za vse vsebine, saj se je na podlagi ugotovitev raziskave izkazalo, da mnogi študenti zavračajo takšen način študija, pa tudi, da nekatere aktivnosti (klepetalnica in igre vlog) v e-učnem okolju ne delujejo tako dobro in jih je veliko bolje izpeljati v živo v klasični predavalnici.

## Učni dosežek

Z raziskavo smo želeli izvedeti tudi, ali se učni dosežek, izražen z doseženo povprečno oceno na izpitu, razlikuje glede na skupino študentov. Izpit iz angleškega poslovnega jezika, ki sestoji iz pisnega in ustnega dela, je bil enak za obe skupini, izveden pa je bil v klasični obliki. V skupini študentov, ki se je izobraževala na klasičen način, je bila dosežena povprečna ocena 7,3. Študenti, ki so imeli e-izobraževanje, so v povprečju dosegli oceno 6,1. Da bi ugotovili, ali je razlika statistično pomembna, smo naredili t-test za neodvisne vzorce; ta je pokazal na statistično pomembne razlike med obema skupinama ( $t(df = 87) = -2,942, p = 0,004$ ). To pomeni, da pri 5 % tveganju ( $1 - \alpha = 0,95, \alpha = 0,05$ ) študenti, ki se izobražujejo na klasičen način, v povprečju dosegajo višje ocene na izpitu kot študenti, ki imajo e-izobraževanje.

Medtem ko so naše ugotovitve skladne z raziskavo s področja socialnih ved (Driscoll, Jicha, Hunt, Tichavsky & Thomson, 2012), pa so v nasprotju z drugimi študijami z nejezikovnih področij, ki niso pokazale statistično značilnih razlik v učnem dosežku med obema skupinama (Summers, Waigandt & Whittaker, 2005; Weber & Lennon, 2007; Dell, Low & Wilker, 2010) in raziskavo, kjer so dosežki e-študentov na izpitu v povprečju višji od dosežkov k-študentov (Allen et al., 2004). Pri ugotavljanju vzrokov za pojavljanje razlik v učnem dosežku Allen et al. (2004) omenjajo, da naj bi bil način izvedbe izobraževanja prilagojen učnemu stilu učenca. Z drugimi besedami, nekateri študenti se lažje učijo prek računalnika, drugi klasično. Tako je mogoče, da je učni stil študenta, ki je vključen v e-izobraževanje, v neskladju z načinom in strategijami učenja, ki so zanj najbolj primerne. Na učni dosežek nedvomno vplivajo tudi študentova zavzetost za študij, količina vložene časa v študij in motivacija za učenje. Ne nazadnje pa je treba omeniti tudi, da na ugotovljene statistično značilne razlike v oceni med obema skupinama ne moremo gledati zgolj na podlagi številčne ocene, temveč širše, saj na učni dosežek pri jezikovnem znanju vpliva še vrsta drugih dejavnikov, kot so učne navade, kakovost učenja, učiteljeva spodbuda, učenčeva pričakovanja, želja po novem znanju, predznanje idr.

## Zaključek

Klasične oblike izobraževanja danes ne morejo več zadovoljiti vseh socialnih, intelektualnih in učnih potreb ter zahtev, ki jih v današnji izobraževalni kontekst prinašajo sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije in pred učitelja postavlja digitalno usposobljeni učeči se subjekt. Uvajanje različnih oblik e-izobraževanja v pedagoški proces je eden od odgovorov na naraščajoče izzive in trende novodobnega učenja in poučevanja, ki ne pomeni le posodobitve učnega procesa, temveč s seboj prinaša tudi spremenjeni način izvedbe izobraževanja, ki posredno vpliva tudi na delovanje in razvoj izobraževalne ustanove kot učeče se organizacije.

Z izzivom vpeljave e-izobraževanja v pedagoški proces smo se soočili tudi v okviru raziskave. Na podlagi rezultatov eksperimentalne uvedbe ugotavljamo, da e-izobraževanje predstavlja nov, zanimiv in privlačen način študija. Rezultati so spodbudni, saj so pokazali, da študenti pozitivno sprejemajo e-izobraževanje, zadovoljni so tako z izvedbo, vsebino in kakovostjo izobraževanja. Kot pozitivno prepoznavajo pedagoško delo učitelja pa tudi e-izobraževalno okolje, ki je uporabno, bogato in spodbudno. Kljub temu pa raziskava kaže, da so študenti bolj naklonjeni klasičnemu izobraževanju, večje pa je tudi njihovo zadovoljstvo v vseh drugih pogledih (izpolnjevanje pričakovanj študentov, kakovost izvedbe, spodbujanje sodelovanja, doseganje učnih ciljev in napredka, interakcija med študenti itd.).

Menimo, da je kakovostno izobraževanje mogoče le prek procesov stalnih izboljšav in izzivov za nadaljnje raziskave. Že v času eksperimenta so se pokazale določene vrzeli in odprle nekatere možnosti za nove raziskave. Ker se je v raziskavi pokazalo, da e-izobraževanje zahteva več samostojnosti, odgovornosti in samodiscipline, bi veljalo raziskati povezanost med osebnostnimi značilnostmi študentov in vplivom na motivacijo za učenje in učni dosežek pa tudi med angažiranostjo študenta v e-učilnici in učnim dosežkom. Nadalje bi pred vstopom v e-izobraževanje lahko raziskali pripravljenost, pričakovanja in stališča udeležencev o e-izobraževanju in kako ta vplivajo na učni napredek in motivacijo. Ne nazadnje bi veljalo izmeriti raven znanja študentov pred kakor tudi po zaključku e-izobraževanja, glede na to, da so se v raziskavi pokazale statistično pomembne razlike v učnem dosežku med e- in k-študenti, ugotovili pa bi lahko tudi, kateri so tisti dejavniki, ki najbolj vplivajo na doseženo oceno na izpitu.

Za konec, če upoštevamo rezultate raziskave, ki kažejo, da so študenti bolj naklonjeni klasični obliki učnega procesa pa tudi, da ni posebnega zanimanja za to, da bi se želeli izobraževati le prek e-izobraževanja, se tako kot najboljša možnost kaže kombinacija klasičnega in e-izobraževanja, ki omogoča, da udeležencem ponudimo najboljše iz obeh oblik izobraževanja in s tem večjo dinamiko študija.

## Viri in literatura

- Allen, I. E., & Seaman, J. (2010). *Growing by Degrees: Online Education in the United States*. Pridobljeno 9. 4. 2016, s <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529952.pdf>.
- Allen, M., Mabry, E., Mattrey, M., Bourhis, J., Titsworth, S., & Burrell, N. (2004). Evaluating the Effectiveness of the Distance Learning: A Comparison Using Meta-Analysis. *International Communication Association*, 54 (3), 402–420.
- Bach, S., Haynes, P., & Smith, J. L. (2007). *Online Learning and Teaching in Higher Education*. Berkshire, England: The McGraw-Hill Companies.
- Bregar, L., Zagmajster, M., & Radovan, M. (2010). *Osnove e-izobraževanja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Caladine, R. (2008). *Enhancing E-Learning with Media-rich Content and Interaction*. Hershey, London: Information Science Publishing.
- Clarke, A. (2004). *E-Learning Skills*. New York: Palgrave Macmillan.
- Dell, C. A., Low, C., & Wilker, J. F. (2010). Comparing Student Achievement in Online and Face-to-Face Class Formats. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6 (1), 30–42.
- Driscoll, A., Jicha, K., Hunt, A. N., Tichavsky, L., & Thomson, G. (2012). Can Online Courses Deliver In-class Results? A Comparison of Students Performance and Satisfaction in an Online versus a Face-to-face Introductory Sociology Course. *Teaching Sociology*, 40 (4), 312–331.
- Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. New York, London: Routledge.
- Gerlič, I., Debevc, M., Dobnik, N., Šmitek, B., & Korže, D. (2002). Načrtovanje in priprava študijskih gradiv za izobraževanje na daljavo. Maribor: Univerza v Mariboru, Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko.
- Greenspan, A. (2001). *The Challenge of Measuring and Modeling a Dynamic Economy*. Washington Economic Policy Conference of National ABE. New York: Westbury Press.
- Hall, B. (2011). E-Learning, Building Competitive Advantage through People and Technology. Pridobljeno 26. 3. 2016, s <http://www.forbes.com/specialsections/elearning/e-01.htm>.
- Herman, W. (2003). *Perspectives for European E-learning Businesses*. Key Trends in Global E-learning. CEDEFOP, Luksemburg.
- Horton, W. (2011). *E-learning by Design*. San Francisco: Pfeiffer, Wiley Imprint.
- Huybers, T., Louviere, J., & Islam, T. (2015). What determines student satisfaction with university subjects? A choice-based approach. *The Journal of Choice Modelling*. Pridobljeno 17. 4. 2016, s <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1755534515300907>.
- Kleinman, J., & Entin, E. B. (2002). Comparison of in-class and distance-learning students' performance and attitudes in an introductory computer science course. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 17 (6), 206–219.
- MacFarland, D., & Hamilton, D. (2005). Factors affecting student performance and satisfaction: Online versus traditional course delivery. *The Journal of Computer Information Systems*, 46 (2), 25–32.
- Morrison, D. (2003). *E-learning Strategies: How to Get Implementation and Delivery Right First Time*. Chichester, West Sussex: John Wiley and Sons.
- Overbaugh, R. C., & Nickel, E. N. (2011). A comparison of student satisfaction and value of academic community between blended and online sections of a university-level educational foundations course. *Internet and Higher Education*, 14, 164–174.
- Priluck, R. (2004). Web-assisted courses for business education: An examination of two sections of principles of marketing. *Journal of Marketing Education*, 26 (2), 161–173.
- Rheingold, H. (2000). *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. Revised edition. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Roach, V., & Lemasters, L. (2006). Satisfaction with Online Learning: A Comparative Descriptive Study. *Journal of Interactive Online Learning*, 5 (3), 317–332.
- Siemens, G. (2007). *Connectivism: A Learning Theory for Digital Age*. Pridobljeno 12. 4. 2016, s <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.
- Stizman, T., Kraiger, K., Stewart, D., & Wisner, R. (2006). The comparative effectiveness of web-based and classroom instruction: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 59, 623–664.
- Sulčič, V. (2008). *E-izobraževanje v visokem šolstvu*. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management.
- Summers, J. J., Waigandt, A., & Whittaker, T. A. (2005). A Comparison of Student Achievement and Satisfaction in an Online Versus a Traditional Face-to-Face Statistics Class. *Innovative Higher Education*, 29 (3), 233–250.
- Sun, P.-C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y.-Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning. An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50, 1183–1202.
- Tallent-Runnels, M. K., Thomas, J. A., Lan, W. Y., Cooper, S., Ahern, T. C., & Shaw, S. M. (2006). Teaching courses online: A review of the research. *Review of Educational Research*, 76 (1), 93–135.
- Vonderwell, S., & Turner, S. (2005). Active learning and preservice teachers' experience in an online course: A case study. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13 (1), 65–85.
- Weber, J. M., & Lennon, R. (2007). Multi-course comparison of traditional versus web-based course delivery systems. *The Journal of Educational Online*, 4 (2), 1–19.

# KOMBINIRANO UČENJE ALI »BLENDED LEARNING« Z UPORABO FORUMA MOODLE – ŠTUDIJA PRIMERA

## BLENDED LEARNING WITH FORUM MOODLE – A CASE STUDY

NIKA GOLOB<sup>1</sup>

### Povzetek

Prosto dostopno okolje za upravljanje z učenjem Moodle nudi uporabniku preprosto platformo, ki ne omogoča samo učinkovitega posredovanja študijskih virov za študente, ampak omogoča tudi naprednejše funkcije, ki spodbujajo na študenta osredotočeno učenje in poučevanje. Prav to je postalo z Erevanskim komunikativnim standard na področju evropskega visokošolskega prostora. Učitelji na različnih delih sveta preizkušajo inovativne načine uporabe IKT za izboljšanje obstoječega učnega procesa. V članku je opisan primer vpeljave kombiniranega učenja v učno enoto Eksperimenti na študijskem programu Izobraževalne kemije Fakultete za naravoslovje in matematiko na Univerzi v Mariboru. Podrobno je predstavljena aktivna vloga študentov pri uporabi foruma Moodle za potrebe izboljšanja seminarskega dela kolegov študentov v skupini. Dodana je avtoričina refleksija na izvedeno dejavnost.

Ključne besede: kombinirano učenje, forum Moodle, na študenta osredotočeno učenje in poučevanje

### Abstract

The freely available Moodle platform is simple to use, helped to effectively deliver course materials. It has features that allow student centered learning that became standard for European Higher Education Area after Yerevan Communiqué. Educators around the world are currently experimenting with innovative ways of using ICT to supplement the existing teaching and learning process. This paper describes the implementation of blended learning of the course "Experiments" at the Educational Chemistry study at the University of Maribor. In particular, the paper discusses the challenges involved in the transition to a Moodle-based course - especially using Moodle forums for active student's role in improving their colleagues' seminar work. Finally, the paper presents result of a student involvement in forums, as well as the author's reflections on the course and some lessons learned.

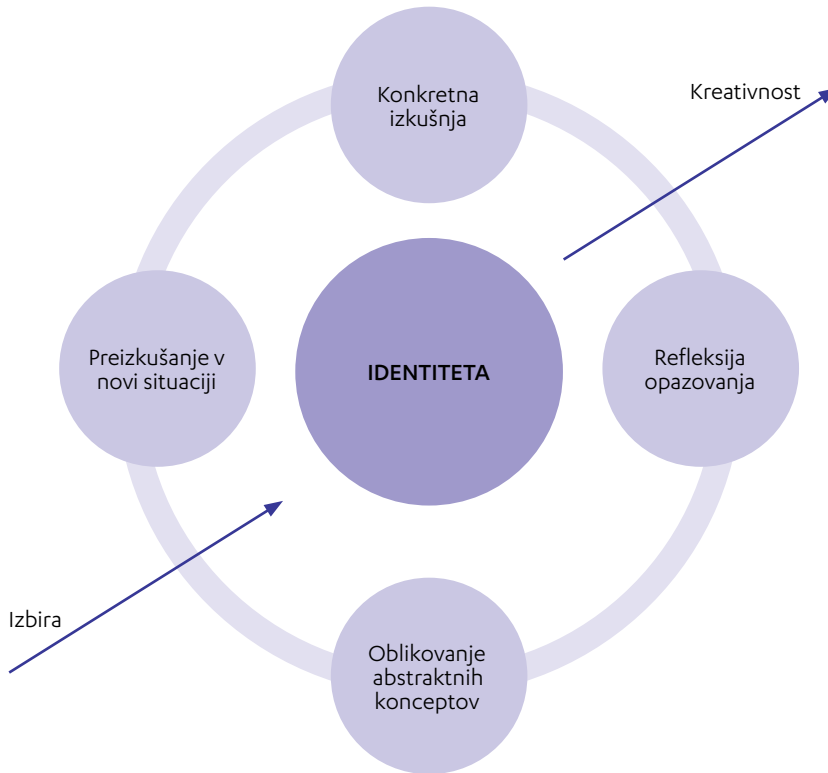
Keywords: blended learning, Moodle forum, student centered learning

## Uvod

Digitalno dobo zaznamuje hiter razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) in s tem povezane izkušnje in potrebe šolajoče se mladine pri učenju in poučevanju. V osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju v Sloveniji je na tem področju že veliko spodbud in primerov dobre prakse ter precejšnja razširjenost uporabe tako pri učenju kot tudi pri poučevanju, kar je razvidno med drugim tudi iz večletnega konferenčnega gradiva SIRikt (Mednarodna konferenca Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT) že od leta 2007 (SIRikt, 2015). Na študenta osredotočen pristop je postal osrednja tema visokošolske politike z Erevanskim komunikativnim standardom (Yerevan communiqué, 2015) šele v preteklem letu, kar pa ne pomeni, da se v visokošolskem prostoru ne izvajajo na študenta osredotočeni pristopi. Navedeni dokument je smernica, izpostavljen je kot eden izmed standardov, ki ga bodo vrednotile komisije za ocenjevanje kakovosti in bo tako postal obvezujoč glede učenja, poučevanja in preverjanja znanja. Smiselna in didaktično ustrezno podprta uporaba IKT v učnem procesu lahko predstavlja enega od uspešnih modelov pristopa, osredotočenega na študenta digitalne dobe.

<sup>1</sup> Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta; nika.golob@um.si.

Konektivistični model učenja (Slika 1), ki ga je razvil Siemens (2007), temelji na predpostavki, da je znanje navzoče v različnih omrežjih, tako računalniških kot družbenih, in da je za učenca najpomembnejše, da zna različne vire informacij med seboj povezati. Učenje je omogočeno prav s povezovanjem informacij (Siemens, 2007). Model nekoliko spominja na Kolbov model izkustvenega učenja (Kolb, 1984, str. 141), le da je pri konektivističnem modelu v ospredju posameznikova identiteta, njegova lastna izbira in kreativnost pri povezovanju znanja in izbranih informacij.



Slika 1: Konektivistični model učenja (Strmšek-Turk, 2013).

V izobraževalnih krogih se pojavlja tudi kritika na račun vse večje vpeljave IKT v proces učenja: Mayer (2013) razlikuje med v tehnologijo usmerjenim in v učenca usmerjenim pristopom k učenju s tehnologijo. Pravi, da je treba tehnologijo prilagoditi potrebam učencev in učiteljev, kar običajno manjka, kadar si prizadevamo učencem le zagotoviti dostop do novih tehnologij. Čeprav mediji zbujejo največ pozornosti pri učenju s tehnologijo, je jasno, da učenje sprožajo metode poučevanja (Moreno in Mayer, 2002, povzeto po Mayer, 2013). Prav tako Poole in Sky-McIlvain (2014) opozarjata, da sta lahko računalnik in računalniško podprto učenje ob ustrezni didaktični podpori dragoceno orodje za podporo učenju, poučevanju, tudi medsebojni socializaciji. Računalniki in z njimi povezane tehnologije omogočajo študentom s posebnimi potrebami uspešnejše vključevanje v izobraževalni sistem. Omenjata tudi, da dobro zasnovana programska oprema za podporo učenju omogoča učitelju podvojeno odličnost (Poole in Sky-McIlvain, 2014).

## Kombinirano učenje ali »blended learning«

V zadnjem času strokovnjaki vse bolj zagovarjajo kombinacijo tradicionalnih učnih metod pri srečanjih v živo in ob tem uporabo IKT tako med poukom v razredu kakor tudi izven razreda (Oliver in Trigwell, 2005; Allen, Seaman

in Garrett, 2007). Učne dejavnosti, ki bi sicer potekale v živo v času predavanja ali vaj, so tako premaknjene na delo prek spleta oz. prek uporabe računalnika. Kombinirano učenje ali angleško »blended learning« tako združuje različne učne metode poučevanja in jih smiselno kombinira tako z uporabo virtualnih kot tudi fizičnih metod poučevanja. Kombinirano učenje omogoča, da učitelj v svoje oblike poučevanja vključuje tudi motivirajoče oblike in metode dela, ki so osredotočene na študenta in vključujejo uporabo IKT (npr. izmenjava nalog po elektronski pošti, sodelovanje na forumih, spletnih klepetalnicah, uporaba multimedijskih gradiv in informacij, dostopnih prek spleta), hkrati pa med kontaktnimi urami v predavalnicah ohranja neposredni osebni stik s študenti, kar je prav tako pomemben motivacijski vidik pri učenju (Tool, 2007).

Pri na študenta osredotočenem pristopu razumemo, da je študent ali učenec v središču, ne pa da je učitelj ali vsebina pouka center dogajanja. Z drugimi besedami, učno okolje mora dovoliti in pričakovati od študenta, da prevzame odgovornost nad svojim učenjem, medtem ko od učitelja pričakujemo, da igra vlogo spodbujevalca in svetovalca. Takšen pristop zahteva med drugim tudi radikalno pojmovanje časa in kraja učenja, kar oblikuje učenje, ki se lahko dogaja tako znotraj kot zunaj učilnice in omogoča možnost prilagodljivega učenja, ki je prirojeno študentovim individualnim potrebam (Phillips, 2016). Takšen personaliziran model učenja ima veliko pozitivnih posledic. Frontalno predavanje v večji meri nadomešča komunikacijski pristop, kjer se učenje odvija prek razgovora, v katerem učitelj in študent skupaj skonstruirata novo znanje in pomen. Ta pristop je utemeljen v teoriji konstruktivizma (Vygotsky, 1978). Za študenta je takšen pristop prav tako zahteven in poln izzivov. Seveda ne moremo pričakovati, da bodo vsi študenti sposobni učinkovito uporabljati prilagodljivi in lastni avtonomiji prilagojen koncept učenja, saj to od njih zahteva odgovornost in veliko notranjo motivacijo za lasten študij. Zavedati se moramo, da so bili študenti pred vstopom na visokošolski ali univerzitetni študij vsaj trinajst let izpostavljeni okolju, kjer je bilo malo prostora za višje miselne kategorije, in tako niso pripravljeni na prevzem odgovornosti za lasten študij. Če pa so že pripravljeni, jim velikokrat zmanjka motivacije za miselni napor, ki je potreben pri organizaciji lastnega učenja, in se težje učijo, če jim je dano preveč svobode in prilagodljivosti, ugotavlja Phillipsova (2016) za sosednjo Avstrijo.

Če poskušamo uravnotežiti tradicionalno predavanje v razredu na eni strani in personaliziran model učenja na drugi strani, kaže, da je optimalna rešitev v modelu, kjer tako študent kot učitelj igrata aktivno vlogo v učni izkušnji. V tem pogledu sta učitelj in študent partnerja (Zmuda et.al, 2015, v Phillips, 2016), ki skupaj sestavljata učno izkušnjo na dinamičen in ne na hierarhični način. Prav to dinamiko v učenju, ki je osredotočeno na študenta, omogoča kombinirano učenje.

V zadnjih letih se za potrebe e-izobraževanja, posebno kombiniranega, uporabljajo sistemi za upravljanje z učenjem ali LMS (ang. *Learning Management System*). Eden najbolj razširjenih – tudi zaradi proste dostopnosti – je Moodle.

## Uporaba orodja Moodle za izboljšanje učnih izidov

Moodle je učna platforma, namenjena učiteljem in študentom, in predstavlja celovit sistem za ustvarjanje personaliziranega učnega okolja. Kot takšnega ga je mogoče uporabiti tudi za kombinirano učenje, saj samo dejstvo, da ga uporabljamo, še ne pomeni, da je takšno učenje že personalizirano. Uporaba okolja Moodle se tudi v slovenskem šolskem prostoru širi, kar nakazuje 5. mednarodna konferenca Moodle.si (Florjančič ur., 2014). Podobno je tudi na Univerzi v Mariboru, kjer Moodle upravlja računalniški center univerze (RCUM). Za študente to pomeni enotno učno okolje in poenoteno uporabniško izkušnjo. Za učitelje in izvajalce učnih enot pa je pripravljen vsaj osnovni administrativni okvir in ni treba skrbeti za vpis študentov v spletno učilnico.

V pregledanih raziskavah o uporabi okolja Moodle pri visokošolskem učenju in poučevanju ugotavljamo, da njegova uporaba pri procesu učenja izboljša rezultate preverjanja znanja (Faiz in Neranjaka, 2016) ter da udeležba na Moodle kvizih vpliva na izboljšanje učnih dosežkov (Seluakumaran, Jusof, Ismail, Husain, 2011). Prav tako raziskave poročajo, da je hitra oddaja naloge v spletno učilnico dobro znamenje, da večja aktivnost študenta napoveduje njegov dober rezultat ter da daje večerna aktivnost študenta prav tako boljše rezultate kakor dnevna (Młynarska,

Greene, Cunningham, 2016). V isti raziskavi poročajo tudi o patoloških primerih, ko velika stopnja aktivnost študenta na spletni učilnici korelira s slabimi rezultati. Nadalje, da je uporaba forumov pri učenju povezana s hitro zahtevo po interakciji, ki temelji na izmenjavi idej, bolj odprti razpravi in nudi več povezav o obravnavanih temah ter daje večji pregled nad tematiko (Mak, Williams & Mackness, 2010). Potrjenih je tudi nekaj povezav za napovedovanje končne ocene predmeta glede na študentovo sodelovanje v forumu Moodle (Lopez, Luna, Romero & Ventura, 2012).

Pri primerjavi dosežkov srednješolcev, ki jih meri mednarodna raziskava PISA, so v raziskavi, izvedeni na 15-letnikih, ugotovili, da so njihovi učenci, odkar na vseh predmetnih področjih uporabljajo strokovno in metodološko ustrezno zasnovano kombinirano učenje z uporabo spletnih učilnic Moodle, bistveno izboljšali dosežke, tako na matematičnem kakor tudi na naravoslovnem področju (Florian in Zimmerman, 2015).

Že pred več leti so v raziskavah ugotavljali, da učitelje pesti pomanjkanje poznavanja naprednih funkcij sistema, kar je verjetno eden glavnih razlogov za majhno razširjenost široke palete dejavnosti, ki jih to okolje omogoča (Blin & Munro, 2008). Večina učiteljev se namreč poslužuje le tovrstnega posredovanja izročkov predavanj in oddaje seminarskih nalog študentov. Ugotavljajo, da akademsko osebje sicer ocenjuje okolje Moodle pozitivno tako z vidika spremljanja študentovega napredka znotraj izvedbe učne enote kakor tudi z vidika možnosti višjih miselnih aktivnosti in seveda zmanjšanja administrativnega dela. Čeprav je omogočenih več aktivnosti za študente, pa izvajalci večinoma uporabljajo statične funkcije, ki samo nadomeščajo klasično obliko izvedbe. Kljub uporabi okolja Moodle torej še ne moremo nujno govoriti o spremembi načina poučevanja, saj je zelen primanjkljaj mogoče pripisovati učiteljevim pomanjkljivim kompetencam pri uporabi učnega okolja in prihaja do neuskkljenosti med usposabljanji in dejanskimi potrebami učiteljev. Izobraževanja je treba dopolniti tako, da bi učitelji na primerih dobrih praks uporabe funkcij Moodle tudi sami razvijali aktivnosti za potrebe svojega predmeta in udeleženih študentov. Šele tako lahko okolje Moodle postane funkcionalen sistem za oba partnerja učnega procesa (Blin & Munro, 2008).

## Uporaba foruma Moodle – večja aktivnost študentov – študija primera

Več let smo okolje Moodle za študente uporabljali večinoma za prenos izročkov predavanj, oddajo seminarskih nalog študentov in sprotno obveščanje, kar je omogočalo boljši pregled gradiv in organizacijo dela ter arhiviranje. V zadnjem letu pa smo želeli izkoristiti nekatere prednosti, ki jih sistem omogoča za aktivnejšo vlogo študentov pri vključevanju predlogov in komentarjev pri nastajanju nekega končnega izdelka. S študijo primera smo želeli z vidika aktivne vloge študentov ter doseganja učnih izidov analizirati učno izkušnjo ob uporabi ene od naprednejših funkcij sistema Moodle, to je uporaba foruma, kjer vsak udeleženec odpre eno razpravo.

### Metoda dela

Glavne metode dela študije primera predstavljajo opis dobre prakse uporabe foruma Moodle, analiza študentovih komentarjev in izboljšanih oddanih seminarskih nalog ter tudi analiza časovne aktivnosti študentov na forumu.

### Vzorec

Študija primera je bila opravljena na 8 študentih Izobraževalne kemije, 2. stopnja, Fakultete za naravoslovje in matematiko (Univerza v Mariboru) v študijskem letu 2014/15 pri učni enoti Eksperimenti.

### Vsebina predmeta, cilji in kompetence, študijski rezultati

V učnem načrtu predmeta Eksperimenti, ki je namenjen bodočim učiteljem kemije, smo med vsebinami zapisali tudi poglavji: Razvijanje šolskih eksperimentov in Načrtovanje eksperimentalnega dela z metodo reševanja

problemov ob uporabi metode proučevanja. Prav tako so v učnem načrtu opredeljeni cilji in kompetence, med katerimi je zapisano, da študenti tekom študija predmeta Eksperimenti usvojijo potrebno didaktično znanje za vrednotenje kakovosti eksperimentalnega dela in metodologijo razvijanja šolskih eksperimentov. Med predvidenimi študijskimi rezultati so opredeljeni še timsko razvijanje in izvajanje novih eksperimentov ter samoevalvacija kakovosti seminarskih nalog.

## Opis in izvedba naloge za študente

Med kontaktnimi urami predmeta smo z vidika aktivne vloge učenca proučevali različne sodobne pristope z vidika eksperimentalnega dela učencev pri pouku kemije, kot so gradiva projektov Razvoj naravoslovnih kompetenc, Profiles, Vauk in podobnih. Po pregledu in praktičnem preizkušanju gradiv strokovnjakov v laboratoriju so študenti dobili nalogo, da izdelajo metodološko podobna, vendar vsebinsko in ciljno različna gradiva, namenjena učencem osnovne ali srednje šole pri pouku kemije. Individualno so študenti dobili različne teme.

Pri pripravi didaktičnega gradiva so morali študenti upoštevati smernice, dane na predavanjih, in slediti naslednjim korakom: (i) motivacijski naslov; (ii) stopnja izobraževanja (OŠ ali SŠ); (iii) cilji iz učnega načrta, kataloga znanja, ki jih gradivo razvija, dosega; (iv) navodila za delo, ki naj vodijo učenca pri samostojnem razmišljanju in izvedbi; (v) vključitev predvidevanj, postavljanje hipotez; (vi) rezultati; (vii) opažanja in sklepi ter naloge za razmišljanje (prenos novega znanja na nove primere). Posebej je bilo naročeno, da lahko študenti domislijo tudi inovativni pristop, ki ga na kratko utemeljijo.

Določili smo datum prve oddaje v spletno učilnico Moodle. Dogovorili smo se, da v času enega tedna vsak pregleda oddaje vseh kolegov študentov in jih ustrezno komentira. Komentarji so bili namenjeni kakršnemu koli izboljšanju oddane naloge: vsebinsko, oblikovno, didaktično, varnostno ipd. Vedeli so, da bodo njihovi smiselni komentarji prispevali k oceni seminarskega dela. Posebnih kriterijev nismo izdelali. Učitelj, izvajalec učne enote, je na Moodlu odprl možnost foruma »vsak udeleženec odpre eno razpravo«. Po preteku enega tedna časa za oddajo komentarjev so avtorji seminarskega dela le-tega dopolnili, popravili in ponovno oddali. Šele ta druga oddaja je bila ocenjena.

## Rezultati

Študenti so na forumu brez zadržkov objavili svoje gradivo. Ker je glavni cilj raziskave predstaviti smiselnost in vrednost uporabljenega načina dela v spletni učilnici ob uporabi foruma, se v nadaljevanju osredotočam na komentarje študentov in ne na samo gradivo, ki je nastalo v okviru študentove naloge. V nadaljevanju zato povzemam nekaj značilnih komentarjev objavljenih gradiv študentov na forumu.

»Pozdravljeni. Objavljam svoje gradivo. Prosim, pogledjte ga in kritično ovrednotite ter mi ga pomagajte izboljšati.«  
Avtor

### Primer 1

»Avtor, zanimivo gradivo imaš. Vključil si vsakdanje in nevsakdanje kemikalije, tako da bi bili učenci prisiljeni malo iskati. Mogoče bi lahko dodal še kakšne slike, kjer bi se uporaba snovi našla v vsakdanjem življenju (na prvi strani) ... Na tvoj zanimiv naslov, ki je vprašanje, bi lahko (učenci) tudi odgovorili in povedali dva stavka o gorenju ali pa še boljše – o požarih, kjer tekočine gorijo. Lahko bi naredil razpredelnico, kamor bi učenci glede na način gašenja vnašali različne snovi.

Super je, da si vključil varnost, lahko bi še piktograme.

Mislím, da jím pri vprašanju 'Kako si potem razlagaš dejstvo, da si pri eksperimentu kot preostanek reakcije dobil tudi črno trdno snov (saje)?' ni treba povedati, da nastanejo saje. Mogoče bi pa lahko sami napisali kaj o tem, kar so opazili.

To so bolj predlogi, sicer je gradivo super. Učenci bi se še najbolj seznanili s popolnim in nepopolnim gorenjem, kar imaš tudi pod cilji. Lp.«

Študentka 1

## Primer 2

»Pozdravljen, Avtor!

Nasploh mi je všeč tvoje gradivo. Všeč mi je, da si vključil v samo delo več gradnikov (internet, leksikoni). Prva naloga se mi zdi zahtevnejša za 9. razred, mogoče bi zapisal še kakšen namig za razvrščanje.

Všeč mi je, da si na delovne liste vključil varnostna opozorila, drugače pa se strinjam z vsemi že zgoraj naštetimi komentarji, da se ne ponavljam. Lep pozdrav.«

Študentka 2

## Primer 3

»Zdravo!

Ni slab naslov, veš. Se strinjam s Študentko 5. Naj bo tu in tam kemija sebi podobna. Meni se zelo dopade, da se včasih takoj vidi, da ni 'simpl' ... In tvoje gradivo je primer tega.

Seveda mi je všeč matematični uvod s pojasnili. Če bi kdaj to gradivo uporabila, bi bilo smiselno, da narediš ločeno teorijo in praktični del. Da preštudirajo teorijo doma, saj res ni tako preprosto za razumeti, kot si tudi sama zapisala.

Strinjam se s komentarjem, da se držimo pravil pisanja matematičnih besedil – številke pokončno, spremenljivke poševno. Če pišeš v Wordu, ti pa 'vstavljaj enačb' to dela kar samodejno.

Varnost je res pomembna, kar je že Študentka J izpostavila. Dovolj je že, da vključiš piktograme. Ti so za gimnazije dovolj.

Prvi poskus res cilja na razumevanje grafov in narave spremenljivk. Preglednica meritev je takšna, kot mora biti. Super, da je horizontalna – si še malo na papirju prišparala. Za mm-papir ti pa dam vse pohvale. Izkoristi to tudi pri ocenjevanju. Ne zameri mi, saj bom najbrž posvojila idejo.

Vprašanja, ki sledijo poskusu, so smiselna in jedrnata. Pri 5. naj tudi zapišejo, kdaj se reakcija ustavi. Da lahko ugotovitev tudi oceniš.

Predvidevam, da je žveplova(VI) kislina razredčena? Da k njej dodajajo vodo? Morda obrneš – kislino k vodi. Pri vplivu temperature bi lahko dodala kakšno razmišljanje v povezavi z eksotermnimi in endotermnimi reakcijami. Da potegnejo ven svoj lastni sklep, čeprav čisto teoretično.

Sicer je pa gradivo krasno! Učenci bi se odlično urili v analiziranju eksperimentalnih podatkov! Cilji bi bili doseženi. Veš, kaj mi je še všeč: da imaš v gradivu več kot dovolj prostora za pisanje odgovorov in dodatnih zapiskov.«

Študentka 3

## Primer 4

»Pozdravljena!

Gradivo ima odličen uvod, ki odlično izpostavi tematiko gradiva in motivira učence za delo.

V nadaljevanju bom komentiral posamezne dele tvojega gradiva:

- 1) Poskus: Ali si prepričana, da bo opazna razlika, če boš dala 1, 2 in 3 kapljice mila? Ali bi bilo bolje, če bi jih dala npr. 1, 5 in 10? V kolikor si to že sama preverila, se ne zmeni za to pripombo.
- 2) Pri vprašanjih, katere spremenljivke so in katera je odvisna in neodvisna, lahko po mojem mnenju obe vprašanji združiš oz. prečrtaš prvega, ker itak nanj odgovoriš z drugim.
- 3) Poskus: Tu jaz ne bi dal ravno 6 korakov, ampak kolikor hočejo oz. sami potrebujejo v svoji ideji.
- 4) Poskus: V tem poskusu se zna zgoditi, da se bo učencem ena dejansko bolj spenila kot druga (ker vseh ne bodo tresli z enako jakostjo) in bodo rezultati čudni :D

1. 2. 3.

Toliko zaenkrat. Lepo se imej.«

Študent 4

## Analiza rezultatov z diskusijo

Večina študentov je pri komentiranju upoštevala komunikacijski bonton, kar je razvidno iz vljudno zapisanega komentarja vseh primerov (*primeri 1–4*).

Znali so pohvaliti, kar je bilo dobro, kot je na primer aktualizacija vsakdanjih snovi pri pouku kemije (*vsakdanje in nevsakdanje kemikalije – primer 1*), vključevanje različnih virov znanja (*leksikoni in spletni viri – primer 2*), motivirajoč naslov in uvod (*primer 3 in 4 – komentiranje naslova in uvoda*). V zgornjih primerih zasledimo tudi smiselne komentarje glede vprašanj, ki jih z gradivom učitelj postavlja učencem, in predloge izboljšave glede didaktičnih priporočil in samostojnega razmišljanja ob eksperimentalnem delu učencev (*komentar na saje – primer 1, prezahtevnost naloge za 9. razred – primer 2; predlog, da del teorije uvrsti v domače delo – primer 3; predlog na nalogo o koncu reakcije – primer 3, racionalizacija vprašanj – primer 4, kjer je odgovor na prvo vprašanje skrit v naslednjih dveh*) in doseganju ciljev s predlaganimi dejavnostmi (*komentar glede doseganja cilja o razlikah med popolnim in nepopolnim gorenjem – primer 1, umestitev poskusa kot realizacija cilja razumevanja grafov in narave spremenljivk ter cilji glede urjenja v analiziranju eksperimentalnih podatkov – primer 3*).

Vidik varnega eksperimentalnega dela je pri kemiji v šoli vedno na prvem mestu in tudi študenti so ga s predlogi didaktičnih gradiv in s komentarji smiselno upoštevali (*pohvala glede vključitve varnostnega vidika – primera 1 in 2, predlog za piktograme – primer 1*). Med komentarji pa seveda najdemo tudi nekaj smiselnih predlogov glede stila oblikovanja in tehničnega zapisa besedila (*primer 3 s komentarjem pisanja matematičnih besedil in prostora za pisanje odgovorov*).

Več študentov je izrazilo strinjanje s komentarji kolegov (*primer 2 in primer 3*), kar je pomenilo, da so ob temeljitem pregledu in analizi gradiva skrbno prebrali tudi že zapisane komentarje na to isto gradivo.

V komentarju *primera 3* zasledimo tudi napotek glede popravka strokovne napake, kjer vemo, da iz varnostnih razlogov kislino vlivamo v vodo in ne obratno, na kar je opozorila študentka v komentarju. Prav tako v *primeru 4* zasledimo potreben napotek in dvom v pravilnost navodila za delo, ki ga je treba eksperimentalno preveriti, preden damo gradivo učencu.

Zanimiv je komentar iz *primera 3*, kjer komentatorka napoveduje, da bo posvojila idejo, ki jo je videla v pregledanem gradivu, pri ponovni oddaji svojega popravljenega gradiva. Tako lahko pri študentih dosežemo podvojen učinek – med seboj delijo ideje in jih tudi smiselno uporabijo. Na ta način tako skupina in ustvarjalno delo v skupini, četudi prek foruma na Moodle, vpliva na razvoj uspešnejših individualnih nalog posameznika, kar predlagata Blin in Munro (2008) z uporabo naprednejših funkcij Moodle. Timsko razvijanje novih eksperimentov in evalvacija pa sta med ključnimi izidi učnega načrta predmeta (*glej podpoglavje Vsebina predmeta, cilji in kompetence, študijski rezultati*), ki so ga študenti izkazali prek udeleževanja na forumu.

Analiza časovne aktivnosti študenta, ki jo Moodle omogoča, nam daje vpogled v uro oddaje komentarja študenta. Ugotovimo lahko, da je skupina vključenih študentov komentarje na forum oddajala v različnih delih dneva, tako dopoldanskem, popoldanskem kakor tudi v večernem in nočnem času. Posebnega vzorca nismo ugotovili, zato tudi ne moremo primerjati rezultatov raziskave o večji uspešnosti študentov, ki so tovrstno aktivni v večernem času (Młynarska, Greene, Cunningham, 2016). Zaključimo pa lahko, da so študenti izbrali zanje najustreznejši čas in kraj, kar je pri razumevanju komponent personaliziranega učenja ugotavljala Phillipsova (2016). Pri urni razporeditvi kontaktnih ur se je predhodno večkrat izkazalo, da je kdo manjkal ali pa je tudi sicer bil miselno neaktiven. Takšnih vzorcev pri uporabi foruma Moodle nismo zasledili.

Na podlagi ugotovitev analize je pripravljena Preglednica 1, ki v strnjeni obliki prikazuje večino opaženih razlik med načinom izvedbe seminarskega dela s predstavitvijo in analizo ter diskusijo kolegov med kontaktnimi urami in z uporabo foruma Moodle kot kombiniranim učenjem v pričujoči študiji primera.

Kriteriji primerjave	Predstavitve seminarjev študentov in diskusija med kontaktnimi urami	Predstavitve seminarjev študentov in diskusija z uporabo foruma Moodle
Časovna izvedba	urnik	kadar koli
Krajevna izvedba	fakulteta	kjer koli s spletno povezavo
Kakovostni komentarji kolegov	manj	več
Poznavanje tem kolegov	slabše	boljše
Kakovost ob koncu oddanih seminarskih nalog	nižja	višja zaradi upoštevanih predlogov popravkov skupine
Učni izidi	prikriti, bolje izkazani za nekatere študente, ki bolj sodelujejo	dobro izraženi za vse sodelujoče študente
Obseg dela študenta	enako	enako (več zaradi popravkov in <i>manj</i> zaradi lastnega tempa ob izbranem času)
Potrebne kontaktne ure predmeta za izvedbo	več kontaktnih ur	manj kontaktnih ur, več dela izven urnika za učitelja in v okviru samostojnega dela študenta

Preglednica 1: Primerjava izvedbe in posledic za način učenja pred uporabo foruma Moodle in po njem.

Iz učiteljeve analize kakovosti oddanih končnih seminarskih nalog in primerjave s prejšnjimi generacijami, ki so delale podobno, vendar izključno v času kontaktnih ur in s frontalno predstavitvijo ter takojšnjo skupinsko analizo, ugotavljam, da je z uporabo foruma Moodle nivo kakovosti končnih izdelkov študentov višji, saj so jih študenti po komentiranju še dopolnjevali. Podobno ugotavljajo tudi v raziskavi (Florian in Zimmerman, 2015), kjer so ugotovili boljše dosežke zaradi strokovno in metodološko ustrezno zasnovanih spletnih učilnic Moodle pri kombiniranem učenju. Učiteljeva refleksija po opravljeni dejavnosti se poleg izboljšanja kakovosti učnih dosežkov študenta osredotoča tudi na povečan obseg dela učitelja izven kontaktnih ur.

## Zaključek

Predstavljena študija primera dobre prakse z uporabo kombiniranega učenja ob forumu Moodle prinaša pomembna spoznanja glede aktivne vloge študentov pri sooblikovanju nalog posameznikov, kjer lahko smiselno zasnovano delo prek spletne učilnice in uporabe foruma »vsak udeleženec odpre eno razpravo«: (i) pripomore h kakovostnejšim učnim izidom študentov, (ii) poveča se njihov aktivni vložek pri soustvarjanju individualnih nalog, (iii) omogočena jim je študijska aktivnost ob zanje izbranem času in kraju, (iv) študenti bolje poznajo delo ostalih študentov v skupini, (v) analiziranje in upoštevanje zapisanih komentarjev kolegov vodi do kakovostnejšega oddanega gradiva. Podoben model je smiselno uporabiti pri različnih predmetih in študijskih programih ter tako premakniti dejavnost predstavitve in diskusije seminarskega dela študentov v obliko individualnega dela z uporabo foruma Moodle in tako pridobiti več prostih kontaktnih ur za izvedbo drugih načrtovanih dejavnosti v okviru predmeta.

Za učitelja navedeni pristop kombiniranega učenja zahteva večji vložek dela in časa na začetku, sicer pa predstavlja nenehen izziv ustvarjanja, usklajevanja, poskusnega izvajanja in vrednotenja, tako na spletu kot tudi v predavalnici, in načrtovanje dejavnosti, ki dajo zelene učne izide glede na učni načrt.

Poznavanje primerov dobre prakse uporabe na študenta osredotočenih pristopov učenja in poučevanja omogoča visokošolskim učiteljem različnih študijskih programov, da spoznajo in priredijo poznane primere za svoje študente ter posledično lahko izbirajo med širšim naborom preizkušenih pristopov, kar za razširjenost dobrih praks

predlagajo tudi predstavljene tuje raziskave (Blin & Munro, 2008). Opisani pristop je avtorica ponovno uporabila pri izvedbi projektne dela študentov v okviru razpisa Po kreativni poti do praktičnega znanja, kjer se je njegova uporaba znova izkazala za koristno glede izboljšanja končnega dela, prav tako pa tudi za časovno ekonomično. Zagotovo je tudi opisani model eden izmed možnih načinov in predlogov usposabljanja visokošolskih učiteljev in tudi nasvet tistim, ki znotraj univerzitetnega okolja usposabljajo učitelje za uporabo okolja Moodle. Premalo je zgolj prikazovati možnosti in napredne funkcije, ki jih platforma omogoča, treba je na primerih učnih enot prikazati didaktično ustrezne možnosti njihovega delovanja v praksi in na delavnica pod mentorstvom izkušenega didaktika izdelati in domisliti njihovo uporabo glede na pričakovane izide učnega načrta za študente. V tej smeri pa bodo tovrstne delavnice in izobraževanja verjetno premalo, da bi radikalno in na hitro spremenili splošni socialni in kulturni kontekst visokošolskega poučevanja. Erevanski komunike mora biti tovrstna spodbuda.

Metoda uporabe foruma Moodle je bila uporabljena na manjšem številu študentov, zato velja podoben pristop preizkusiti še v večjih skupinah. Hkrati zaradi učinkovitega dela komentiranja študentov, ki bi bilo ob prevelikih skupinah oteženo, predlagamo smiselno razdelitev študentov v manjše skupine po 10. Prav tako bi bilo dobro za potrebe študentov drugih študijskih programov izdelati podrobna navodila, prirejena zahtevam drugih učnih enot in pričakovanih učnih dosežkov, ter ustrezno smiselno načrtovati delež ter vsebine in cilje kontaktnih ur v primerjavi z delom prek foruma Moodle. V prihodnje bomo učno izkušnjo izboljšali iz izdelavo ocenjevalnih kriterijev ter v evalvacijo metode sistematično vključili študente.

## Viri in literatura

- Allen, I. E., Seaman, J., Garrett, R. (2007). Blending in. The extent and promise of blended education in the United States. Pridobljeno 4. 4. 2016 s <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/blending-in.pdf>.
- Blin, F., Munro, M. (2008). Why hasn't technology disrupted academics' teaching practices? Understanding resistance to change through the lens of activity theory. *Computers & Education*, 50, 75–490.
- Faiz, MMT M., Neranjaka, J. (2016). Effectiveness of MOODLE in Education System in Sri Lankan University. I. J. Modern Education and Computer Science, 2, 54–58. DOI: 10.5815/ijmecs.2016.02.07.
- Florian, P.T., Zimmerman, J.P. (2015) Understanding by Design, Moodle, and Blended Learning: A Secondary School. Case Study, *Journal of Online Learning and Teaching* 11, 120–128.
- Florjančič, V. ur. (2014). Zbornik 5. mednarodne konference Moodle.si, Zavod Brina, Koper. Pridobljeno 12. 4. 2016 s [http://www.moodle.si/moodle/pluginfile.php/9663/mod\\_resource/content/2/Zbornik\\_2014.pdf](http://www.moodle.si/moodle/pluginfile.php/9663/mod_resource/content/2/Zbornik_2014.pdf).
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- López, M. I., Luna, J. M., Romero, C., Ventura, S. (2012) Classification via clustering for predicting final marks based on student participation in forums. *Proceedings of the 5th International Conference on Educational Data Mining*; Pridobljeno 2. 4. 2016 s <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537221.pdf>.
- Mak, S. F. J., Williams, R., Mackness, J. (2010) Blogs and Forums as Communication and Learning Tools in a MOOC. V Dirckinck-Holmfeld, L. (ur.), Hodgson, V. (ur.), Jones, C. (ur.), de Laat, M. (ur.), McConnell, D. (ur.), Ryberg, T. (ur.) *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010*, Pridobljeno 2. 4. 2016 s <https://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2010/abstracts/PDFs/Mak.pdf>.
- Mayer, R. E. (2013). Učenje s tehnologijo. V: Dumont, H. (ur.), Istance, D. (ur.), Benavides, D. ur.: *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- McNeel, B. (2005). Using Technology as a Learning Tool, Not Just the Cool New Thing v Oblinger, D G., & Oblinger, J. L. (2005). *Educating the net generation*. Pridobljeno 23. 6. 2015 s [www.educause.edu/educatingthenetgen](http://www.educause.edu/educatingthenetgen).
- Młynarska, E., Greene, D., Cunningham, P. (2016) Indicators of Good Student Performance in Moodle Activity Data, *Computers and Society*; arXiv:1601.02975 [cs.CY].
- Oliver, M., Trigwell, K. (2005). Can 'blended learning' be redeemed? *E-learning*, 2(1), 17–26, Pridobljeno 4. 4. 2016 s [https://www.researchgate.net/publication/250151886\\_Can\\_'Blended\\_Learning'\\_Be\\_Redeemed](https://www.researchgate.net/publication/250151886_Can_'Blended_Learning'_Be_Redeemed).
- Phillips, B. (2016). Beyond classroom learning: Personalized learning through digital technologies. 10. *Forschungsforum der Österreichischen Fachhochschulen*. Pridobljeno 2. 4. 2016 s [http://ffhoarep.fh-ooe.at/bitstream/123456789/664/1/120\\_214\\_Phillips\\_FullPaper\\_en\\_Final.pdf](http://ffhoarep.fh-ooe.at/bitstream/123456789/664/1/120_214_Phillips_FullPaper_en_Final.pdf).
- Poole, B. J., Sky-McIlvain, E. (2014). *Education for an Information Age. Teaching in the computerized classroom*, 7th edition, Directory of Open Educational Resources. Pridobljeno 10. 3. 2016 s <http://doer.col.org/handle/123456789/4882>.
- Seluakumaran, K., Jusof F.F., Ismail R., Husain, R. (2011). Integrating an open-source course management system (Moodle) into the teaching of a first-year medical physiology course: a case study, *Adv Physiol Educ* 35: 369–377, DOI:10.1152/advan.00008.2011.
- Siemens, G. (2007). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Pridobljeno 14. 2. 2016 s [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm).
- SIRikt, (2015). Mednarodna konferenca SIRikt 2015. Pridobljeno 15. 4. 2016 s <http://sirikt2015.splet.arnes.si/zgodovina-sirikt/>.
- Strmšek-Turk, S. (2013). Priprava e-učnih gradiv in učnih pripomočkov. Pridobljeno 2. 3. 2016 s [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Gradiva\\_ESS/ACS\\_Izobrazevanje/ACSizobrazevanje\\_50Priprava.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/odrasli/Gradiva_ESS/ACS_Izobrazevanje/ACSizobrazevanje_50Priprava.pdf).
- Tool (2007). Kombinirano učenje. Pridobljeno 5. 4. 2016 s <http://www.toolproject.eu/index.php?id=36&L=4>.
- Vygotsky L.S. (1978): *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Yerevan communauté (2015). EHEA. Pridobljeno 10. 4. 2016, s <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/pages/view/documents>.

# EVALVACIJA PROJEKTNEGA DELA V OKVIRU VISOKOŠOLSKEGA MULTIDISCIPLINARNEGA IZBIRNEGA PREDMETA IKT V IZOBRAŽEVANJU

## PROJECT BASED LEARNING EVALUATION OF MULTIDISCIPLINARY POST-GRADUATE COURSE »ICT IN EDUCATION«

ALENKA ŽEROVNIK<sup>1</sup>, LUCIJA ŽNIDARIČ<sup>2</sup> in JOŽE RUGELJ<sup>3</sup>

---

### Povzetek

V prispevku obravnavamo izvedbo in evalvacijo projektne dela znotraj izobraževalnega procesa v visokošolskem prostoru. V okviru magistrskega študija Pedagoške fakultete v Ljubljani so študenti vključeni v multidisciplinarno projektno delo pri predmetu Informacijsko-komunikacijske tehnologije v izobraževanju, kjer z obliko dela v parih načrtujejo in izvajajo projektne naloge. Projektno delo vsebinsko povezuje področji dodiplomskega izobraževanja študentov različnih študijskih smeri, pričakovani rezultat projekta pa je doprinos s pomočjo rabe informacijsko-komunikacijske tehnologije. S sprotnim opazovanjem procesa izvedbe sodelovalnega projektne dela, zaključenega z individualno refleksijo študentov, in z izvedbo anketnega vprašalnika smo pridobili podatke za evalvacijo dela. V raziskavi analiziramo motivacijske dejavnike projektne dela in ovrednotimo stališča študentov do multidisciplinarnega sodelovanja, sodelovalnega učenja ter izvajanja in samovrednotenja projektne dela. Študenti ocenjujejo multidisciplinarno projektno delo kot smiseln način dela, medtem ko evalvacija v vseh delih analize izpostavi tudi pozitivna in negativna stališča študentov do projektne dela in razloge zanje.

Ključne besede: delovna motivacija, kolaboracija, multidisciplinarno delo, ocenjevanje in evalvacija, projektno učenje

### Abstract

In the article we present the implementation and evaluation of the project based learning within an educational process in higher education area within postgraduate study program of Faculty of Education in Ljubljana. Students attend multidisciplinary project work within the subject of Information communication technology in education, where they design collaborative project work and they are accomplishing project assignments. Project work connects different fields of student's undergraduate programs of education. Expected results of project work is contribution by means of use of information communication technology. The process of learning is monitored through continuous observation of student collaboration and implementation of project work, concluded with individual reflection of students learning process and the individual implementation of questionnaire for evaluation of project work. In results we present the analysis of motivational factors affecting the project work and the evaluation of student's attitudes towards multidisciplinary work and collaborative learning and self-evaluation of project work. Students appraise multidisciplinary project work as meaningful way of work, while the analysis of qualitative results also exposes positive and negative views of student's consideration towards project work and implicating reasons for them.

Keywords: work motivation, collaboration, multidisciplinary work, assessment and evaluation, project based learning

---

1 Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, korespondenčna avtorica: alenka.zerovnik@pef.uni-lj.si.

2 Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

3 Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

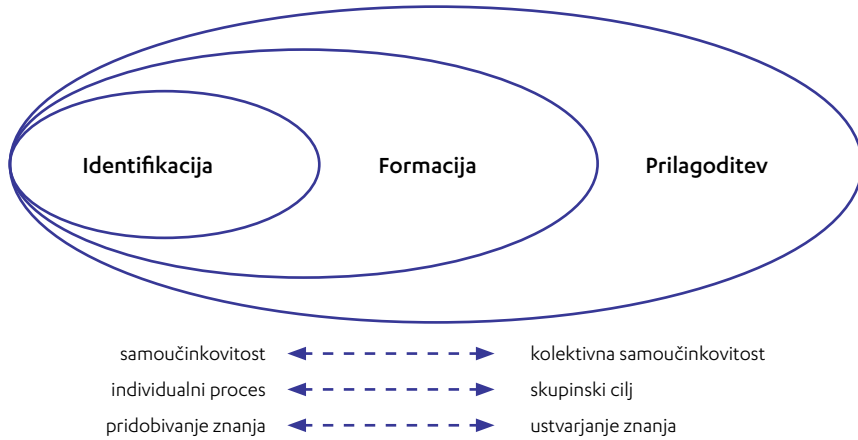
## Uvod

Bolonjski proces (*Bologna Process*, 1999, 2009) je s seboj prinesel izjemno reformo s prizadevanjem, da bi bili visokošolski programi bolj pregledni in primerljivi med seboj, kar bi študentom in učiteljem omogočilo večjo mobilnost v evropskem izobraževalnem okolju. To je bilo vodilo pri večjem poudarku na pristopih poučevanja, usmerjenih na študenta. V središče poučevanja se postavi študenta (MacHemer & Crawford, 2007), ki samostojno upravlja s svojimi pričakovanji do študija ter zavestno in konstruktivno oblikuje svoje učne poti. Za razliko od konvencionalnih pristopov poučevanja, ki navadno vključujejo predavanja, zapiske, pomnjenje informacij in kasnejšo reprodukcijo (Maclellan & Soden, 2004), so pri izvajanju pristopov poučevanja, usmerjenih na študenta, študenti odgovorni za lastno vedenje, participacijo in učenje (Brandes & Ginnis, 1986). Pristop je skladen s teorijo konstruktivizma, ki temelji na tem, da študent sam konstruira in rekonstruira svoje znanje.

Čprav pristop v središče učnega procesa postavlja študenta, pa vloga učitelja ostaja bistvenega pomena, še posebej ob upoštevanju različnosti posameznih študentov, kar zahteva različne načine učenja, raziskovanja in analiziranja. Študenti potrebujejo različno količino pomoči in usmerjanja pri oblikovanju lastnih poti učenja ter analizi njihovih posledic izbir (Attard, Di Ioio, Geven & Santa, 2010). Pristop spreminja vlogo učitelja od »posredovalca znanja« v podporo in usmerjanje k samoregulativnemu učenju, ki zagotavlja, da študent ne le prevzame odgovornost za izbiro poti učenja, temveč tudi sam skrbi in prevzema odgovornost za spremljanje lastnega učnega procesa, motivacijo in proces pridobivanja povratnih informacij (Van Eekelen, Boshuizen & Vermunt, 2005).

Sodobni didaktični pristopi tako v tujini kot pri nas poudarjajo razvoj kompetenc 21. stoletja, kjer so med drugimi izpostavljene tudi kolaboracija, vodstvene in socialne veščine. Vygotsky' je v svoji teoriji razvil mehanizem za spodbujanje učenja v kontekstu socialne interakcije (Vygotsky, 1978). Interpretacija Vygotskega tako poudarja pomen skupnega sodelovanja in konstrukcijo znanja članov skupine. Učenje je v tem procesu bolj kot posledica lastnih prizadevanj, posledica sodelovanja v socialnem kontekstu (ibid.). Rochelle in Teasley (1995) poudarjata, da je za uspešno sodelovalno učenje pomembno sinhrono sodelovanje pri skupnih aktivnostih in stalno prizadevanje za konstrukcijo in vzdrževanje skupnega pojmovanja problema. Puklenk Levpušček in Marentič Požarnik (2005, str. 27) definirata skupinsko delo kot »učno obliko, pri kateri študenti delajo skupaj, da bi dosegli določene učne cilje, pri čemer je njihova stopnja sodelovanja lahko različna«. Študenti sodelujejo v parih ali manjših skupinah ter določijo skupne cilje učenja. »Obliko skupinskega učenja, pri kateri so cilji celotne skupine hkrati cilji vsakega posameznega člana v skupini, imenujemo sodelovalno učenje« (ibid.). Sodelovalno učenje temelji na medsebojnem sodelovanju, pomoči in zaupanju ter prispeva k boljšim učnim rezultatom. Študenti tako s sodelovalnim učenjem razvijajo tudi številne spretnosti, kot npr. spretnosti sodelovanja, vodenja in organiziranja, komunikacijske spretnosti, reševanje konfliktnih situacij, empatijo idr. Vse to so spretnosti, ki jih študenti pedagoških smeri še kako potrebujejo pri bodočem delu učitelja, ki od njih ne le zahteva udejanjanje teh znanj, temveč tudi organiziranje, vodenje in spremljanje skupinskega dela pri učencih. Lastne izkušnje s skupinskim delom so jim pri tem lahko bogat vir dodatnih informacij. Pri skupinskem delu, v nasprotju s frontalnim delom, prihaja v ospredje odnosna raven komunikacije. Le-ta je temelj poklica učitelja, saj učenci, ki so z učiteljem ustvarili zaupen odnos, od njega lažje sprejemajo informacije in jih ponotranjijo. Poleg tega je za učitelja bistvenega pomena tudi njegova zmožnost povezovanja vsebine lastne stroke z drugimi predmetnimi področji. Povezovanje študentov v multidisciplinarnе pare in skupine oblikujemo z namenom reševanja kompleksnejših problemov, ki za svoje reševanje zahtevajo več časa, virov in različne nivoje strokovnosti (Cooke, Salas, Cannon-Bowers & Stout, 2000). Borrego in Newswander (2008) trdita, da je za uspešno MS ključnega pomena prizadevanje vseh članov skupine, da razumejo in cenijo prispevek vsakega posameznika različnih disciplin.

Različni raziskovalci so proučevali multidisciplinarno sodelovanje (MS) in učenje (Coyle, 2006; Tien, Roth & Kampmeier, 2002), relativno malo pozornosti pa je bilo namenjene raziskovanju interakcije članov multidisciplinarnega sodelovanja (Schaffer, Lei & Reyes Paulino 2008). Schaffer, Lei in Reyes Paulino (2008) so zato razvili tridimenzionalni teoretični model multidisciplinarnega projektne delo (ang. *Cross-Disciplinary Team Learning Framework*, CDTL), ki v življenjskem ciklu projektne delo vključuje tudi pomembne procesne premike: od samoučinkovitosti h kolektivni učinkovitosti, od individualnih procesov k skupinskim ciljem ter od pridobivanja znanja k ustvarjanju znanja (Slika 1).



Slika 1: Makro nivo modela CDTL (Shaffer, Lei & Reyes Paulino, 2008).

Multidisciplinarno projektno delo ima svoje prednosti pri obravnavi realnih, kompleksnih problemov, ki navadno za učinkovitost rešitve problema zahtevajo znanja različnih disciplin. Projektna skupina mora za uspešno projektno delo in reševanje problemov sprejemati skupne dogovore in odločitve ter ceniti individualno različnost posameznih članov (Gerlach, 1994). Za oblikovanje skupin in začetek učinkovitega dela je potreben čas (Johnson & Johnson, 2006), pri MS pa je potrebnega še nekaj dodatnega časa, da se člani skupin uskladijo med seboj glede rabe terminologije in se seznanijo s predznanji stroke drugih članov. Poleg tega življenje v globalnem svetu hitrega razvoja in napredka zahteva prilagoditev metod in oblik poučevanja. Ni dovolj, da študenti zgolj razmišljajo in razumejo informacije, pomembno je, da jih vključimo v aktivnosti, ki jim bodo v pomoč pri vseživljenjskem učenju. Projektno delo je eden izmed načinov, s katerim lahko to dosežemo.

Korenine projektnega problemskega učenja segajo v začetek 20. stoletja in izkustveno učenje ter filozofijo avtorja Johna Deweyja. Thomas (2000) opredeli projektno učenje kot učenje, ki vključuje kompleksne naloge z izzivi in problemi, ki pritegnejo študente k snovanju, problemskemu reševanju, odločanju in/ali k raziskovalnim aktivnostim. Študenti naloge rešujejo relativno samostojno skozi daljše časovno obdobje, rezultat pa je realen produkt ali predstavitev (ibid.). Vsi sodelujoči v projektni skupini so soodgovorni za učenje in realizacijo projekta, kar pomeni, da prevzemajo tudi vlogo samoorganizatorjev (Mergendoller & Thomas, 2000). Od študentov se ne pričakuje več zgolj pasivno sprejemanje informacij, učitelj pa prevzema vlogo povezovalca in spodbujevalca, pri čemer ni nujno potrebno, da je ekspert v vsakem delu vsebine (Tärnviik, 2007). Če so študenti vajeni pasivnega sprejemanja informacij, se lahko v začetku vključitve aktivnih metod dela hitro zgodi, da odklanjajo predlagani način dela. Nesprejemanje odgovornosti za lastno učenje je najbolj izrazito pri manj samostojnih študentih in študentih z nizko samopodobo. Ti navadno potrebujejo več časa, da se pričnejo aktivno vključevati v proces načrtovanja pouka, pri čemer imajo veliko potrebo po nenehnem potrjevanju in povratnem informiranju in so nespretni pri lastnem vrednotenju in reflektiranju. Vse to vpliva tudi na morebitne težave in nižjo učinkovitost v začetku uvajanja novih metod in oblik dela. Mayers, Csikszentmihalyi in Larson (1978) poročajo o študentih, ki so pokazali večjo naklonjenost in motivacijo za kognitivno manj zahtevne predmete v primerjavi s predmeti, ki so vključevali kognitivno zahtevnejše izzive.

Projektno učenje se osredotoča na notranjo motivacijo za učenje, s poudarkom na sodelovanju in ne tekmovanju med študenti, medtem ko motivacija študentov v konvencionalnem učnem okolju večinoma izhaja iz tekmovalnosti med študenti in je usmerjena v pridobivanje ocen. Učitelj je v tem okolju odgovoren za pripravo kurikula, nalog in ocenjevanje, učenje pa je osredotočeno na naslednji izpit (Attard, Di Iorio, Geven & Santa, 2010). Drugačne metode in oblike poučevanja spreminjajo tudi vlogo učitelja, ki mora ustrezno spremeniti ali dopolniti tudi pristope k preverjanju in ocenjevanju znanja. Gre predvsem za pristope, ki bolje »izmerijo« doseganje učnih ciljev, v naše učne načrte mnogokrat zapisanih z velikimi črkami, vendar na žalost neizpolnjenih: npr. razvijanje samostojnega dela, reševanje praktičnih problemov, ustvarjanje novih idej in povezav, kritična presoja lastnega dela ali dela ko-

legov, uspešno delovanje v timu, sodelovanje pri učnih aktivnostih ipd.« (Puklenk Levpušček & Marentič Požarnik, 2005, str. 119).

Učitelj se lahko odloči za različne načine ocenjevanja znanja. Ena izmed možnosti je enotna ocena za skupinski izdelek, ki jo lahko v določenem deležu spremlja tudi individualni delež. Pri načinu enotnega ocenjevanja vseh članov skupine se lahko pojavijo člani, ki se na račun drugih članov trudijo manj, in člani, ki zmanjšajo svoj trud, ko ugotovijo, da se drugi ne trudijo dovolj (Pekljaj, 1994). Hkrati se lahko pojavi povečan trud tistih članov, ki si navkljub slabšemu delu drugih želijo pridobiti visoko oceno izdelka. Pri zaznavanju dinamike dela znotraj skupine nam je lahko v pomoč medvrstniško ocenjevanje. Za učinkovitost in boljše občutljivost ocenjevanja je smiselno, da je ocena sestavljena iz različnih delov.

## Empirični del

V kontekstu raziskave obravnavamo izvedbo in evalvacijo projektnega dela znotraj izobraževalnega procesa v visokošolskem prostoru. V okviru magistrskega študija Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani študente zadnja tri študijska leta vključujemo v multidisciplinarno projektno delo pri izbirnem predmetu IKT v izobraževanju. K predmetu se lahko vključujejo študenti študijskih programov Predmetno poučevanje, Poučevanje na razredni stopnji, Likovna pedagogika, Specialna in rehabilitacijska pedagogika ter Logopedija in surdopedagogika. Projektno delo študentov povezuje vsebinski področji dveh različnih študijskih programov dodiplomskega izobraževanja. Projektno delo zajema več stopenj dela. V prvi stopnji se študenti spoznajo in oblikujejo pare, v katerih sodelujejo skozi celotni semester. Sledi stopnja snovanja projektne naloge, ki se zaključi s predstavitvijo idejnega osnutka in diskusijo, v kateri vsak par pridobi povratne informacije kolegov ter mentorja. Na osnovi pridobljenih povratnih informacij študenta pripravita izvedbeni načrt projekta, ki ga v naslednji stopnji tudi izvedeta. Sledi še zaključni del, v katerem študenta predstavita končni izdelek, izvedeta individualno zaključno refleksijo dela in poskrbita za dostopnost pripravljenih gradiv ciljni publiki. Študente multidisciplinarno povezujemo z namenom priprave medpredmetno povezanih didaktičnih gradiv, ki osmislijo uporabo IKT v izobraževanju.

Analizo in vrednotenje zgoraj opisanega modela izvedbe projektnega multidisciplinarnega dela smo izpeljali s spletnim anketnim vprašalnikom, ki smo ga sami sestavili za te potrebe. Zanimalo nas je predvsem, kakšna so stališča študentov do multidisciplinarnega dela, saj se s tovrstnim načinom povezovanja srečujejo prvič. Multidisciplinarnе skupine smo oblikovali iz potrebe po reševanju kompleksnejših problemov, ki v svojem procesu vključujejo strokovna znanja različnih disciplin (Cooke, Salas, Cannon-Bowers & Stout, 2000). Stališča študentov o multidisciplinarnem sodelovanju so povezana z njihovo lastno izkušnjo, predvsem z vrednotenjem in ocenjevanjem lastnega dela, njihovo motivacijo ter s stališči o sodelovalnem učenju. V učnem načrtu izpostavljamo cilje, kot so samostojno delo, reševanje praktičnih problemov, ustvarjanje novih idej in povezav, kritična presoja lastnega dela ali dela kolegov, uspešno delovanje v timu, sodelovanje pri učnih aktivnostih ipd. (Puklenk Levpušček & Marentič Požarnik, 2005, str. 119), ki jih v praksi lahko dosežemo z ustrezno oblikovanim projektnim sodelovalnim delom. S tem smo študente postavili v središče poučevanja (Mac-Hemer & Crawford, 2007), kjer zavestno in samostojno oblikujejo svoje učne poti.

Raziskovalna vprašanja smo zato usmerili v navedena področja. Za vsako področje smo oblikovali trditvene stavke, ki so jih študenti ovrednotili na lestevici od 1 do 3, pri čemer so z 1 označili nestrinjanje s trditvijo, z 2 delno strinjanje s trditvijo in s 3 strinjanje s trditvijo. Pri vprašanju, ki se je nanašalo na oceno, ki so jo študenti pridobili pri projektnem delu, so imeli na voljo 5 vrednosti (ocena 6, ocena 7 ... ocena 10). Pri sestavljanju vprašalnika smo delno izhajali iz virov Changa in Leeja, 2010 (postavke označene z \*), in Lama, Wing-yija Chenga & Choya, 2010 (postavke označene z \*\*). Z oblikovanimi hipotezami smo preverjali naše ugotovitve, ki smo jih pridobili kot izvajalci v razredu, in sicer na osnovi ustnih pogovorov s študenti, njihovih pisnih refleksij in opazovanja procesa skupinske dinamike pri projektnem delu. Študenti k predmetu prihajajo iz zelo različnih študijskih programov, pri čemer opažamo, da nekateri študijski programi ne vključujejo projektnega dela. Ti študenti imajo pri vključevanju v skupinsko projektno delo več težav, multidisciplinarnost pa je še dodatna ovira. Model CDTL (avtorji Schaffer, Lei & Reyes Paulino, 2008) jasno opredeljuje kompetence, ki so potrebne za uspešno sodelovanje multidisciplinarnih

parov, predvsem kolektivna učinkovitost, tvorjenje skupinskih ciljev ter ustvarjanje znanja. Hipotezi 3 in 4 smo oblikovali s ciljem primerjave vpliva ocene in njihovega zadovoljstva z njihovim mnenjem o MS.

## Cilj raziskave

S sprotno evalvacijo procesa izvedbe sodelovalnega projektne dela, zaključenega z individualno refleksijo študenta, in z izvedbo spletnega vprašalnika smo pridobili podatke za evalvacijo dela. Cilj raziskave je analiza motivacijskih dejavnikov projektne dela študentov, analiza stališč študentov do MS, sodelovalnega učenja in analiza stališč študentov do izvajanja in samovrednotenja projektne dela.

## Metoda raziskovanja

Izvedli smo longitudinalno kvantitativno raziskavo, za katero smo izbrali empirično raziskovalno metodo. Populacijo predstavlja 140 študentov izbirnega predmeta IKT v študijskih letih 2013–2015. Dejansko je v raziskavi sodelovalo 64 študentov, od tega 91 % žensk in 9 % moških, starih od 23 do 27 let. 25 % anketiranih študentov je predmet obiskovalo v študijskem letu 2013/14, 50 % študentov v študijskem letu 2014/15 in 25 % študentov v študijskem letu 2015/16. Od 48 študentov, ki so odgovorili na vprašanje o smeri študija, predstavlja kar 50 % študentov študijskega programa Poučevanje – poučevanje na razredni stopnji, 27 % študentov študijskega programa Poučevanje – predmetno poučevanje, v manjšem deležu pa so pri evalvaciji sodelovali študenti Logopedije in surdopedagogike ter študenti Specialne rehabilitacijske pedagogike.

Za potrebe raziskave smo oblikovali:

5 raziskovalnih vprašanj:

- 1) Kakšna so stališča študentov do MS pri pedagoškem delu?
- 2) Kako študenti ocenjujejo in samovrednotijo projektno delo?
- 3) Kakšna so stališča študentov o sodelovalnem učenju pri projektne delu?
- 4) Kakšno je mnenje študentov o njihovi vključenosti v študijski proces?
- 5) Kateri dejavniki projektne dela so najbolj vplivali na motivacijo študentov?

4 hipoteze:

- 1) Obstaja enaka verjetnost, da se študenti na podiplomskem študiju pri predmetu IKT v izobraževanju s projektne delom srečujejo prvič ali ne.
- 2) Za študente, ki se s projektne delom srečujejo prvič, je MS manj smiselno in koristno.
- 3) Študenti, ki so bili pri projektne delu ocenjeni z višjo oceno, ocenjujejo MS kot uspešno.
- 4) Študenti, ki so bili pri projektne delu ocenjeni z višjo oceno, so s končnim izdelkom projekta bolj zadovoljni.

## Instrumenti

Za potrebe raziskave smo s pomočjo spletnega orodja 1ka izdelali nestandardiziran anketni vprašalnik, ki je zajemal vprašanja zaprtega tipa in Likertove lestvice stališč. Odvisne spremenljivke so bile izražene v obliki trditve in so bile merjene na 3- oziroma 5- stopenjski lestvici. Med neodvisne spremenljivke so bili vključeni spol in starost študenta, študijsko leto obiskovanja predmeta, smer študija, prva izkušnja s projektne delom, ocena projektne naloge in povprečna ocena študija.

Zanesljivost vprašalnika smo preverili po vsebinskih sklopih, vrednosti Cronbachova alfa so zapisane ob preglednicah. Vprašalnik je zanesljiv. Raziskovalna vprašanja so usklajena z namenom merjenja, s čimer zagotavljamo njihovo veljavnost. Objektivnost smo zagotovili z enakostjo pogojev reševanja vprašalnikov za vse anketirance.

## Rezultati

Rezultati analize prikazujejo podatke in analize, pridobljene na osnovi zbranih podatkov z opravljeno anketo. Preglednice 1–6 prikazujejo povprečne vrednosti in standardne odklone posameznih trditve znotraj sklopov: MS, izkušnje s projektne delom, samoocena projektne dela, skupinsko delo, vključenost v študijski proces ter motiviranost. Vse vrednosti v preglednicah so povprečje med vrednostmi 1 in 3, kjer je 1 pomenilo nestrinjanje, 2 delno strinjanje in 3 strinjanje s trditvijo, razen v Preglednici 3, kjer so vrednosti od 1 do 5 (1 ocena 6 in 5 ocena 10).

V kolikšni meri se strinjate:	$\bar{x}$	$\sigma$
MS je smiselno in koristno.	2,75	,504
Delo v multidisciplinarnih skupinah je pomembno za zaposlene v izobraževanju.	2,78	,487
Multidisciplinarni projekti imajo večjo dodano vrednost.	2,55	,615
Sodelovanje v multidisciplinarnih parih mi je predstavljalo izziv.	2,52	,642
Z MS sem pridobil nova znanja in vidike, ki mi bodo koristili pri mojem delu.	2,37	,745
Tekom študija si želim več MS.	2,19	,664
MS pri IKT je bilo zame uspešno.	2,50	,690

Preglednica 1: Samopercepcija študentov glede MS (Cronbachova alfa = 0,868, priporočena vrednost za zanesljivost je 0,7).

Preglednica 1 prikazuje trditve, s katerimi smo preverjali stališča študentov do MS pri pedagoškem delu. Rezultati kažejo, da so študenti najbolj enotni in se tudi najbolj strinjajo, da je delo v multidisciplinarnih skupinah pomembno za zaposlene v izobraževanju ( $\bar{x} = 2,78$ ,  $\sigma = 0,487$ ), prav tako so mnenja, da je MS smiselno in koristno ( $\bar{x} = 2,75$ ,  $\sigma = 0,504$ ). Študenti so najmanj enotni glede pridobivanja novih znanj in vidikov z MS, ki jim bodo koristili pri njihovem prihodnjem delu ( $\sigma = 0,745$ ), najnižjo povprečno oceno v sklopu samopercepcije MS pa so izkazali pri trditvi, da si tekom študija želijo več MS ( $\bar{x} = 2,19$ ). 14 % anketiranih se namreč s to trditvijo ne strinja, 53 % anketiranih se delno strinja in 33 % anketiranih se strinja s trditvijo.

V kolikšni meri se strinjate:	$\bar{x}$	$\sigma$
Pri projektnem delu sem pridobil veliko novega znanja o izbrani temi.* <sup>4</sup>	2,23	,750
Usvojil sem vsaj toliko tehničnega znanja, kot bi ga prek klasičnega vodenega dela.	2,14	,814
Moje znanje, pridobljeno s projektnim delom, je bolj poglobljeno v primerjavi s klasičnim vodenim delom.*	2,37	,724
Ker je bilo projektno delo pri predmetu osredotočeno na realne probleme, je bil predmet zame bolj relevanten.	2,47	,689
V splošnem sem s končnim izdelkom projekta zelo zadovoljen.*	2,56	,664
Pri predmetu in aktivnostih, povezanih z njim, sem užival.	2,36	,721
Predmet je bil zame zanimiv.	2,36	,743
Končni projekt zadošča ali presega vse kriterije, ki jih je določil asistent.	2,50	,667

Preglednica 2: Ocena izkušenj študentov s projektnim delom (Cronbachova alfa = 0,864, priporočena vrednost za zanesljivost je 0,7).

Z drugim sklopom trditev, ki jih prikazuje Preglednica 2, smo pridobili ocene študentov glede izkušenj s projektnim delom. Študenti so najbolj enotni glede trditve, da so v splošnem s končnim izdelkom projekta zelo zadovoljni ( $\bar{x} = 2,56$ ,  $\sigma = 0,664$ ). V povprečju menijo, da končni projekt zadošča ali presega vse kriterije, ki jih je določil izvajalec ( $\bar{x} = 2,50$ ,  $\sigma = 0,667$ ). Najbolj deljenja mnenja so izrazili glede usvojenega tehničnega znanja v sklopu projektne dela v primerjavi s klasičnim vodenim delom ( $\bar{x} = 2,14$ ,  $\sigma = 0,814$ ). S to trditvijo se namreč strinja 41 % študentov, 33 % študentov se le delno strinja, 26 % študentov pa se jih ne strinja.

4 Postavka je povzeta iz Chang, L., & Lee, G. C. (2010).

Kako ocenjujete vaše projektno delo:	$\bar{X}$	$\sigma$
Končni projekt je vsebinsko pester in bogat.*	4,28	,899
Končna oblika projekta je strukturirana.*	4,41	,904
Končni projekt je oblikovno dovršen.*	4,20	,979
Razumem celotno vsebino projekta.*	4,66	,801

Preglednica 3: Samo-ocena projektne dela (Cronbachova alfa = 0,866, priporočena vrednost za zanesljivost je 0,7).

Zmožnost samovrednotenja in ocenjevanja lastnega dela ter kritično razmišljanje o lastnem delu je pomemben dejavnik, ki vpliva na študentovo samoregulacijo. Rezultate samoocenjevanja prikazuje Preglednica 3. Najbolj enotno oceno ( $\bar{X} = 4,66$ ,  $\sigma = 0,801$ ) smo dosegli za postavko razumevanja celotne vsebine projekta. Z najvišjo oceno so študenti sicer ocenili strukturiranost končne oblike projekta ( $\bar{X} = 4,41$ ), z najnižjo pa obliko svoje projektne naloge ( $\bar{X} = 4,20$ ). Študenti nobenemu delu samoocene v povprečju niso pripisali vrednosti, manjše od 4. V primerjavi z ostalimi postavkami anketnega vprašalnika so razhajanja mnenj in samoocen pri študentih v tem sklopu najvišja (vsi  $\sigma > 0,801$ ).

V kolikšni meri se strinjate:	$\bar{X}$	$\sigma$
Rad delam v projektnih skupinah.	2,27	,542
Če bi imel priložnost, bi tudi v prihodnje sodeloval v projektnih skupinah.* <sup>5</sup>	2,25	,690
Sošolci so mi nudili pomoč, ko sem naletel na težave pri skupinskem projektne delu.** <sup>6</sup>	2,41	,729
Sošolci so z menoj delili uporabne vire.**	2,36	,721
Vsi v skupini smo vlagali enako truda v projektno delo.**	2,39	,748
Moji predlogi in mnenja so bili spoštovani s strani drugih članov skupine.**	2,73	,512
Moja mnenja so vplivala na vsebino in oblikovanje projekta.**	2,86	,350
Pri delu v skupini/paru sem se učil od drugih.	2,36	,698

Preglednica 4: Stališča študentov o sodelovalnem učenju pri projektne delu (Cronbachova alfa = 0,795, priporočena vrednost za zanesljivost je 0,7)

Preglednica 4 prikazuje stališča študentov o sodelovalnem učenju v okviru projektne dela. Najbolj enotno in v povprečju v največji meri študenti ocenjujejo, da ima njihovo mnenje vpliv na vsebino in oblikovanje projekta ( $\bar{X} = 2,86$ ,  $\sigma = 0,350$ ) ter da so njihovi predlogi in mnenja spoštovani s strani drugih članov skupine ( $\bar{X} = 2,73$ ,  $\sigma = 0,512$ ). Največja razhajanja mnenj med študenti se kažejo glede količine truda, vloženega v projektne delo ( $\sigma = 0,748$ ). Najmanj od vseh dejavnikov v sklopu stališč o sodelovalnem učenju so bili študenti naklonjeni morebitnemu ponovnemu sodelovanju v projektne skupinah ( $\bar{X} = 2,25$ ). Tako se s trditvijo o priložnosti za ponovno sodelovanje v projektne skupinah strinja 39 % anketiranih, 47 % anketiranih se delno strinja, 14 % anketiranih pa v prihodnje v projektne skupinah ne bi ponovno sodelovalo.

<sup>5</sup> Postavka je povzeta iz Chang, L., & Lee, G. C. (2010).

<sup>6</sup> Postavka je povzeta iz Lam, S., Wing-yi Cheng, R., & Choy, C. H. (2010).

V kolikšni meri se strinjate:	$\bar{x}$	$\sigma$
Študenti moramo biti vključeni v načrtovanje o tem kaj, se učimo.	2,75	,504
Študenti moramo imeti možnost izbire učnih aktivnosti.	2,75	,471
Študenti moramo biti aktivno vključeni v učne izkušnje.	2,88	,378
Študenti moramo biti oblikovani v skupine glede na interes.	2,53	,642
Študenti moramo imeti možnost za sodelovanje.	2,91	,344
Učenje mora biti povezano z realnimi problemi.	2,94	,302

Preglednica 5: Mnenja študentov o njihovi vključenosti v študijski proces (Cronbachova alfa = 0,825, priporočena vrednost za zanesljivost je 0,7).

Zanimalo nas je tudi, kakšno je stališče študentov glede njihove vključenosti v študijski proces. Študenti so najbolj enotni v mnenju, da mora biti učenje povezano z realnimi problemi ( $\bar{x} = 2,94$ ,  $\sigma = 0,302$ ) in je pomembno, da imajo možnost sodelovanja ( $\bar{x} = 2,91$ ,  $\sigma = 0,344$ ). Največjo divergenco mnenj so izrazili glede oblikovanja skupin ( $\bar{x} = 2,53$ ,  $\sigma = 0,642$ ), kjer je 61 % anketiranih mnenja, da morajo biti študenti oblikovani v skupine glede na interes, 31 % se jih s tem le delno strinja, 8 % anketiranih pa se s tem ne strinja.

V kolikšni meri se strinjate:	$\bar{x}$	$\sigma$
Bil sem zelo motiviran za raziskovanje v okviru projektnega dela.	2,34	,739
Motiviran sem bil, ker sem lahko delal v skupinah.	2,02	,724
Motiviran sem bil, ker smo se ukvarjali z realnimi problemi.	2,62	,655
Motiviran sem bil zaradi proste izbire tematike projektne naloge.	2,63	,604
Motiviran sem bil zaradi vrednosti izdelka, ki je nastal na koncu.	2,50	,642
Motiviran sem bil zaradi ocene oz. zato, da opravi predmet.	2,31	,687

Preglednica 6: Ocena vpliva dejavnikov na motivacijo študentov pri projektnem delu (Cronbachova alfa = 0,754, priporočena vrednost za zanesljivost je 0,7).

Študenti so ocenili tudi dejavnike, ki so najbolj vplivali na njihovo motivacijo pri projektnem MS. Iz Preglednice 6 je razvidno, da se študenti najbolj strinjajo s postavkama, da so bili motivirani zaradi proste izbire tematike projektne naloge ( $\bar{x} = 2,63$ ,  $\sigma = 0,604$ ) in ker so se ukvarjali z realnimi problemi ( $\bar{x} = 2,62$ ,  $\sigma = 0,655$ ). Študenti se delno strinjajo, da so bili motivirani, ker so lahko delali v skupinah ( $\bar{x} = 2,02$ ). Največje razhajanje mnenj pa so izrazili glede motivacije za raziskovanje v okviru projektnega dela ( $\sigma = 0,739$ ).

**Hipoteza 1:** Obstaja enaka verjetnost, da se študenti na podiplomskem študiju pri predmetu IKT v izobraževanju s projektnim delom srečujejo prvič ali ne.

Vrednost  $\chi^2$  preizkusa enake verjetnosti je statistično pomembna ( $\chi^2=22,563$ ,  $g=1$ ,  $\alpha < 0,001$ ). Hipotezo 1 enake verjetnosti zavrnemo in s tveganjem, manjšim od 0,1 %, trdimo, da vsi odgovori v osnovni množici niso enako pogosti. Glede na frekvence in odstotke lahko rečemo, da ima večina študentov (80 %) predhodne izkušnje s projektnim delom.

*Hipoteza 2:* Za študente, ki se s projektnim delom srečujejo prvič, je MS manj smiselno in koristno.

Vrednost Kullbackovega preizkusa je statistično pomembna na ravni  $\alpha=0,036$  ( $2l=6,649$ ,  $g=2$ ). Hipotezo 2 potrdimo in s tveganjem 3,6 % ugotovimo, da se v osnovni množici med študenti, ki se s projektnim delom srečujejo prvič, in tistimi s predhodnimi izkušnjami pojavljajo statistično pomembne razlike v oceni smiselnosti in koristnosti MS. Ugotovimo lahko, da se študenti, ki se s projektnim delom še niso srečali, v 69,2 % strinjajo s smiselnostjo in koristnostjo MS, 15,4 % se jih delno strinja, 15,4 % se jih ne strinja. Med študenti, ki že imajo izkušnje s projektnim delom, pa je 80,4 % takšnih, ki se z njegovo smiselnostjo in koristnostjo strinjajo, ter 19,6 % takšnih, ki se s trditvijo delno strinjajo.

*Hipoteza 3:* Študenti, ki so bili pri projektnem delu ocenjeni z višjo oceno, ocenjujejo MS kot uspešno.

Vrednost Kullbackovega preizkusa je statistično pomembna na ravni  $\alpha=0,024$  ( $2l=14,593$ ,  $g=6$ ). Hipotezo potrdimo in s tveganjem 2,4 % ugotovimo, da se v osnovni množici med študenti, ki so pri predmetu dosegli različne ocene projektnih nalog, pojavljajo statistično pomembne razlike glede na to, ali menijo, da je bilo MS zanje uspešno ali ne. 7,8 % študentov, ki imajo oceno nižjo od 8,1, je mnenja, da MS zanje ni uspešno, 12,6 % le pa jih meni, da je MS delno uspešno oziroma uspešno. Med študenti, ki so pri predmetu dosegli oceno, višjo od 8,1, je 3,2 % takšnih, ki menijo, da MS zanje ni uspešno, ter 76,6 % tistih, ki se delno strinjajo oziroma strinjajo, da je MS zanje uspešno.

*Hipoteza 4:* Študenti, ki so bili pri projektnem delu ocenjeni z višjo oceno, so s končnim izdelkom projekta bolj zadovoljni.

Vrednost Kullbackovega preizkusa je statistično pomembna na ravni  $\alpha=0,001$  ( $2l=21,928$ ,  $g=6$ ). Hipotezo potrdimo in s tveganjem 0,1 % ugotovimo, da se v osnovni množici med študenti, ki so pri predmetu dosegli različne ocene projektnih nalog, pojavljajo statistično pomembne razlike v zadovoljstvu s končnim izdelkom projekta. 6,3 % študentov, ki imajo oceno nižjo od 8,1, s končnim izdelkom projekta ni zelo zadovoljna, 14,1 % študentov, ki imajo oceno nižjo od 8,1, pa se delno strinja oziroma se strinja s trditvijo, da so s končnim izdelkom projekta zelo zadovoljni. Od študentov, ki imajo oceno projektne naloge višjo od 8,0, je 3,1 % takšnih, ki niso zelo zadovoljni s končnim izdelkom projekta, medtem ko je zadovoljstvo ali delno zadovoljstvo s končnim izdelkom izrazilo 76,5 % študentov.

## Zaključek

Glede na stopnjo izobraževanja ter pedagoško smer študija smo predpostavili, da se študenti z aktivnimi metodami dela spoznajo že tekom dodiplomskega izobraževanja. Hipotezo 1 smo potrdili, 80 % študentov ima predhodne izkušnje s projektnim delom. Študenti, ki so se v preteklosti že seznanili s koncepti projektne dela, lažje nadgradijo projektno delo še z MS, medtem ko se ostali s koncepti projektne dela šele spoznavajo. V splošnem študenti pozitivno sprejemajo MS ter projektno delo. Menijo, da je takšno delo smiselno in koristno ( $\bar{X} = 2,75$  od 3) ter pomembno za zaposlene v izobraževanju ( $\bar{X} = 2,78$  od 3). Večjo smiselnost in koristnost MS ocenjujejo študenti, ki imajo predhodne izkušnje s projektnim delom. V individualnih refleksijah študenti kot glavne razloge za nezadovoljstvo z MS navajajo slabo izkušnjo s sodelavci, razlike v ciljih, dodaten čas za organizacijo in usklajevanje z ljudmi, ki jih še ne poznajo. Sprejemanje skupnih dogovorov in odločitev ter cenjenje individualne različnosti posameznih članov (Gerlach, 1994) je zato pomemben vidik, ki zagotavlja uspešnost pri izvajanju projektne dela. Študenti, ki MS navajajo kot pozitivno izkušnjo, so se večinoma s parom dobro ujeli, imeli skupne in enako visoke cilje ter videli prednost v pridobivanju novih strokovnih znanj drugih področij.

Prav tako se zavedajo pomembnosti svoje vključenosti pri oblikovanju in načrtovanju študijskega procesa, kjer izražajo močno strinjanje ( $\bar{X} = 2,91$  od 3) s tem, da morajo imeti možnost medsebojnega sodelovanja, nekoliko manj pa si želijo več MS (ocena  $\bar{X} = 2,19$  od 3). Ob prvi seznanitvi z MS študenti v veliki meri izražajo pomisleke in strah pred tovrstnim načinom dela, zato je za pričetek učinkovitega dela treba posvetiti nekaj časa oblikovanju skupin (Johnson & Johnson, 2006), da se ustvarijo socialne vezi med sodelujočimi, še posebej, če se študenti srečajo prvič. Za ponovno sodelovanje v projektih skupinah bi se v povprečju odločilo 2,25 od 3 študentov, večina jih je

tudi mnenja, da mora biti učenje povezano z realnimi problemi (ocena  $\bar{X} = 2,94$  od 3), kar avtorji izpostavljajo kot enega pomembnih ciljev načrtovanja projektnega dela (Thomas, 2000). Predmet, ki združuje študente različnih skupin z zelo različnim predznanjem, od izvajalcev zahteva dodatno skrb pri izbiri učnih oblik dela. Projektno delo nam pri tem omogoča premostiti razlike v predznanju in usmeriti pozornost na pridobivanje specifičnih znanj za specifična strokovna področja študentov ter povezovanje z realnimi problemi stroke. Povezovanje različnih strok je še zlasti pomembno za bodoče učitelje, saj jim omogoča medpredmetno povezovanje lastne stroke z drugimi. Splošno gledano pa MS pripomore k boljšemu razumevanju med strokami in omogoča pridobivanje kompetenc sodelovanja pri večjih projektih, ki so le redko omejeni zgolj na eno disciplino.

Kot najbolj pogost vzrok motivacije za delo so študenti izražali prosto izbiro tematike projektne naloge (ocena  $\bar{X} = 2,63$  od 3) in ukvarjanje z realnimi problemi (ocena  $\bar{X} = 2,62$  od 3). Delo v skupinah ni bistveno prispevalo k dodatni motivaciji študentov (ocena  $\bar{X} = 2,02$  od 3).

Pri samovrednotenju projektnega dela študenti najbolje ocenjujejo svoje razumevanje celotne vsebine projekta (ocena  $\bar{X} = 4,66$  od 5). Zelo dobro ocenjujejo tudi vsebinsko pestrost, strukturiranost in oblikovno dovršenost projekta.

S hipotezo 3 smo potrdili, da največji delež študentov, ki projektno delo ocenjujejo kot uspešno, predstavljajo študenti, ki so pri projektne delu dosegli oceno, višjo od 8,1. Višja ocena projektnega dela zahteva od študentov tudi obvladovanje kompetenc višje kognitivne ravni, kot npr. samostojno delo, reševanje problemov, ustvarjanje idej, kritična presoja, timsko sodelovanje ipd. (Puklenk Levpušček & Marentič Požarnik, 2005). Zadovoljstvo študentov s projektne delom se odraža tudi skozi višjo oceno projektnega dela. Večina (76,5 %) študentov z oceno projekta, višjo od 8,1, je izrazilo delno ali popolno zadovoljstvo s končnim izdelkom. V množici študentov z oceno nižjo od 8,1 pa je takšnih 14,1 %. Pri tem ne gre zanemariti dejstva, da so študenti visoko ocenjevali prav svojo motiviranost zaradi ocene projekta (ocena  $\bar{X} = 2,31$  od 3), kar jasno kaže na to, da je vrednost končnega rezultata (ocene) še vedno pomembnejša od samega procesa učenja oziroma količine pridobljenega znanja. To lahko pripišemo predvsem temu, da so študenti še vedno najbolj vajeni klasičnega načina učenja, kjer je cilj navadno čim boljša reprodukcija posredovanih informacij učitelja (Attard, Di Ioio, Geven & Santa, 2010). Edini cilj je ocena, proces učenja je pri tem postranskega pomena.

Rezultati izvedene raziskave kažejo na veliko potrebo in smiselnost uvajanja sodobnejših aktivnih metod dela v visokošolski pedagoški proces. Multidisciplinarno in interdisciplinarno sodelovanje uvajamo tudi na dodiplomski ravni študija, kjer so rezultati evalvacije podobni tem v raziskavi. Prizadevamo si, da bi raziskava in izkušnje, ki smo jih pridobili v sklopu raziskovanj na tem področju v zadnjih letih, omogočile učinkovito nadaljnje pedagoško delo, aktivno sodelovalno delo ter globlje razumevanje sodobnih pristopov k usvajanju kompetenc, ki jih prinaša projektne delo.

## Viri in literatura

- Attard, A., Di Ioio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010). *Student Centered Learning: An Insight Into Theory And Practice*. Bucharest: Partos Timisoara.
- Bologna Process (1999). *The European Higher Education Area*. Bologna: Bologna Process.
- Bologna Process (2009). *The Bologna Process 2020: The European Higher Education Area in the New Decade*. Leuven/Louvain-laNeuve: The Bologna Process.
- Bologna Process (2009). *The Bologna Process 2020: The European Higher Education Area in the New Decade*. Leuven/Louvain-laNeuve: The Bologna Process.
- Borrego, M., & Newswander, L. (2008). Characteristics of successful cross-disciplinary engineering education collaborations. *Journal of Engineering Education*, 97(2), 123–134.
- Brandes, D., & Ginnis, P. (1986). *A Guide to Student Centred Learning*. Oxford: Blackwell.
- Buck Institute for Education (BIE). Pridobljeno 15. 4. 2016 s <http://bie.org/>.
- Chang, L., & Lee, G. C. (2010). A team-teaching model for practicing project-based learning in high-school: Collaboration between computer and subject teachers. *Computers & Education*, 55, 961–969.
- Cooke, N. J., Salas, E., Cannon-Bowers, J. A., & Stout, R. (2000). Measuring team knowledge. *Human Factors*, 42, 151–173.

- Coyle, E. J., Jamieson, L. H., & Oakes, W. C. (2006). Integrating engineering education and community service: Themes for the future of engineering education. *Journal of Engineering Education*, 95(1), 7–11.
- Gerlach, J. M. (1994). Is this collaboration? V K. B. & S. J. H. (ur.), *Collaborative learning: Underlying processes and effective techniques* (5–14). San Francisco: Jossey-Bass.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2006). Cooperation and the use of technology. V D. H. J. (ur.), *Handbook of research on educational communications and technology* (2nd ed.) (785–811). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lam, S., Wing-yi Cheng, R., & Choy, C. H. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20, 487–497.
- Lipponen, L. (2002). Exploring foundations for computer-supported collaborative learning. V G. S. (ur.), *4th CSCL: Foundations for a CSCL Community (CSCL-2002)* (72–81). Colorado, LEA, NJ, USA.
- Machemer, P. L., & Crawford, P. (2007). Student Perceptions of Active Learning in a Large Cross-Disciplinary Classroom. *Active Learning in Higher Education*, 8 (1), 9–30.
- Maclellan, E., & Soden, R. (2004). The Importance of Epistemic Cognition in Student-Centred Learning. *Instructional Science*, 32 (3), 253–268.
- Mayers, P., Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1978). The daily experience of high school students. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Toronto.
- Mergendoller, J., & Thomas, J. (2000). Managing project based learning: Principles from the field. Pridobljeno 14. 4. 2016 s <http://bie.org/images/uploads/general/f6d0b4a5d9e37c0e0317acb7942d27b0.pdf>.
- Pekalj, C. (1994). Od individualnega k sodelovalnemu učenju – model šestih ogledal v razredu. *Educa*, 3, 152–167.
- Puklenk Levpušček, M., & Marentič Požarnik, B. (2005). Skupinsko delo za aktiven študij. Ljubljana: Filozofska fakulteta (CPI).
- Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995). The Construction of Shared Knowledge in Collaborative Problem Solving. V R. J., & T. S. D. (ur.), *Computer Supported Collaborative Learning* (69–97). Berlin: Springer Berlin Heidelberg.
- Schaffer, S. P., Lei, K., & Reyes Paulino, L. (2008). A Framework for Cross-Disciplinary Team Learning and Performance. *Performance Improvement Quarterly*, 21 (3), 7–21.
- Tarnvik, A. (2007). Revival of the case method: A way to retain student-centered learning in a post-PBL era. *Medical Teacher*, 29 (1), 32–36.
- Thomas, J. W. (2000). *A Review of the Research on Project-Based Learning*. San Rafael, California: The Autodesk Foundation.
- Tien, L. T., Roth, V., & Kampmeier, J. A. (2002). Implementation of a peer-led team learning instructional approach in an undergraduate organic chemistry course. *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (7), 606–663.
- Van Eekelen, I. M., Boshuizen, H. P. A., & Vermunt, J.D (2005). Self-Regulation in Higher Education Teacher Learning. *Higher Education*, 50, 447–471.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

# PROJEKTNO UČNO DELO Z VIDIKA AKTIVNEGA PRISTOPA K POUČEVANJU PREHRANSKIH VSEBIN V ŠTUDIJSKEM PROGRAMU GOSPODINJSTVA

## PROJECT-BASED LEARNING IN THE PERSPECTIVE OF ACTIVE APPROACH TO TEACHING NUTRITION CONTENTS IN HOME ECONOMICS STUDY PROGRAMME

MARTINA ERJAVŠEK<sup>1</sup> in STOJAN KOSTANJEVEC<sup>2</sup>

### Povzetek

Cilji študijskega programa, ki je namenjen usposabljanju učiteljev gospodinjstva, so usmerjeni v pridobivanje temeljnih strokovnih in specialnodidaktičnih znanj ter spretnosti. Študenti omenjene cilje dosegajo tudi z ustreznim pristopom k poučevanju, ki temelji na konstruktivističnem pristopu in ga lahko uspešno izvajamo s projektnim učnim delom (PUD). Namen raziskave je bil ugotoviti, kakšna je učinkovitost PUD pri obravnavi prehranskih vsebin in kako študenti s samoevalvacijo ocenjujejo lastno sodelovanje v projektu. Študenti so pri PUD zasnovali in praktično izvedli tradicionalni slovenski zajtrk, ki so ga ob dnevu slovenske hrane pripravili na Pedagoški fakulteti. V PUD je bilo vključenih 26 študentov 4. letnika študijskega programa gospodinjstvo z vezavami. Kooperativno in kreativno so zasnovali ideje in izvedli posamezne stopnje projekta. Izsledki evalvacije so pokazali, da je PUD pozitivno vplivalo na profesionalni razvoj študentov, zlasti na področju načrtovanja in izvajanja PUD, v okviru katerega so razvijali znanja, spretnosti in komunikacijske sposobnosti na področju prehranskega izobraževanja. Za študente gospodinjstva se je uporaba PUD izkazala kot uspešna oblika izkustvenega učenja, ki ga bodo lahko uporabljali tudi pri svojem pedagoškem delu.

Ključne besede: aktivni pristop, prehranske vsebine, projektno učno delo, študenti, gospodinjstvo

### Abstract

The goals of the study programme, intended for the training of future home economics teachers, are oriented to acquiring basic professional and special didactic knowledge, competences and skills. Students achieve these goals with proper constructivist-approach-based teaching methods that can be successfully achieved with project-based learning (PBL). The purpose of the research is to determine the degree of efficiency of PBL in addressing nutrition contents and the quality of self-evaluation with which students assess their own participation in the project. Within the PBL, students designed and carried out a Traditional Slovenian Breakfast, organized at the Faculty of Education on the Slovenian Food Day. Twenty-six fourth year students of the Home Economics study programme in combination with other study programmes were included in the PBL. In mutual cooperation and with creatively designed ideas they carried out separate project phases. The evaluation findings revealed that PBL positively influenced students' professional development, particularly in the field of planning and implementing PBL, which served as a frame to develop knowledge, competences and communication skills in the area of nutrition education. The use of PBL has proved to be a successful form of experiential learning for Home Economics students who can later use it in their educational work.

Keywords: active methods, nutrition contents, project-based learning, students, Home Economics

<sup>1</sup> Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta; korespondenčna avtorica: martina.erjavsek@pef.uni-lj.si.

<sup>2</sup> Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

## Uvod

Projektno učno delo (PUD) uvrščamo med metode aktivnega pristopa k poučevanju, pri katerem je pomembna lastna aktivnost udeležencev, ki v procesu projektnega dela usvajajo nova znanja in spretnosti (Kaya, Şenyuva, Işık & Bodur, 2014). Marentič Požarnikova (2004, 2008) navaja, da je uporaba PUD ena izmed najuspešnejših metod dela pri izvajanju konstruktivističnega pristopa k poučevanju, ki posamezniku omogoča lastno konstruiranje in oblikovanje znanja. V tem pogledu je učenje aktiven proces, v katerem pride do lastne konstrukcije spoznanj na osnovi posameznikovih izkušenj (Adamič, 2004). Obenem konstruktivistični pristop od študenta zahteva njegovo miselno aktivnost ter mu ponuja možnost skupinskega dela in sprotnega osmišljanja in razumevanja učne snovi ter poudarja njegovo individualno odgovornost za učne rezultate (Plut Pregelj, 2008).

Udeleženci PUD samostojno ali v manjših skupinah rešujejo različne probleme, ki so povezani s cilji učenja. Običajno so pri izpolnjevanju nalog aktivnejši, raziskovalni, kreativni in razvijajo kritično mišljenje (Kaya, Şenyuva, Işık & Bodur, 2014). Sodelovanje v projektu deluje motivacijsko ter spodbuja razvoj spretnosti, samozavesti in sodelovanje med študenti, kar se kaže v razvoju socialnih kompetenc (Papastergiou, 2005; Thompson & Beak, 2007; Ciftci, 2015). PUD omogoča izkustveno učenje, v katero je posameznik aktivno vključen in aktivno razmišlja o izkušnji (Marentič Požarnik, 1992) ter pri tem uporablja in povezuje teorijo in pridobljeno znanje s konkretnimi življenjskimi situacijami (Willard & Duffrin, 2003). Başbaya in Ateşb (2009) ugotavljata, da se pri študentih pojavlja tudi užitek, povezan z zadovoljstvom ob izvajanju projekta in doseženem cilju. Različni avtorji poudarjajo razvoj kritičnega razmišljanja, razvoj spretnosti odločanja, iskanja informacij in povečanja samozavesti udeležencev izobraževanja (Kaya, Şenyuva, Işık & Bodur, 2014; Ciftci, 2015).

Uporaba PUD se je izkazala kot ena izmed učinkovitih metod za poučevanje fizikalnih vsebin in pojmov, če želimo doseči tudi njihovo razumevanje in ne le poznavanja (Holubova, 2008). Podobne ugotovitve omenjajo tudi avtorji različnih raziskav (Krajcik, McNeill & Reiser, 2008; Karaçalli & Korur, 2014) na področju naravoslovnega izobraževanja, ki ugotavljajo, da PUD v primerjavi s tradicionalnim pristopom poučevanja omogoča konstrukcijo boljšega in trajnejšega znanja. Na področju prehranskega izobraževanja Willard in Duffrin (2003) poudarjata pozitiven vidik uporabe PUD za razvoj različnih prehranskih veščin študentov, povezanih z izborom živil in s pripravo ter z garniranjem jedi, Ming Lee (2015) pa ugotavlja, da je PUD učinkovita metoda za poučevanje vsebin senzornega ocenjevanja hrane. Uporaba PUD se je kot pozitivna izkazala tudi na področju poučevanja kemijskih vsebin, saj naj bi omogočala razvoj različnih specifičnih kemijskih kompetenc (Ferk Savec, 2010a). Raziskovalci omenjajo tudi težave, ki se pojavljajo pri PUD in se kažejo predvsem v prelaganju posameznikove odgovornosti na druge člane skupine ter na pomanjkanje vodstvenih in socialnih kompetenc članov skupine. Dogaja se, da celotna organizacija projekta temelji na nekaterih posameznikih, da posamezniki ne opravijo dela, ki jim je dodeljeno, omenja pa se tudi neuspešna komunikacija med člani skupine (Lasauskiene & Rauduvaite, 2015).

Za sodobne visokošolske študijske programe velja, da spodbujajo oblike študija, ki vključujejo aktivne metode učenja in poučevanja. Avtorji ugotavljajo, da je bilo za področje PUD v visokošolskem izobraževanju objavljenih malo raziskav (Kalayci, 2008; Ay, 2010; Önenet al., 2010, v Kaya, Şenyuva, Işık & Bodur, 2014). Izsledki nekaterih raziskav, ki so bile opravljene v Sloveniji, kažejo, da so študenti redko vključeni v PUD. M. Vrhovski Mohorič et al. (2015) so ugotovili, da nihče izmed študentov specialne in rehabilitacijske pedagogike, ki so sodelovali v raziskavi, med študijem ni bil vključen v PUD. Curtis (2002) ugotavlja, da naj bi študenti ob izvajanju projektov, katerih vsebine se povezujejo z nalogami, ki jih bodo opravljali v svojem prihodnjem poklicu, dodeljene naloge opravljali korektno in uspešno. Gonçalves Fernandes (2014) meni, da študenti pri načrtovanju in izvajanju nalog in dejavnosti pri PUD dobijo vpogled v situacije, ki jim bodo izpostavljeni v svojem prihodnjem poklicu. To spodbuja študentov profesionalni razvoj (Başbaya & Ateşb, 2009).

Za študente gospodinjstva, ki bodo poučevali vsebine gospodinjstva v osnovni šoli, je pomembno, da spoznajo uporabnost PUD ter usvojijo znanja in spretnosti, ki jih potrebujejo za izvajanje PUD. Na osnovi navedenih znanstvenih virov smo oblikovali raziskovalni problem, ki temelji na načrtovanju, izvajanju in na analizi izvedenega PUD v študijskem procesu ter ovrednoti uporabnost obravnavanega pristopa v študijskem procesu. Cilj raziskave, ki smo jo izvedli med študenti gospodinjstva, je bil, da izvedemo PUD po stopnjah, ki jih navaja V. Ferk Savec (2010b),

in ugotovimo prednosti in slabosti uporabe PUD pri prehranskem izobraževanju in usposabljanju študentov gospodinjstva.

Na osnovi ciljev raziskave so bila oblikovana naslednja raziskovalna vprašanja:

- 1) Kako študenti ocenjujejo sodelovalne interakcije med člani skupine, ki so vključeni v PUD?
- 2) Kako študenti ocenjujejo lastno kompetentnost za izvajanje načrtovanih nalog, ki so vključene v PUD?
- 3) Ali študenti v procesu samorefleksije zaznajo pozitiven lastni prispevek k izvajanju načrtovanih nalog PUD?
- 4) Katere prednosti in slabosti uporabe PUD pri prehranskem izobraževanju in usposabljanju učiteljev gospodinjstva za poučevanje prehranskih vsebin zaznavajo študenti, ki so vključeni v PUD?

## Metoda

### Vzorec in opis instrumenta obdelave podatkov

V raziskavo je bilo vključenih 26 študentov, ki so bili v študijskem letu 2015/16 vpisani v 4. letnik programa gospodinjstvo PeF UL; od tega je bilo 25 študentk in 1 študent.

Za namen raziskave smo uporabili prilagojen evalvacijski vprašalnik, ki so ga uporabili strokovnjaki za evalvacijo problemsko osnovanega učenja in projektne dela na PeF (Vrhovski Mohorič et al., 2015). Vprašalnik je vključeval dve vprašanji odprtega tipa; sodelovalna interakcija med študenti, kompetentnost študentov za izvajanje načrtovanih nalog PUD in njihova samorefleksija pa so bile merjene s 4-stopenjsko Likertovo lestvico stališč.

Statistična analiza podatkov je bila opravljena z računalniškim programom SPSS. Za analizo podatkov smo uporabili deskriptivno analizo.

### Potek raziskave

Študenti so v okviru rednih študijskih obveznosti pri predmetu šolska prehrana izvedli projekt tradicionalni slovenski zajtrk, ki se izvaja na nacionalni ravni, izvajali pa so ga tudi študenti Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani (PeF UL). Projekt je bil izbran z namenom, da študenti spoznajo stopnje PUD in izvedejo evalvacijo celotnega projekta. V. Ferk Savec (2010b) navaja, da PUD temelji na petih zaporednih stopnjah, po potrebi pa se lahko izvajata še dve dodatni stopnji, ki sta vmesni in dopolnilni. Temeljne stopnje so: iniciativa, skiciranje projekta, načrtovanje izvedbe projekta, izvedba projekta in sklepní del. V raziskavi smo uporabili vse temeljne stopnje. Naloge in izvedba posameznih stopenj so opisane v nadaljevanju.

### Prva stopnja PUD: Iniciativa

Študenti so bili pri obveznem predmetu šolska prehrana seznanjeni s projektom tradicionalni slovenski zajtrk, ki se ob dnevu slovenske hrane izvaja na nacionalni ravni v vrtcih ter osnovnih in srednjih šolah po Sloveniji. Za izvedbo projekta na PeF smo se odločili zaradi povezovanja vsebin projekta z vsebinami in s cilji, ki so opredeljeni v učnem načrtu predmeta šolska prehrana. Obenem se vsebine projekta povezujejo tudi z vsebinami in s cilji še nekaterih predmetov, ki so vključeni v predmetnik študijskega programa gospodinjstvo. Za izvedbo projekta smo se odločili tudi z namenom spodbujanja profesionalnega razvoja študentov, saj bodo v praksi tudi sami organizirali podobne projektne dejavnosti.

### Druga stopnja PUD: Skiciranje projekta

V okviru PUD so bili določeni cilji, identificirana je bila tudi izvedljivost projekta. Glavna cilja projekta tradicionalni slovenski zajtrk sta: ozaveščanje različnih skupin prebivalstva o pomenu in prednostih uživanja lokalno pridelanih živil ter ozaveščanje o pomenu zajtrkovanja in zdravega načina življenja, s poudarkom na gibanju. Skladno s temi cilji so bile načrtovane posamezne naloge projekta znotraj petih delovnih skupin (DS), v katere so bili razdeljeni študenti. V okviru izvedljivosti projekta so bile ugotovljene naslednje potrebe, ki so jih študenti upoštevali pri načrtovanju dela: 1) izbor ponudnikov lokalnih živil, ki ponujajo živila v lokalnem okolju, v katerem živijo študenti; 2) oblikovanje promocijskih aktivnosti na PeF v sodelovanju z Ministrstvom za kmetijstvo, gozdarstvo in prehrano; 3)

sodelovanje z restavracijo Slorest, ki ponuja prehranske storitve na Pef; 4) priprava in izvedba načrta za postrežbo zajtrka; 5) izbor oblik in medijev za izvajanje promocije dogodka med študenti in zaposlenimi.

### Tretja stopnja PUD: Načrtovanje izvedbe projekta

Študenti so oblikovali izvedbeni načrt dela. Podrobno so opredelili naloge posamezne DS, nato pa so si člani vsake skupine te naloge med seboj razdelili in določili njihovo časovno zaporedje (Preglednica 1).

Naloga	Teden 1	Teden 2	Teden 3	Teden 4	Teden 5	Teden 6
Pregled literature						
Izbiranje ponudnikov lokalnih živil						
Izbiranje živil, ki so jih lahko prinesli študenti od doma						
Pridobivanje promocijskega gradiva v sodelovanju z Ministrstvom za kmetijstvo, gozdarstvo in prehrano						
Oblikovanje in izdelava promocijskih gradiv						
Končni izbor živil, ki so bila vključena v ponudbo zajtrka						
Končni izbor jedi, ki so bile vključene v ponudbo zajtrka						
Promocija dogodka prek različnih medijev						
Organizacija dela v praktikumu						
Izvedba zajtrka s pripravo živil in jedi ter promocijo zdravega prehranjevanja						
Evalvacija PUD						

Preglednica 1: Časovna izvedba načrtovanih nalog projekta v posameznih DS.

### Četrta stopnja PUD: Izvedba projekta

Izvedba projekta je potekala skladno s prej načrtovano časovno opredelitvijo nalog projekta, ki so bile izvedene v posameznih DS (Preglednica 1). Izvedba je ponazorjena v Preglednici 2. Študenti vseh petih DS so pregledali literaturo ter se seznanili z namenom in s cilji projekta tradicionalni slovenski zajtrk, ki se izvaja na nacionalni ravni. Pripravili so izbor živil, ki so jih pridobili v svojem domačem okolju, oblikovali končni izbor živil in jedi, ki so bile

vkjučene v ponudbo zajtrka, oblikovali in izdelali so različna promocijska gradiva (vabila, plakat, predstavitev v programu PowerPoint) in izvajali promocijo zdravega prehranjevanja, pripravili jedi in jih postregli ter evalvirali PUD. Študenti prve DS so pripravili promocijo dogodka prek skupine na Facebooku, študentskega kotička, v katerem se študenti zbirajo na fakulteti, in restavracije Slorest, ki zagotavlja prehransko oskrbo študentov na PeF. Študenti četrte DS so promocijo dogodka izvedli prek predstavitve v programu PowerPoint, ki se je predvajala v avli PeF, in prek obvestila na spletni strani PeF. Študenti tretje DS so pridobili promocijsko gradivo v sodelovanju z Ministrstvom za kmetijstvo, gozdarstvo in prehrano, študenti, vključeni v peto DS, pa so naredili izbor ponudnikov lokalnih živil in organizirali delo v praktikumu, v katerem je potekala priprava jedi.

Naloga	DS 1	DS 2	DS 3	DS 4	DS 5
Pregled literature					
Izbor ponudnikov lokalnih živil					
Izbor doma pridelanih in pripravljenih živil in jedi					
Pridobivanje promocijskega gradiva v sodelovanju z Ministrstvom za kmetijstvo, gozdarstvo in prehrano					
Oblikovanje in izdelava promocijskih gradiv					
Končni izbor živil, ki so bila vključena v ponudbo zajtrka					
Končni izbor jedi, ki so bile vključene v ponudbo zajtrka					
Promocija dogodka prek različnih medijev					
Organizacija dela v praktikumu					
Priprava jedi in postrežba zajtrka					
Evalvacija PUD					

Preglednica 2: Izvedba načrtovanih nalog projekta v posameznih DS.

### Peta stopnja PUD: Sklepni del

Ob koncu dogodka smo skupaj s študenti izvedli evalvacijo načrtovanja in izvedbe PUD. Uporabljen je bil evalvacijski vprašalnik, v katerega so bila vključena vprašanja o interakciji med študenti iste skupine in drugih sodelujočih skupin, kompetentnost študentov za izvajanje načrtovanih nalog, prednosti in pomanjkljivosti, ki so jih študenti zaznali pri načrtovanju in izvajanju PUD, ter študentova samorefleksija.

## Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju so predstavljeni izsledki evalvacije PUD. Opravljeni sta bili analiza komunikacijske interakcije in kompetentnosti ter samorefleksija študentov. Prepoznane so bile prednosti in pomanjkljivosti PUD pri izvedbi tradicionalnega slovenskega zajtrka.

## Ocena interakcije sodelovanja med študenti

V procesu analize interakcije smo merili sodelovanje študentov s člani svoje in drugih DS, jasnost izražanja svojih mnenj in stališč pri komunikaciji s člani svoje in drugih DS ter upoštevanje mnenj in nasvetov članov svoje in drugih DS. Izsledki raziskave kažejo, da so študenti komunikacijo med člani skupine ocenili kot dobro (Preglednica 3). Največ študentov (80,8 %) je vedno sodelovalo s člani svoje skupine, delež tistih, ki so sodelovali s člani drugih skupin, pa je bil nižji, in sicer jih je vedno sodelovalo 42,3 %. Visok delež študentov (73,1 %) je dodeljene naloge izvajal samostojno. Konstruktivne komentarje je po svoji oceni vedno prispevalo 42,3 % študentov. Iz navedenih podatkov ugotavljamo, da so študenti vzorno medsebojno sodelovali. Podobne ugotovitve, da študenti izvajajo dodeljene naloge in sodelujejo s člani svoje skupine in drugih skupin, navajajo tudi avtorji drugih raziskav (Thompson & Beak, 2007; Gonçalves Fernandes, 2014; Kaya, Şenyuva, Işık & Bodur, 2014), ki ocenjujejo, da se študenti zavedajo, da je uspeh celotnega projekta v veliki meri odvisen le od njihove iniciative in medsebojnega sodelovanja ter dogovarjanja glede izpolnjevanja nalog projekta (Katz, 1994, v Willard & Duffrin, 2003; Kettanun, 2015).

Študenti so svoja mnenja in stališča v skupini zelo pogosto jasno izražali, upoštevali pa so tudi mnenja in nasvete članov svoje skupine ter sodelujočih v drugih skupinah (Preglednica 3), kar pomembno vpliva na uspešnost izvajanja PUD. Študenti so manj pogosto sodelovali s člani drugih skupin, kar povezujemo z obliko dejavnosti, pri kateri dejavnosti ni bilo treba vedno izvajati v interakciji z drugimi skupinami. Na osnovi mnenja in stališč študentov lahko sklepamo, da je PUD omogočil študentom, da so razvijali kakovostno skupinsko komunikacijo, kar so ugotovili tudi avtorji drugih raziskav (Vrhovski Mohorič et al., 2015).

Trditev	N	1 – vedno		2 – pogosto		3 – manj pogosto		4 – redko		M*	SD
		f	f%	f	f%	f	f%	f	f%		
Sodeloval/-a sem s člani svoje skupine.	26	21	80,8	4	15,4	1	1,8	0	0,0	1,23	0,514
Sodeloval/-a sem s člani drugih skupin.	26	11	42,3	4	15,4	10	38,5	1	3,8	2,04	0,999
K projektu sem prispeval/-a enakovreden delež v primerjavi z drugimi udeleženci.	26	12	46,2	13	50,0	1	3,8	0	0,0	1,58	0,578
Prispeval/-a sem konstruktivne komentarje, zaradi katerih smo v projektu uresničili zastavljene cilje.	26	11	42,3	11	42,3	4	15,4	0	0,0	1,73	0,724
Samostojno sem izdelal/-a naloge, ki so mi bile dodeljene.	26	19	73,1	7	26,9	0	0,0	0	0,0	1,27	0,452
V skupini sem jasno izražal/-a svoja mnenja in stališča.	26	18	69,2	7	26,9	1	3,8	0	0,0	1,35	0,562

Trditev	N	1 – vedno		2 – pogosto		3 – manj pogosto		4 – redko		M*	SD
		f	f%	f	f%	f	f%	f	f%		
Pri komunikaciji s člani drugih skupin sem jasno izražal/-a svoje mnenje in stališča.	26	12	46,2	11	42,3	3	11,5	0	0,0	1,65	0,689
Upošteval/-a sem mnenja in nasvete drugih članov svoje skupine.	26	21	80,8	4	15,4	1	3,8	0	0,0	1,23	0,514
Upošteval/-a sem mnenja in nasvete članov drugih skupin.	26	18	69,2	6	23,1	2	7,7	0	0,0	1,38	0,637
V okviru projekta sem svoje znanje delil/-a z drugimi sodelujočimi.	26	12	46,2	11	42,3	3	11,5	0	0,0	1,65	0,689

Legenda: \* Povprečna vrednost (M) je izračunana na osnovi Likertove lestvice (1 – vedno, 2 – pogosto, 3 – manj pogosto, 4 – redko).

Preglednica 3: Ocena interakcije študentov v PUD.

## Ocena lastne kompetentnosti študentov za izvajanje projekta

V raziskavi smo ugotavljali študentovo oceno lastne kompetentnosti za izvajanje načrtovanih nalog. Študenti so ocenili, da so najbolj kompetentni za pripravo in serviranje jedi ter pri urejanju prostora, v katerem so postregli zajtrk, nekoliko manj se čutijo kompetentne za iskanje ustreznih virov informacij in pregled strokovne literature ter oblikovanje besedil, (Preglednica 4). Analiza podatkov je pokazala, da več kot polovica študentov ocenjuje, da so zelo kompetentni za izvajanje nalog, za katere so bili potrebni prehransko znanje in veščine. Študenti programa gospodinjstvo se med študijem z obravnavanimi vsebinami in veščinami seznanijo pri različnih obveznih in izbirnih predmetih, pri katerih se obravnavajo prehranske vsebine in pri katerih usvojijo ustrezne kompetence za izvajanje opisanih nalog. Naloge, pri katerih študenti ocenjujejo, da so kompetentni, ustrezajo splošnim in predmetnospecifičnim kompetencam, ki so zapisane v predmetniku študijskega programa dvopredmetni učitelj, smeri gospodinjstvo (Predstavitveni zbornik, Prvostopenjski univerzitetni študijski program dvopredmetni učitelj, 2014). Nizek delež študentov (15,4 %) se počuti manj kompetenten za oblikovanje vizualnih gradiv, slaba petina (23,1 %) pa ocenjuje, da so nekompetentni pri komunikaciji z zunanjimi ustanovami. Menimo, da je vzrok za to v manj pogostem izvajanju teh aktivnosti med študijem oz. v tem, da so se s temi aktivnostmi študenti srečali prvič, kar bi bilo smiselno upoštevati pri načrtovanju prihodnjih študijskih aktivnosti študentov omenjenega programa. Sodelujoči v projektu so ocenili, da jim je izkustveno učenje v PUD omogočilo usvajanje znanja in spretnosti za organizacijo in izvedbo PUD na področju prehranskega izobraževanja. Ugotovitve kažejo, da se je PUD izkazalo kot primerna oblika dela za spodbujanje in razvijanje načrtovanih kompetenc na področju prehranskega izobraževanja. Willard in Duffrin (2003) v svoji raziskavi potrjujeta, da študenti pri PUD lahko uspešno pridobijo in razvijejo različne prehranske veščine, ki so povezane s tehnologijo priprave hrane.

Naloga	N	1 – kompetenten		2 – malo kompetenten		3 – kompetenten		4 – zelo kompetenten		M*	SD
		f	f%	f	f%	f	f%	f	f%		
Iskanje in pregled literature za izdelavo promocijskih gradiv	26	3	11,5	3	11,5	13	50,0	7	26,9	2,92	0,935
Oblikovanje besedila, vključenega v promocijska gradiva	26	4	15,4	1	3,8	14	53,8	7	26,9	2,92	0,977
Oblikovanje vizualne podobe promocijskih gradiv	26	4	15,4	4	15,4	11	42,3	7	26,9	2,81	1,021
Kontaktiranje zunanjih sodelujočih pri projektu (ponudniki lokalne hrane, Ministrstvo za kmetijstvo, gozdarstvo in prehrano)	26	6	23,1	5	19,2	10	38,5	5	19,2	2,54	1,067
Oblikovanje kartic z imeni jedi	26	7	26,9	5	19,2	9	34,6	5	19,2	2,46	1,104
Zbiranje živil (od doma) in oblikovanje seznama ponujenih jedi	26	4	15,4	4	15,4	7	26,9	11	42,3	2,96	1,113
Priprava jedi	26	2	7,7	1	3,8	10	38,5	13	50,0	3,31	0,884
Serviranje jedi (garniranje, preložilni pribor)	26	1	3,8	4	15,4	8	30,8	13	50,0	3,27	0,874
Priprava in ureditev prostora izvajanja projekta	26	3	11,5	1	3,8	8	30,8	14	53,8	3,27	1,002

Legenda: \* Povprečna vrednost (M) je izračunana na osnovi Likertove lestvice (1 – nekompetenten, 2 – malo kompetenten, 3 – kompetenten, 4 – zelo kompetenten).

Preglednica 4: Ocena študentov o lastni kompetentnosti za izvajanje aktivnosti v PUD.

## Samorefleksija sodelovanja v projektu

Samorefleksija je pokazala (Preglednica 5), da so se študenti redno udeleževali dogovorjenih srečanj in aktivno poslušali udeležence PUD; zastavljene naloge so izpolnjevali v celoti in v dogovorjenem roku. Menimo, da se študenti zavedajo individualne odgovornosti, nujno potrebne za uspešno izvajanje načrtovanih nalog projekta, ki je

spodbujena s PUD in temelji na konstruktivističnem pristopu k poučevanju (Woolfolk, 2010). Izsledki raziskave kažejo, da polovica študentov (50 %) ni vedno aktivno sodelovala v diskusijah, 53,8 % študentov pa je ocenilo, da njihova mnenja in predlogi niso bili vedno upoštevani. Ocenjujemo, da je manj pogosto sodelovanje v diskusijah povezano s sodelovanjem z vsemi DS, na katerih je bilo prisotnih več študentov in so bili lahko aktivnejši posamezni predstavniki DS. Tudi avtorji nekaterih drugih raziskav opozarjajo, da se v PUD pojavljajo težave pri doslednem izvajanju dodeljenih nalog, ki jih člani skupine prelagajo na druge člane skupine (Lasauskiene & Rauduvaite, 2015).

Trditev	N	1 – vedno		2 – pogosto		3 – manj pogosto		4 – redko		M*	SD
		f	f%	f	f%	f	f%	f	f%		
Na dogovorjenih srečanjih sem bil/-a prisoten.	26	21	80,8	5	19,5	0	0,0	0	0,0	1,19	0,402
Pri diskusijah sem aktivno sodeloval/-a.	26	11	42,3	13	50,0	2	7,7	0	0,0	1,65	0,629
Aktivno sem poslušal/-a vse udeležence svoje skupine in drugih skupin.	26	20	76,9	6	23,1	0	0,0	0	0,0	1,23	0,430
Sprejemal/-a sem argumentirane kritike.	26	19	73,1	7	26,9	0	0,0	0	0,0	1,27	0,452
Naloge sem dokončal/-a v celoti.	26	24	92,3	2	7,7	0	0,0	0	0,0	1,08	0,272
Naloge sem dokončal/-a v dogovorjenem roku.	26	21	80,8	4	15,4	0	0,0	0	0,0	1,23	0,514
Moje mnenje in predlogi so bili upoštevani.	26	11	42,3	14	53,8	1	3,8	0	0,0	1,62	0,571

Legenda: \* Povprečna vrednost (M) je izračunana na osnovi Likertove lestvice (1 – vedno, 2 – pogosto, 3 – manj pogosto, 4 – redko).

Preglednica 5: Samorefleksija študentov v PUD.

## Prednosti in pomanjkljivosti PUD pri obravnavi prehranskih vsebin

Študenti so v procesu evalvacije izrazili tudi lastno opisno mnenje o prednostih in slabostih izvedenega PUD. Pri uvajanju PUD v redne študijske obveznosti pri predmetu šolska prehrana so študenti poudarili naslednje prednosti: 1) medsebojna komunikacija; 2) upoštevanje mnenj drugih študentov; 3) medsebojno sodelovanje in usklajevanje, delitev nalog in sprotno reševanje zaznanih težav; sprejemanje odgovornosti za lastna dejanja; 4) kreativnost pri oblikovanju različnih promocijskih gradiv; 5) znanje in kompetence, pridobljene pri načrtovanju in izvajanju PUD, ki so prispevale k profesionalnemu razvoju na prehranskem področju (komunikacijske veščine, pridobljene pri kontaktiranju zunanjih ustanov – ponudniki lokalnih živil, Ministrstvo za kmetijstvo, gozdarstvo in prehrano; organizacija promocije dogodka; organizacija dela v skupini; oblikovanje in priprava promocijskih gradiv; prehranske veščine, pridobljene pri pripravi, garniranju in pri serviranju jedi). Podobne prednosti uporabe PUD v štu-

dijskem procesu so bile ugotovljene v številnih raziskavah (Başbaya & Ateşb 2009; Ferk Savec, 2011; Kaya, Şenyuva, Işık & Bodur, 2014). Lasauskiene in Rauduvaite (2015) kot mogoče težave, ki se pojavljajo pri izvajanju PUD, navajata nesodelovanje vseh udeležencev in neuspešno komunikacijo med člani skupine, kar je bilo ugotovljeno tudi v naši raziskavi. Študenti, vključeni v raziskavo, so izpostavili tudi pomanjkljivosti PUD: 1) nesodelovanje vseh študentov; 2) pomanjkljivo opravljene naloge določenih študentov; 3) izvedbene pomanjkljivosti tradicionalnega slovenskega zajtrka (prezgodnji čas postrežbe zajtrka, pomanjkljivo spodbujanje prisotnih v avli fakultete, da bi se udeležili zajtrka; neustrezna časovna organizacija promocije dogodka; preveč skupnih sestankov z vsemi DS hkrati).

## Diskusija

V različnih raziskavah (Thompson & Beak, 2007; Kaya, Şenyuva, Işık & Bodur, 2014; Lasauskiene & Rauduvait, 2015) je bilo ugotovljeno, da PUD spodbuja študente k medsebojnemu sodelovanju, poslušanju in k sprejemanju mnenj drugih, kar pozitivno vpliva na razvoj njihovih socialnih kompetenc. Podobno potrjujejo tudi izsledki naše raziskave, saj so študenti ocenili, da je bila interakcija njihovega medsebojnega sodelovanja pri načrtovanju in izvajanju PUD dobra in da je prispevala k uspešnemu doseganju zastavljenih ciljev. Analiza sodelovalne interakcije med študenti je pokazala, da so študenti pri načrtovanju in izvajanju nalog jasno izražali svoja mnenja in stališča, pri načrtovanju in izvajanju nalog PUD pa so upoštevali tudi mnenja drugih študentov, vključenih v projekt. Pri študentih je treba z ustrežno zasnovo nalog in organizacijo dela spodbujati njihovo zavedanje, da sta za uspešno doseganje ciljev PUD pomembna medsebojno sodelovanje in ustrežna komunikacija, ki omogoča izmenjavo mnenj in iskanje skupnih rešitev, kar poudarjajo tudi drugi avtorji (Katz, 1994, v Willard & Duffrin, 2003; Kettanun, 2015).

Glede na zastavljeno raziskovalno vprašanje smo ugotavljali tudi lastno percepcijo kompetentnosti študentov za izvajanje načrtovanih nalog PUD. Študenti so ocenili, da so kompetentni za izvajanje prehranskega izobraževanja, zlasti na področju praktičnih prehranskih veščin, ki so vključevale pripravo in postrežbo jedi, pripravo prostora in postrežbo zajtrka. Ocenjujemo, da so študenti med izvajanjem PUD pridobili tudi nove izkušnje, znanja in veščine na prehranskem področju, kar jim omogoča, da bodo v svojem profesionalnem delu prehranske vsebine uspešneje obravnavali tudi v obliki PUD. Tudi Willard in Duffrin (2003) ugotavljata, da so študenti pri načrtovanju in izvajanju projekta na prehranskem področju pridobili in razvili različne prehranske veščine. Manj kompetentni so se študenti čutili pri oblikovanju vizualnih gradiv in pri komunikaciji z zunanjimi ustanovami, saj med študijem takšne aktivnosti izvajajo redko ali jih sploh ne izvajajo. Menimo, da bi bilo v prihodnje pri načrtovanju študijskih obveznosti na programu gospodinjstva smiselno študentom omogočiti, da v večji meri pridobijo in razvijejo tudi te kompetence, ki so pomembne za uspešno sodelovanje z različnimi strokovnjaki in ustanovami.

V raziskavi smo izhajali iz teorije, da je uspeh projekta odvisen od uspešnosti dela vseh, ki so vključeni v PUD (Katz, 1994, v Willard & Duffrin, 2003), pri tem pa je pomembno njihovo zavedanje glede individualne odgovornosti, ki je spodbujena s PUD (Woolfolk, 2010). Ugotovili smo, da so študenti v procesu samorefleksije zaznali pozitivni lastni prispevek k izvajanju načrtovanih nalog PUD, saj so se redno udeleževali dogovorjenih srečanj ter zastavljene naloge izpolnjevali v celoti in v dogovorjenem roku. Ocenjujemo, da so jih k temu spodbudili tudi sprotne preverjanje mentorja in jasni časovni roki, ki so bili postavljeni za izvajanje in dokončanje posameznih del.

Namen raziskave je bil tudi ugotoviti, katere so prednosti in slabosti uporabe PUD pri prehranskem izobraževanju in usposabljanju učiteljev gospodinjstva za poučevanje prehranskih vsebin. Ugotovili smo, da so prepoznane prednosti uporabe PUD primerljive z ugotovitvami nekaterih drugih raziskav (Moti & Abigail, 2004; Başbaya & Ateşb 2009; Ferk Savec, 2011; Kaya, Şenyuva, Işık & Bodur, 2014). Študenti so kot prednost navedli medsebojno sodelovanje, komuniciranje, usklajevanje mnenj in konstruktivno rešitev težav, ki so se pojavile pri načrtovanju in izvedbi projekta. Ocenili so, da je takšen način dela spodbujal njihovo kreativnost pri oblikovanju in izdelavi promocijskih gradiv in praktični izvedbi prehranskih dejavnosti. Spodbujanje profesionalnega razvoja študentov je ena izmed pomembnih prednosti uvajanja PUD v študijski proces (Başbaya & Ateşb, 2009). Kot pomanjkljivost pri PUD pa so študenti izpostavili preveliko število skupnih sestankov z vsemi DS hkrati, zato predlagamo, da se organizirajo individualni sestanki s posameznimi DS, sestanki z vodji posameznih DS, skupni sestanki vseh DS pa se organizirajo ob koncih posameznih stopenj načrtovanja in izvajanja projekta. Študente je treba tudi spodbujati

h komunikaciji prek elektronske pošte in spletne učilnice. Razlog, da so bili študenti kritični do števila skupnih srečanj, bi bil lahko v obremenitvah, ki jih imajo med študijem in za izvajanje katerih potrebujejo več časa.

Na osnovi evalvacije smo ugotovili, da bi bilo treba pri izvajanju podobnih projektov določiti, kdo, kaj in kdaj bo izvedel določeno nalogo, saj so študenti ocenili, da je prišlo do nesodelovanja nekaterih študentov, kar se je kazalo predvsem v pomanjkljivo opravljenih nalogah določenih posameznikov. Tudi Lasauskiene in Rauduvaite (2015) ugotavljata, da je to ena izmed mogočih težav, ki se pojavijo pri uporabi PUD, in da jo je pri načrtovanju dela treba upoštevati.

## Zaključek

Številne raziskave poudarjajo pozitivne vidike PUD, kljub temu pa naj bi bila ta metoda aktivnega pristopa k poučevanju v visokošolskem izobraževanju redko uporabljena. Izsledki raziskave so pokazali, da je bilo PUD med študenti pozitivno sprejeta metoda dela, s katero so zaradi izkustvenega učenja, ki omogoča delovanje v konkretni in pristni situaciji, uspešno dosegli zastavljene cilje projekta, obenem pa so spoznali posamezne stopnje načrtovanja PUD. Menimo, da bi bilo treba študente PeF med izobraževanjem seznaniti ter jih vključiti v načrtovanje in izvajanje te oblike dela, saj bi s tem prispevali k njihovem profesionalnemu razvoju in uporabi PUD v poznejši praksi. Večkratno načrtovanje in izvajanje bi študentom omogočilo boljše poznavanje in razvoj veščin, ki so potrebne za izvajanje te metode dela. Študenti, prihodnji učitelji gospodinjstva, bodo usvojeno znanje in spretnosti lahko uporabili pri profesionalnem delu, ki vključuje prehransko izobraževanje, katerega vsebine so zelo primerne za problemsko in projektno zasnovan pouk. Obenem bodo lahko naučeno aplicirali tudi na druga področja gospodinjstega izobraževanja. Ob koncu projekta je pomembna evalvacija, saj študentom omogoča samorefleksijo lastnega dela. To jim omogoča globlje spoznavanje poteka posameznih stopenj izvedenih nalog in analizo lastne participacije pri opravljenem delu, kar pri poznejših izvedbah PUD lahko pomembno prispeva k odpravi zaznanih pomanjkljivosti. V raziskavi zaznane pomanjkljivosti, ki so povezane predvsem s pomanjkljivo participacijo posameznih študentov, so pomembna informacija tudi za univerzitetne pedagoške delavce, ki pri uporabi obravnavane metode dela lahko večjo pozornost posvetijo posameznim članom projektnih skupin. Pomembna je diseminacija projekta, zato predlagamo, da se študentom pri rednih študijskih obveznostih ponudijo različne aktivnosti, ki bi jih spodbujale h kreativnemu ustvarjanju in k organizaciji podobnih projektov. V nadaljnjih raziskavah bi bilo smiselno ne le spoznavati načrtovanje in izvajanje PUD, ampak ugotoviti tudi prednosti izvedene metode dela, spodbujene s konstruktivističnim pristopom k poučevanju v primerjavi s tradicionalnim pristopom.

## Viri in literatura

- Adamič, M. (2004). Konstruktivizem in didaktična teorija W. Schulza (hamburški model). V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 135–148). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Başbaya, M., & Ateşb, A. (2009). The reflections of student teachers on project based learning and investigating self evaluation versus teacher evaluation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 242–247.
- Ciftci, S. (2015). The Effects of Using Project-Based Learning in Social Studies Education to Students' Attitudes towards Social Studies Courses. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186, 1019–1024.
- Curtis, D. (2002). The Power of Projects. *Educational Leadership*, 60(1), 50–3.
- Ferk Savec, V. (2010a). Razvoj naravoslovnih kompetenc na osnovi projektne učnega dela. V V. Grubelnik, & M. Ambrožič (ur.), *Opredelitev naravoslovnih kompetenc: znanstvena monografija* (str. 154–162). Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko.
- Ferk Savec, V. (2010b). Projektno učno delo pri učenju naravoslovnih vsebin: učbenik. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko.
- Ferk Savec, V. (2011). Projektno učno delo skozi oči bodočih učiteljev kemije. V M. Orel (ur.), *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij* (str. 85–96). Polhov Gradec: Eduvision.
- Gonçalves Fernandes, S. R. (2014). Preparing Graduates for Professional Practice: Findings from a Case Study of Project-based Learning (PBL). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 193, 219–226.
- Karaçallı, S., & Korur, F. (2014). The Effects of Project-Based Learning on Students' Academic Achievement, Attitude, and Retention of Knowledge: The Subject of »Electricity in Our Lives«. *School Science and Mathematics*, 14(5), 224–235.
- Kaya, H., Şenyuva, E., İsik, B., & Bodur, G. (2014). Nursing Students' Opinions Regarding Project Based Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, 379–385.
- Kettanun, C. (2015). Project-based Learning and Its Validity in a Thai EFL Classroom. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 192, 567–573.

- Krajcik, J. S., McNeill, K. L., & Reiser, B. J. (2008). Learning-goals-driven design model: Developing curriculum materials that align with national standards and incorporate project-based pedagogy. *Science Education*, 92 (1), 1-32.
- Lasauskiene, J., & Rauduvaite, A. (2015). Project-Based Learning at University: Teaching Experiences of Lecturers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 788–792.
- Marentič Požarnik, B. (1992). Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja? *Sodobna pedagogika*, 43 (1–2), 1–15.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Konstruktivizem – kažipot ali pot do kakovostnejšega učenja učiteljev in učencev? V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 41–62). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B. (2008). Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika*, 59 (125), 28–51.
- Ming Lee, Y. (2015). Project-Based Learning Involving Sensory Panelists Improves Student Learning Outcomes. *Journal of Food Science Education*, 14 (2), 60–65.
- Moti, F., & Abigail, B. (2004). Integrating alternative assessment in a project-based learning course for pre-service science and technology teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (1), 41–61.
- Papastergiou, M. (2005). Learning to design and implement educational websites within pre-service training: a project-based learning environment and its impact on student teachers. *Learning, Media and Technology*, 30 (3), 263–279.
- Plut Pregelj, L. (2008). Ali so konstruktivistične teorije učenja in znanja lahko osnova za sodoben pouk? *Sodobna pedagogika*, 59 (4), 14–27. Predstavitveni zbornik Prvostopenjski univerzitetni študijski program Dvopredmetni učitelj (2014). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Thompson, K. J., & Beak, J. (2007). The Leadership Book: Enhancing the Theory-Practice Connection Through Project-Based Learning. *Journal of Management Education*, 31 (2), 278–291.
- Vrhovski Mohorič, M. et al. (2015). Načrtovanje, izvedba in evalvacija problemsko osnovanega učenja in projektnega dela na fakulteti. V M. Orel (ur.), *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij* (str. 495–507). Polhov Gradec: Eduvision.
- Willard, K., & Duffrin, M. W. (2003). Utilizing Project-Based Learning and Competition to Develop Student Skills and Interest in Producing Quality Food Items. *Journal of Food Science Education*, 2 (4), 69–73.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational Psychology*. New Jersey: Pearson Education International.

# ODZIV ŠTUDENTOV NA PROJEKTNO ZASNOVO PREDMETA VODE KOT HIDROGEOLOŠKI, EKOLOŠKI IN ANALIZNI SISTEM

## STUDENT'S ATTITUDE TOWARDS A PROJECT BASED MODULE WATER AS A HYDROGEOLOGICAL, ECOLOGICAL AND ANALYTICAL SYSTEM

NATAŠA GROS<sup>1</sup>

---

### **Povzetek**

Vode kot hidrogeološki, ekološki in analizni sistem je izbirni predmet magistrskega študija kemije. Usmerjen je v pripravo projektnih nalog. Ovrednotenje kakovosti reke/jezera X in pritokov, za kar je treba povezati teoretično, terensko in laboratorijsko delo. Projektna naloga je oblika preverjanja znanja. Predmet naj bi ustvaril razmere, kakršne srečujemo pri delu v realnem okolju, in od študentov zahteva samostojnost, suverenost pri presojanju in odločanju, sodelovanje v skupini in med skupinami, medsebojno usklajevanje in razreševanje težav ter doseganje zanesljivih in uporabnih analiznih rezultatov, ki so nujen pogoj za preverjanje postavljenih hipotez, in smiselno interpretacijo rezultatov v kontekstu naloge. V prispevku bodo predstavljeni zasnova in izvedba predmeta ter odzivi študentov. Z anonimnim anketnim vprašalnikom smo preverili, iz kakšnih nagibov so študenti izbrali predmet, kakšen je njihov odnos do projektnega dela, kako so doživljali organizacijsko shemo in kako so sprejemali zahteve in izzive, pred katere so bili postavljeni.

**Ključne besede:** projektna zasnova predmeta, kakovost vode, odnos študentov

### **Abstract**

Water as a hydrogeological, ecological and analytical system is an elective module of a second cycle study programme of chemistry. Through a project Evaluation of water quality of a selected water body - river/lake X students combine theoretical, field and laboratory work. Assessment comprises a project report and discussion. The module tends to mimic a real professional working environment and requires of students independence, confidence in judgements and decision making, cooperation within and between groups of peers, adaptiveness, problem solving and ability to produce reliable analytical results which are fit for purpose and enable testing of pre-set hypotheses and interpretation of results within a context of a project. The aim of this contribution is to outline the module and analyse students' attitudes. Using anonymous questionnaire we tested their reasons for choosing the module, their attitude towards the project work, their consent with the organisational scheme and their attitude towards the requirements they faced.

**Keywords:** Project based module, water quality, students' attitudes

---

<sup>1</sup> Univerza v Ljubljani, Fakulteta za kemijo in kemijsko tehnologijo; [natasa.gros@fkkt.uni-lj.si](mailto:natasa.gros@fkkt.uni-lj.si).

## Uvod

Projektna metoda, za katero so značilne visoka zavzetost, lasten nadzor ter povezanost z resničnim življenjem in delom, je metoda izkustvenega izobraževanja (Mijoč, 2007). Študijski proces, v katerem se študenti soočajo s problemi, ki jih zastavi učitelj, novo socialno okolje ali problemsko zasnovan pouk prispevajo k razvoju metakognitivnih in prenosljivih spretnosti (Downing, Kwong, Chan, Lam, Downing, 2009).

Aktivne metode učenja in poučevanja vodijo k boljšemu znanju in večjemu samozaupanju študentov, ne pa nujno tudi k večjemu zadovoljstvu s poukom (Allen & Baughman, 2016). Pri pouku naravoslovja, tehnologije, inženirstva in matematike, ki je temeljil na projektnem delu, so dokazali, da so največ pridobili najmanj uspešni študenti (Han, Capraro & Capraro, 2015). Študenti lahko pri problemskem učenju pridobijo nekoliko manj znanja kot sicer, a je njegova trajnost večja (Dochy, Segers, Van den Bossche, Gijbels, 2003).

Nekateri ugotavljajo, da so pri problemskem pristopu študenti slabo pripravljeni, ne sodelujejo učinkovito in ne razpravljajo dovolj poglobljeno (Vardi & Ciccarelli, 2008). Študenti lahko sicer prepoznava, da je za njihov projekt kritično mišljenje pomembno, a pogosto delujejo zelo površinsko, zato je kritično razmišljanje nujno ustrezno umestiti v učni načrt in tako študentom pomagati zasnovati, razviti, utemeljiti, uvesti in ovrednotiti projektno rešitev (Pan & Allison, 2010).

Skupen cilj, delitev vlog, formalne in neformalne razprave, podpora kolegov ter redni nadzorni sestanki pri projektnem in problemskem delu spodbujajo motiviranost študentov, togi urniki pa omejujejo njihovo kreativnost (Zhou, Kolmos, Nielsen, 2012). Študenti so pri problemskem pouku izpostavljeni kompleksni socialni komunikaciji, do izraza prihaja tudi potreba po ohranjanju obraza, zato morajo učitelji položaj dobro razumeti in ustvariti ustrezno podporno okolje (Robinson, Harris, Burton, 2015).

Industrijski zaposlitveni sektor prepoznava problemsko zasnovan in projektno voden študijski proces ter ocenjevanje skupinskega dela kot jedro pouka, osredotočenega na študenta, in se zavzema zanj (Kolmos & Holgaard, 2010).

Oblikovanje in velikost skupin ter delitev nalog so pomembni vidiki aktivnih metod izobraževanja. Ciani in sodelavci so potrdili, da možnost izbire skupine zvišuje notranjo motiviranost udeležencev (Ciani, Summers, Easter, Sheldon, 2008). Med študenti, ki timsko delujejo v veliki skupini, in tistimi, ki delujejo v majhnih, ni razlike v izpitnih dosežkih, so pa slednji bolj zadovoljni z izkušnjo (Willett, Rosevear, Kim, 2011).

Spodbujanje študentov, da tudi pri masovnih kurzih sodelujejo v manjših skupinah ter okrepijo komunikacijo z učiteljem, pripomore k boljšim dosežkom (Armstrong, Chang, Brickman, 2007). Nicholl in Lou sta dokazala, da ob ustreznem problemskem pristopu in samostojnem delovanju skupin v interaktivnem in aktivnem ozračju študenti pri masovnih kurzih z enim učiteljem dosegajo želene učne izide brez pomoči tutorjev posameznih skupin, kar je lahko velik prihranek denarja (Nicholl & Lou, 2012).

Kooloos in sodelavci so proučevali vpliv velikosti skupin in delitve nalog na zadovoljstvo študentov (Kooloos et al., 2011). Dokazali so, da so študenti, ki so bili razdeljeni v tri skupine po pet, izražali višjo stopnjo zadovoljstva kot študenti, ki so bili v skupini petnajstih. Višjo stopnjo zadovoljstva so izražali tisti, ki so imeli pri razdeljenosti v podskupine različne naloge in so si pridobljeno znanje posredovali, manjše pa oni, ki so v podskupinah delali na celotni tematiki. Tomcho in Foels sta potrdila, da boljše učne izide dosegajo študenti, ki so pri delu bolj odvisni drug od drugega, robustnejše učne izide pa zagotavljajo skupinske aktivnosti, ki ne zahtevajo formalne skupinske predstavitve (Tomcho & Foels, 2012).

## Predmet Vode kot hidrogeološki, ekološki in analizni sistem

Predmet Vode kot hidrogeološki, ekološki in analizni sistem je izbirni predmet druge stopnje študija kemije. Zasnovan je bil za skupino 15 študentov. Usmerjen je v pripravo projektnih nalog Ovrednotenje kakovosti reke/ jezera X in pritokov, za kar je treba povezati teoretično, terensko in laboratorijsko delo. Projektna naloga je tudi oblika preverjanja znanja. Predmet naj bi ustvaril razmere, kakršne srečujemo pri delu v realnem okolju, in od študentov zahteva samostojnost, suverenost pri presojanju in odločanju, sodelovanje v skupini in med skupinami, usklajevanje in razreševanje težav ter predvsem doseganje ciljev. Ključni so zanesljivi in uporabni analizni rezultati, ki so nujen pogoj za preverjanje projektnih hipotez in smiselno interpretacijo v vsebinskem kontekstu.

V letošnjem letu je bil poseben izziv, da je zaradi omejitve izbirnosti predmet vpisalo kar 41 študentov. Pri zadnji izvedbi jih je bilo 17, največ doslej. Takrat so se lahko odločali, ali želijo nalogo narediti samostojno, v paru ali v trojici. V spremenjenih razmerah smo ocenili, da je največje število vzorcev vod, ki jih bodo lahko analizirali v laboratoriju, 60, kar omogoča 11 seminarskih nalog s približno petimi vzorci na nalogo. Študente smo spodbudili, da so se razvrstili po regijah in se sporazumeli o izbiri vodnega vira.

V skupine so se tako večinoma povezali po štirje študenti iz bližnjih krajev, nikakor ne nujno tisti, ki so po rasporedih za vaje že vajeni biti v skupini. Organizacijsko shemo smo nadgradili z vodji skupin, ki bodo komunicirali s študentom koordinatorjem, ki bo organiziral zbiranje podatkov in medsebojno komuniciranje ter bo posrednik med skupino in predavateljem.

Predavanja pri predmetu zagotovijo širši kontekst projektnih nalog in imajo usmerjevalno vlogo. Študenti ustno predstavijo izbrane vodne vire, opredelijo značilnosti in možne vplive, utemeljijo izbiro odzemnih mest in oblikujejo hipoteze. Tako evidentiramo pričakovano število vzorcev in prepoznamo tiste, ki bi bili lahko skrajni primeri za posamezne laboratorijske določitve. Dogovorimo se za preliminaren terenski odzem vzorcev, na katerih študenti preizkusijo laboratorijsko analizo metodiko.

Za laboratorijsko delo so študenti porazdeljeni med deset delovnih mest in morebitna dodatna glede na potrebe seminarjev. Letos je bilo delovnih mest skupno dvanajst. Vsaka skupina praviloma dobi opis laboratorijskega postopka, ki so ga napisali njihovi predhodniki, kritično presodi metodo in jo na vzorcih preliminarnega odvzema preizkusi ter preveri svoje zmožnosti dobiti zanesljive in uporabne rezultate. Letos se je ena od skupin odločila samostojno razviti še metodo za določitev kovin.

Kot podporo za zbiranje in vrednotenje rezultatov je študent koordinator dobil Excelovo preglednico, kjer se parametri, ki kažejo skladnost rezultatov analize, že samodejno računajo, neskladja pa izpišejo rdeče. Primer je na Sliki 1. Siva polja so namenjena vpisu rezultatov, na rožnatih so ključni preverjeni parametri. Analiza je po kationsko-anionski bilanci neskladna, če je odstopanje večje od 5 %, na sliki je to -7,45 %. Izpišejo se tudi opozorila, če so razmerja med posameznimi ioni nenavadna, na primer, da je kloridnih ionov več kot natrijevih. Poleg parametrov, ki so vidni na sliki, so študenti določili še raztopljen kisik in pH, v izbranih vzorcih pa tudi kemijsko potrebo po kisiku in kovine.

	A	B	C	D	E	F	G	H
4	Datum odvzema:	5.12.2015						
5	Čas odvzema:	10:51:00						
6		REZULTATI ANALIZ						
7		$\gamma$ (mg/L)	M (g/mol)	$ z_A $	$c_a$ (meq/L meq%)	$c$ (mmol/L)		
8	Na <sup>+</sup>	0.58	22.989769	1	0.025229	1.000862	0.02522861	
9	K <sup>+</sup>	0.65	39.0983	1	0.016625	0.659533	0.01662476	$c_{\text{vsota}}$ (mmol/L)
10	Ca <sup>2+</sup>	37.57	40.078	2	1.874844	74.37826	0.93742203	0
11	Mg <sup>2+</sup>	7.34	24.305	2	0.603991	23.96135	0.30199547	0
12	VSOTA	46.14			2.520688	100		
13								
14								
15	HCO <sub>3</sub> <sup>-</sup>	157.3	61.016	1	2.578012	88.08363	2.57801232	
16	Cl <sup>-</sup>	3.5	35.45	1	0.099891	3.412989	0.09989061	
17	SO <sub>4</sub> <sup>2-</sup>	6.5	96.056	2	0.134771	4.60476	0.06738555	
18	NO <sub>3</sub> <sup>-</sup>	7.07	62.004	1	0.114104	3.898617	0.11410387	
19	NO <sub>2</sub> <sup>-</sup>		46.005	1	0	0	0	<0,1
20	HPO <sub>4</sub> <sup>2-</sup>		95.977762	2	0	0	0	PMD
21	VSOTA	174.3888			2.926778	100		
22	BILANCA (%)				-7.45465			
23					Cl>Na			

Slika 1: Del Excelove preglednice za vrednotenje rezultatov analize vode.

Študent koordinator je zbral rezultate analiz ter vsem omogočil vpogled v Excelove preglednice kot osnovo za razpravo, prepoznavanje in razreševanje težav. Študenti so bili v dvojni vlogi, za svoj vodni vir v vlogi naročnika analiz, za eno ali več kemijskih določitev pa v vlogi izvajalca analiz v soočenju z drugimi študenti kot naročniki analiz in drugimi izvajalci.

Nekatere skupine so imele pri laboratorijskem delu preverjevalno vlogo. Njihova naloga je bila, da se z drugačnimi postopki vključijo v razreševanje morebitnih neskladij, ki so se letos pokazala pri večjem številu preliminarnih vzorcev. Pri seminarju smo v vodenem pogovoru prepoznali, kaj bi bilo koristno presoditi oz. preveriti. Nato smo v manjša omizja organizirali študente glede na naloge: študente, ki so posamezne vzorce odvzeli in vodni vir dobro poznajo; študente, ki so določili parametre, za katere smo domnevali, da so vzrok neskladij; ter študente, ki naj bi pomagali z dodatnimi preverjevalnimi analizami. Dogovorili so se, kaj je treba narediti in kako bodo to izvedli.

Rezultate smo ponovno zbrali. Pokazalo se je, da tisti, ki naj bi imeli preverjevalno vlogo, metodike niso preizkusili in so bili sami pri delu nezanesljivi. Vzorcev je zmanjkalo, preden so uspeli kaj razrešiti. Ker niso dosegli skladnosti analiz preliminarnih vzorcev, smo se vrnili korak nazaj. Študent koordinator je zagotovil vzorec komercialne ustekleničene vode, ki smo ji odstranili oznake, študenti so analize ponovili in za ta vzorec dosegli dobro ujemanje rezultatov.

S tem je bil izpolnjen pogoj za odvzem vseh 60 vzorcev vod in analize za projektne naloge. Morebitna neskladja so študenti od tu naprej razreševali tako kot pri preliminarnih analizah, le da so med seboj komunicirali povsem samostojno, brez nadzora in posredovanja predavatelja. Uspeli so doseči skladnost rezultatov analiz za veliko večino vodnih vzorcev ali pa razložiti, zakaj skladnosti pri nekaterih ni mogoče doseči.

Za vključitev časovnega vidika so študenti čez štirinajst dni ponovili odvzem dveh vzorcev na vodni vir in jih analizirali.

Študenti so bili pred pripravo seminarjev seznanjeni z vidiki ocenjevanja naloge in zagovora (Preglednica 1). S predavateljem so se lahko posvetovali o smiselnosti določenih pristopov, ne pa o konkretnih vsebinskih vprašanjih. Projektne naloge so oddali napisane in jih ustno zagovarjali pred predavateljem. Ocenjeni so bili skupinsko, ker so

bili njihove vloge in prispevki prepleteni. Obravnavali so Radomljo, Unico in Logaščico, Kolpo, Vipavo, Peklenščico, Hudinjo, Mežo, Mirno, izvire Golo Brdo, Soro in Rječino.

Seminarska naloga	Zagovor seminarja
Struktura dela in logičnost poteka.	Argumentiranost zagovora.
Jedrnatost.	Razgledanost na področju.
Izvirnost.	Obvladanje prijemov za vrednotenje in interpretacijo rezultatov.
Vsebinski vidiki	
Celovitost in kakovost predstavitve vodnega vira.	Dokumentiranost in sledljivost rezultatov in sklepanj.
Elementi širšega konteksta.	Izkoriščenost rezultatov.
Jasnost in utemeljenost hipoteze.	Smiselnost sklepov in povezanost s hipotezo.
Izvedba in dokumentiranost odvzema.	Navajanje virov.

Preglednica 1: Vidiki presoj pri ocenjevanju študentov.

## Empirični del

### Raziskovalna vprašanja

Z raziskavo smo želeli ugotoviti:

- Ali je omejena izbirljivost povzročila, da znaten del študentov predmeta ni izbral zaradi neposrednega interesa, temveč iz drugih razlogov?
- Ali bo to negativno vplivalo na sprejemanje zahtev, s katerimi bodo pri predmetu soočeni?
- Ali se bo del študentov težje sprijaznil z organizacijsko shemo, kjer bodo morali samostojno komunicirati in razreševati težave in se ne bodo mogli omejiti na sodelovanje s kolegi, ki bi si jih sami izbrali?

### Vzorec

V raziskavo so bili vključeni vsi študenti, ki so vpisali izbirni predmet druge stopnje študija kemije (velikost vzorca  $N = 41$ ). Od teh je bilo 13 (26 %) študentov prvega in 24 (67 %) študentov drugega letnika druge stopnje kemije, 3 (38 %) študenti prvega letnika druge stopnje kemijskega izobraževanja in ena študentka na Erasmus izmenjavi. Razdelitev po spolu je bila 54 % študentk in 46 % študentov.

Vseh študentov, ki so v letu 2015/2016 prvič vpisani v prvi ali drugi letnik druge stopnje kemije in jim je predmet v osnovi namenjen ter v programu ponujen kot izbirni, je 86.

### Instrument

Z anonimnim anketnim vprašalnikom zaprtega tipa, ki smo ga sami razvili, smo preverili, iz kakšnih nagibov so študenti izbrali predmet, kakšen je njihov odnos do projektnega dela, kako so doživljali organizacijsko shemo predmeta in kako so sprejemali zahteve, pred katere so bili postavljeni. Svojo stopnjo strinjanja s postavljenimi trditvami so izražali na 5-stopenjski ocenjevalni lestvici. Stopnje so bile: 1 – se sploh ne strinjam; 2 – se večinoma ne strinjam; 3 – ne morem niti pritrditi niti zanikati; 4 – se večinoma strinjam; 5 – se povsem strinjam.

## Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Študenti so anketo v pisni obliki rešili 11. 2. 2016 neposredno po zagovorih seminarskih nalog, in to individualno, brez komuniciranja s kolegi.

Za vrednotenje rezultatov smo uporabili MS Excel in Statgraphics Centurion XVI. V prispevku smo se omejili na podajanje srednje vrednosti odgovorov in navajanje odstotkov, ker povezav med različnimi opredelitvami statistično nismo mogli potrditi kot tudi ne grupiranja v podskupine s podobnimi značilnostmi.

## Rezultati in razprava

### Odločitev za predmet

Do vseh trditev v Preglednici 2 se je opredelilo vseh 41 študentov.

1. Predmet sem izbral/-a:	$\bar{x}$	5	4	3	2	1
• ker me vsebina predmeta zanima	4,3	46	41,5	10	2	0
• ker me zanima analizna kemija	3,8	24	44	19,5	12	0
• ker so mi predmet priporočili drugi	2,2	10	10	15	27	39
• ker ni bilo veliko izbire	3,3	15	27	39	10	10
• ker nisem vedel/-a, kaj naj izberem	1,6	0	2	7	39	51

Preglednica 2: Srednje vrednosti odgovorov  $\bar{x}$  in odstotki opredelitev na lestvici od 1 do 5.

Skupen odstotek študentov, ki so se povsem ali večinoma strinjali, da so izbrali predmet, ker jih vsebina zanima, je bil 87,5 %. Pojavlja se vprašanje, kakšni bi bili odzivi, če bi se študenti opredeljevali ob začetku predmeta in ne na koncu, kjer je izkušnja s predmetom zlasti, če je bila pozitivna, lahko vplivala na izražanje interesa za vsebino predmeta.

Študentov, ki so se povsem ali večinoma strinjali s trditvijo, da so predmet izbrali, ker jih zanima analizna kemija, je bilo skupno 68 %. Odstotni delež študentov, ki jih zanima vsebina predmeta, je za skoraj 20 % višji od deleža tistih, ki jih zanima širše področje, v katero predmet sodi. Študentov, ki so izrazili enako stopnjo strinjanja glede interesa za predmet in za področje, je bilo 12. Višjo stopnjo strinjanja pri interesu za predmet kot za področje je izrazilo 23 študentov, za šest študentov velja nasprotno, iz česar sledi, da predmet pritegne tudi študente, ki se za področje analize kemije ne zanimajo izraziteje.

Študentov, ki so se povsem strinjali, da so predmet izbrali, ker so jim ga priporočili drugi, je bilo 10 %, enak je bil tudi delež študentov, ki so se večinoma strinjali, to je skupno osem študentov. Sedem od teh se jih je tudi povsem ali večinoma strinjalo, da so predmet izbrali, ker jih vsebina zanima. Drugačen vzorec se je pokazal pri preostalem študentu, ki se večinoma ni strinjal, da bi ga zanimala vsebina predmeta, se je pa večinoma strinjal, da ga zanima analizna kemija. Večinsko strinjanje je izrazil tudi s trditvama, da mu bolj kot projektno delo ustrezajo klasična predavanja in izpit in da so se mu postavljene zahteve zdele previsoke za to stopnjo študija, pri čemer je bil edini, ki se je tako opredelil. Priporočila drugih študentov niso imela pomembnejšega vpliva na izbiro predmeta.

Popolno oz. večinsko strinjanje s trditvijo, da so predmet izbrali, ker ni bilo veliko izbire, je izrazilo 42 % študentov. A je večina hkrati izrazila tudi interes za vsebino predmeta. Omejena izbirnost torej ni bila odločujoči dejavnik pri izbiri predmeta.

Samo en študent se je večinoma strinjal, da je predmet izbral, ker ni vedel, kaj naj izbere. Hkrati je izrazil enako stopnjo strinjanja, da je predmet izbral, ker ga zanima vsebina, in enako stopnjo nestrinjanja, da bi ga zanimala analizna kemija.

Domneve, da je omejena izbirnost povzročila, da znaten del študentov predmeta ni izbral zaradi neposrednega interesa, temveč iz drugih razlogov, nismo potrdili, kar bi lahko razložili z dejstvom, da so tokrat lahko predmet izbirali študenti obeh letnikov, pred tem pa le študenti prvega letnika.

## Odnos do projektnega dela

Do prvih štirih trditev v Preglednici 3 se je opredelilo 41, do predzadnje 39 in do zadnje 40 študentov.

<b>2. Projektno delo mi ustreza:</b>	$\bar{x}$	5	4	3	2	1
• ker me bolj motivira, saj je bolj ustvarjalno	4,6	61	34	5	0	0
• ker se tako preizkusim pri reševanju realnih problemov	4,7	78	17	5	0	0
• ker lahko ustvarjeno znanje neposredno uporabim	4,6	63	32	2	2	0
• ker vidim učinke lastnega dela	4,3	51	29	17	2	0
• ker zanj porabim manj časa kot za povprečen predmet	2,4	5	5	33	33	23
<b>Bolj mi ustrezajo klasična predavanja in izpit</b>	2,2	2,5	12,5	20	35	30

Preglednica 3: Srednje vrednosti odgovorov  $\bar{x}$  in odstotki opredelitev na lestvici od 1 do 5.

Najvišjo stopnjo popolnega strinjanja so izrazili z utemeljitvijo, da jim projektno delo ustreza, ker se lahko preizkusijo pri reševanju realnih problemov. Povsem oz. večinoma se je strinjalo 95 % študentov, nihče ni izrazil nestrinjanja. Enako skupno stopnjo strinjanja so izrazili tudi s trditvama, da lahko tako usvojeno znanje neposredno uporabijo ter da jih projektno delo bolj motivira, ker je bolj ustvarjalno. Da pri projektnem delu vidijo učinke lastnega dela, se je povsem oz. večinoma strinjalo 80 %.

Popolno oz. večinsko nestrinjanje s trditvijo, da pri projektnem delu porabijo manj časa kot sicer, je izrazilo 56 %. S trditvijo se je skupno povsem ali večinoma strinjalo 10 % študentov. Trditvi ni moglo pritrditi niti je ni moglo zanihati 33 % študentov. To bi se ujemale z dejstvom, da je bila približno polovica seminarskih nalog zelo poglobljenih in kakovostnih, ena izraziteje pomanjkljiva, preostale pa primerne.

Da jim bolj ustrezajo klasična predavanja in izpit, se je opredelila manjšina študentov, iz česar sledi, da si večina študentov želi projektnega dela.

## Doživljanje organizacijske sheme predmeta

Do vseh trditev v Preglednici 4 se je opredelilo vseh 41 študentov.

<b>3. Organizacijska sheme, pri kateri smo imeli razdeljene naloge, delovali v manjših skupinah, imeli vodje skupin in koordinatorja, je bila koristna:</b>	$\bar{x}$	5	4	3	2	1
• ker smo neposredno komunicirali med seboj	4,3	44	49	2	5	0
• ker smo se sami organizirali in si razdelili delo	4,4	54	37	10	0	0
• ker smo sami prepoznali morebitne neskladnosti med dobljenimi rezultati, iskali vzroke in rešitve	4,2	44	41,5	7	5	2
• ker je krepila odgovornost za dobljene rezultate in odgovornost do skupine	4,4	44	49	7	0	0
• ker je bila podobna delovanju v realnem okolju	4,5	56	34	10	0	0
<b>Bolj mi je ustrezajo oblike študija, ki so v celoti vodene in usmerjene s strani pedagoškega osebja.</b>	2,2	0	10	27	39	24

Preglednica 4: Srednje vrednosti odgovorov  $\bar{x}$  in odstotki opredelitev na lestvici od 1 do 5.

Najvišji odstotek popolnega strinjanja glede organizacijske sheme je bil pri utemeljitvah: ker je podobna delovanju v realnem okolju in ker smo se sami organizirali in si razdelili delo. Najvišje skupno popolno ali večinsko strinjanje so izrazili pri trditvah: ker smo neposredno komunicirali med seboj in ker je krepila odgovornost za dobljene rezultate in odgovornost do skupine. Odgovore študentov lahko povežemo z ugotovitvami drugih raziskav, da samostojno delovanje študentov v skupinah brez neposrednega vodenja s strani učnega osebja (Nicholl & Lou, 2012) in čim večja soodvisnost delovanja (Tomcho & Foels, 2012) vodi do primernih učnih izidov. Soodvisnost je krepilo dejstvo, da so bili tokrat pri predmetu študenti dveh različnih letnikov, ki so imeli različne urnike in so se tako lahko časovno učinkovito dopolnjevali pri delu z instrumentalno opremo.

Domneve, da se bo del študentov težje sprijaznil z organizacijsko shemo, ker se niso mogli omejiti na komuniciranje s tistimi, ki so si jih sami izbrali, nismo potrdili, čeprav druge raziskave dokazujejo vpliv možnosti izbire skupine za notranjo motiviranost udeležencev (Ciani et al., 2008). Sprejemanje organizacijske sheme predmeta pri študentih bi lahko povezali tudi z ugotovitvami Melerja in sodelavcev, da je angažiranost posameznikov višja pri štirih članih skupine v primerjavi s petimi (Melero, Hernandez-Leo, Manatunga, 2015), kar je bila ravno prevladujoča velikost skupin v našem primeru.

## Sprejemanje zahtev pri predmetu

Do prvih petih trditev v Preglednici 5 se je opredelilo 41 študentov, do zadnje pa 40.

4. Pri predmetu se mi je zdela primerna zahteva:	$\bar{x}$	5	4	3	2	1
• da naj bi samostojno, temeljito in kritično presodili opisan analizni postopek, preden smo ga uporabili v laboratoriju	4,2	46	32	17	5	0
• da naj bi ob preliminarnih analizah vzorcev samostojno potrdili, da postopek deluje in dobimo uporabne rezultate	4,2	37	51	12	0	0
• da naj bi analizirali tako veliko število vzorcev	3,7	24	37	24	12	2
• da naj bi bile analize vseh skupin zaključene do določenega roka	4,5	68	19,5	7	4,9	0
• da smo morali opraviti dodatna preverjanja, če rezultati analiz niso bili skladni	4,5	56	32	10	2	0
<b>Bolj mi je ustrezajo oblike študija, ki so v celoti vodene in usmerjene s strani pedagoškega osebja.</b>	1,5	0	2,5	5	32,5	60

Preglednica 5: Srednje vrednosti odgovorov  $\bar{x}$  in odstotki opredelitev na lestvici od 1 do 5.

Najvišji odstotek popolnega strinjanja je bil pri zahtevi, da naj bi bile analize vseh skupin zaključene do določenega roka. Sledilo je strinjanje z zahtevo, da so morali opraviti dodatna preverjanja, če rezultati analiz niso bili skladni. Ti dve zahtevi sta dosegli tudi najvišjo skupno stopnjo popolnega oz. večinskega strinjanja, enako tudi zahteva, da naj bi ob preliminarnih analizah vzorcev samostojno potrdili, da postopek deluje in dobijo uporabne rezultate, le da se je tu povsem strinjal manjši delež študentov; to pa je bila hkrati tudi edina zahteva, s katero nihče ni izrazil nestrinjanja.

Najbolj deljena so bila mnenja pri zahtevi, da naj bi analizirali tako veliko število vzorcev. To je bila edina zahteva z izraženim popolnim nestrinjanjem. Razumljivo je, da je bila analiza 60 vzorcev za študente zelo velik preskok, saj pri vajah navadno analizirajo enega ali dva vzorca. Pri najzamudnejšem postopku je, če so si delo razdelili, po oceni to zahtevalo pet ur laboratorijskega dela na posameznega študenta. Da gre za zelo subjektiven občutek o obremenjenosti, govori tudi dejstvo, da je pri predhodni izvedbi predmeta 60 vzorcev obvladalo 17 študentov.

Študenti so izrazili izrazito nestrinjanje s trditvijo, da so bile postavljene zahteve previsoke za to stopnjo študija.

## Sklep

Jasnih vzorcev pri opredeljevanju do trditev v anketi, ki bi študente razvrstili v nekaj izrazitih podskupin, ni bilo mogoče prepoznati. Večina študentov se je v nasprotju s pričakovanji izkazala kot zainteresirana, sicer z individualnimi stališči, a s pozitivnim odnosom do projektnega dela, organizacijske sheme predmeta in postavljenih zahtev. Nismo zaznali negativnih vplivov omejitve proste izbire skupine, čeprav raziskave utemeljujejo njen pomen za notranjo motiviranost (Ciani et al., 2008). Razlago bi lahko našli v delitvi nalog in izmenjavi informacij pri projektnem delu, ki prispevata k zadovoljstvu s skupinskimi delom (Kooloos et al., 2011).

Domneve, da naj bi zaradi omejene izbirnosti znaten delež študentov predmeta ne vpisal zaradi neposrednega interesa, temveč iz drugih razlogov, nismo potrdili. Nadgrajena organizacijska shema predmeta, s katero smo ob povečanem številu študentov omejili materialne stroške in obremenjenost laboratorijev na vzdržno raven, je študentom zagotovila kompleksnejše in bolj dinamično družbeno okolje, v katerem so avtonomno in uspešno komunicirali in soodvisno delovali ter ga prepoznali kot zelo ustreznega in podobnega realnim razmeram. Projektno delo, pri katerem delujejo samostojno, cenijo in si ga želijo. Pri sprejemanju zahtev se kažejo kot zreli in odgovorni. Projektne naloge so bile kakovostne in poglobljene.

Kako razložiti kar nekoliko pretirano pozitivno sliko? V procesu niso vselej učinkovali povsem tako, kot kažejo ankete. Nekateri so se občasno težko in neradi soočali s postavljenimi zahtevami in položaji, v katerih se je jasno kazalo, ali je bil cilj dosežen ali ne, in verjeli, da so usmerjeni k nečemu koristnemu. Vsekakor gre za pogled nazaj, ko so študenti izkušnjo že preživeli. Anketni vprašalniki so jim omogočili avtorefleksijo, s katero so izkušnjo ozavestili in osmislili.

Proces lahko opišemo in prispevek sklenemo z mislijo: »... tedaj so prišli napadi tesnobe, čeprav strašni, pa vendarle ne tako, da bi pred njimi bežal. Tesnoba mu postane uslužni duh, ki ga tudi proti njegovi volji vodi tja, kamor on hoče (Kierkegaard, 1998).« Isto bi lahko zapisali za učitelja, ki se sooči z na prvi pogled neobvladljivim povečanjem vpisa predmeta, kar pa se lahko v določenih okoliščinah izkaže tudi kot priložnost za nadgradnjo.

Izkušnja nas utrjuje v prepričanju, da manj dominantna vloga osebjaja spodbuja aktivnost in zavzetost študentov in omogoča doseganje učnih ciljev, kar je skladno z ugotovitvami drugih raziskav (Nicholl & Lou, 2012).

Pomembno je, da je organizacijska shema premišljena in je v skupini sposoben študent koordinator, kar je bilo v tem primeru izpolnjeno, a ni nujna značilnost vsake generacije. Odločilno je, da so v proces vgrajene nadzorne točke, ki kažejo, ali so cilji doseženi ali ne, v našem primeru je bilo to preverjanje skladnosti rezultatov preliminar- nih in kasnejših kemijskih analiz. Povečanje vpisa predmeta smo izkoristili za krepitev sodelovalne komponente in večji umik učitelja. Vključenost študentov dveh letnikov je omogočala boljše časovno dopolnjevanje in s tem enakomernejše porazdelitve nalog med vse člane skupine, kar je ublažilo težave s togimi urniki, kar kot oviro za projektno delo prepoznavajo nekateri raziskovalci (Zhou et al., 2012). Skupina štirih študentov je skladno z ugotovitvami drugih (Melero et al., 2015) zelo primerna, nadaljnje povečevanje pa učnim izidom ne bi koristilo.

## Viri in literatura

- Allen, Peter J., & Baughman, Frank D. (2016). Active Learning in Research Methods Classes Is Associated with Higher Knowledge and Confidence, Though not Evaluations or Satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 7. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00279.
- Armstrong, Norris, Chang, Shu-Mei, & Brickman, Marguerite. (2007). Cooperative learning in industrial-sized biology classes. *CBE life sciences education*, 6(2), 163–171. DOI: 10.1187/cbe.06-11-0200.
- Ciani, Keith D., Summers, Jessica J., Easter, Matthew A., & Sheldon, Kennon M. (2008). Collaborative learning and positive experiences: does letting students choose their own groups matter? *Educational Psychology*, 28(6), 627–641. DOI: 10.1080/01443410802084792.
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13(5), 533–568. DOI: 10.1016/s0959-4752(02)00025-7.
- Downing, Kevin, Kwong, Theresa, Chan, Sui-Wah, Lam, Tsz-Fung, & Downing, Woo-Kyung. (2009). Problem-based learning and the development of metacognition. *Higher Education*, 57(5), 609–621. DOI: 10.1007/s10734-008-9165-x.

- Han, Sunyoung, Capraro, Robert, & Capraro, Mary Margaret. (2015). HOW SCIENCE, TECHNOLOGY, ENGINEERING, AND MATHEMATICS (STEM) PROJECT-BASED LEARNING (PBL) AFFECTS HIGH, MIDDLE, AND LOW ACHIEVERS DIFFERENTLY: THE IMPACT OF STUDENT FACTORS ON ACHIEVEMENT. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(5), 1089–1113. DOI: 10.1007/s10763-014-9526-0.
- Kierkegaard, Søren. (1998). *Pojem tesnobe*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Kolmos, Anette, & Holgaard, Jette Egelund. (2010). Responses to Problem Based and Project Organised Learning from Industry. *International Journal of Engineering Education*, 26(3), 573–583.
- Kooloos, Jan G. M., Klaassen, Tim, Vereijken, Mayke, Van Kuppeveld, Sascha, Bolhuis, Sanneke, & Vorstenbosch, Marc. (2011). Collaborative group work: Effects of group size and assignment structure on learning gain, student satisfaction and perceived participation. *Medical Teacher*, 33(12), 983–988. DOI: 10.3109/0142159x.2011.588733.
- Melero, Javier, Hernandez-Leo, Davinia, & Manatunga, Kalpani. (2015). Group-based mobile learning: Do group size and sharing mobile devices matter? *Computers in Human Behavior*, 44, 377–385. DOI: 10.1016/j.chb.2014.11.078.
- Mijoč, Nena. (2007). Projektna metoda v izobraževanju. *Andragoška spoznanja*, 13(3), 19–25.
- Nicholl, Tessa A., & Lou, Kelvin. (2012). A Model for Small-Group Problem-Based Learning in a Large Class Facilitated by One Instructor. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(6).
- Pan, Wei, & Allison, Joseph. (2010). Exploring Project Based and Problem Based Learning in Environmental Building Education by Integrating Critical Thinking. *International Journal of Engineering Education*, 26(3), 547–553.
- Robinson, Leslie, Harris, Ann, & Burton, Rob. (2015). Saving face: Managing rapport in a Problem-Based Learning group. *Active Learning in Higher Education*, 16(1), 11–24. DOI: 10.1177/1469787415573355.
- Tomcho, Thomas J., & Foels, Rob. (2012). Meta-Analysis of Group Learning Activities: Empirically Based Teaching Recommendations. *Teaching of Psychology*, 39(3), 159–169. DOI: 10.1177/0098628312450414.
- Vardi, Iris, & Ciccarelli, Marina. (2008). Overcoming problems in problem-based learning: a trial of strategies in an undergraduate unit. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(4), 345–354. DOI: 10.1080/14703290802377190.
- Willett, Laura Rees, Rosevear, G. Craig, & Kim, Sarang. (2011). A Trial of Team-Based Versus Small-Group Learning for Second-Year Medical Students: Does the Size of the Small Group Make a Difference? *Teaching and Learning in Medicine*, 23(1), 28–30. DOI: 10.1080/10401334.2011.536756.
- Zhou, Chunfang, Kolmos, Anette, & Nielsen, Jens Dalsgaard. (2012). A Problem and Project-Based Learning (PBL) Approach to Motivate Group Creativity in Engineering Education. *International Journal of Engineering Education*, 28(1), 3–16.

# SELF-ASSESSMENT RUBRICS AS A TOOL TO HELP STUDENTS AND TEACHING ASSISTANTS

## TABELE ZA SAMOOCENJEVANJE KOT ORODJE V POMOČ ŠTUDENTOM IN ASISTENTOM

SERGEJ FALETIČ<sup>1</sup>, EUGENIA ETKINA<sup>2</sup> and GORAZD PLANINŠIČ<sup>3</sup>

---

### Abstract

Rubrics are an assessment and self-assessment tool. They consist of a table representing a broad ability, and the listing of sub-abilities and the criteria to assess to which degree the sub-ability has been developed. We introduced such rubrics to assess student work in the "Project laboratory", a project-based course, where groups of students solve open-ended experimental physics problems. They submit a report which is evaluated and returned to the students with feedback on what needs to be improved. These iterations are repeated until the report is deemed acceptable. We present our experience with the rubrics and show that their introduction decreased the workload of teaching assistants down to one third, while increasing the quality of the reports. Based on these results we conclude that using rubrics is a very efficient way of assessing project-based work.

Keywords: assessment, physics, project based work, rubrics, self-assessment, teaching

### Povzetek

Tabele za ocenjevanje in samoocenjevanje so pripomoček za vrednotenje napredka študentov. Vsaka tabela predstavlja neko sposobnost. V tabeli so navedene podspodobnosti, ki sestavljajo dano sposobnost in kriteriji za določanje, v kakšnem obsegu je bila podspodobnost razvita. Te tabele smo uvedli v ocenjevanje študentskega dela pri predmetu Projektno delo. To je predmet, pri katerem skupine študentov rešujejo odprte eksperimentalne fizikalne probleme, nato pa o tem oddajo poročilo. Poročilo pregleda asistent in poda povratno informacijo, na podlagi katere študentje izboljšajo poročilo. Te iteracije potekajo dokler poročilo ni sprejemljivo. Predstavljamo svoje izkušnje z uvedbo tabel za samoocenjevanje. Pokazali bomo, da se je z njihovo uvedbo zmanjšala obremenitev asistenta približno na tretjino, medtem ko se je kakovost poročil povečala. Na podlagi tega ocenjujemo, da so rubrike zelo učinkovito orodje za vrednotenje projektne dela študentov.

Ključne besede: ocenjevanje, fizika, projektno delo, ocenjevalne tabele, samoocenjevanje, poučevanje

## Introduction

Project work is a difficult activity to assess. Assessment strategies employed in inquiry-based learning in general include assessment of work during the project, assessment of reports, and assessment of project outcomes (Doppelt, 2003). Assessment tools involve questionnaires, tests, rubrics, and written feedback. At the Faculty of Mathematics and Physics, University of Ljubljana, Slovenia, we used to assess project work via a report that the

<sup>1</sup> Univerza v Ljubljani, Fakulteta za matematiko in fiziko, Slovenija; corresponding author: sergej.faletic@mf.uni-lj.si.

<sup>2</sup> Rutgers University, Graduate School of Education, NJ, USA.

<sup>3</sup> Univerza v Ljubljani, Fakulteta za matematiko in fiziko, Slovenija.

students submitted after the project work was done. Teaching assistants would evaluate the report and give feedback to students to improve it. This was a very time-consuming practice. In an effort to reduce the burden on the teaching assistants and improve the quality of student work, we adopted the scientific ability rubrics, developed at Rutgers University, NJ, USA (Etkina et al., 2006). In this paper we first briefly describe the “Project laboratory” course, we then describe assessment strategies, the old and new tools used for assessment, and the effects that the introduction of rubrics had on the outcomes of student work and the workload of the teaching assistant. At the end we will briefly report on the implementation of rubrics in other courses.

## Project laboratory

“Project laboratory” is a course at the Faculty of Mathematics and Physics, University of Ljubljana, offered to first and second year students (Planinšič, 2007). The course is based on open-ended tasks that help students develop science competences that are also in line with educational recommendations in Europe and the US (EPS, 2009, NGSS, 2013). Students work on open-ended experimental physics problems. They have three three-hour laboratory sessions over three weeks to solve the problem. Problems are either observational, where they have to come up with an explanation and a model for an observed phenomenon; testing, where they have to produce experiments to differentiate between two or more hypotheses that attempt to explain the same phenomenon; or applicative, where they have to use previously acquired knowledge to solve a practical problem (classification was adopted from Etkina et al., 2002). After the three weeks of laboratory sessions, the students have another two weeks to prepare and submit a report in the form of a web page. This report is assessed by the teaching assistant and returned to the students to revise and improve. The iterations continue until the report is deemed acceptable.

The goal of the course is to develop scientific abilities (Etkina et al., 2006). The term “scientific abilities” describes some of the most important procedures, processes, and methods that scientists use when constructing knowledge and when solving experimental problems. Etkina et al. used the term scientific abilities instead of science-process skills to underscore that these are not automatic skills, but are instead processes that students need to use reflectively and critically. In the Project Lab course there are two major abilities we want to develop, one is the ability to design and carry out research, and the other to scientifically communicate its findings. The first ability includes sub-abilities such as observing phenomena and identifying patterns, forming hypotheses, designing experiments to test hypotheses, developing mathematical models, collecting and analysing data, and evaluating results. The second ability includes sub-abilities such as providing clear and precise descriptions so that the research can be duplicated, and defending the conclusions.

To assess how well the goals have been achieved, during the assessment process we pay attention to such elements of the reports as a clear description of the investigation process, labels on figures and graphs, argumentation of claims, correctness of the physics, and correctness of the data analysis, including attention to experimental uncertainties. The subject is graded only pass/fail.

## Methods of assessing the efficiency of assessment

To assess how the introduction of rubrics as assessment tools affected the assessment process, and its efficiency, we used three measures. First, we counted the words written by the teaching assistant in the first feedback of each series of iterations. Second, we estimated the time it took for the teaching assistant to write the feedback. This was not done very precisely, so only an estimate is available. Third, we measured the number of iterations necessary for the report to be accepted. If the time employed by the teaching assistant decreased, but the number of iterations increased, that could still mean a net loss of efficiency. To control that the efficiency did not increase at the expense of the quality of the reports, we evaluated a random sample of old reports with the new tools.

## The scientific ability rubrics

Before we discuss the effects of the introduction of the scientific abilities rubrics, we should introduce the rubrics themselves. The Rutgers scientific abilities rubrics are freely available (<https://sites.google.com/site/scientificabilities/>). Each rubric represents a scientific ability.

RUBRIC B: Ability to design & conduct an observational experiment					
Scientific Ability	Missing	Inadequate	Needs improvement	Adequate	
B1	Is able to identify the phenomenon to be investigated.	No phenomenon is mentioned.	The description of the phenomenon to be investigated is confusing, or it is not the phenomena of the interest.	The description of the phenomenon is vague or incomplete.	The phenomenon to be investigated is clearly stated.
B2	Is able to design a reliable experiment that investigates the phenomenon.	The experiment does not investigate the phenomenon.	The experiment may not yield any interesting patterns.	Some important aspects of the phenomenon will not be observed.	The experiment might yield interesting patterns relevant to the investigation of the phenomenon.
B3	Is able to decide what physical quantities are to be measured and identify independent and dependent variables.	The physical quantities are irrelevant.	Only some of physical quantities are relevant.	The physical quantities are relevant. However, independent and dependent variable are not identified.	The physical quantities are relevant and independent and dependent variables are identified.
B4	Is able to describe how to use available equipment to make measurements.	At least one of the chosen measurements cannot be made with the available equipment.	All chosen measurements can be made, but no details are given about how it is done.	All chosen measurements can be made, but the details of how it is done are vague or incomplete.	All chosen measurements can be made and all details of how it is done are clearly provided.
B5	Is able to describe what is observed without trying to explain, both in words and by means of the experimental setup.	No description is mentioned.	A description is incomplete. no labeled sketch is present. or, observations are adjusted to fit expectations.	A description is complete, but mixed up with explanations or pattern. The sketch is present but difficult to understand.	Clearly describes what happens in he experiments both verbally and with sketch. provides other representations when necessary tables and graphs
B6	Is able to identify the shortcomings in an experimental and suggest improvements.	No attempt is made to identify any shortcoming of the experimental.	The shortcomings are described vaguely and no suggestions for improvements are made.	Now all aspects of the design are considered in terms of shortcomings or improvements.	All major shortcomings of the experiment are identified and reasonable suggestions for improvement are made.
B7	Is able to identify a pattern in the data.	No attempt is made to search for a pattern.	The pattern described is irrelevant or inconsistent with the data.	The pattern has minor errors or omissions. Terms proportional are used without clarity - is the proportionality linear, quadrativ, etc.	The patterns represent the relevant trend in the data. When possible, the trend is described in words.

B8	Is able to represent a pattern mathematically (if applicable)	No attempt is made to represent a pattern mathematically	The mathematical expression does not represent the trend	No analysis of how well the expression agrees with the data is included, or some features of the pattern are missing.	The expression represents the trend completely and an analysis of how well it agrees with the data is included.
B9	Is able to devise an explanation for the observed pattern	No attempt is made to explain the observed pattern	An explanation is vague, not testable, or contradicts the pattern	An explanation contradicts previous knowledge or the reasoning is flawed.	A reasonable explanation is made. It is testable and it explains the observed pattern.

Table 1: A sample of a rubric.

The rubric in Figure 1 assesses the ability to design and carry out an observational experiment. The rows represent sub-abilities. In the first column of each row there is the description of the sub-ability. The other columns describe the level to which a sub-ability has been achieved. In the cells of the table, there are short descriptions of the activities that represent evidence that the sub-ability has been developed at a particular level. The most important is the last column, which represents the evidence that the ability has been adequately developed. The descriptions in the cells of this column are used as guidelines to describe what is expected of the students. These rubrics use four levels. The first level represents the sub-ability not being present. The students do not know that they are supposed to do the activities described in the cells. This is scored 0. The second column represents the level ‘inadequate’. Students know that they have to do something, but not exactly what. This is scored 1. The third level represents the level ‘needs improvement’. Students know what to do, but not exactly how to do it. This is scored 2. The last level is ‘adequate’. Students know what to do and how to do it. This is scored 3. In the cells there are examples of the most common shortcomings that can result in a particular score.

To verify that the rubrics indeed covered all our main goals, we compared the statements in the ‘adequate’ column of the rubrics with the elements that we paid attention to during the old assessment method. In Table 1 we see that all the listed elements are covered in the rubrics. The exception is the ‘correct physics’, which in the rubrics is covered in more than one sub-ability. This is good because it separates the different roles that physics has in different sub-abilities.

SUB-ABILITY		ADEQUATE
E3	Are able to communicate the details of an experimental procedure clearly and completely.	Diagrams and/or experimental procedure are clear and complete. Figures are appropriately chosen and correctly labelled. It takes no effort to comprehend.
D4	Are able to record and represent data in meaningful way	All important data are present, organized, and recorded clearly. The tables and graphs are correctly labelled and placed in a logical order.
B8	Are able to make a reasonable judgment about the hypothesis.	A judgment is made, consistent with the experimental outcome, and assumptions are taken into account.
D5	Are able to analyse data appropriately.	The analysis is appropriate, complete, and correct.
sub-abilities from before the introduction of rubrics		<ul style="list-style-type: none"> <li>• clear description of the procedures                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• use of figures</li> </ul> </li> <li>• adequate labels on figures                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• supporting claims</li> <li>• correct physics</li> </ul> </li> <li>• correct data analysis (including experimental uncertainties)</li> </ul>

Table 2: A comparison between the sub-abilities that we assessed before the introduction of rubrics (last row) and the sub-abilities in the new rubrics. Note that all but one of the criteria are listed under ‘adequate’ in the new rubrics. The correct physics criterion is now split into different sub-abilities, such as making mathematical models and analysing data (neither is listed in this table).

# The effect of introducing rubrics as an assessment tool

Here, we first describe the old assessment method, which was the baseline for our comparison. Then we describe the effects of introducing the rubrics on both the workload of the teaching assistant and the quality of the reports. We will also mention an intermediate step in the introduction of rubrics from which we learned a lot about how to properly use them.

## The old way - assessment via comments

Before the rubrics were introduced, the reports were assessed in the following manner. The teaching assistant read the report and commented on specific sections that needed improvement. The comments were very detailed and included reasons as to why the improvement was needed.

Figure 2 shows the results of the measurements. The average word count of the first feedback was around 650 with a standard deviation of approximately 150. The time it took to write such a feedback ranged between 60 and 90 minutes. The average number of iterations required for the report to be accepted was 3.7 with a standard deviation of 0.9. This was our baseline.

## The first rubrics

Two years ago we introduced a shortened version of the Rutgers scientific abilities rubrics. The Rutgers rubrics consist of five rubrics for five abilities. There is one rubric for each of the three types of experiments (observational, testing and applicative), one rubric for the data analysis and one for the communication of scientific ideas. Out of these we chose the one for the design and carrying out of an observational experiment, and the one for the communication of scientific ideas. The feedback to the students was supposed to consist only of scores on the rubrics. The report would be accepted when the scores on all sub-abilities reached the level of 'adequate'.

After the first semester we realized that the shortened rubrics were not detailed enough to convey all the necessary information to students. We still needed to add additional information in the form of comments. Moreover, the rubric for the observational experiment was poorly suited for the testing and applicative experiments. Nonetheless, as seen in Figure 2, the average word count on the first feedback dropped to around 380 with a standard deviation of approximately 50. Around half of what it used to be. We have no estimate of the time it took to write such a feedback. The average number of iterations required for the report to be accepted was 3.8 with a standard deviation of 0.9. Thus, there was no meaningful change.

## The second implementation of rubrics: using the original Rutgers rubrics

After one semester of the shortened rubrics, we introduced the full Rutgers rubrics. Each team of students thus received three rubrics, one for the type of experiment they had, and the two for data analysis and the report at the beginning of their work on the projects. We made changes to the last rubric to reflect the specifics of a web report as opposed to a regular printed report. One addition was the sub-ability that addressed taking advantage of the nonlinearity and cross links allowed by a web page. Another addition was the sub-ability which addresses being aware of copyright laws. Students often use materials from the internet, mostly pictures and occasionally simulations. Here we expect students to check and list the licence under which these materials were published and make sure the license allows their use in such a report. Our reports are available online on the faculty website, so this is an important issue to address.

With these rubrics we could give the feedback only in terms of rubric scores. Specific comments were still necessary, but only for shortcomings that were so specific that they were not covered by the rubrics, and it was unlikely for students to notice them only based on the scores on the rubrics. With their introduction, the average word count on the first feedback was around 100 with a standard deviation of approximately 40 - one sixth of what it used to be. (See Figure 2.) The time it took to write such feedback ranged from 20 to 30 minutes - one third of what it used to be. The average number of iterations required for the report to be accepted was 3.6 with a standard deviation of 1.2. No significant change compared to what it used to be.

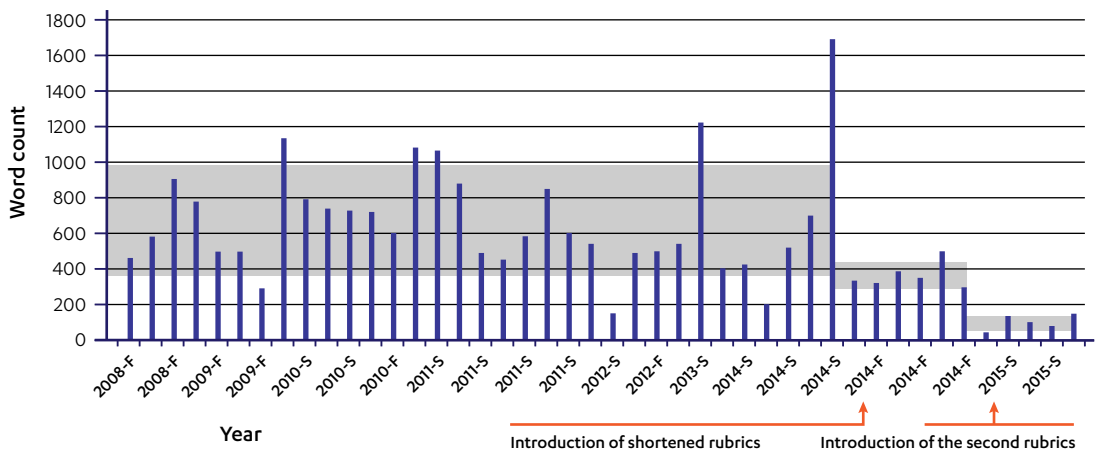


Chart 2: Comparison of the word count on the first feedback before the introduction of rubrics, during the first rubrics and during the second rubrics. The bars are actual word counts on the feedback while the wide line represents the average and the standard deviation for each period.

## The quality of the reports

To evaluate the quality of the reports we first verified that the new rubrics included all the sub-abilities that we were already assessing before. In Table 1 the last row lists the main sub-abilities that we assessed before we started using the rubrics. The other rows in the table show the ‘adequate’ column of four of the sub-abilities in the current rubrics. All of the ‘old’ sub-abilities from the last row, except the correct physics sub-ability, are now listed in these four ‘new’ sub-abilities under ‘adequate’. Therefore, these are obviously included in the rubrics. The correct physics sub-ability is now spread across various sub-abilities, which might be an even better arrangement since it splits the sub-ability into different aspects, such as analysing data as opposed to making mathematical models. Therefore, we conclude that the new rubrics place even more demands on the students than the criteria used before. To compare the quality of the reports we selected a random sample of seven old reports that had been accepted, and scored them using the rubrics. If they scored ‘adequate’ on all sub-abilities we should conclude that the old reports were approximately of the same quality as the new ones, or better. If they did not score ‘adequate’ then we should conclude that the old reports are not as good as the new ones. Only one of the old reports came close to achieving an adequate on all sub-abilities scoring an average of 2.94. The rest ranged between 2.0 and 2.7, with an average of 2.48. This indicates that the quality of the reports increased with the introduction of the rubrics. Only one of the old reports would be close to being accepted according to the new criteria.

## The use of rubrics in other contexts

At Rutgers University the rubrics are used in other contexts (Etkina et al., 2008, 2010). We have also introduced the rubrics in other courses. We use them in Didactics of physics to assess micro teaching, a.k.a. simulation of a lesson - the lesson that the students prepare and teach to their peers to simulate a real school environment. The use of rubrics allowed us to clarify the abilities we expect the students to develop. Here, we include the sub-ability of monitoring the activities of each student, and being aware of their engagement in class. We also include the sub-ability of being able to conduct a whole-class discussion. We emphasize these two because they are sub-abilities rarely addressed in traditional teacher training.

After the success at “Project laboratory”, we also introduced rubrics to specific tasks in various courses. For example, we introduced rubrics purely for self-assessment in the course “How things work”. In this course one of the tasks of students is to disassemble a device and determine how it works. One teaching assistant may have up to five groups of five students at a time. The micro-project is open-ended, so we did not want to offer specific guidelines on what to do. Without the rubrics, when students reached one goal, the teaching assistant would have to sit with them and discuss what the next goal should be. This took valuable time away from other groups

who had to wait. With the introduction of rubrics, we listed rather generic sub-abilities on the rubric, such as 'is able to form a hypothesis and test it' and in the 'adequate' column we listed 'predictions are made based on the hypothesis and are tested with quantitative measurements'. This made students think on their own about what they could measure to test their hypothesis on how a particular mechanism works. With this, the time a teaching assistant has to spend with a specific group decreased drastically and the teaching assistant is able to much better manage all the groups.

Another element of courses "How things work" and "Communicating physics" is a short, two-minute video that students produce. We introduced the rubrics as guidelines for what we consider relevant sub-abilities, and how we assess the level at which they are achieved. One of the subabilities was, for example, 'Is able to choose relevant scenes' while the 'adequate' column listed, for example, 'The scenes show relevant content and the spoken and visual content complement each other'. This was meant to avoid a very common situation when the spoken content was about something, but the visual content showed something completely different, sometimes even in contrast with the spoken content. After the introduction of rubrics we saw an increase in the quality of the videos but we have no data to relate one to the other scientifically. It might be a coincidence.

## Discussion and concluding remarks

We have learned a great deal about how to properly write and use rubrics. First, the Rutgers scientific abilities rubrics are a very good template to start from. They are validated and well-researched. After implementing the shortened rubrics and observing the results, we learned that the original rubrics are better than the abbreviated ones, as they are tailored to specific tasks. Sub-abilities are not the same for different types of experiments, so the rubric for observational experiments was not good to assess the testing and applicative experiments. We used Rutgers rubrics for observational, testing and applicative experiments as is. Likewise, the rubric for data analysis was practically unchanged, but we had to change the rubric for the report to reflect the specifics of a web report.

Third, we have learned that it is very important to list the 'adequate' column in great detail, since students use it as guidelines about what needs to be done and also as reference for what has possibly not been done properly, if the score is below adequate. Fourth, we realized that it is easier to assess the reports if the listings in all the other columns are not too specific. If they are very specific, one finds oneself checking carefully under which category a specific shortcoming is listed, so that it would not give the wrong feedback to the students. For example, students may have done things well and only small improvements are needed, but the specific shortcoming is listed under 'inadequate'. Then the feedback must give 'inadequate' giving the impression that there is a lot wrong with that sub-ability. In an effort to improve, students may change many things, sometimes inadequately, making the new report worse than the previous, when in fact things were already done pretty well. However, it is important to list the most common shortcomings that result in a particular competence level ('inadequate' or 'needs improvement'). For example, listing 'labels are inadequate in graphs and/or figures' under 'needs improvement' is a very valuable clue for students on what to check. Sometimes this is due to poor resolution of the pictures, sometimes due to the language used in the labels (reports must be in Slovenian), and sometimes due to the fact that the labels on the figures and those in the descriptions do not match. Fifth, we learned that it is very advisable to have training in the use of rubrics for both the students and the teaching assistants. Someone already familiar with their use should score a report with a novice to show the proper way of scoring. The scores by different evaluators match much better when this is done, than when this is not done. It should be noted that the trend of scores matches well anyway. Different evaluators that scored the same report generally agreed about something not being adequate, but they sometimes disagreed on whether it is inadequate, or needs improvement. Since the subject is graded only pass/fail, this was not a problem for us, but if we wanted to use the rubrics to give grades instead, training would be mandatory. We are currently investigating this approach, but experience from Rutgers University is clear that validity - scores independent of evaluator - can only be achieved through the training of the evaluators.

After the course students are required to write a reflection on what they have learned. We developed an additional rubric on reflection that addresses the sub-abilities of being able to reflect on what physics content knowled-

ge has been learned and how one's ability to work in a group has changed. Students are not specifically asked to write anything about the use of rubrics. Nonetheless, some students reflected on this topic, too, and following are some quotes, translated from Slovenian:

"... The rubrics were also useful, because they contain all the important elements of experimental work such as assumptions and experimental uncertainties ..."

"... When writing the report we had to consider all the experiments again and all the details that could affect the results, ... I learned a lot while thinking about all the parameters, such as control variables and experimental uncertainties, and even more about considering them in general. In doing this the rubrics proved to be very useful ..."

"... I think the basic idea of the course is very good, also the rubrics were very carefully designed and proved to be very helpful in our work..."

Based on these spontaneous comments, it appears that the rubrics were appreciated. One student, in an informal discussion, even suggested introducing the rubrics to other courses, saying that it would be clearer what is expected from students there. We could get more reflection on the use of rubrics if we added a sub-ability that addressed the use of rubrics.

So far, we are very satisfied with the use of rubrics. It makes the evaluation process easier and faster. It provides enough feedback for the students to improve their reports, and produce better reports compared to previous years. Students also appreciate the rubrics, because they provide very clear description of teacher expectations and also guidelines for how to meet these expectations.

## References

- Doppelt, Y. (2003). Implementation and assessment of project-based learning in a flexible environment. *International Journal of Technology and Design Education*, 13 (3), 255-272.
- Etkina E., Van Heuvelen A., White-Brahmia S., Brookes D. T., Gentile M. & Murthy S. (2006). Developing and assessing student scientific abilities. *Physical Review. Special Topics, Physics Education Research*, 2, 020103.
- Etkina E., Karelina A., & Ruibal-Villasenor M. (2008). How long does it take? A study of student acquisition of scientific abilities. *Physical Review, Special Topics, Physics Education Research*, 4, 020108.
- Etkina E., Karelina A., Ruibal-Villasenor M., Jordan R., Rosengrant D., & Hmelo-Silver C. (2010). Design and reflection help students develop scientific abilities: Learning in introductory physics laboratories, *Journal of the Learning Sciences*, 19 (1) 54-98.
- European Physical Society. (2009). A European specifications for physics bachelor studies. Acquired on 21, may, 2016, from [http://c.yimcdn.com/sites/www.eps.org/resource/resmgr/policy/eps\\_specification\\_bphys.pdf](http://c.yimcdn.com/sites/www.eps.org/resource/resmgr/policy/eps_specification_bphys.pdf)
- NGSS Lead States. (2013). *Next Generation Science Standards: For States, By States*. Washington, DC: National Academies Press.
- Planinšič G. (2007). Project laboratory for first-year students, *European Journal of Physics*, 28 (3),
- Rutgers Physics and Astronomy Education Research group. Scientific abilities. Acquired on 22, may, 2016, from <https://sites.google.com/site/scientificabilities/>

# DVOGOVORNI BRALNI DOGODEK NA VISOKOŠOLSKI RAVNI<sup>1</sup>

## DIALOGIC READING EVENT AT THE HIGHER EDUCATION LEVEL

IGOR SAKSIDA<sup>2</sup>

---

### Povzetek

Tvorjenje pomena književnega besedila izhaja iz srečanja med bralci in besedili v medosebnem, medbesedilnem in širšem družbenem kontekstu. Bralni dogodek, pri katerem se srečujejo bralci različnih starosti in bralnih izkušenj, ne more biti povsem izenačen s spontanim branjem: ne izhaja (le) iz notranje bralne motivacije, ne temelji na nekritični identifikaciji in ne more pristati na bralčevo pravico do molka o prebranem. Ključno vprašanje poučevanja književnosti (tudi na visokošolski ravni) je torej, kako ob mladinski književnosti graditi interpretacijsko skupnost in pri tem povezati raznovrstne motivacije, tvorjenje pomena in utemeljeno izražanje mnenja o prebranem ter znanje in ustvarjalnost. Prispevek v sklepnem delu prikazuje, kako je mogoče izvajati pouk književnosti z dvogovornim, sodelovalnim in kritičnim pristopom v seminarju iz mladinske književnosti na pedagoški fakulteti.

Ključne besede: bralni dogodek, kritična bralna možnost, visokošolska didaktika književnosti

### Abstract

The construction of literary meaning arises from an interaction between the reader and the text in an interpersonal, intertextual and a broader context. Therefore, a reading event in which readers of various age groups and reading experience interact, cannot be equated with spontaneous reading; it neither comes from (only) intrinsic reading motivation, does not provoke uncritical identification, nor does it respect the reader's right to be silent. The key question of teaching literature (also at the higher education level) is how to build the interpretive community related to Children's Literature and how to interlace different motivations, literary meaning, the substantiated opinion about texts, as well as knowledge and creativity. The final part of the article is dedicated to the manner of conducting dialogic, collaborative and critical teaching in the Children's Literature seminar at the Faculty of Education.

Key words: reading event, critical reading competence, higher education literary didactic

*»Včasih sem imel občutek, da so bili odzivi študentov nekritični, moja dejavnost v razredu pa pretirano kritična.«*

*(Appleyard, 1991, str. 2.)*

*»Da bi spodbujal interakcijo s podatki in mnenji, ki jih predstavljam, nisem želel zakriti svoje osebnosti z masko lažne objektivnosti ali predstaviti lastnih mnenj kot dejstva. V celoti se raje osredotočam na zastavljanje zahtevnih vprašanj kot na oblikovanje preprostih odgovorov. Bralci morajo najti lastno pot do oblikovanja svojih odgovorov.«*

*(Nodelman, 1996, str. xii–xiii.)*

<sup>1</sup> Avtor je članek pripravil v okviru CRP 2016 (šifra V5-1506), KULTURNI IN SISTEMSKI DEJAVNIKI BRALNE PISMENOSTI V SLOVENIJI.

<sup>2</sup> Univerza v Ljubljani, Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta; Igor.saksida@guest.arnes.si.

## Uvod

Uvodna navedka iz dveh danes že »klasičnih« knjig o branju in mladinski književnosti v uvodu predstavljata zanimivo dilemo: kako pri skupnem branju povezati ali morda celo soočiti mnenja študentov (ali mlajših bralcev nasploh) in učiteljev književnosti. Že uvodoma je treba na dilemo odgovoriti z načelnim stališčem, da njena razrešitev ne pozna preprostih, predvsem pa ne »binarnih« odgovorov (Mladi najbolje razumejo besedilo: znanje o književnosti ni pomembno, pomembna je ustvarjalnost. – Učitelj pove, kako je treba besedilo razumeti, saj zna veliko več kot mladi.) Ustni vir, ki se je izobraževal na eni od ljubljanskih fakultet, je književnim bralnim »kolegom« znal postreči z zanimivo anekdoto: na izpitu iz književnosti naj bi znani profesor študenta vprašal, ali je telefonski imenik roman. Študent se je začudil in rekel, da ni. Profesor je odvrnil: Je, seveda je. Sprašujete zakaj? Ker je literarna veda rekla tako. Literarna veda pa sem jaz. – Ne glede na to, da gre za anekdoto (anekdote pa so bližje fikciji kot stvarnosti), je očitna situacija nadvse povedna: zastavlja namreč ključna vprašanja, bistvena za načrtovanje in za izvedbo pouka književnosti od osnovne šole do univerze:

- Kaj je književno besedilo in kako vse ga bralec razume?
- Kako naj poteka branje in soočanje mnenj pri pouku književnosti?
- Kaj je v sodobnem času temeljni smisel branja?

Visokošolski učitelj književnosti se mora nenehno spraševati, ali je pomen književnega besedila zares to, kar študenti slišijo na predavanjih, si zapišejo, se naučijo in na izpitu povedo ... In če ni, kako mlade sogovornike spodbujati, da bodo brali kakovostno, poglobljeno, kritično? Kako tudi na visokošolski ravni književni pouk oblikovati *manj monološko* (čeprav frontalna oblika sama po sebi ne more biti »zastarela«), kako študente usposobiti, da o prebranem kakovostno spregovorijo, in to ne z »lepljenkami« mnenj drugih v seminarških in drugih strokovnih odzivih na leposlovje? A nevarnosti odtujitve književnega pouka ni iskati le v avtoritativnem pristopu (*Telefonski imenik je roman, ker sem jaz tako rekel!*); morebiti še hujše rušenje dialoščnosti je najti v zahtevah, naj se učitelj čim bolj umakne, naj kot sogovornik umolkne, naj ničesar ne sprašuje – vse to naj bi bilo »didaktično nasilje« nad literaturo. Mladi bralci (učenci ali študenti) tako ali tako berejo »prav«, njihova kritičnost nastaja kar sama od sebe, zato »vnaprej pripravljena vprašanja kratijo učenčevo pravico do lastnega spraševanja besedil in odziva in s tem odtujujejo književno branje in književnost« (Grosman, 2009, str. 32). Namesto neproduktivnih nasprotij med avtoritarnostjo in (divjo) svobodo branja je smiselno osvetliti procese razumevanja besedila ter jih povezati z bralnim dogodkom in vlogo učitelja književnosti kot sogovornika in mentorja branja.

## Kaj je književno besedilo in kako vse ga bralec razume?

Odgovor na prvo vprašanje je utemeljen v sodobni literarni in recepcijski teoriji književnosti: literarna teorija književnega besedila ne pojmuje kot materialnega predmeta, ampak kot povezavo fenomenalne in kvazifenomenalne plasti; slednja zajema domišljajske prvine (podobe, ideje in občutja). Ob tem je nujno ločevati še prvotni in drugotni obstoj književnega besedila, torej nastajanje in sprejemanje besedila (Kos, 1996, str. 55–61). Poudarjanje bralčeve vloge pri vzpostavljanju kvazifenomenalne plasti drugotnega obsoja književnosti vodi do ugotovitve, da pomen književnega besedila ni nesprenmenljiv – tak, kot naj bi ga zapisal avtor, ampak je odvisen tudi od bralca. Sporočilnost književnosti nastaja na podlagi srečanja med bralcem in besedilom v medosebnem, medbesedilnem in širšem družbenem kontekstu, branje je dejanje sporazumevanja (Iser, 2001), ki povezuje (vsaj) »tri dejavnike: bralca, besedilo in njuno interakcijo« (Grosman, 2000, str. 13); ob tem je treba posebej poudariti, da je bralčevo prilagajanje besedila lahko raznovrstno (glede na medbesedilno izkušnost in horizont pričakovanj) ter da se razvija (Grosman, 1989, str. 17–32).

Posebej zanimivo je vprašanje različnosti procesov branja kot aktivnega in spreminjajočega se opomenjanja besedila ob mladinski književnosti, ki je tudi predmet visokošolskega študija (na pedagoški fakulteti). V literarni teoriji je uveljavljeno pojmovanje dvojnega naslovnika mladinskega besedila (Shavit, 2009): mladinsko književnost berejo otroci in odrasli, določa jo prevzemanje otroškega pogleda na svet (Nodelman, 1996, str. 141–168). A vprašanje naslovnika mladinske književnosti je v resnici večplastno; naslovnik mladinskega besedila ne bere le ob prostem

času (tj. kot posameznik), ampak tudi v skupini, v šoli. Skupinsko branje označuje besedna zveza *bralni dogodek*; ta se od pristočasnega branja bistveno razlikuje. Nekaterih pravic (Pennac, 1996), ki jih ima bralec-posameznik, bralci pri bralnem dogodku sploh nimajo: ne berejo česar koli (ker sicer pogovor o prebranem sploh ni mogoč), o prebranem ne molčijo (sicer pri preverjanju bralne zmožnosti niso uspešni), berejo večkrat in podrobno, tako da se njihovo doživljajsko branje sistematično pogloblja »s kognitivnim, pa tudi z ustvarjalnim branjem« (Žbogar, 2014, str. 551). Otroško in odraslo šolsko branje tudi ne izhajata »le« iz notranje motivacije in ne temeljita na nekritični potopitvi v besedilo; tako je mogoče glede na okoliščine branja oblikovati *štiri temeljne tipe naslovnikov mladinske književnosti*, ki jih ni mogoče enačiti in še manj vrednostno razvrščati:

- otrok kot bralec-posameznik (pristočasno branje) – vprašanje je, ali je to branje v začetku povsem spontano, saj »otroci branja praviloma ne usvajajo spontano v procesu primarne socializacije v družini, marveč se ga učijo v šoli« (Grosman, 2004, str. 186) – o spontanem branju lahko govorimo šele, ko otrok že zna brati in pisati in se odloča, kaj bo bral, a je tudi že prevzel družbeno pogojeno pojmovanje branja;
- otrok kot šolski bralec – vodeno bere besedila skupaj z drugimi bralci pri pouku in se na prebrano odziva tako, da rešuje bralne naloge;
- odrasli kot bralec-posameznik (pristočasno branje, a tudi strokovno in raziskovalno branje urednikov, kritikov, literarnih teoretikov ipd.) – vprašanje, koliko odraslih bere mladinsko književnosti tudi le na podlagi notranje motivacije, presega meje tega članka;
- odrasli kot šolski bralec – predvsem učitelj (mentor branja), ki vodi bralni dogodek in ne bere le za lastni užitek in tudi ne »kot otrok«.

Za razmišljanje o vprašanih učenja in poučevanja na visokošolski ravni so pomembni *vsi štirje tipi bralcev*: študenti pri predmetih *mladinska književnost* in *didaktika književnosti* spoznavajo zakonitosti *bralnega razvoja* (kako mladi bralec procesira besedilo, katere so vrste bralnih motivacij glede na namen branja in vrsto bralnega gradiva), hkrati razmišljajo o *učitelju* kot strokovnem bralcu, ki se pri bralnem dogodku pogovarja z *otroki kot šolskimi bralci*, ne le zaradi lastnega bralnega užitka, temveč da bi razvijal njihovo (in svojo) bralno zmožnost, jih usposobil »za ustvarjalno komunikacijo z literarnim besedilom, kar lahko dosežemo izključno s povečevanjem njihove recepcijske zmožnosti« (Kordigel Aberšek, 2008, str. 16). To pomeni, da je učiteljevo branje besedila nekaj drugega od pristočasnega branja: učitelj kot strokovni bralec, katerega usposobljenost ima več razsežnosti (Krakar Vogel, 2004, str. 28–37), ni le dober bralec: bere po algoritmu strokovne priprave na branje, in sicer od lastne interpretacije sporočilnosti besedila prek seznanjanja s spoznanji stroke vse do vprašanj relevantnosti besedila za učence, konkretizacije ciljev in izbire učnih metod (ibid., str. 165–181). Premišljena didaktična prognoza (Krakar Vogel, 2014) je zato bistveni, a ne edini del učiteljevega šolskega branja; vse bolj se v informacijsko prepredeni družbi pluralnosti sporočil in resnic kažejo še druge nujne oblike soočanja mnenj z odraslimi šolskimi bralci (npr. starši), ki niso neposredno udeleženi v vsakodnevem procesu pouka branja, a o njem javno izražajo mnenja. V dialogu s temi bralci so pred učiteljem različne naloge, od razvijanja družinskega branja do preseganja cenzorskih strategij (prim. Saksida, 2015). Da bi bili učitelji usposobljeni za svoje odgovorno in zahtevno delo, se morajo med študijem razviti v dobre bralce kot posameznike, ki zmorejo književnost ne le čim bolj razumeti, ampak jo tudi kakovostno kritično ovrednotiti v odzivu na prebrano – predvsem *tretjemu* tipu naslovnika mladinske književnosti se posveča predmet mladinska književnost na pedagoški fakulteti, dvogovorni bralni dogodek pri njem pa predstavlja ta članek.

## Kako naj poteka branje in soočanje mnenj pri pouku književnosti?

Visokošolska didaktika mladinske književnosti se po temeljnih načelih ne more (in ne sme) bistveno razlikovati od drugih očitov šolskih interpretacij: študentov ni mogoče učiti po drugačnih načelih in ciljih, kot jih bodo kasneje uresničevali sami. Osnovna značilnost pouka književnosti je, da poteka kot bralčevo prilaščanje besedila: učitelj mora zato izhajati iz subjektivnih odzivov na prebrano, voditi pogovor neavtoritativno, upoštevati dialoškost pri izbiri metod (Grosman 1996). A prilaščanje besedila tudi v recepcijsko naravnani književni teoriji, ki je bila eden od temeljev sodobnega pouka književnosti v osnovni šoli, ni pojmovano kot nespremenljivo; ni statično, razvija se: ne le, da se do besedila različno vedeta bolj in manj izkušeni bralec, bralčevo subjektivno doživetje so zgolj

izhodišče za oblikovanje popolnejšega doživetja – pri tem je učiteljeva naloga v »proces(u) gradnje interpretacije« (Grosman, 1989, str. 65) ključna in zahtevna. Osrednji cilj književnega pouka je, »kako pomagati učencu k zaznavanju čim več sestavin in njihovih medsebojnih povezav in k spoznavanju možnosti celovitejšega doživetja leposlovnega besedila« (ibid., str. 60). Poti do tega cilja je več, pomembna se zdijo zlasti priporočila o izogibanju eni sami razlagi, ki jo pripravi učitelj, opustitvi za mlade bralce nesmiselnih dejavnosti, npr. učenju literarne teorije brez povezave z besedilom (Thalmayr, 2014), ob tem pa ni nič manjša stranpot izogibanje pojmovanja učitelja kot avtoritete, ki mora organizirati in usmerjati učne dejavnosti (Kovač Šebart, Krek, J., 2009). Ključno vprašanje poučevanja književnosti (tudi na visokošolski ravni) zato ni, kdo »prav« bere (odrasli ali otrok, starši ali učitelji ipd.), ampak kako različne bralce povezati v *interpretativno skupnost*, ki ji je mladinska književnost polje, »na katerem se srečajo mladi in starejši, tako da se starostne razlike postopoma zabrišejo. To je tudi temeljni smisel, zaradi katerega je mladinska književnost izobraževalna, saj otroke priteguje v širšo družbeno skupnost« (Sell, 2002, str. 8.). Smisel vzpostavljanja dialoga v tej skupnosti je v gradnji subjektivnega in nešablonskega, a hkrati prepričljivega in veljavnega bralnega doživetja. V postopku oblikovanja skupnega branja se je treba izogibati predvsem nesmiselnim opozicijam (npr. frontalno – sodelovalno učenje in poučevanje, znanje – ustvarjalnost) ter književni pouk pojmovati kot prepletanje treh gradnikov bralne zmožnosti.

- 1) *Bralna motivacija*: notranja (veselje do branja, zatopljenost, občutek kompetentnosti), zunanja (bralna naloga kot izziv, ocena, pohvala, nagrada kot spodbuda in pot do bralnega navdušenja), socialna (diskusija in soočanje mnenj v skupini, tekmovalnost na podlagi visokih pričakovanj mentorja branja – tekmovalnost ne izključuje sodelovalnega učenja).
- 2) *Receptijska zmožnost* kot obvladovanje postopkov tvorjenja pomena, tj. zmožnosti branja; učitelj kot bralni model spodbuja usvajanje in razvijanje bralnih strategij. Vsebinske strategije ob književnem besedilu so: predstavljanje (tvorjenje domišljjskih predstav), književna oseba (kritična, ne naivna oz. neposredna identifikacija z njo: opazovanje stališč, govora in razmislek o avtorjevem namenu ob podobi književne osebe), zgodba (povzemanje zgodbe), tema (razumevanje in vrednotenje neposredne in posredne sporočilnosti, aktualizacija besedila), struktura in jezik (opazovanje zgradbenih in jezikovnih prvin besedila, npr. oblike verzov in kitic, rabe nenavadnih besed in besednih zvez) ter perspektiva (kako je vsebina povezana z zornim kotom pripovedovanja). Branje se v dialoškem književnem pouku prepleta s tvorjenjem o(b) besedilu, in sicer kot podporna, ne samozadostna dejavnost, ki zajema poustvarjalna in strokovna besedila ter predvsem različne pristope, tudi obnovo, predstavitev knjige, ne le ustvarjalnosti.
- 3) Tretji gradnik je književnosistemsko *znanje*, ki je del bralne kompetence oz. pismenosti, a le pod pogojem, da je osmišljeno kot sestavina, ki omogoča bolj poglobljeno branje in razpravljanje o prebranem. Književno znanje in medbesedilnost zato nikakor nista »sovražnika« bralnega užitka, ampak ga soustvarjata (Nodelman, 1996: 143–168), poznavanje strategij branja pa pot k preseganju naivnega prilščanja besedil, k pogovoru in inkulturaciji (Grosman, 2004: str. 137–152).

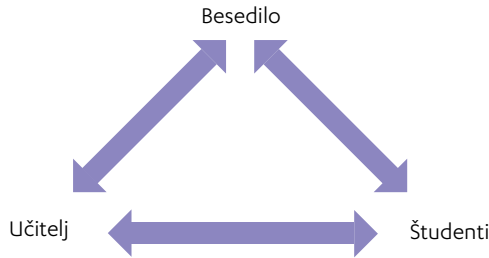
Tako pojmovanje bralne zmožnosti je za visokošolskega učitelja zahtevno, še posebej, če sam med študijem ni bil deležen komunikacijskega pristopa, ampak pojmuje visokošolsko poučevanje kot izrazito transmissijski pouk. Slednjega je mogoče opredeliti kot predavanje o literaturi, tj. kot prikaz teorije ali zgodovine književnosti; od študentov se v tem modelu pričakuje, da so »*interpretativni papagaji*«: na izpitu in predvsem pri samostojnem seminarskem delu naj bi posnemali profesorjevo metodo, kar je med drugim vidno v nekritičnih prepisih s spleta, pomanjkljivemu navajanju virov in celo nerazumevanju besednih zvez in opredelitev, ki jih vključujejo predstavitve. Ta pristop bi bilo mogoče ponazoriti z naslednjo shemo:

- Besedilo → učitelj → študenti ali celo: (besedilo) → učitelj → študenti, če se učitelj le izjemoma vrača k sporočilnosti besedila in predava predvsem o različnih kontekstih, v katerih se književnost pojavlja.

To shemo nato prevzemajo študenti; zamenja se le vloga, linearnost »poročanja« o knjigah ostaja nespremenjena:

- Besedilo → študent → učitelj (in študenti), tudi z možnostjo (besedilo) → študent → učitelj (in študenti), če besedila, o katerem študent govori ali piše, sploh ne prebere, kot poročajo npr. nekateri nekdanji dijaki, ki so uspešno napisali maturitetni esej o neprebranih besedilih.

Vsak učitelj književnosti si mora sam odgovoriti na vprašanje, ali je (re)produkcija linearne komunikacijske sheme smiselna in ustrezna za razvijanje bralne zmožnosti. Z bolonjsko prenovno programa predmeta mladinska književnost in vključitvijo vaj, ki jih prej ni bilo, med kontaktne ure predmeta (predavanja: 45; seminar: 15; vaje: 30), je potekal tudi temeljit premislek o njegovi zasnovi, saj transmissijsko poučevanje s takšno razporeditvijo ur ni bilo več mogoče. Vaje interpretativnega branja, ki bi jih bilo skoraj nemogoče izvajati linearno (npr. kot učiteljevo glasno branje in razčlenjevanje besedil), so zahtevale tudi premislek o učnih oblikah pri seminarju in celo predavanjih – oboje naj bi potekalo bolj *dialoško*: spoznavanje literature je postalo del neposrednega, tudi nepredvidljivega, a zato za učitelja in študente brez dvoma bolj zanimivega kritičnega pogovora, ki ga prikazuje shema:



Večletne izkušnje dokazujejo, da pouk mladinske književnosti na pedagoški fakulteti (drugje pa bržkone prav tako) lahko poteka z uporabo dvogovornega, sodelovalnega in kritičnega pristopa k besedilom. Študenti so prikazali prek šestdeset različnih možnosti seminarske interpretacije mladinskih besedil, ki se razporejajo v štiri temeljne skupine; v vsaki so predstavljeni le najbolj zanimivi in inovativni primeri.

1) Besedila, osredotočena na *izražanje razumevanja in vrednotenja vsebine* (predvsem teme) besedila:

- predstavitev posebej zanimivih besedil (npr. tipne in vonjavne slikanice – simulacija zaznavanja slepih naslovnikov, afriških slikanic o AIDS-u (s pojasnitvijo ustreznega konteksta) oz. japonskih stripov (*manga*));
- primerjava in vrednotenje originalnih klasičnih pravljic in predelav;
- (fiktivni) intervju z ustvarjalcem o njegovem življenju in delu ali s književno osebo, »dialog« med strokovno interpretacijo osebe in komentarjem njene prepričljivosti (z analizo sloga in vprašanji za poslušalce);
- kritična analiza relevantnosti izbranega dela na podlagi motivnega drobca, aktualizacija besedila (alternativne razlage konca Andersenove pravljice Cesarjeva nova oblačila);
- razprava o tabujski temi in osebno vrednotenje prikazane problematike (npr. motiv drugačnosti v izbranih besedilih z vprašanji o drugačnosti za poslušalce);
- branje »proti besedilu«: razprava o kakovosti književnega besedila, izrazito kritična obravnava oseb, zgodbe, osrednjih podob, idej ipd.

2) *Poustvarjalna* besedila, svobodnejše interpretacije književne predloge:

- aktualizacija (klasičnega) besedila in razredno gledališče (npr. *Pepelka* 21. stoletja z mobilnikom; Janko in Metka na Facebooku);
- izdelava taktilne slikanice za ponazarjanje teme in razpoloženja klasične pravljice;
- pogovorna oddaja o izbrani knjigi: predstavitev vsebine dela, avtorja, kritičnih odzivov in drugih zanimivosti v povezavi z delom;
- predelava besedila s spreminjanjem perspektive, npr. pravljica, kot bi jo povedala čarovnica; predelava jezika besedila (npr. v sleng) in opazovanje učinka takšnega posega;
- dramtizacija (izročilnega) besedila (npr. pravljice) v narečju z uprizoritvijo (govornim nastopom);
- prikaz razumevanja in vrednotenja (problemskega) besedila na podlagi posnetega kratkega filma po zgodbi/razpoloženju izhodiščnega besedila (filmska interpretacija dela);
- »lepljenka besedil«: osrednje književne osebe iz različnih besedil se srečajo (npr. pogovor čarovnic);
- glasbena predelava besedila (npr. rap po klasičnem ali sodobnem besedilu, tudi z vključitvijo predstavitve avtorja oz. besedila).

- 3) Besedila, zasnovana na podlagi primerjave med književnostjo in drugimi, predvsem vizualnimi mediji:
  - branje literarnega dela in primerjava z njegovim prenosom v drug medij; opozorila na različnost vsebine;
  - prikaz relevantnosti besedila, npr. književnost in internet;
  - primerjava različnih ilustracij istega besedila in kritično vrednotenje prepričljivosti slikanic.
- 4) Prikaz možnosti *bralnega dogodka* ob izbranem besedilu:
  - komentar in analiza posnetka pogovora o izbranem besedilu z mladim bralcem (npr. sorodnikom);
  - zasnova in izvedba izročilnega bralnega projekta na šoli: branje besedil (pravljic, povedk, basni ...) s skupino otrok, prikaz likovnih odzivov v povezavi z razvijanjem bralnih strategij, možnosti uprizoritve v razredu;
  - poustvarjalna predstavitev besedila: pogovor z otroki o besedilu, (skupno) nadaljevanje besedila;
  - intervju z učenci (mladimi bralci) o temi besedila ali podobi in značilnostih književnih oseb ter interpretacija izbranih knjig;
  - predstavitev stališč otrok do obveznega/priporočenega branja (katere teme naj bi otroke posebej zanimala – in zakaj);
  - primerjava pripovedovanja otrok in odraslih ob slikanici brez besedila;
  - primerjava stališč otrok in odraslih (staršev in/ali učiteljev) do problemske teme, ki jo izraža besedilo.

## Kaj je v sodobnem času temeljni smisel branja?

Odgovor na zadnje vprašanje je zapleten, a za učitelja književnosti je pomembno predvsem pojmovanje, da pomen besedila ni ne njegova »last« ne last mladega bralca, temveč je polje, ki ga je smiselno nenehno dograjevati; sooblikovanje besedilnega pomena dobiva smisel tako v *vzpostavitvi dialoških razmerij med besedilom, učiteljem in študenti kot v razvijanju širših zmožnosti – podjetnosti, ustvarjalnosti in kritičnosti*. Zato velja študente opozoriti na tri bistvene zahteve, ki sooblikujejo dobro seminarsko predstavitev (in so podlaga za oceno):

- vzpostavitev motivacije za spremljanje seminarskega nastopa in morebitno branje predstavljenega dela,
- zanimiva izbira teme govornega nastopa ter
- izčrpna in jezikovno ustrezna predstavitev izbrane teme.

Zelo jasno je treba študentom še povedati, da so pri dialoških seminarskih nastopih pričakovanja *višja* kot pri reproductivnih – odsvetovani sta predvsem šablonskost in površnost, zato obstaja tudi možnost neuspeha. Zgolj navidezna inovativnost rabe sodobnih tehnologij (npr. branje iz knjige ob filmskih odlomkih s spleta) ni dovolj; po zavrnitvi takšnega pristopa (negativni oceni) šele pride do uspešne seminarske predstavitve, tj. izčrpane vrednotenjske primerjave knjige in filma, posnetega po literarni predlogi. Zlasti pri poustvarjalnih govornih nastopih morajo nastopajoči znati pojasniti namen izbranega pristopa in uvodoma na kratko predstaviti delo, po katerem je nastala npr. parodija. Zlasti važno je tudi, da se ob uporabi novih tehnologij (npr. snemanje filma oz. izvedba krajshe predstave) študenti ne zadovoljijo le s prenosom v drug medij, ampak so zmožni izraziti lastno interpretacijo teme besedila tako, da se izogibajo zgolj prikazu njegove vsebine. Zato je povsem brezpredmetno nasprotje med »ugodjem« ustvarjalnosti in »zahtevo« učitelja; sodobna visokošolska didaktika književnosti bi morala upoštevati nujnost povezave med nasprotujočimi cilji, ki jih narekuje sodobni čas, ter študente pojmovati kot sogovornike (soraziskovalce, prim. Land, 2015). Smisel učiteljevega sodelovanja in njegovih jasnih zahtev v visokoškolskem bralnem dogodku osvetljujejo tudi izkušnje z analitičnim poslušanjem radijske igre: študenti ob recepcijsko zahtevnem besedilu dobijo kompleksne naloge: zapisujejo naslove dogajalnih enot, oznake oseb, zvočne prvine radijske igre (način govora, šume, glasbo ipd.). Nekateri med njimi, očitno nevajeni aktivne kritične potopitve v besedilo, že po desetih minutah nebesedno sporočajo, da jih tovrstne dejavnosti ne zanimajo – ne gre le za bralne naloge, naveličajo se poslušanja, češ: *saj smo že vse izvedeli ...* Jasno postavljenemu pravilu, da radijsko igro preprosto morajo poslušati do konca in si ob njej zapisovati vtise ter prvine za kasnejšo interpretacijo, sledi pogovor, v katerem z navdušenjem prisluhnejo tako mnenju sošolk in sošolcev kot mnenju učitelja književnosti; zdi se, da se je prejšnja nemotiviranost razblinila v skorajda detektivskem razkrivanju prezrtih tematskih prvin. Povedano pa samo po sebi pomeni, da temeljna vloga učitelja književnosti na univerzi ni »proizvodnja točk« s članki v dozdevno visoko vplivnih revijah, ki jih bere peščica strokovnjakov, pa tudi ne frontalno podajanje snovi in izpitno ocenjevanje za študente tuje učenosti, ampak večplastno in relevantno tvorjenje pomenov besedil v dialogu s študenti: oblikovanje relevantnih besedilnih metazgodb, ki jih »digitalni domorodci« (Prensky, 2011), prepuščeni vrvežu

informacij, potrebujejo bržkone bolj kot v preteklosti. Vsakodnevna komunikacijska površnost, mnogokulturnost in globalizacija, ki povzročajo »dezorientacijo posameznika in celih skupnosti ter širšo krizo smisla« (Grosman, 2004, str. 70), zastavljajo nove izzive tudi visokošolskemu pouku književnosti. Smisel branja književnosti pri bralnem dogodku na kateri koli stopnji šolanja ni karseda »eksaktno« beleženje podatkov in tujega razumevanja besedil, ampak »tvorjenje zgodb«, ki jih motivira srečanje med različnimi bralci in besedilom v družbenem kontekstu. Književnost je zgodba in zgodba je tudi pouk književnosti – oboje povezuje užitek pogovora »med bralci in besedili ter bralci o besedilih« (Nodelman, 1996, str. 22). Šolsko branje je zato vodeni preplet bralčevih pričakovanj in besedilnega sveta, znanja in ustvarjalnosti, inovativnega lastnega mnenja in upoštevanja sogovornika na podlagi visokih pričakovanj mentorja branja in z upoštevanjem prepletenosti raznovrstnih motivacijskih dejavnikov ter jasnih »pravil igre«.

Za zaključek le še tri retorična vprašanja o(b) uvodni anekdoti: *Je telefonski imenik roman? Kaj o tem menijo študentke in študenti? Kako prepričljivo znajo utemeljiti svoj pritrdilni ali nikalni odgovor?* – Študentom in sebi vedno znova zastavljam tovrstna vprašanja, ugotavljam njihova pričakovanja z vprašalniki in neposredno med predavanji ter jim tako posredno sporočam: »Vsi vi me zanimate kot posamezniki« (Grosman, 2006, str. 135). – Kdo ve, če se iz njihovih odgovorov ne naučim vsaj toliko kot oni iz naših skupnih »modelov« branja književnosti ...

## Viri in literatura

- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosman, M. (1989). Bralec in književnost. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Grosman, M. (1996). Književni pouk med preteklostjo in sedanjostjo. *Sodobna pedagogika*, 47 (9-10), 452–468.
- Grosman, M. (2000). Od spontanega do nadgrajenega in reflektiranega branja. V M. Ivšek (ur.), *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja*. Str. 11–33. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Grosman, M. (2004). Zagovor branja. *Bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia.
- Grosman, M. (2006). Razsežnosti branja. Za boljšo bralno pismenost. Ljubljana: Karantanija.
- Grosman, M. (2009). Kaj je branje in kakšen je bralec v 21. stoletju. *Otrok in knjiga* (75), 21–34.
- Iser, W. (2001). Bralno dejanje. Teorija estetskega učinka. Prev. A. Leskovec. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Kordigel Aberšek, M. (2008). Didaktika mladinske književnosti. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Krakar Vogel, B. (2004). Poglavlja iz didaktike književnosti. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, B. (2014). Bralna pismenost med teoretičnimi načeli in poučevalno prakso. *Slovenščina v šoli*. XVII (3-4), 25–35.
- Kos, J. (1996). Očrt literarne teorije, Ljubljana, DZS.
- Kovač Šebart, M., Krek, J. (2009). Vzgojna zasnova javne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Land, R. (2015). Not a Hotel but a Gym. Tensions between student satisfaction and student transformation, and possible limits to partnership. *Students as Partners in Innovation*. IUT Conference. str. 37.
- Nodelman, P. (1996). *The Pleasures of Children's Literature*. New York, Longman.
- Pennac, D. (1996). Čudežno potovanje, knjiga o branju. Ljubljana: J. Pergar.
- Prensky, Marc (2001): *Digital Natives, Digital Immigrants*. V: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (dostop 19. 3. 2015).
- Saksida, I. (2015). Kurikularni bralci, tabuji in cenzorske strategije (primer Cankarjevo tekmovanje). *Jezik in slovstvo*, 60 (3–4), 105–114.
- Sell R. D. (2002). Introduction. V Sell R. D. (ur.) *Children's literature as communication*. Amsterdam in Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Shavit, Z. (2009). *Poetics of Children's Literature*. Athens, London: The University of Georgia Press.
- Thalmayr, A. (2014). Zoprna lirika. Prva pomoč za bralce v stresu. Prev. E. Antončič, Maribor: Aristej.
- Žbogar, A. (2014). Literarno branje in mladostniki. V A. Žbogar (ur.): *Recepcija slovenske književnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja, 33). 551–557.

# NARATIVNI PRISTOPI V PROCESU POUČEVANJA ZA SOCIALNO DELO: ZGODBE SORODNIKOV LJUDI Z DEMENCO KOT DIDAKTIČNI PRIPOMOČEK

## NARRATIVE APPROACHES IN THE PROCESS OF TEACHING IN SOCIAL WORK: STORIES OF RELATIVES OF PEOPLE WITH DEMENTIA AS DIDACTIC INSTRUMENT

JANA MALI<sup>1</sup> in NINA ŽITEK<sup>2</sup>

---

### Povzetek

Socialno delo je stroka in znanost, ki v središče svojega poslanstva postavlja ljudi z izkušnjo stiske, zaradi katere potrebujejo pomoč socialnih delavk. V poučevanju za socialno delo predstavljajo izkušnje ljudi svojevrstno vlogo, saj so ključni element spoznavanja procesov pomoči. Možnosti za soustvarjanje poučevanja socialnega dela z vključevanjem ljudi v didaktične procese so različne. Na področju poučevanja socialnega dela z ljudmi z demenco predstavljamo narativno metodo – pripovedovanje zgodb sorodnikov ljudi z demenco. V procesu poučevanja je narativnost novost. Osrednji koncept tovrstnega poučevanja je v prikazu subjektivnih izkušenj ljudi v stiski – družinskih oskrbovalcev, da bi presegli objektivne razlage strokovnjakov o tem, katere spremembe demenca prinaša v življenje ljudi. Skozi pripovedi sorodnikov se spreminjata tudi vlogi visokošolskega učitelja in študentk. Osrednji učitelj je sorodnik, ki študentke poučuje o svojih stiskah in stiskah ljudi z demenco. Visokošolski učitelj pa prevzame vlogo povezovalca teoretičnih konceptov s praktičnimi izkušnjami ljudi v stiski.

Ključne besede: demenca, narativnost, poučevanje socialnega dela

### Abstract

Social work is a profession and science that in the heart of its mission puts people experiencing distress, for which they need help of social workers. For teaching in social work the human experiences represent unique role, as they are a key element in recognizing the processes of help. Opportunities for co-creation of teaching in social work, i.e. involving people in the teaching processes, are different. In the field of teaching of social work with people with dementia we present a narrative method - telling stories of relatives of people with dementia. In the process of teaching in social work the narrative is innovation. The central concept of this type of teaching is in the view, the subjective experience of people in distress - family caregivers, due to overcome the objective interpretation of the professionals about the changes dementia brings to people's lives. With use of the stories of family caregivers we are changing the role of a university teacher and students. The central teacher is a family caregiver, which teaches students about their hardships of care and tribulations of people with dementia. University teacher assumes the role of facilitator that connects theoretical concepts with practical experiences of people in distress.

Keywords: dementia, narrative, teaching in social work

---

<sup>1</sup> Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo; korespondenčna avtorica: jana.mali@fsd.uni-lj.si.

<sup>2</sup> Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.

## Uvod

Fenomen demence je v zadnjem desetletju predmet številnih razprav, raziskovanja, razvijanja novih pristopov in načinov dela z ljudmi z demenco različnih znanosti in strok (Whitehouse & George, 2008). Vsaka od znanosti razvija svoj pogled na demenco. Poznamo biomedicinski model razumevanja demence, psihološki in sociološki model. Cantley (2001) dodaja še filozofsko-spiritualno perspektivo, Mali, Mešl in Rihter (2011) pa socialnodelovni model razumevanja demence. Za učinkovitejše in ustrežnejše ravnanje z ljudmi z demenco potrebujemo spoznanja vseh navedenih modelov, posebno mesto pa v izobraževanju za socialno delo zaseda socialnodelovni model razumevanja demence.

Socialno delo v središče svojega strokovnega delovanja postavlja človeka, ne bolezni – demence. Socialnim delavcem takšno izhodišče omogoča ne le spoznavanje življenjskega sveta človeka z demenco, temveč tudi razumevanje odnosa ožjega in širšega socialnega okolja do človeka z demenco. Pri tem se srečujemo na eni strani z osebnimi stiskami, razočaranji in težavami ljudi z demenco, na drugi strani pa s stiskami sorodnikov, ki za človeka z demenco skrbijo. Pomoč socialnega dela je usmerjena v iskanje poti za preseganje stisk, ki jih povzročata demenca. Pri tem uporabimo koncept krepitev moči ljudi z demenco in njihovih sorodnikov, da bi pridobili samospoštovanje, prepoznali vrednost lastnih izkušenj in tudi drugim pokazali, da so kljub demenci spoštovanja vredni ljudje.

Na primeru zbiranja zgodb sorodnikov ljudi z demenco prikažemo uporabo narativnega pristopa v izobraževanju za socialno delo. Predstavimo ga kot možno metodo poučevanja v socialnem delu, ki študente ne usposablja le za konkretno pomoč sorodnikom, temveč postavlja ljudi z demenco, o katerih zgodbe govorijo, v položaj subjektov, v središče socialnodelovne obravnave. Z zgodbami sorodnikov ljudi z demenco prikažemo, kako lahko spoznavamo življenjski svet ljudi z demenco, da bi v procesu pomoči izhajali iz realne življenjske situacije človeka z demenco. Zgodbe niso samo besede na papirju, temveč imajo moč spreminjanja dejanja, intervencije in vplivajo na samopercepcijo bralca, pripovedovalca, poslušalca, govornika (Urek, 2005, str. 25–28).

V poučevanju za socialno delo predstavljajo izkušnje ljudi svojevrstno vlogo, saj so ključen element spoznavanja procesov pomoči. Možnosti za soustvarjanje poučevanja socialnega dela z vključevanjem ljudi v didaktične procese so različne. Na področju poučevanja socialnega dela z ljudmi z demenco predstavljamo kot primer vključevanja uporabnikov v proces učenja uporabo narativne metode zbiranje zgodb sorodnikov ljudi z demenco. Pri tem se osredinimo na prikaz naslednjih didaktičnih učinkov za študente socialnega dela: (1) pridobivanje spretnosti sporazumevanja; (2) oblikovanje izhodišč za pomoč sorodnikom ljudi z demenco in (3) snovanje izhodišč za krepitev moči ljudi z demenco. V Sloveniji primanjkuje različnih oblik pomoči za ljudi z demenco kot tudi za njihove sorodnike, zato je v procesu poučevanja treba študente usposobiti za razvoj novih metod dela, ki bodo vnesle spremembe na področje oskrbe ljudi z demenco. Pri tem je vnašanje koncepta krepitev moči ljudi z demenco eden ključnih momentov za doseganje zelenih sprememb.

Skozi pripovedi sorodnikov se spreminjata tudi vlogi visokošolskega učitelja in študentk. Osrednji učitelj je sorodnik z demenco, ki študenta s pripovedovanjem zgodbe poučuje o svojih stiskah in stiskah ljudi z demenco. Narativni pristop v socialnem delu z ljudmi z demenco prikažemo kot primer ravnanja s perspektive moči, da bi ljudem z demenco in njihovim sorodnikom omogočili izhod iz marginaliziranih vlog. Pristop, ki smo ga zavzeli, predstavlja na didaktičnem področju novost, saj postavlja učitelja v razmerju do študentk v novo vlogo, v vlogo povezovalca teoretičnih konceptov s praktičnimi izkušnjami ljudi z izkušnjo življenja z demenco.

## Narativnost v socialnem delu

Pripovedovanje ima pri delu z ljudmi in zato v socialnem delu poseben pomen. V socialnem delu je tesno povezano z osrednjo spretnostjo, večino socialnega dela – s pogovarjanjem. Brez pogovora v socialnem delu ne moremo izvesti akcije, dejanj, s katerimi lahko izboljšamo življenjsko situacijo ljudi in omogočimo spremembe v njihovem življenju (McDonald, 2010; Lynch 2014). Uporabniki socialnega dela pripovedujejo zgodbe, ki so osnova za

konkretno socialnodelovno pomoč. Po drugi strani je pripovedovanje zgodb ena osnovnih potreb človeka, ki nas definira kot ljudi in loči od drugih živih bitij. Prav zato so nas antropologi poimenovali kar homo narrans ali homo fabulans: človeška vrsta pripovedovalk, pripovedovalcev in interpretinj, interpretov zgodb (Urek, 2005, str. 12)

Med spretnostmi v socialnem delu ima sporazumevanje z uporabniki pomembno mesto, saj je ena od najpomembnejših tehnik za udejanjanje metod in načel socialnega dela. Pripovedovanje zgodb je ena od oblik sporazumevanja, ki nas vpelje v razumevanje, na primer uporabnikovega življenjskega sveta, situacije, stiske, in s tem strokovnjaka, socialnega delavca že v osnovi postavi v vlogo raziskovalca, ki se uči, spoznava in odkriva uporabnikovo življenjsko situacijo. V središču je posameznik, uporabnik, ki mu s tehnikami sporazumevanja socialni delavec v pripravi sledi, da lahko v nadaljevanju skupaj soustvarjata rešitve in želene izide. Crawford in Walker (2009, str. 93) menita, da morajo socialni delavci zagotoviti sporazumevanje, ki omogoča razumevanje potreb starih ljudi, saj le tako lahko prilagodimo pomoč njihovim dejanskim potrebam. Po drugi strani nas sporazumevanje neposredno vpelje v odnos z uporabnikom, ki ga brez sporazumnega dogovora o medsebojnem sodelovanju ne moremo vzpostaviti, kaj šele negovati. Odnos med socialnim delavcem in uporabnikom je sporazumen, je dogovor o medsebojnem delovanju, kompetencah, nalogah in pristojnostih. Omogoča medsebojni dialog, ki ga oba udeležena v procesu pomoči potrebujeta za skupno delo, za soustvarjanje rešitev (Mali et al., 2011, str. 54).

Pripovedovanje zgodb terja od ljudi tudi določene spretnosti, sposobnosti in veščine, ki omogočajo dobro sporazumevanje med uporabnikom in socialnim delavcem. Za uspešno sporazumevanje v socialnem delu potrebujemo znanje o načinih in oblikah pogovarjanja. Potrebujemo znanje in spretnosti za besedno sporočanje. Potrebujemo tudi spretnosti opazovanja. Vedenje, nebesedne reakcije uporabnikov nam velikokrat povedo več kot njihove besede. Vzorci sporazumevanja niso univerzalni, odvisni so od kulture, spola, starosti, statusa in določeni z različnimi razsežnostmi življenjskega sveta uporabnikov (Thompson, 2005, str. 88). Socialni delavci pri sporazumevanju z uporabniki zato potrebujejo tudi znanje o družbeni konstrukciji realnosti. Razumevanje uporabnikovih stisk poteka kot medsebojno sporazumevanje, ki pokaže večnivojsko vpetost socialnega delavca v uporabnikov življenjski svet.

V socialnem delu se pogosto srečujemo z ljudmi, katerih spretnosti pripovedovanja zgodb so okrnjene. Pri ljudeh z demenco je prav zaradi bolezni okrnjeno besedno sporazumevanje, zato so zgodbe ljudi z demenco pogosto povezane s pripovedmi njihovih sorodnikov. Gre za soavtorstvo zgodb, saj sorodniki dopolnjujejo nepopolne pripovedi ljudi z demenco ali rekonstruirajo pripoved, ki jo je človek z demenco povedal nepovezano in nejasno. Takšno pripovedovanje je namerno usmerjeno v sodelovanje med ljudmi z demenco in njihovimi sorodniki (Baldwin, 2013, str. 37) in ga je treba spodbujati, saj se prek skupnih zgodb poudarja pomen izkušenj ljudi z demenco. Posameznik z demenco je strokovnjak na podlagi osebne izkušnje, le on lahko nas, ki (še) nimamo demence, pouči o demenci in o tem, kaj pomeni živeti z njo. Pomembna pa je tudi dimenzija pomena sporazumevanja z ljudmi z demenco, ki jo navaja Kitwood (2005, str. 5): »Od ljudi z demenco, ki doživljajo življenje z močnimi čustvi in brez običajnih zadržkov, se vsi lahko naučimo pomembnih dejavnikov za lastno preživetje.« Pri vzpostavljanju stikov z ljudmi z demenco je dobro, da izstopimo iz naših vsakdanjih vlog, obveznosti in obremenitev, opustimo rutinske dejavnosti, predvsem pa pozabimo zgolj na rabo besednega sporazumevanja. Ljudje z demenco nas učijo, da spregovorimo v njihovem jeziku in na njihov način. Verjamemo, da je v tem tudi iztočnica za drugačno ravnanje z ljudmi z demenco, predvsem za takšno ravnanje, ki bo ljudem z demenco omogočilo dostojno življenje, prilagojeno njihovim potrebam in željam.

## Uporaba zgodb v procesu pomoči starim ljudem

Pomen življenjskih zgodb je v odkrivanju navadnih, lahko tudi nejasnih pomenov vsakdanjega življenja, tistih informacij, ki se na prvi pogled zdijo nepomembne, samoumevne. Temeljijo na iskanju virov moči (in vplivajo na krepitev teh virov), in sicer tako, da reprezentirajo dogodke iz preteklosti in krepijo moč pripovedovalca zgodbe. Pripovedovalec je akter svojega vsakdana. Njegova življenjska zgodba je avtentična, nastaja spontano. Vsaka zgodba ima cilj in pripovedovalec je osredotočen na cilj v svojem pripovedovanju. Ko uporabnik govori o pomembnem dogodku iz njegove preteklosti, v zgodbi opiše tudi možne rešitve svojih težav (Denning, 2001, str. 34). Pripo-

vedovalec zgodbe je heroj, saj je uspešno premagal problem. Njegova osebnost se je preoblikovala in mišljenje preokvirilo. V pripovedovanju lastne zgodbe se krepi samozavedanje pripovedovalca (ibid.).

V procesih pomoči starim ljudem so se razvile različne metode uporabe zgodb in pripovedovanja. V nadaljevanju predstavljamo najodmevnejše, saj so sorodniki ljudi z demenco najpogosteje stari ljudje in so predlagane metode lahko uporabne tudi za njih.

*Reminiscence work* (angl.) ali obujanje spominov (naš prevod) je metoda, ki sta jo razvila Gilles in James (1994) kot obliko terapevtskega dela. Cilj te metode je, da se star človek v svoji zgodbi ozre nazaj, v svojo preteklost in uvidi svoje življenje kot smiselno in vredno. Pripovedovanje zgodbe okrepi človeka in njegovo življenje ovrednoti.

Golles in James (ibid.) opisujeta tudi metodo *oral history* (angl.) ali ustna preteklost (naš prevod), ki pomaga pri pojasnjevanju, odkrivanju in uresničevanju potreb starih ljudi, ki živijo v socialnih institucijah (npr. domovih za stare ljudi). V tem primeru pripovedi starih ljudi predstavljajo pomembno vez med različnimi generacijami.

*Life history book* (angl.) ali knjiga osebne zgodovine (naš prevod) je nekakšna priprava človeka, da ovrednoti, reflektira svoje dotedanje izkušnje in pomaga socialnemu delavcu v domovih pri lažjem in celostnem razumevanju življenja stanovalca. Pisanje knjige osebne zgodovine temelji na pogovoru, v katerem star človek, ustvarjalec svoje življenjske zgodbe, odloča sam, kaj bo in česa ne bo vključil v knjigo. Pri tem ustvarjanju sodelujeta socialni delavec in morda družina stanovalca oz. njegovi bližnji. Slednji lahko s svojimi prispevki pozitivno vplivajo na spremembe vsebine zgodbe in okrepijo vezi s starim človekom. Sodelovanje družinskih članov pri soustvarjanju tovrstnega osebne dela stanovalca odpre neznano, daje možnost za odprto komunikacijo o čustvih udeleženi, o razkrivanju dejstev in možnosti, da člani družine povedo vse tisto, kar je bilo v času skupnega življenja neizrečeno.

*Life review* (angl.) ali revizija življenja (naš prevod) je metoda, ki jo je opisala McDonald (2010, str. 133) kot metodo socialnega dela v domovih za stare ljudi. V tej metodi služi osebna pripoved stanovalca prevrednotenju življenjskih dogodkov. Vrednotenje preteklosti daje smisel sedanosti. Pripovedovanje pomaga pri stabilizaciji in oblikovanju osebne identitete v starosti, povečuje sožitje med starimi ljudmi in vpliva na njihove medosebne odnose, poudarja občutek pomembnosti človeka kot oblikovalca svoje zgodbe in omogoča spravo s samim sabo in z drugimi.

*Storymaking* (angl.) ali oblikovanje zgodb (naš prevod) je razvila Crimmens (1998) v skupinskih terapijah s starimi ljudmi. V skupini z uporabo zgodb okrepimo stike med udeleženci. Oblikovanje zgodb je metoda, s katero povečujemo skupinsko energijo, omogočamo učenje (npr. z uporabo spominskih vaj), kombiniramo individualne stike med starimi ljudmi in spoznavanje različnosti članov v skupini.

*Give voice* (angl.) ali omogočiti, dati glas (naš prevod) je metoda, ki jo je uvedla Bornat (2000). Podobna je metodi obujanja spominov starih ljudi. Starim ljudem »damo glas« za njihovo zgodbo in skupaj z njimi iščemo vire moči, vse tisto, v čemer so eksperti v svojih lastnih izkušnjah življenja. Tako dobijo pretekle izkušnje pomen, smisel v njihovi sedanosti. Vloga socialnega delavca je, da spodbuja stare ljudi k refleksiji spominjanja, saj je to pot, ki lahko pripelje do sprememb pogleda starega človeka na sedanost.

Zgodbe so srce človeške komunikacije, zato jih je treba venomer ustvarjati z vsemi generacijami, saj nam pomagajo spoznati naše življenje (Denning, 2001, str. 17). Pripovedovanje zgodb omogoča vrednotenje preteklosti življenja starih ljudi in daje smisel njihovi sedanosti. Zgodbe so primer dobre prakse vključevanja starih ljudi in preprečevanje njihovega izključevanja, kajti njihovo pripovedovanje mlajši generaciji je vir bogastva za vse generacije.

## Razumevanje demence v socialnem delu

Beseda demenca izvira iz latinske besede *demens* (*de* – iz, *mens* – pamet). Človek z demenco je dobesedno človek, ki je ob pamet, torej norec, in prav takšno pojmovanje ljudi z demenco prevladuje še danes. Z biomedicinskim modelom, razumevanjem demence kot bolezni in določanjem diagnoze je demenca dobila medicinski pridih, medicina pa vodilno vlogo pri raziskovanju demence in iskanju zdravil za zdravljenje bolezni (McKeith, Fairbairn,

2001; Cahill, Dooley 2005; Innes, 2009). Pojavljanje demence je pogostejše med starimi ljudmi. Pojmovanje starosti in starih ljudi v sodobni družbi pa je tako v znanosti (gerontologiji) kot širši družbi podvrženo medicinskemu razumevanju starosti (Mali, 2008). To je utrdilo medicino kot vodilno vedo pri razumevanju demence. Vendar se v zadnjih desetletjih čedalje pogosteje pojavljajo kritike biomedicinskega modela razumevanja demence. Razvijajo se modeli demence v različnih družboslovnih vedah. Opažamo povečanje interdisciplinarnih in intradisciplinarnih raziskav in razumevanja demence. Z množico razlag in odkritij vse bolj spoznavamo demenco in ljudi, ki z njo živijo.

Demenca je za socialno delo izziv, saj predstavlja veliko neposrednega dela, in sicer tako z ljudmi z demenco kakor tudi z njihovimi podpornimi mrežami, ki so pri skrbi za ljudi z demenco ključnega pomena. Socialno delo razume življenje z demenco v primerjavi z drugimi strokami na specifičen način. Pri tem sledi konceptom, ki jih uporabljamo v praksi socialnega dela in ki prispevajo k celostnemu razumevanju demence, še zlasti naslednjim: partnerstvo, perspektiva moči, krepitev moči, zagovornišvo, antidiskriminacijska praksa, mobilizacija socialne mreže uporabnika (Mali, 2010, 2011). Skupna značilnost paradigmatiskih sprememb v socialnem delu, ki jo zaznavamo že od sedemdesetih let prejšnjega stoletja dalje, je uveljavljanje uporabnika kot partnerja v procesu pomoči in dosledno upoštevanje njegove pravice do izbire vrste pomoči.

Socialni delavci se od medicinsko usmerjenih strokovnjakov razlikujemo po tem, da se zavedamo nujnosti spoštovanja socialne pravičnosti, uveljavljanja človekovih pravic, participacije, enakosti (Parsons, 2005; Moore & Jones, 2012). Na prvo mesto postavljamo človeka v vsej njegovi razsežnosti, z vsemi osebnimi in socialnimi značilnostmi, na drugem mestu pa poudarimo, da ima demenco (Mali et al., 2011). Govorimo torej o ljudeh, da poudarimo njihovo identiteto, težavo (demenco) pa eksternaliziramo in ločimo od človeka. Na ta način onemogočimo ustvarjanje identitete skozi prizmo težave in s strani drugega ter upoštevanje in ohranjanje človekovo identiteto, ki jo je gradil vse življenje.

Poseben poudarek socialnega dela je v odkrivanju potreb ljudi z demenco, da bi oblike pomoči za ljudi z demenco in življenje sorodnikov z ljudmi z demenco prilagodili njihovim potrebam, željam in ciljem (Moore in Jones, 2012). Zaradi vsesplošnega odklonilnega odnosa do demence in zapostavljanja ljudi z demenco je pomemben poudarek socialnega dela z ljudmi z demenco tudi koncept krepitev moči, ki ga Thompson in Thompson (2001) navajata kot priložnost za preseganje prevladujočega oskrbno-zaščitniškega vzorca pomoči starim ljudem. Pomembna je tudi krepitev moči sorodnikov, ki za njih skrbijo, saj se tudi sami pogosto soočajo z nesprijemanjem okolice in izločanjem iz vsakdanjega življenja (Page, Keady & Clarke, 2007; Hill, 2015). Usmerjenost na krepitev moči omogoča ljudem z demenco, da prevzamejo odgovornost za lastna življenja, pomaga jim pridobiti samospoštovanje in spoznati vrednost lastnih izkušenj, okrepi njihov položaj, jim omogoči vstop v različne in cenjene vloge, uporabo različnih virov družbene moči v njihovo korist.

## Primer zbiranja zgodb sorodnikov ljudi z demenco

V študijskem letu 2014/15 in 2015/16 so študentke Fakultete za socialno delo, Univerza v Ljubljani, v okviru študija socialnega dela z ljudmi z demenco zbirale zgodbe sorodnikov, ki skrbijo za družinske člane z demenco. Zbrale so petindvajset zgodb, v katerih so bili v šestih primerih pripovedovalci moški, v devetnajstih pa ženske. Njihove vloge v razmerju do človeka z demenco so bile različne. V pogovor smo zajeli družinske člane in znanke. V sedmih primerih je bila pripovedovalka žena človeka z demenco, v štirinajstih otroci (v štirih sinovi in v desetih hčerke), v treh vnuki (v enem primeru vnuk in v dveh vnukinja) in v enem primeru prijateljica gospe z demenco. Zgodbe se razlikujejo tudi glede na to, ali v času pripovedovanja živi človek z demenco v domačem okolju ali v instituciji. V enajstih primerih živijo ljudje z demenco v skupnosti, v domačem okolju in so pripovedovalci zgodb tudi njihovi oskrbovalci, v štirinajstih primerih pa živijo ljudje z demenco v domovih za stare ljudi. Tako pogosta institucionalizacija ljudi z demenco ni presenetljiva, saj je za Slovenijo značilna izrazita institucionalizacija oskrbe starih ljudi (Mali, 2011, 2010). Zgodbe so bile po obsegu različno dolge, od dveh strani (5.000 znakov) do osem strani (17.000 znakov).

Vsebina zgodb je razdeljena na štiri tematske sklope, znotraj katerih smo oblikovali naslednje kategorije podatkov:

- 1) Prepoznavanje bolezni pri sorodniku: začetek bolezni; postavitve diagnoze; začetne spremembe v življenju človeka z demenco.
- 2) Znanje o demenci: splošne informacije in znanje o demenci.
- 3) Spremembe v družini: spremembe medsebojnih odnosov; spremembe vsakodnevnih rutin; organizacija formalne pomoči.
- 4) Oskrba v instituciji: razlogi za odhod v institucijo; prednosti in slabosti takšne oskrbe.

Pred izvedbo pogovora so študentke sodelovale pri oblikovanju vprašanj, in sicer na podlagi že pridobljenega znanja pri predmetih Celostna oskrba ljudi z demenco in Socialno delo z ljudmi z demenco. Priprave na pogovor smo izvedli v drugi tretjini semestra, ko so na podlagi predavanj, vaj, delavnic, študija literature že pridobile specifična znanja o demenci, predvsem o socialnih razsežnostih te bolezni, formalni in neformalni oskrbi, pomenu celostne oskrbe, različnih oblikah pomoči v socialnem delu. Priprave so vsebovale tudi pogovor in študij primerov zgodb iz tujine. V sodelovanju s študentkami sta učiteljici oblikovali navodila za zapis zgodbe, ki so vsebovala strukturo in obliko zapisa, nato pa sta pridobljene zapise tudi komentirali. Pomembno je bilo, da je bil v središču zapisane zgodbe človek z izkušnjo demence in ne sorodnik, torej pripovedovalec zgodbe. Zapis zgodbe so posredovale tudi sogovornikom, ki so preverili pravilnost zgodbe.

Delo na terenu, torej konkretne pogovore s sorodniki ljudi z demenco, so študentke izvajale samostojno, brez posredovanja učiteljic, čeprav smo jim pomoč ponudili. Sogovornike so izbirale iz lastne socialne mreže ali pa so jim pri pridobivanju sogovornikov pomagale mentorice na učnih bazah, kjer so opravljale praktično usposabljanje za socialno delo. Učiteljici pa sta bili ves čas zbiranja zgodb na voljo za konzultacije.

Po opravljenih pogovorih in zapisanih zgodbah smo izvedli skupinsko predstavitev zgodb, na katero smo povabili tudi sorodnike ljudi z demenco. V dveh letih izvajanja te vaje se je srečanja udeležil le en sorodnik. Razlogi za slabo udeležbo so v stigmi, ki jo zaradi demence sorodniki doživljajo družinski oskrbovalci, na kar opozarjajo Mali et al. (2011). So pa bili vsi sorodniki navdušeni nad pogovorom in zapisom zgodbe. Nekateri so predlagali njihovo objavo, da bi tudi drugi sorodniki lahko pridobili dragocene informacije o oskrbi človeka z demenco. Prav zaradi takšne aktivne vloge sorodnikov so študentke pridobile pomembne izkušnje konkretnega dela s sorodniki ljudi z demenco in se zelo približale življenjskemu svetu ljudi z demenco. V evalvaciji izvedbe predmetov so navajale, da je bil takšen način učenja veliko bolj učinkovit od klasičnega učenja v predavalnici. Predvsem so se veliko naučile o sporazumevanju z uporabniki, kar je ključna veščina socialnega dela.

Prikaz zbiranja in zapisovanja zgodb sorodnikov ljudi z demenco smo izbrali, ker želimo prikazati, da je vključevanje ljudi z demenco in njihovih sorodnikov v proces izobraževanja za socialno delo možno in mogoče. Predvsem se nam zdi ključno za spodbujanje aktivne vloge uporabnikov pri oblikovanju nadaljnjih strategij pomoči. V Sloveniji tudi na področju raziskovanja demence nimamo tradicije vključevanja ljudi z demenco v raziskovanje, o katerem piše Innes (2009), ki vključevanje ljudi z demenco v raziskovanje prikaže kot tretjo stopnjo razvoja raziskovanja, pred katero prvo stopnjo predstavlja raziskovanje učinkov oskrbe na družinske oskrbovalce, drugo pa raziskovanje značilnosti oskrbe formalnih oskrbovalcev. Mali (2007) prikaže, da se raziskovanje socialnih vidikov demence v Sloveniji prične z vključevanjem sorodnikov in formalnih oskrbovalcev v raziskave, medtem ko se ljudi z demenco vključuje posredno, z opazovanjem, intervjuji z njimi pa so redki. Z zbiranjem zgodb prikažemo, da s pomočjo vključevanja sorodnikov v izobraževanje lahko tudi v raziskovanje neposredno vključujemo ljudi z demenco in tako odpremo prostor za nadaljnje aktivnejše vključevanje ljudi z demenco v raziskovanje. S takšnim pristopom si nadejamo, da se bo v bodoče spremenila tudi vloga sorodnikov in ljudi z demenco v družbi. Študentke socialnega dela želimo na ta način usposobiti za iskanje inovativnih načinov pomoči v socialnem delu, konkretno na področju pomoči ljudem z demenco in njihovim sorodnikom.

Primer zbiranja zgodb sorodnikov ljudi z demenco predstavlja novost v poučevanju socialnega dela na različnih točkah pridobivanja kompetenc za poklic socialnega delavca. Z oblikovanjem vprašanj za sorodnike, oblikovanjem zapisa zgodbe in idej o promociji zbranih zgodb so študentke pridobile sposobnost soustvarjanja izvirnih projektov podpore in pomoči v dialogu z uporabniki socialnega dela. Spoznale so konkreten primer načrtovanja in izvedbe inovativnega pristopa za spoznavanje socialnih razsežnosti demence, ki so osnova za izvedbo kasnejših

inovativnih rešitev pomoči. Pridobile so konkretne izkušnje vzpostavljanja prvega stika in delovnega odnosa s sorodnikom človeka z demenco. Teoretično znanje o načelih izvedbe pogovora v socialnem delu so urile v izvedbi pogovora s sorodnikom. Z zapisovanjem zgodbe pa so pridobile izkušnje zapisovanja v socialnem delu, ki je ena od pomembnih večšin socialnega dela (Urek, 2005). Doslej v izvedbi programa izobraževanja za socialno delo z ljudmi z demenco še nismo uspeli združiti toliko različnih kompetenc v eno konkretno nalogo.

## **Spreminjanje vloge visokošolskega učitelja in študenta pri poučevanju socialnega dela z ljudmi z demenco**

Pri oblikovanju našega prispevka smo ugotovili, da je malo dostopnega pisnega gradiva o spremenjeni vlogi učitelja socialnega dela, ki ga narekujejo nove tendence poučevanja socialnega dela, oziroma se ta tema v literaturi ne izpostavlja eksplicitno. Pri razmisleku o spremenjeni vlogi učitelja se zato opiramo na rezultate raziskave Marentič Požarnik (2016, str. 11), ki na eni strani kažejo, da študenti sami ne želijo biti zgolj pasivni prejemniki znanja, na drugi strani pa takšna pričakovanja študentov narekujejo dober odnos med učiteljem in študentom, ki je pogoj za vzpostavitev produktivnega ozračja in večjega zadovoljstva na obeh straneh. Prav takšni praksi smo sledili v našem primeru. V začetni stopnji – pripravi študentk na zbiranje zgodb – je bila vloga učiteljic predstavitev namena in ciljev naloge, v skladu s pridobivanjem načrtovanih ciljev in kompetenc učnega načrta predmeta. V času zbiranja zgodb in priprave zapisa sva bili učiteljici v vlogi mentoric in sva jo opravljali v partnerskem odnosu s študentkami. Slednjega sva podkrepili v zadnji stopnji – skupinski predstavitvi zgodb z reflektiranjem izkušenj študentk ob predstavitvi zgodbe.

Partnerski odnos med učiteljem in študentkami je omogočil spremembe na treh ravneh: (1) študentke je spodbudil k razvijanju inovativnih oblik pomoči za ljudi z demenco in njihove sorodnike; (2) učiteljici sta pridobili nova znanja o življenju z demenco in potrebah po novih oblikah pomoči; (3) študentke so pridobile izkušnje konkretnega dela s sorodniki, ki so jih v bodoče pripravljene predstaviti tudi na strokovnih srečanjih s socialnimi delavkami (npr. na kongresu socialnega dela). Partnerski odnos med socialno delavko in uporabnikom je tudi sicer eden od osrednjih konceptov socialnega dela (Crawford, Walker, 2009; Mali, 2010). Študentke so pridobile izkušnje z njim v odnosu učiteljici – študentke.

Navedene spremembe nameravamo v prihodnje tudi bolj sistematično evalvirati. Doslej smo opravili skupinsko evalvacijo na predavanjih in vajah. Študentke poročajo, da je pomen tovrstnega pristopa v tem, da smo jim z nalogo zbiranja zgodb zaupali samostojno delo na terenu, kar je okrepilo njihovo samozavest. Dodatno vrednost pripisujejo možnosti, da lahko s tem pristopom teoretično znanje preverjajo in dopolnjujejo z izkušnjami sorodnikov ljudi z demenco. Profesorici sva študentkam podali tudi oceno njihovega dela, v kateri sva izpostavili predvsem njihovo zainteresiranost za tovrstno delo. Študentke so pokazale veliko mero navdušenja, saj so same navezale stik s sorodnikom človeka z demenco in skupaj z njim vzpostavile varen prostor za pridobitev zgodbe. Njihovo navdušenje je bilo razvidno iz pripovedovanja na vajah, posredno pa tudi iz zapisa zgodbe, saj so pripravile različne oblike zapisov, v katere so nekatere vključile slike, zapise pa so tudi različno grafično oblikovale. V pisni evalvaciji izvedbe predmeta je ena študentka zapisala: »Všeč mi je bila naloga pogovora s sorodnikom, saj sem tako dobila vpogled v njihov življenjski svet.«

Želimo si, da bi predstavljena dobra izkušnja spodbudila večjo vključenost uporabnikov v proces poučevanja socialnega dela in omogočila nove vloge vseh udeleženih, tako študentk kot uporabnikov in učiteljev socialnega dela.

## **Zaključek**

Primer uporabe narativnega pristopa smo prikazali kot način za spodbujanje spreminjanja klasične študentske in učiteljske vloge, ki v didaktičnem kontekstu predstavlja izziv za oblikovanje novih didaktičnih pripomočkov. V kontekstu poučevanja za socialno delo pa predstavlja izziv v tem, kako z uporabo narativnega pristopa iskati ustrezne rešitve za stiske ljudi, na kar opozarja Tanner (2013, str. 166). Obenem smo se dotaknili tudi vprašanja vključevanja uporabnikov v proces izobraževanja za socialno delo, ki ga Anghel in Ramon (2009) izpostavita kot pogoj za višjo kakovost pomoči socialnih delavcev v praksi.

V sodobnem svetu imamo na voljo številne in različne vire za študij socialnega dela. Študentke se poleg dostopnih pisnih virov v knjižnici poslužujejo različnih informacijskih virov, vendar pa za poklic socialnega dela ostaja

pomemben neposreden stik z ljudmi. Vprašanje, ki postaja pri poučevanju socialnega dela vedno bolj aktualno, je, kako omogočiti zanimiv študij, ki študentke motivira tako za študij kot za kasnejše opravljanje poklica socialne delavke.

Ob vzpostavitvi bolonjske prenovе študija so bila na mednarodni ravni študija socialnega dela pogosta vprašanja, kako študentom posredovati znanja, da bodo ustrezala sodobnim konceptom socialnega dela in obenem vplivala na razvoj same stroke. Preprostega odgovora na to vprašanje ni, vsekakor pa tovrstne tendence spreminjajo vlogo učitelja in študenta v procesu izobraževanja za socialno delo. Vornanen, Törrönen, Lähteinen in Pohjola (2007) pri tem zagovarjajo koncept konstruktivnega učenja, ki omogoča aktivno sodelovanje študentov pri pridobivanju in tudi razvijanju znanja. Podobno razmišlja tudi Židan (2004, str. 23), ko navaja, da je v 21. stoletju učenec družboslovja dejaven, participatoren, nenehno soočen s problemskimi situacijami. Na primeru zbiranja zgodb sorodnikov ljudi z demenco smo prikazali, kako smo študentke motivirali k študiju. Pri tem pa smo sledili načelu ustvarjanja »močnega učnega okolja«, ki ga navajata Marentič Požarnik in Lavrič (2011, str. 19), kot pogoju za spodbujanje študentov k miselni aktivnosti in večji odgovornosti za lasten študij.

## Viri in literatura

- Anghel, R., & Ramon, S. (2009). Service users and carers' involvement in social work education: lessons from an English case study. *European Journal of Social Work*, 12 (2), 185–199.
- Baldwin, C. (2013). *Narrative Social Work. Theory and Application*. Bristol: Policy Press.
- Bornat, J. (2000). Listening to the past: Reminiscence Work and Oral History. V P. Chamberlayne, J. Bornat & T. Wengraf (eds.), *The turn to biographical methods in social science* (str. 316–321). London: Routledge.
- Challis, D., Sutcliffe, C., Hughes J., von Abendorff R., Brown P. & Chesterman J. (2009). Supporting people with dementia at home: challenges and opportunities for the 21st century. Farnham, Burlington: Ashgate.
- Cantley, C. (ed.) (2001). *A handbook of dementia care*. Buckingham: Open University Press.
- Crawford, K., & Walker, J. (2009). *Social Work with Older People*. Exeter: Learning Matters.
- Crimmins, P. (1998). *Storymaking and Creative Groupwork with Older People*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Denning, S. (2011). *The Springboard: How storytelling ignites action in knowledge-era organizations*. London: Rotledge.
- Gilles, C., & James, A. (1994). *Reminiscence Work with Old People*. London: Chapman and Hall.
- Hill, T. J. (2015). *Family Caregiving in Aging Populations*. New York: Palgrave Macmillan.
- Innes A. (2009). *Dementia Studies*. Los Angeles: Sage.
- Kitwood, T. (2005). *Dementia Reconsidered: The Person comes First*. Buckingham, New York: Open University Press.
- Lynch, R. (2014). *Social work practice with older people. A positive person-centred approach*. Los Angeles: Sage.
- Mali, J. (2007). Raziskovanje demence v socialnem delu. *Kakovostna starost*, 10 (4), 25–34.
- Mali, J. (2008). Od hiralnic do domov za stare ljudi. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Mali, J. (2010). Social work in the development of institutional care for older people in Slovenia = Razvoj socialnega dela v slovenskih domovih za stare ljudi. *European journal of social work*, vol. 13 (4), 545–559.
- Mali, J. (2011). An example of qualitative research in social work with older people: the history of social work in old people's homes in Slovenia. *Collegium antropologicum*, 35 (3), 657–664.
- Mali, J., Mešl, N., & Rihter, L. (2011). Socialno delo z osebam z demenco: raziskovanje potreb oseb z demenco in odgovorov nanje. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Marentič Požarnik, B. (2016). Kaj spodbuja in kaj ovira univerzitetne učitelje, ko želijo izboljšati svoje poučevanje. V K. Aškerc (ur.), *Izboljševanje univerzitetnega poučevanja* (str. 9–16). Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
- Marentič Požarnik, B., & Lavrič, A. (2011). Predavanja kot komunikacija. Kako motivirati in aktivirati študente. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- McDonald, A. (2010). *Social Work with Older People*. Cambridge: Polity Press.
- Mckeith, I., & Fairbairn, A. (2001). *Biomedical and Clinical Perspectives*. V C. Cantley (ed.), *A Handbook of Dementia Care* (str. 7–25). Buckingham: Open University Press.
- Moore, D., & Jones, K. (2012). *Social Work and Dementia*. Los Angeles: Sage.
- Page, S., Keady, J., & Clarke, C. L. (2007). Models of community support for people with dementia. V J. Keady, C. L. Clarke & S. Page (eds.), *Partnerships in Community Mental Health Nursing and Dementia Care* (str. 7–24). New York: Open University Press.
- Parsons, M. (2005). The Contribution of Social Work to the Rehabilitation of Older People with Dementia: Values in Practice. V M. Marshall (ed.), *Perspectives on Rehabilitation and Dementia* (str. 137-143). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Tanner, D. (2013). Identity, selfhood and dementia: messages for social work. *European Journal of Social Work*, 16 (2), 155-170.
- Thompson, N. (2005). *Understanding social work: Preparing for practice*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.
- Thompson, N. & Thompson, S. (2001). Empowering older People. Beyond the Care Model. *Journal of Social Work*, 1(1), 61–76.
- Urek, M. (2005). Zgodbe na delu: pripovedovanje, zapisovanje in poročanje v socialnem delu. Ljubljana: Založba /cf.
- Vornanen R., Törrönen M., Lähteinen S. & Pohjola A. (2007). Professional postgraduate studies in social work: The Finnish example and European challenges. V Frost E., Jose Freitas M. & Campanini A. (eds.), *Social work Education in Europe* (str. 117–131). Rome: Carocci.
- Whitehouse, P. J., & George, D. R. (2008). *The myth of Alzheimer's: what you aren't being told about today's most dreaded diagnosis*. New York : St. Martin's Griffin.
- Židan, A. (2004). *Za kakovostnejša družboslovna znanja. Didaktični in znanstveni prispevki*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

# Stvarno kazalo / Index

- A**  
academic staff 11, 13, 14, 15, 16, 17, 23, 24, 25  
ACRL VII, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62  
aktivno učenje 72, 86  
assessment 5, 6, VIII, IX, X, XI, 10, 43, 52, 63,  
64, 69, 89, 99, 167, 168, 171, 191, 213,  
224, 225, 227, 228, 229, 231, 247, 248  
avtonomija 1, 3, 4, 5, 6
- B**  
bralni dogodek 6, VIII, 232, 234
- C**  
comprehensive learning 163  
creativity 5, 6, VII, VIII, 143, 144, 145, 147, 148,  
149, 150, 151, 152, 163, 164, 165, 168, 232
- D**  
delovna motivacija 1, 3, 5, 6, 7, 191  
delovni zanos 1  
digitalne kompetence 173
- E**  
e-izobraževanje VIII, 173, 174, 175, 178, 179, 180  
ESP 4, VII, IX, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35,  
42, 43  
ethics 6, VIII, 52, 163, 164, 165, 167, 171  
evalvacija 4, 74, 79, 100, 101, 103, 104, 118, 125,  
133, 135, 141, 188, 191, 212, 213
- F**  
forum Moodle 182
- G**  
generične kompetence 73
- I**  
informacijska pismenost 52, 53  
informacijsko-komunikacijska tehnologija  
173  
izkustveno učenje 154, 160, 163, 193, 203, 208  
izobraževalni proces 117
- J**  
jezikovne kompetence 44, 45, 50
- K**  
kombinirano učenje 182, 184, 185  
kompetence VII, 2, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47,  
48, 49, 50, 53, 55, 59, 65, 69, 71, 73, 74,  
75, 76, 79, 80, 81, 82, 84, 86, 87, 89, 90,  
91, 93, 94, 96, 98, 101, 102, 103, 104,  
105, 106, 107, 108, 109, 120, 121, 125, 129,  
130, 131, 133, 135, 137, 138, 142, 173, 185,  
186, 188, 194, 208, 210, 211, 235  
kompetence v maternem jeziku 44, 45, 49  
kompetence v tujih jezikih 44, 45  
kreativnost 161, 183, 210, 211, 215  
kurikulum 154
- L**  
laboratorijsko delo 214, 216  
learning 3, 5, 6, III, IV, V, VIII, IX, X, XI, 27, 28,  
29, 30, 32, 34, 35, 37, 42, 43, 64, 69, 71,  
72, 74, 78, 79, 80, 88, 98, 99, 108, 143,  
144, 145, 148, 150, 151, 153, 162, 163, 164,  
165, 166, 167, 168, 169, 171, 173, 181, 182,  
183, 184, 190, 191, 200, 201, 202, 212,  
213, 222, 223, 224, 231  
learning outcomes 29, 64, 99, 144, 148,  
163, 173  
learning strategies 164, 168  
learning styles 163, 167, 168, 169, 171
- M**  
mentor 80, 109, 110, 111, 122, 124, 125, 126, 133,  
142, 155, 159  
motivacija 1, 3, 5, 6, 7, 76, 118, 179, 180, 191,  
193, 235  
motivation 1, 9, 30, 32, 69, 163, 168, 191, 201,  
232  
myths about creativity 143, 144, 145, 147
- N**  
narativnost 239  
na študenta osredotočeno učenje 182
- O**  
ocenjevanje 39, 40, 43, 64, 65, 66, 67, 68, 69,  
73, 77, 100, 101, 103, 104, 120, 123, 127,  
171, 182, 191, 193, 194, 215, 224, 237
- P**  
poklicne kompetence 129, 130, 135  
poučevanje I, II, IV, VII, 2, 9, 11, 27, 37, 39, 40,  
42, 43, 50, 65, 67, 73, 76, 77, 78, 81, 97,  
154, 179, 182, 194, 195, 203, 204, 211,  
224, 235, 236, 239, 246  
praktično usposabljanje 62, 110, 111, 112, 118,  
119, 120, 122, 127, 128, 129, 130, 132, 136,  
137, 138, 141, 244  
predmetno-specifične kompetence 74, 142  
preverjanje 40, 54, 65, 66, 67, 69, 77, 91, 120,  
126, 155, 211, 214, 216, 222  
pristopi k ocenjevanju 64, 69  
pristopi k poučevanju 73  
problemsko učenje 72, 80  
profesionalni razvoj 72, 110, 130, 132, 151,  
202, 203  
project based work 224  
projektno delo 72, 74, 153, 154, 161, 191, 193,  
194, 195, 196, 197, 199, 200, 219, 220,  
222, 224  
projektno učenje 153, 154, 191, 193
- R**  
razvoj kompetenc VII, 100, 101, 102, 137, 139,  
141, 192
- S**  
samoevalvacija 186  
self-assessment 6, VIII  
specifične kompetence 71, 74, 79, 90, 91,  
103, 131, 142  
splošne kompetence 89, 91, 131  
student-centred teaching 27, 28, 29, 30, 32,  
35, 73  
students 4, 5, 6, VIII, 9, 15, 16, 17, 20, 23, 25, 26,  
28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 42, 43, 44,  
51, 52, 63, 64, 69, 71, 79, 80, 89, 100,  
109, 129, 130, 143, 144, 145, 146, 147, 148,  
149, 150, 151, 153, 163, 165, 166, 167, 168,  
169, 171, 173, 181, 191, 201, 202, 214, 222,  
224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 239  
study programmes 6, 16, 17, 28, 119, 143, 146,  
149, 150, 153, 202
- Š**  
študenti 5, I, VII, VIII, 44, 45, 46, 47, 48, 50,  
52, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67,  
68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 81, 82,  
84, 85, 86, 87, 91, 92, 97, 98, 100, 101,  
102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 112,  
113, 114, 115, 116, 117, 120, 122, 123, 126,  
129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139,  
141, 142, 143, 154, 157, 158, 159, 160, 161,  
173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181,  
184, 186, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195,  
196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 204,  
205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212,  
214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222,  
233, 234, 235, 237, 238, 245  
študentske delavnice 153, 157, 158, 159, 160,  
161  
študijski proces 68, 75, 102, 115, 195, 198,  
211, 215  
študijski programi 49, 98, 113, 118, 194
- T**  
teacher-centred teaching 73, 79  
teaching 3, 4, 6, 7, I, III, IV, V, VII, VIII, IX, X,  
XI, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22,  
23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33,  
34, 35, 36, 37, 42, 43, 71, 73, 78, 79, 109,  
118, 129, 142, 144, 145, 148, 150, 153, 163,  
164, 166, 167, 168, 169, 171, 182, 190,  
200, 201, 202, 224, 225, 228, 229, 230,  
232, 239  
teaching strategies 150, 163, 167, 171
- U**  
učenje 6, I, VIII, 27, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 54,  
67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 80,  
84, 86, 103, 104, 106, 121, 130, 131, 132,  
133, 135, 136, 141, 151, 153, 154, 160, 163,  
174, 176, 179, 180, 182, 183, 184, 185,  
190, 191, 192, 193, 198, 200, 203, 208,  
213, 235, 242  
učitelji 5, I, VI, VII, 1, 2, 6, 11, 27, 40, 41, 50, 53,  
56, 66, 68, 71, 73, 80, 84, 85, 93, 101,  
106, 109, 110, 117, 122, 126, 133, 142, 143,  
185, 212, 215, 234, 235  
učno okolje 175, 184  
university teaching 11, 24, 25, 26, 145  
upravna svetovalnica 80
- V**  
visokošolska didaktika 232, 237  
visokošolska didaktika književnosti 232, 237  
visokošolsko izobraževanje 11, 53, 143
- Z**  
zagotavljanje kakovosti VII, 2, 10, 100, 101,  
102, 119  
zanos 4, VI, 1, 2, 3, 4, 6, 9





REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,  
ZNANOST IN ŠPORT