

3-4



REVIJA ZA
ELEMENTARNO
IZOBRAŽEVANJE

JOURNAL OF
ELEMENTARY
EDUCATION

Letnik 1 - 2008



Letnik/Volume: 1
Številka/Number: 3–4

Maribor, december 2008

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Naslov uredništva/Editorial Office and Address:
Pedagoška fakulteta Maribor, Revija za elementarno izobraževanje, Koroška 160, 2000 Maribor

– Internetni naslov/Web: www.pfmb.uni-mb.si/zalozba

– Elektronski naslov/E-mail: zalozba.pef@uni-mb.si

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE – ISSN 1855-4431

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION – ISSN 1855-4431

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE**THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION**

Izdajatelj/Publisher: Založba PEF, Pedagoška fakulteta, Maribor

Uredniški odbor/Editorial Board:

Dr. Renate Seebauer, Pädagogische Hochschule Wien, Dunaj, Avstrija
Dr. Ligita Stramkale, Pedagoģijas un Psihologģijas fakultāte, Rīga
Dr. Hrebert Zoglowek, Finnmark University College, Alta, Norveška
Dr. Vinka Uzelac, Učiteljski fakultet u Rijeci, Rijeka, Hrvatska
Dr. Josip Milat, Filozofski fakultet, Split, Hrvatska
Dr. Rado Pišot, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija
Dr. Julia Athena Spinthourakis, University of Patras, Rion, Grčija
Dr. Matjaž Duh, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Samo Fošnarič, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Jurij Planinšec, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Janja Črčinovič Rozman, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Joaquim Gomes de Sá, Univerzade do Minho, Braga, Portugalska
Dr. Martin Bilek, Pedagogická fakulta, Hradec Králové, Češka
Dr. Věra Janíková, Masaryk University, Brno, Češka
Prof. Markus Cslovjeczsek, Pädagogische Hochschule FHNW, Brugg, Švica

Glavni in odgovorni urednik/Chief Editor: Dr. Matjaž Duh

Založniški odbor/Publishing Committee:

Dr. Samo Fošnarič, dr. Matjaž Duh, dr. Jurij Planinšec, mag. Simona Kolar, mag. Janja Batič, Sonja Plazar, Bojan Kovačič

Lektoriranje/Proof Reading:

za angleško besedilo/English: James Bowen
za slovensko besedilo/Slovene: dr. Polonca Šek Mertúk

Naslovnico je oblikovala/The title page designed by:

Saša Žalig

Naklada/Circulation: 500 izvodov/copies

Tisk/Press: Grafis, d. o. o

Cena posamezne številke znaša 10 EUR. Letna naročnina (4 številke) znaša za institucije 40 EUR, za posameznike 30 EUR in za študente 25 EUR.

Price for individual issues cost 10 EUR. One-year subscription rate (4 issues a year): 40 EUR for educational institutions, 30 EUR for the general public, 25 EUR for students.

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Letnik/Volume: 1

Številka/Number: 3–4

Maribor, december 2008

VSEBINA/CONTENTS

Mag. Črtomir Matejek, dr. Jurij Planinšec	5
Gibalna učinkovitost mestnih, primestnih in podeželskih otrok The Physical Efficiency of Children from Urban, Suburban and Rural Areas	
Dr. Dragica Haramija, dr. Matjaž Duh	13
Realnost in mitičnost zelenega Pohorja: literarno-likovni monolit Jožeta Tomažiča in Jožeta Beráneka The Reality and Mythicism of Green Pohorje: The Literary and Artistic Monolith of Jože Tomažič and Jože Beránek	
Dr. Nika Golob	23
Naravoslovne dejavnosti otrok v prostem času – vir izkustvenega znanja Natural Science Activities for Children in their Free Time - A Source of Experiential Knowledge	
Dr. Tomaž Zupančič	33
Likovni kurikulum – primerjava konceptov v luči prenove učnega načrta za likovno vzgojo (2008) Art Education Curricula – A Comparison of the Concepts Involved in Renovating the Teaching Plan for Art Education	
Mag. Antonija Milivojević Krajncič, dr. Majda Pšunder	45
Povezanost mladostnikovega vedenjskega odnosa s starši in do šole z vedenjskim odstopanjem v zgodnji adolescenci Behavioural Perceptions in Early Adolescence: Parental Relationships, School Attitude and Deviations in Adolescent Behavior	
Dr. Marjan Krašna, mag. Smiljana Gartner	55
E-hospitacije Video-Based Electronic Field Observation in Education	
Sonja Plazar, dr. Vlasta Hus	67
Zastopnost družboslovnih vsebin na primarni stopnji izobraževanja v nekaterih evropskih državah Social Contents for Primary Level Education in Selected European Countries	
Dr. Alenka Lipovec, dr. Irena Kosi Ulbl	79
Interesna dejavnost s področja matematike v različnih šolskih okoljih Math Club in Different School Settings	

Jerneja Herzog	87
Porazdelitev likovnostvarjalnih sposobnosti med osnovnošolci Distribution of Creative Art Abilities Between Pupils in Primary Schools	
Dr. Matjaž Duh, Katja Lep	95
Evidentiranje likovno nadarjenih učencev v osnovni šoli Evaluation of Artistically Gifted Pupils in Primary School	
Darko Pepevnik	105
Povezanost statusa telesne teže in športne aktivnosti s telesno samopodobo učencev 2. in 3. triletja Relationships Between Body Weight Status, Sport Activities and the Physical Self-Image of Pupils in the 2nd and 3rd Triads	
Dr. Darinka Sikošek	115
Using didactic enclosures as teaching methods and social forms for active learning in chemical education Nekateri didaktični sklopi učnih metod/socialnih oblik aktivnega učenja pri predmetu kemija	
Dr. Amand Papotnik	123
Uspešno poučevanje in učenje tehnike in tehnologije s konstrukcijskimi sestavljanjkami Successful Teaching and Learning in the Subject Technics and Technology Using Construction sets	
Sabina Šinko	131
Vloga lutkovnega gledališča pri kulturni vzgoji otrok The Role of the Puppet Theatre in Cultural Education for Children	
Dr. Karmen Pižorn, dr. Mihaela Brumen	139
Evropske smernice za učenje tujih jezikov na predšolski in razredni stopnji osnovne šole European Guidelines for Teaching Foreign Languages in Preschool and Elementary School	
Splošno o reviji	
Navodila avtorjem	147
General information	
Guidelines for submission	149

Mag. Črtomir Matejek
Dr. Jurij Planinšec

Gibalna učinkovitost mestnih, primestnih in podeželskih otrok

Izvirni znanstveni članek
UDK 796.012-053.2(1-21/-22)

POVZETEK

Namen raziskave je bil, ugotoviti, ali obstajajo razlike v gibalnih sposobnostih med mestnimi, primestnimi in podeželskimi otroki. Raziskava je bila opravljena na vzorcu 451 otrok, od katerih je bilo 176 mestnih, 147 primestnih in 128 podeželskih, starih od šest do devet let, iz različnih osnovnih šol severovzhodne Slovenije. Pri meritvah gibalnih sposobnosti je bilo uporabljenih šest testov s področja eksplozivne moči, ravnotežja, vizualno-motorične koordinacije, hitrosti alternativnih gibov, koordinacije gibanja celega telesa in vzdržljivosti. Razlike v gibalni učinkovitosti med otroki iz različnih bivalnih okolij so bile izračunane z analizo variance (ANOVA), statistično pomembnost razlik pa smo ugotavljali na ravni tveganja 0,05, ki so bile natančneje opredeljene s pomočjo t. i. Scheffe post hoc preizkusa. Rezultati kažejo, da pri otrocih iz različnih bivalnih okolij obstajajo statistično značilne razlike v vseh gibalnih sposobnostih, razen pri sposobnosti ravnotežja. Raven gibalnih sposobnosti je najvišja pri mestnih otrocih, medtem ko je pri otrocih iz primestja in podeželja nekoliko nižja. Razlike so verjetno posledica številnih dejavnikov, med najpomembnejšimi so zagotovo še obstoječe socialno-ekonomske in kulturne razlike med mestnim, primestnim in podeželskim okoljem.

Ključne besede: otrok, gibalni razvoj, gibalna aktivnost, gibalne sposobnosti, bivalno okolje

The Physical Efficiency of Children from Urban, Suburban and Rural Areas

ABSTRACT

The main aim of the research was to find out whether there are any differences in physical fitness between children from urban, suburban and rural areas. The research was carried out on 451 children, aged from six to nine years. Among these children, 176 were from urban areas, 147 from suburban areas and 128 from rural areas. The children were from three different elementary schools in the northeastern part of Slovenia. In order to assess their physical fitness levels, six different tests were given in the following categories: explosive power, balance, visual-motor coordination, speed of alternate movements, whole-body coordination and

endurance. The ANOVA method was used to assess the differences in physical fitness levels between children from different backgrounds. The statistical significance level was set at $p < 0.05$. The differences were then defined more precisely using the Scheffe post-hoc test. Our results show that there are statistically significant differences between the children from different backgrounds in all the tested areas except balance. We have established that the children from urban areas achieved a higher level of physical fitness than children from suburban and rural areas. The differences are most likely due to many different factors, but among the most important are the socio-economic and cultural differences between urban, suburban and rural areas.

Key words: children, motor development, physical activity, physical fitness, living environment

Uvod

Sodobna informacijska in komunikacijska tehnologija, ki je zaščitni znak današnje družbe, je posamezniku omogočila bolj prijazno življenje in mu na mnogih področjih olajšala vsakodnevni napor. Kljub želji po višji kakovosti življenja pa človek v vsakodnevnem življenju vse bolj izgublja življenjsko pomembno vsebino, saj sta gibanje in šport, ki predstavljata temelj in vir zdravja ter skladnega življenja, vse bolj zapostavljena (Pišot in Planinšec, 2005). Primerna in redna gibalna dejavnost otrok preprečuje debelost, zmanjšuje količino podkožnega maščevja, spodbuja razvoj mišic in skeleta ter preprečuje nastanek poškodb (Bouchard, 2000; Sallis in Patrick, 1994; Strauss, Rodzilsky, Burack in Colin, 2001). Prav tako vpliva na srčno-žilne in respiratorne sposobnosti: zmanjšuje nevarnost za nastanek visokega krvnega tlaka in diabetesa, spodbuja nastanek HDL-holesterola (angl. high-density lipoprotein) ter znižanje LDL-holesterola v krvi (angl. low-density lipoprotein) in koncentracije trigliceridov (Tolfrey, Jones in Campbell, 2000; Williams, Hayman in Daniels, 2002). Seveda pa gibalna dejavnost pozitivno vpliva tudi na duševno zdravje otrok, saj preprečuje pojav depresije in anksioznosti, nevtralizira posledice stresa, hkrati pa dviguje samospoštovanje in oblikuje samopodobo (Crocker, Eklund in Kowalski, 2000; Ommundsen, 2000). Redna gibalna dejavnost je v otroštvu pomemben dejavnik razvoja, varuje in krepi zdravje, ohranja primerno raven telesne pripravljenosti in pomembno prispeva k oblikovanju takšnih navad in vedenjskih vzorcev, ki zagotavljajo vseživljenjsko gibalno aktivnost (Gallahue in Ozmun, 1998; Malina, 1996; Riddoch idr., 2003; Simons Morton, Parcel, O'Hara, Blair in Pate, 1988; Strong idr., 2005). Čeprav sama športna dejavnost še ni zadošten dejavnik za zmanjševanje že obstoječe debelosti (Epstein, Coleman in Myers, 1996), je vsekakor tisti dejavnik, ki preprečuje prekomerno naraščanje telesne teže skozi vse življenje (Tolfrey, Jones in Campbell, 2000). Redna in raznovrstna gibalna dejavnost vpliva na razvoj in raven gibalnih sposobnosti v otroštvu in obdobju adolescence (Završnik in Pišot, 2005; Pišot in Planinšec, 2005). Za otroke, mladostnike in tudi za odrasle ljudi je pomembno, da dosežejo in ohranjajo primerno raven gibalnih sposobnosti, saj lahko le tako ustrezno opravljajo številne aktivnosti, tako v šoli, službi kot v prostem času (Škof, 2007).

Na gibalno dejavnost posameznika vplivajo intrapersonalno in socialno področje ter okolje, kjer posameznik živi (Sallis in Owen, 1999). Vpliv družine in kraja bivanja je najintenzivnejši predvsem v zgodnjem otroštvu, približno do šestega leta (Planinšec, 1997). Nekatere dosedanje raziskave opozarjajo, da obstajajo med otroki glede na bivalno okolje razlike v gibalnih sposobnostih. Planinšec (1997) je pri merjenju gibalne učinkovitosti med predšolskimi otroki ugotovil, da je gibalna učinkovitost otrok iz mestnega in primestnega okolja na višji ravni kot gibalna učinkovitost otrok iz podeželskega okolja. Prav tako so otroci iz podeželskih šol manj gibalno dejavni kot vrstniki iz mestnih in primestnih šol (Planinšec, 2006; Planinšec in Pišot, 2006). Očitno je, da so otroci iz mestnega okolja deležni bolj kakovostnih športnih aktivnosti, hkrati pa je v mestnem okolju bolj prisotna zavest o pomenu športne aktivnosti, zato ukvarjanje s športom predstavlja bolj pozitivno vrednoto. Pišot, Turk Riga in Trebižan (2002) pa nasprotno ugotavljajo, da so podeželski učenci pri vseh gibalnih nalogah dosegli boljše rezultate kot mestni. Tem ugotovitvam se pridružujejo tudi Joens Martre in drugi (2008), saj ugotavljajo, da so mestni otroci manj gibalno dejavni kot primestni in podeželski otroci in posledično tudi manj gibalno učinkoviti. Otroci iz mestnega, primestnega in podeželskega okolja nimajo enakih možnosti za gibalno in športno udejstvovanje, ne glede na organizirano ali povsem neorganizirano igranje na prostem (Pišot, Turk Riga in Trebižan, 2002). Isti avtorji tudi ugotavljajo, da se mestni otroci v primerjavi s podeželskimi bolj vključujejo v organizirane športne aktivnosti in so vključeni v več športnih društev. Vzrok gre iskati v dejstvu, da je v mestih večja in bolj pestra ponudba športnih programov, večja izbira različnih športnih objektov in zaradi značilnega mestnega življenja tudi več izraženih potreb po gibalnih in športnih dejavnostih. Čeprav bi bilo mogoče pričakovati, da so na podeželju ljudje bolj pristno povezani z naravo, bolj gibalno dejavni zaradi številnih opravil in imajo zato manj izrazit interes do športnih dejavnosti, so bile že v številnih študijah po svetu te stereotipne predstave ovržene, saj dokazujejo enostranskost v gibalnem razvoju, predvsem na račun dejavnikov (zlasti) statične moči (Petrović, 2000). Nekateri avtorji ugotavljajo, da med mestnimi, primestnimi in podeželskimi otroki ni razlik v gibalni učinkovitosti, torej da kraj bivanja ne vpliva na gibalno učinkovitost otrok (Tsimeas idr., 2005). Dosedanje raziskave nakazujejo, da specifično okolje pomembno vpliva na razlike v gibalni učinkovitosti med mestnimi, primestnimi in podeželskimi otroki.

Glede na mnoge nasprotujoče si ugotovitve je namen naše raziskave, ugotoviti, ali se otroci v severovzhodni Sloveniji razlikujejo v gibalni učinkovitosti glede na kraj bivanja. Predpostavimo lahko, da so mestni otroci bolj gibalno učinkoviti kot primestni in podeželski otroci in da so primestni otroci bolj gibalno učinkoviti kot podeželski otroci.

Metode

Organizacija meritev. Meritve so bile izvedene v mesecu maju leta 2007 v različnih osnovnih šolah iz mestnega, primestnega in podeželskega okolja. Testiranja so bila opravljena v dopoldanskem času. Meritve je izvajalo enajst meril-

cev. Vsak merilec je imel svojo nalogo, o kateri je bil predhodno podrobno seznanjen. Starši vseh sodelujočih otrok so bili seznanjeni z namenom raziskave in potekom meritev ter so predhodno pisno soglašali z vključitvijo v raziskavo. Vse šole, vključene v vzorec, so bile obveščene o namenu in izvedbi meritev. Anketiranje je bilo anonimno.

Vzorec. V vzorec je bilo zajetih 451 otrok, starih od pet do devet let. 176 otrok je prihajalo iz mestnega, 147 iz primestnega ter 128 iz podeželskega okolja. Prihajali so iz treh različnih osnovnih šol severovzhodne Slovenije. Šole so bile z raziskavo predhodno natančno seznanjene, z izvajanjem raziskave pa so se strinjali tudi starši otrok.

Merski postopki. Za ugotavljanje gibalne učinkovitosti je bilo uporabljenih šest testov gibalnih sposobnosti: skok v daljino z mesta (eksplozivna moč nog), flamingo (ravnotežje), sestavljanje votlih kock (vizualno-motorična koordinacija), hoja skozi obročje nazaj (koordinacija), plosk spredaj-zadaj (hitrost alternativnih gibov) in tek na 300 metrov (dolgotrajna vzdržljivost). Kraj bivanja je bil določen na osnovi anketnega vprašalnika.

Metode obdelave podatkov. Podatki so bili obdelani s programom za statistično obdelavo podatkov SPSS 15.0 za Windows. Izračunani so bili aritmetične sredine (AS), standardni odkloni (SO) in enosmerna analiza variance (ANOVA), s katero smo ugotavljali statistično pomembnost razlik v gibalni učinkovitosti med mestnimi, primestnimi in podeželskimi otroki. S pomočjo t. i. Sheffe post hoc testa smo natančneje definirali statistično značilne razlike. Statistično pomembnost razlik smo ugotavljali na ravni tveganja $p < 0,05$.

Rezultati

V tabeli 1 so prikazani temeljni statistični parametri testov za merjenje gibalne učinkovitosti skupine mestnih, primestnih in podeželskih otrok ter statistična pomembnost razlik med temi skupinami.

Tabela 1: Srednja vrednost (AS), standardni odkloni motoričnih testov (SO) in enosmerna analiza variance (ANOVA)

Motorični testi	Stratum šole	N	AS	SO	ANOVA	
					F	p
Skok v daljino z mesta (cm)	Mesto	176	124,07	21,321	3,356	0,034*
	Primestje	147	117,63	24,469		
	Podeželje	128	123,90	20,273		
Flamingo (štev. poskusov)	Mesto	176	17,35	5,883	0,726	0,672
	Primestje	147	16,33	4,368		
	Podeželje	128	16,83	5,509		
Sestavljanje kock (sek.)	Mesto	176	15,70	9,735	4,306	0,017*
	Primestje	147	21,38	16,265		
	Podeželje	128	18,71	13,497		
Hoja skozi obroče nazaj (sek.)	Mesto	176	7,06	3,816	9,109	0,000*
	Primestje	147	9,20	4,667		
	Podeželje	128	9,51	4,312		
Plosk spredaj-zadaj (štev. ponovitev)	Mesto	176	26,44	5,527	4,011	0,019*
	Primestje	147	24,01	7,946		
	Podeželje	128	25,26	6,169		
Tek na 300 metrov (sek.)	Mesto	176	83,85	16,964	12,958	0,000*
	Primestje	147	94,92	14,767		
	Podeželje	128	89,94	15,349		

Rezultati testa »skok v daljino z mesta« kažejo, da se skupine mestnih, primestnih in podeželskih otrok v eksplozivni moči nog razlikujejo statistično značilno ($p = 0,034$); najdlje skočijo mestni otroci ($AS = 124,07$), nekoliko manj podeželski ($AS = 123,90$), najmanj pa primestni otroci ($AS = 117,63$). Rezultati testa »sestavljaj kock« kažejo, da se skupine mestnih, primestnih in podeželskih otrok razlikujejo statistično značilno ($p = 0,017$). V vizualno-motorični koordinaciji so najuspešnejši mestni otroci ($AS = 15,70$), nekoliko manj podeželski ($AS = 21,38$) in najmanj primestni otroci ($AS = 18,71$). Vrednosti standardnih odklonov (SO) so pri vseh treh skupinah merjencev dokaj visoke, kar kaže na večjo razpršenost rezultatov. Rezultati testa »hoja skozi obroče nazaj« kažejo, da se skupine mestnih, primestnih in podeželskih otrok v koordinaciji celega telesa razlikujejo statistično značilno ($p = 0,000$). Pri tem testu so najuspešnejši mestni otroci ($AS = 7,06$), nekoliko manj primestni ($AS = 9,20$) in najmanj podeželski otroci ($AS = 9,51$). Tudi tukaj je razpršenost rezultatov dokaj visoka. Rezultati testa »plosk spredaj-zadaj« kažejo, da se skupine mestnih, primestnih in podeželskih otrok v hitrosti alternativnih gibov razlikujejo statistično značilno ($p = 0,019$), pri tem so mestni otroci opravili največ ponovitev ($AS = 26,44$), nekoliko manj podeželski ($AS = 25,26$) in najmanj primestni otroci ($AS = 24,01$). Rezultati testa »tek na 300 metrov« kažejo, da se skupine mestnih, primestnih in podeželskih otrok v vzdržljivosti razlikujejo statistično značilno ($p = 0,000$); najbolj uspešni so mestni otroci ($AS = 83,85$), nekoliko manj podeželski ($AS = 89,94$) in najmanj primestni otroci ($AS = 94,92$).

Razprava

V raziskavi smo primerjali gibalno učinkovitost mestnih, primestnih in podeželskih otrok. Rezultati kažejo, da se mestni, primestni in podeželski otroci statistično pomembno razlikujejo v eksplozivni moči, vizualno-motorični koordinaciji, koordinaciji celega telesa, hitrosti alternativnih gibov in vzdržljivosti. To je v nasprotju s spoznanji Tsimeasa in drugih (2005), ki so na populaciji grških otrok ugotovili, da med skupinami mestnih in podeželskih otrok ni razlik v gibalni učinkovitosti. Ravnotežje je gibalna sposobnost, kjer med skupinami mestnih, primestnih in podeželskih otrok ni statistično značilnih razlik. Pri tem velja opozoriti, da je test za ravnotežje zelo zahteven za šest- in sedemletne otroke, saj več kot polovica otrok te starosti ni uspela opraviti testa. S starostjo se je delež otrok, ki niso uspeli opraviti testa, sicer zmanjševal, vendar tudi nekaj devetletnikov ni uspelo opraviti testa. V testu eksplozivne moči so najuspešnejši mestni otroci, nekoliko manj uspešni podeželski, medtem ko so najmanj uspešni primestni otroci. Dodatne analize so pokazale, da sta skupini mestnih in podeželskih otrok dosegli statistično boljše rezultate kot skupina primestnih otrok, medtem ko med njima ni statistično značilnih razlik. Mestni otroci so najuspešnejši tudi v testu vizualno-motorične koordinacije, sledijo jim podeželski otroci, najslabše rezultate pa so dosegli primestni otroci, pri tem obstajajo statistično značilne razlike med skupinama mestnih in primestnih otrok, medtem ko razlike v vizualno-motorični koordinaciji med ostalimi skupinami niso statistično značilne. Prav tako so mestni otroci najuspešnejši v testu koordinacije celega telesa, saj je post hoc analiza razkrila, da so mestni otroci statistično značilno boljši tako od primestnih kot tudi od podeželskih otrok. Tudi v testih hitrosti alternativnih gibov in vzdržljivosti so mestni otroci najuspešnejši, dodatna analiza je pokazala, da so mestni otroci statistično značilno boljši v hitrosti alternativnih gibov in vzdržljivosti od primestnih otrok, medtem ko razlike med mestnimi in podeželskimi otroki niso statistično značilne. Skupini primestnih in podeželskih otrok se v hitrosti alternativnih gibov in vzdržljivosti ne razlikujeta statistično značilno.

Ugotavljamo, da mestni otroci dosegajo višjo raven gibalne učinkovitosti, kar je skladno z rezultati raziskave Planinšca (1997), nasprotno pa so nekateri drugi avtorji (Pišot, Turk Riga in Trebižan, 2002; Joens Martre idr., 2008) ugotovili, da so podeželski in primestni otroci bolj gibalno učinkoviti kot mestni. Presenetljivo je dejstvo, da se podeželski in primestni otroci v večini testov gibalne učinkovitosti ne razlikujejo statistično značilno, razen v eksplozivni moči, kjer podeželski otroci dosegajo statistično značilno boljše rezultate od primestnih.

Vzroke za omenjene ugotovitve gre iskati v številnih dejstvih, med najpomembnejšimi so zagotovo še obstoječe socialno-ekonomske in kulturne razlike med mestnim ter primestnim in podeželskim okoljem. Otrokom v mestnih šolah je pogosteje zagotovljen nadstandardni program športne vzgoje, z razširjenimi vsebinami in dodatnimi urami športne vzgoje. Pri tem je zelo pomembna tudi ozavečenost staršev, ki so zaradi številnih koristi, ki jih prinaša ukvarjanje s športnimi aktivnostmi, pripravljeni nadstandardni program tudi plačati. Očitno je, da v primestnih in podeželskih šolah ne ponujajo dovolj dodatnih športnih programov

in vsebin, pa tudi športna infrastruktura je na nižji ravni kot v mestu, tako da so starši primorani otroke voziti v mesto. Tudi Planinšec in Pišot (2006) ter Pišot, Turk Riga in Trebižan (2002) z ugotovitvami potrjujejo, da se mestni otroci v primerjavi s podeželskimi bolj vključujejo v organizirane športne aktivnosti, da so vključeni v več športnih društev, da je v mestih večja in bolj pestra ponudba športnih programov in tudi večja izbira in dostopnost različnih športnih objektov. Poleg tega je očitno, da podeželski otroci ne izkoriščajo dovolj naravnih danosti okolja, ki so zelo primerne za gibalno aktivnost.

V prihodnje bi bilo raziskovanje na tem področju smiselno razširiti tudi na gibalno učinkovitost mestnih, primestnih in podeželskih otrok z vidika starostnih skupin ter obravnavati ločeno moško in žensko populacijo. Prav tako bi bilo smiselno podrobneje proučiti, kakšna je ponudba dodatnih športnih aktivnosti v mestnih, primestnih in podeželskih šolah, ter ugotoviti, kako je z izbiro in dostopnostjo športnih objektov.

Zelo pomembno je, da otrokom iz primestnega in podeželskega okolja že v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju zagotovimo možnosti vključevanja v kakovostno vodene šolske in zunajšolske športne aktivnosti, saj je redno ukvarjanje s športom za otrokov razvoj izjemnega pomena.

LITERATURA

- Bouchard, C. (2000). The obesity epidemic: Introduction. V C. Bouchard (ur.), *Physical Activity and Obesity* (str. 13). Champaign: Human Kinetics.
- Crocker, P. R. E., Eklund, R. C. in Kowalski, K. C. (2000). Children's physical activity and physical self-perceptions. *J Sport Sci*, 18, 383–394.
- Epstein, L. D., Coleman, K. J. in Myers, M. D. (1996). Exercise in treating obesity in children and adolescents. *Medicine Science in Sports and Exercise*, 28 (4), 428–435.
- Gallahue, D. L. in Ozmun, J. C. (1998). *Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults*. Boston: WCB/McGraw-Hill.
- Joens Martre, R. R., Welk, G. J., Calabro, M. A., Russell, D. W., Nicklay, E. in Hensley, L. D. (2008). Rural-urban differences in physical activity, physical fitness, and overweight prevalence of children. *Journal of Rural Health*, 24 (1), 49–54.
- Jürimäe, T. in Jürimäe, J. (2000). *Growth, Physical Activity and Motor Development in Prepubertal Children*. Boca Raton, Florida: CRC Press.Petrović.
- Malina, R. (1996). Tracking of physical activity and fitness across the lifespan. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 48–57.
- Ommundsen, Y. (2000). Can sport and physical activity promote young peoples' psychosocial health? *Tidsskr Norske Laege*, 120, 3573–3577.
- Pišot, R. in Planinšec, J. (2005). *Struktura motorike v zgodnjem otroštvu*. Koper: Založba Annales.
- Pišot, R., Turk Riga, N. in Trebižan, B. (2002). Primerjava gibalnih sposobnosti in vključevanja v gibalne/športne aktivnosti mestnih in vaških učencev. V R. Pišot, V. Štemberger, F. Krpač in T. Filipič (ur.), *Otrok v gibanju* (str. 342–346). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Planinšec, J. (1997). Razlike v motorični učinkovitosti predšolskih otrok z vidika kraja bivanja. V J. Bezenšek (ur.), *V čas Konjic vtkane sanje* (str. 59–63). Slovenske Konjice: Javni Vzgojno-varstveni zavod Vrtec Slovenske Konjice.

- Planinšec, J. (2006). Analiza gibalne aktivnosti otrok v severovzhodni Sloveniji. V M. Kovač in A. Rot (ur.), *Zbornik referatov 19. strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije* (str. 153–156). Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
- Planinšec, J. in Pišot, R. (2006). Gibalna aktivnost mlajših šolarjev v severovzhodni Sloveniji. *Pedagoška obzorja*, 21 (3–4), 3–14.
- Riddoch, C. R., Andersen, L. B., Wedderkopp, N., Harro, M., Klasson Heggebo, L. idr. (2003). Physical activity levels and patterns of 9- and 15-yr-old European children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 36, 86–92.
- Sallis, J. F. in Patrick, K. (1994). Physical activity guidelines for adolescents: consensus statement. *Pediatr. Exercise Sci*, 6, 302–314.
- Sallis, J. F. in Owen, N. (1999). *Physical activity and behavioral medicine*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Simons Morton, B. G., Parcel, G. S., O'Hara, N. M., Blair, S. N. in Pate, R. R. (1988). Health-related physical fitness in childhood: status and recommendations. *Ann. Rev. Publ. Health*, 9, 403–425.
- Strauss, R. S., Rodzilsky, D., Burack, G. in Colin, M. (2001). Psychosocial correlates of physical activity in healthy children. *Archives of Pediatrics Adolescent Medicine*, 155 (8), 897–902.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimke, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B. idr. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics*, 146, 732–737.
- Škof, B. (2007). Mladim več športa. V B. Škof (ur.), *Šport po meri otrok in mladostnikov* (str. 29–37). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
- Tolfrey, K., Jones, A. M. in Campbel, I. G. (2000). The Effect of Aerobic Exercise Training on the Lipid-Lipoprotein Profile of Children and Adolescents. *Sports Medicine*, 29 (2), 99–112.
- Tsimeas, P. D., Tsiokanos, A. L., Koutedakis, Y., Tsigilis, N. in Kellis, S. (2005). Does living in urban or rural settings affect aspects of physical fitness in children? An allometric approach. *Br J Sports Med*, 39, 671–674.
- Williams, C. L., Hayman, L. L. in Daniels S. R. (2002). Cardiovascular health in childhood. *American Heart Association. Circulation*, (106), 143–160.
- Završnik, J. in Pišot, R. (2005). Zdravstveno stanje in gibalna/športna aktivnost v povezavi z zdravjem otrok in mladostnikov. V J. Završnik in R. Pišot (ur.), *Gibalna/športna aktivnost za zdravje otrok in mladostnikov* (str. 91–110). Koper: Založba Annales.

Elektronski naslov: crtomir.matejek@uni-mb.si
jurij.planinsec@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 24. 10. 2008.

Dr. Dragica Haramija
Dr. Matjaž Duh

Realnost in mitičnost zelenega Pohorja: literarno-likovni monolit Jožeta Tomažiča in Jožeta Beráneka

Izvirni znanstveni članek

UDK [821.163.6.09Tomažič+75Beranek]:398(497.4Pohorje)

POVZETEK

Jože Tomažič (1906–1970) je pomemben predvsem kot ustvarjalec (mladinske) proze, čeprav se je zadnja leta življenja največ posvečal gledališki dejavnosti. Njegove knjige so izhajale v času druge svetovne vojne, s čimer je kršil kulturni molk in bil v povojnem času najbrž ravno zato »spregledan«. Njegovo pisanje ni politično, zato se zdi s stališča sodobne literarne stroke molk o njegovem delu precej strašljiv. Prav tako prezrt je ilustrator Jože Beránek (1913–1945, leta 1967 uradno razglašen za mrtvega), ki je ilustriral večino Tomažičevih proznih del. Od leta 1941 je delal pri časopisu Slovenec, s Tomažičem pa sta začela sodelovati leta 1942, ko je ilustriral njegovo prvo knjigo kratke proze z naslovom Pohorske pravljice. Beránek je v letu 1944 še vedno ilustriral Tomažičevo prozo, risal pa je tudi za propagandni oddelek domobranstva, kar je bilo zanj usodno. V devetdesetih letih dvajsetega stoletja so pri Mohorjevi družbi v Celju v desetih knjigah (v originalu jih je bilo devet) izšli ponatisi del Jožeta Tomažiča z ilustracijami Jožeta Beráneka: Botra vila, Čarovničina hči, Dravska roža, Drvarka Marija, Mrtvo srce, Oglarjev sin, Pastirčkova nebesa, Pohorske bajke, Pohorske legende in Pohorske pravljice.

Ključne besede: proza Jožeta Tomažiča, ilustracija Jožeta Beráneka, Pohorje v književnosti

The Reality and Mythicism of Green Pohorje: The Literary and Artistic Monolith of Jože Tomažič and Jože Beránek

ABSTRACT

Jože Tomažič (1906–1970) gained his importance especially as a writer of youth prose, although he spent the last years of his life focusing on stage-related activities. His books were issued during the Second World War and by publishing, he violated the cultural silence of that time. That seemed to be the reason why he was overlooked in the after war period. Since his writings were not political, the silence about his creations seems peculiarly timid from the standpoint of contempora-

ry literary profession. Equally disregarded was the illustrator Jože Beránek (1913–1945, officially declared dead in 1967) who illustrated most of Tomažič's prose work. He worked for the newspaper Slovenec since 1941 and he began his collaboration with Tomažič in 1942 as he illustrated his first book of short prose *Pohorske pravljice* (The Pohorje fairy tales). Beránek, still illustrating for Tomažič in 1944, he also drew for the propagandistic department of Home Guard which proved to be fatal for him. In the nineties the reprints of Tomažič's works, illustrated by Jože Beránek, were published in ten books (originally there were nine of them) by the Mohorjeva družba in Celje: *Botra vila* (Fairy Godmother), *Čarovničina hči* (The Witch's Daughter), *Dravska roža* (The Flower of Drava), *Drvarka Marija* (Woodcutter Maria), *Mrtvo srce* (The Dead Heart), *Oglarjev sin* (The Charcoal Burner's son), *Pastirčkova nebesa* (Swain's Heaven), *Pohorske bajke* (The Pohorje Tales), *Pohorske legende* (The Pohorje Legends), *Pohorske pravljice* (Pohorje Fairy Tales).

Key words: Jože Tomažič's prose, Jože Beránek's illustration, Pohorje in literature

Uvod

Jože Tomažič¹ je doživel rehabilitacijo svojih literarnih del šele konec leta 2006, ko je ob stoletnici avtorjevega rojstva izšla monografija o njegovem delu, prvi celoviti pregled Tomažičevega dela. Monografijo je izdala Založba Litera, v njej je deset poglavij desetih avtorjev,² ki predstavljajo življenje in delo Jožeta Tomažiča, deloma pa tudi ilustracije Jožeta Beráneka.³ V Zavodu za kulturo je na ogled tudi zgledno urejena spominska soba o avtorju.

Prozna literarna dela Jožeta Tomažiča so edina njegova dela, ki so doživela knjižne izdaje. Med leti 1942 in 1944 je izdal devet knjig, vse je ilustriral Jože Beránek, v knjigi **Pohorske legende** (1990b) pa so ob Beránekovih ilustracijah tudi ilustracije Marije Kozložnik.⁴ Vse knjige so med leti 1990 in 1994 pri Mohorjevi družbi v Celju izšle tudi kot ponatisi originalnih izdaj, le da je originalnih devet knjig bilo ponatisnjenih v desetih knjigah, saj sta **Čarovničina hči** (1994b) in **Mrtvo srce** (1994a) ponatisnjeni kot samostojni publikaciji. V ponatisih so ohranjene tudi vse ilustracije.⁵ Prozna dela Jožeta Tomažiča obsegajo štiri književne vrste – mite, povedke, legende in pravljice. Sam je svoja dela precej natančno poimenoval z

1 Podrobnejši življenjepis Jožeta Tomažiča je objavil Stanislav Gradišnik v monografiji o avtorju (2006, 9–21).

2 To so Stanislav Gradišnik, Dragica Haramija, Janko Čar, Emil Cesar, Marija Stanonik, Lidija Gačnik Gombač, Borut Gombač, Simona Pulko, Zdenka Gajser in Matjaž Duh.

3 Več o življenju in delu Jožeta Beráneka piše Matjaž Duh (2006, 215–260).

4 **Pohorske pravljice.** Izdala in založila Slovenčeva knjižnica, 1942. **Pastirčkova nebesa.** Izdala in založila Ljudska knjigarna, 1943. **Drvarka Marija.** Samozaložba, 1943. **Pohorske bajke.** Izdala in založila Slovenčeva knjižnica, 1943. **Dravska roža.** Samozaložba, 1943. **Oglarjev sin.** Samozaložba, 1944. **Pohorske legende.** Izdala in založila Slovenčeva knjižnica, 1944. **Botra vila.** Samozaložba, 1944. **Čarovničina hči – Mrtvo srce.** Samozaložba, 1944.

5 Ponatisi so seveda dostopnejši od originalnih izdaj, zato so bili tudi temelj za analizo v pričujočem članku. Ob preverjanju in primerjanju originalnega gradiva in ponatisov se je pokazalo, da med izdajama ni bistvenih razlik, razen v podobah zunanjih platnic knjig. Podatki o ponatisih so razvidni iz navedenih virov.

literarnoteoretičnimi zvrstno-vrstnimi oznakami, vendar nikjer ni omenjal povedk. Le-te je prišteval enkrat med mite, drugič med pravljice. Res pa je, da se tudi v sodobnih raziskovanjih kaže ugotovitev Kelemine iz leta 1930, da včasih natančne meje med omenjenimi književnimi vrstami pač ni mogoče določiti. Do podobne ugotovitve, da je Tomažičevo prozno delo zelo heterogeno in po značilnostih njegove poetike pogosto sinkretično, je prišla tudi Stanonikova v študiji **Sinkretičnost ustvarjanja Jožeta Tomažiča**, objavljeni v monografiji o avtorju (2006).

Jože Tomažič je poznan predvsem kot pripovednik rodnega Pohorja, saj je v svoja prozna dela vpletal Pohorje kot književni prostor, Pohorce pa opisoval večinoma kot pridne, poštene in delovne. Zanimivost njegovega pravljичnega in mitskega sveta je predvsem v povezovanju monoteističnega krščanstva in politeističnih verovanj. Pri povsakdanjanju Biblije, Jezusovega in Marijinega življenja ter izsekov iz življenja drugih svetnikov namreč Tomažič združuje mitološka bitja z liki iz legend. Nič nenavadnega ni, da npr. pohorska vila postane otrokova botra in svojega varovanca odnese h krstu.⁶ Avtor je, tako znajo povedati še starejši prebivalci Pohorja, hodil po domačijah in poslušal izvrstne pripovedovalce na Malem Tinju, Ratkovcu, Modriču, Koblju in drugod. Tomažičeve zgodbe na Pohorju še živijo in to, da jih je znal avtor ohraniti za zanamce, je največja vrednost njegovega dela. Pisateljeva sestra, Gabrijela Tomažič, je v spremni besedi k ponatisu knjige **Pohorske pravljice** (1990a) zapisala: »Idilično Tinje je s svojo razgibano pokrajino od Visol, Turiške in Jurišne vasi, Urha, Repa, starodavnega Koblja do Modriča in Malega Tinja močno vplivalo na mladega Tomažiča. Tu je živelo vse polno pravljичnih in bajeslovnih zgodb, ki so močno pritegovale vedoželjnega mladeniča. /.../ V tem času se je začel živo zanimati za ljudsko blago in aktivno pisateljvati« (Tomažič, 1990a, str. 206). Tomažič je s svojimi deli o pridnih in večinoma poštenih Pohorcih in bajnih bitjih, ki živijo v njihovi bližini, postavil Pohorju in Pohorcem svojevrsten spomenik. Brez dvoma je k temu veliko prispeval tudi ilustrator Jože Beránek, ki je ob ilustracijah in vinjetah v Tomažičevih knjigah mnogokrat oblikoval tudi likovno podobo na naslovnici. V časopisu Slovenec ob izidu prve skupne knjige obeh avtorjev tako beremo, da bo ta knjiga poleg »pravljичnega razvedrila nudila tudi občutje lepega zelenega Pohorja. To je hotel poudariti tudi Beránek z naslovno risbo, ki predstavlja pohorske motive v zelenem okvirju in v ljubezenskem srcu. Toda bolj kot naslovna risba nas dojme notranja ilustrativna plat, s katero je Beránek dal dozdej svoje najboljše stvari pričujoče o veliki fantaziji in dobri risbi« (Debeljak, 1942, str. 3).

Prostor v Tomažičevi prozi in ilustraciji Jožeta Beráneka

Šmitek v uvodu knjige **Videnja pokrajine** piše: »Generacije naših prednikov so razumele govorico pokrajine na različne načine. /.../ Že na začetku velja opozoriti, da so nam stara ljudska videnja krajev in pokrajin težko razumljiva brez upoštevanja tedanjih načel prostorjenja ali umeščanja v prostor. To pomeni, da sta

6 Že v naslovu je ta dvojnost jasno razvidna v delu **Botra vila** (več o tem Haramija, 2006, 51–53).

bila vsak kraj in njegova lega ovrednotena glede na merila zgoraj – spodaj, suho – mokro, blizu – daleč, domače – tuje, vidno – nevidno ..., vse to seveda merjeno s stališča opazovalca» (Šmitek, 2007, str. 5). Poteze tovrstnega prostorjenja so opazne tudi v Tomažičevi prozi, avtor namreč pogosto zelo natančno locira svojo zgodbo tako, da je književni prostor poimenovan kar z realnim zemljepisnim imenom. Večkrat omeni Hoče, Radvanje (Poštelo), Lovrenc na Pohorju, Areh, Ruše, Slovensko Bistrico, Kebelj, Slivnico in druge kraje, pri katerih njihovih vedut ne spreminja, saj so iz opisov jasno prepoznavne. Zelo pogosto se kot književni prostor pojavljajo tudi reka Drava in nekatera jezera (npr. Črno jezero, Lovrenška jezera). Kadar pripoved umesti v nenaseljeno pohorsko pokrajino, to opisuje z barvnim slikanjem (najpogosteje se pojavlja *zeleno Pohorje*), barvni odtenki se pojavljajo v »opisih pohorskih gozdov, pašnikov, njiv, vod, jezer, vremenskih spremenljivosti«, ob jezikovni analizi Tomažičevega dela ugotavlja Čar (2006, str. 80).⁷ Literarnemu opisu sledi tudi ilustrator Beránek, saj je knjižna ilustracija likovno delo, ki je motivno vezano na zgodbo. Beránek se vsaj posredno podreja literarni predlogi, vendar na način, da ohranja svoj likovni izraz in daje ilustracijam svoj individualni pečat. Ilustracije so kakovostne, saj se literarna in likovna pripoved dopolnjujeta, doživljajska in miselna svetova literata in ilustratorja pa sovpadata.

Prostrani gozdovi so tihi, zaradi odsotnosti ljudi se sliši le šelest listavcev, redko tudi oglašanje divjih živali in mitičnih bitij (s hrupom sta povezana dva mitična lika, in sicer škopnik in divji lovec). Realni prostori so pri Tomažiču povezani najprej z ljudmi in njihovim načinom življenja, v realni prostor, čeprav najpogosteje bolj odmaknjen od strnjenih naselij, pa Tomažič umešča tudi mitološka (jezernik prebiva v jezeru, vodovnik v gorskih potokih in reki Dravi, vile na neobljudenih pohorskih jasah ...) in legendna bitja (različni svetniki in mučenci obišejo Pohorje, npr. Jezus in sveti Peter, devica Marija, sveta Uršula). Tomažič izpostavlja križpotje kot posebno mesto, ki človeku lahko prinese kaj dobrega, če sreča pozitivna bajčna bitja, ali pa kaj slabega, to velja predvsem za srečanje s hudičem, ta na križiščih še posebej rad čaka na naivne ljudi. Prikazu realnega prostora mnogokrat sledi tudi ilustrator Beránek. Tako na primer v knjigi **Pohorske bajke** (1990c) najdemo celo vrsto ilustracij, ki so v bistvu krajinske risbe in predstavljajo zaselke na obrobju Pohorja, gozdne poti z obcestnimi znamenji ali pa hribovske postojanke, turistične kočje. Glede na velikost so to risbe formata, ki je manjši od polovice strani. Izjema v tem sklopu je risba, ki prikazuje rance, privezane na obrežje Drave. Nenavaden pogled iz ptičje perspektive na priveze na Lentu v Mariboru zaključujejo znamenite mariborske Benetke in studenška cerkev v ozadju.⁸ Tretjo knjigo kratkoproznih besedil z naslovom **Pohorske legende** (1990b)⁹ sta ilustrirala Jože Beránek in Marija Kozložnik. »Gladko tekoče, prijetno in sočno pripovedovanje ponazorujejo in poživljajo ilustracije Marije Kozložnikove in Jožeta Beránka.

7 Več o tem Janko Čar: **Nekatere temeljne prvine jezika v Tomažičevih pravljicah, bajkah, pripovedkah in legendah** (2006, 69–92).

8 Beránek je na tej risbi v bajki *Dravski Vodovnik* (str. 54) upodobil pogled z dravskega mostu. Ilustracija ima tako tudi določeno etnografsko vrednost, saj priča o takratnem življenju ob Dravi.

9 *Pohorske legende* so prvič izšle leta 1944 kot 84. zvezek Slovenčeve knjižnice.

Te ilustracije so spretno zasnovane s posebnim poudarkom pohorskih pokrajinskih posebnosti. "Pohorske legende" spadajo v vsako knjižnico, v vsako družino in bodo lep okras vsake knjižne police« (Slovenski narod, 22. 5. 1944). Pohorske pokrajinske posebnosti, ki jih omenja zapis v Slovenskem narodu, so upodobljene na ilustracijah Jožeta Beráneka, katerega ilustratorski prispevek v tej knjigi je relativno majhen. Od skupno sedeminsedemdeset celostranskih, polstranskih ali vinjetnih ilustracij je njegovih le štirinajst. Najbolj bogato je z Beránekovimi ilustracijami ilustrirana prva zgodba, je tudi edina v tej knjigi, ki je ilustrirana izključno z njegovimi risbami.¹⁰ Med temi risbami lahko govorimo o ilustracijah, ki so vezane na literarno predlogo le v dveh primerih, ostalih sedem pa je krajinskih vedut. Na njih upodobljene pohorske izletniške točke, planinske kočje,¹¹ so predstavljene tako, kot da se proti njim vzpenjamo. Občutek prostora na dvodimenzionalni ploskvi in s tem oddaljenosti planinskih koč dosega Beránek tako, da v prvi plan nariše drevo ali razpelo. »Avtor poskuša trdoto oblik upodobljenih arhitekturnih elementov nekoliko mehčati z naravnimi, amorfnimi oblikami, vendar mu to ne uspeva vedno v enaki meri. Nekatero teh risb deluje precej trdo. Na zadnji ilustraciji, ki je odtisnjena na koncu zgodbe, je upodobljena obcestna kapelica, pokrita s škodlami. Ovce, ki se pasejo na travi, so narisane razgibano v prvem planu, krajinsko podobo pa zaozrokuje pohorske kočje in cerkev v ozadju risbe. Gre za kakovostno realistično risbo, narisano v prijetnem razmerju svetlih in temnih površin, z raznoliko teksturo, ki opisuje površine narisanih živali, trave ali arhitekture« (Duh, 2006, str. 240).

Liki v Tomažičevi prozi Jožeta Beráneka

Pri Tomažiču je opazovanje realističnih prvin¹² prav posebej zanimivo. Precej natančno so opisane gospodarske razmere, kjer prevladujejo opisi oglarjenja, gozdarstva, dela na polju in hrane (npr. črni kruh postane simbol revščine, beli pomeni bogastvo; obroki bajtarjev so večinoma brez mesa). Po bivalni kulturi Tomažič celo poimenuje književne like, in sicer kočarji, bajtarji, graščaki. Pri Pohorcih je prisotno zgolj trdo delo, delajo že otroci (pastirji in pastiričke), časa za zabavo ni, le včasih si otroci na paši krajšajo čas s pripovedovanjem bajk, povedk in pravljic. Učijo se z delom, silno so navezani na naravo, njihov bodoči poklic jim je skorajda vrojen: to, kar so njihovi starši, bodo postali tudi sami. Nasprotno od revežev je pri bogatem sloju Tomažičevih likov opaziti veliko nečimrnost, neprijaznost, trdosrčnost, zaradi katere so na koncu tudi kaznovani/pogubljeni. Tudi pri opisovanju značajev oseb je v mnogih primerih vidna uglašenosť ilustratorja s piscem besedila. Figure so praviloma prikazane polnoplastično tako, da so postavljene v okolje,

10 Beránek je v celoti ilustriral le prvo izmed legend z naslovom Sveta Uršula roma (1990b).

11 Tako lahko npr. na ilustraciji, na kateri je upodobljena kočja na Pesku (str. 25), preberemo SPD (Slovensko planinsko društvo) in spodaj Pesek 1386 m.

12 V knjigi **Pravljica in stvarnost** (1995) je **Monika Kropelj** na podlagi pravljic in povedk iz Štrekljeve zapuščine prikazala odsev resničnosti, ki se kaže predvsem pri prikazovanju gospodarskih razmer (npr. kmečko gospodarstvo, obrt, trgovina, hrana, gradnja stanovanj), družbenih razmer (npr. življenje, delo, igre, zabava, navade, znanje) in verovanj (prerokbe, smrt in onostranstvo, čarovništvo, krščanske prvine, kozmološke prvine). Njena študija je služila kot vzor za ugotavljanje realističnih prvin v Tomažičevem delu.

ki ga opisuje vsebina. Le-to je ponekod narisano na skicozen način, drugod pa z odločnimi potezami. Ponekod pa se pripovedno ozadje zgubi in ostane bel list ali pa ga ilustrator rastrira v točkovnem rastru. Sugestivnost likovnega izraza Beránek v posameznih risbah dosega z izrazitim črno-belim nasprotjem. Takšne primere likovne interpretacije literarne snovi najdemo na primer v risbi, na kateri je narisani stari cerkovník v trenutku, ko odpira cerkvena vrata, pri upodobitvi revnega pastirčka v cerkvi in tudi na risbi, ki prikazuje župnika, kako ob sveči piše oporo. Beránekove figuralne žanrske ilustracije v vseh knjigah niso na enakem kakovostnem nivoju, splošen vtis pa je vseeno dober.

Tomažičevi mitološki literarni liki v najširšem pomenu sodijo k bajeslovnim bitjem narave: »Dokler so živeli ljudje v tesni povezavi z naravo, so v njej prepoznali številna skrivnostna bajeslovna bitja, duhove in demone. /.../ V slovenskem pripovednem izročilu so se vse do današnjih dni ohranile tudi najstarejše animistične verske predstave iz časov, ko so ljudje še verjeli, da so stvari in rastline živa bitja« (Kropej, 2008, str. 198). Mitološki liki imajo običajno dvojno naravo (so hkrati pozitivni in negativni), pri Tomažiču te dvojnosti pogosto ni opaziti, tipičen primer so npr. vile, ki so izključno pozitivno opisane. Res je, da vile ljudi nenehno preizkušajo, ne marajo radovednosti, grdega govorjenja, skopuštvá, neprijaznosti in vzvišenosti, vendar ljudi s takimi lastnostmi ne kaznujejo, temveč se odselijo iz krajev, kjer jih ljudje ne spoštujejo dovolj. Zanimiv je tudi bajčni lik povodnega moža, pri Tomažiču ima dve podvarianti, in sicer vodovnika in jezernika, tudi ta je namreč pri Tomažiču bolj ali manj pozitivno bitje. Precej pozitivno bajčno bitje je tudi velikan hostnik. Po izgledu so vodovnik, jezernik in hostnik podobni, imajo zelene lase, zelene brade, zeleno telo, le da sta prva dva luskinasta in mokra, četudi stopita na zemljo, njune oči pa so podobne ribjim, hostnik pa je pokrit z lišaji, je gospodar gozdov. Zanimiv je tudi lik divjega lovca – ta je zakleta duša mrtvega lovca, ki je ustrelil v božje znamenje ali kako drugače prizadel Boga, in je izrazito negativen lik, ki dela na Pohorju neurja in meče strele. Antipod dobrega, in torej še za spoznanje slabši od divjega lovca (čeprav ga včasih mitologija in Tomažič enačita), je hudič, ki se pojavlja še pod sinonimi vrag, zelenec, zlodej. Tomažič ga pogosto opiše kot vsega črnega, z gorečimi očmi in dolgim rdečim jezikom. K ljudem rad pride, če ga ti pokličejo, da jim da denar v zameno za njihovo dušo. Naivneževa duša je po navadi rešena (nesrečnik se spokori ali nekdo drug zanj opravi dobra dela ali Marija prosi Boga za usmiljenje), pohlepnež pa se spreobrne v dobrega človeka. Med bajčnimi bitji Tomažič nekajkrat omenja še škopnika, ta na goreči slami preletava nebo, njegov ogenj pa je nevaren, ker lahko zažge gozd in dom. Mitološki in bajčni liki najdejo svojo podobo tudi v ilustracijah. Tako je na primer v bajki **Tri kadi denarja** (1990a) Beránek na duhovit način upodobil hostnika kot nekakšno drevo z lastnostmi človeka. Drugačna v likovnoformalnem pomenu te besede je ilustracija v zgodbi **Bajke o Gradišču** (1990a), saj v izrazitem nasprotju svetlo – temno prikazuje obrise lebdečih ženskih figur na gozdni jasi. Poudarek, da gre za nočni ples vil, prepoznamo v polni luni, ki z geometrijskim gostim črnim rastrom polni ozadje. V knjigi **Pohorske bajke** (1990c) najdemo tudi celostranske ilustracije, ki prikazujejo bajeslovna bitja v nekakšnem plesu med debli pohorskih smrek. Štiri figure antropomorfnih oblik so postavljene v različne

položaje z odročenimi rokami in nogami. Črtno risbo z bogatimi teksturami ponekod prebadajo bele lise ali temne, črne ploskve, ki stopnjujejo dinamičnost in razgibanost upodobljenega motiva. V risbo je vključen tudi napis Bajke, oblikovan iz storžev in drevesnih vej. Ob izidu knjige **Botra Vila** (1994d) je neznan avtor v časopisu Slovenski narod med drugim zapisal: »V J. Beránek je našel plodovit mladinski pisatelj sosmiselno snujočega ilustratorja, ki je vzljubil pohorski svet in ki v svojih zasnutkih podčrtuje prvine pravljčnosti in skrivnostne napetosti, ki izprepleta tudi to bajko. Starši bodo pripravili svoji deci največje veselje, če bodo J. Tomažičevo "Botro vilo" čimprej uvrstili v domačo knjižnico« (Slovenski narod, 31. 7. 1944, št. 31, str. 5). V bajki **Vodovnik ugrabi pastiričko** (1990c) je Beránek v svoji maniri upodobil mlado pastiričko ob vodnem tolmunu, ki ga preko slapa polni voda. Pod slapom je upodobljen vodovnik, ki opazuje mladenko. V ilustraciji bajke **Gorski zmaj** (1990c) je upodobljen hostnik, ki preži na zmaja pred njegovo votlino. Tudi ilustracija, po formatu nekoliko manjša, v bajki **Jezernik seli Črno jezero** (1990c) je podobna prejšnji. Narisana je nekakšna človeku podobna pojava, ki z vedrom na vozu prevaža vodo. **Velikana Volvela** (1990c) je ilustrator upodobil kot ogromnega spečega hrusta. Njegovo velikost začutimo, ko ga primerjamo s smreko ali človekom, ki v strahu beži od velikana. V bajki **Zlodej sezida cerkev** (1990c) je Beránek na ilustraciji manjšega formata upodobil puščavnika, ki stoji na cerkvenem pragu, in zlodeja. Brilej je ob predstavitvi te knjige in knjige **Dravska roža** (1993b) zapisal: »Slikar Beránek je tudi ti dve zbirki ilustriral z že priznanim znanjem in spretnostjo. Njegove čiste, jasne risbe odlično predstavljajo pohorski svet v vsej njegovi nepozabni privlačnosti; z bogato domišljijo pa nam ta mladi umetnik pričara pred oči tudi bajni svet duhov in zagonetnih bitij, s katerimi je živo snujoča domišljija našega naroda obljudila pohorske gozde in frate« (Brilej, 1944, str. 64). Ilustrator Beránek je pokazal, da zna in zmore s pomočjo kakovostne likovne izvedbe realne žanrske, namišljene ali naravne prizore prenesti v polje pravljčnega. Nežno narisane vile, antropomorfní htijski drvar, leteči divji lovec, veliki zeleni zakladnik in druga pravljčna bitja so našla protiutež v realistično narisanih pastiricah, drvarjih in ostalih junakih literarne predloge. Tomažič je napisal nekaj legend o zidanju cerkva, tukaj je književni prostor natanko znan, ker gre za realne cerkve oz. kapelice: svete Uršule na Uršlji gori, svetega Bolfenka na Pohorju, svetega Lovrenca na Arehu ... Beránek pa je sveto Uršulo upodobil, ko preko debla prečka potok Lobnico, v katero se preko slapov spušča črn jezerski potok. Uršulo prepoznamo po narisani avreoli, spremljata pa jo dve gozdni vili. Tudi to ilustracijo lahko gledamo kot krajinsko veduto, ki so ji dodane človeške figure, in s tem opisuje enega od dogodkov zgodbe.

Tomažič je napisal tudi štiri legende, ki govorijo o obisku Kristusa in svetega Petra na Pohorju: v eni Jezus ustvari hrano za uboga starčka, v treh pa novo rastlino, in sicer oves, bob in gobe. Največ legend je namenjenih devici Mariji (poljčanski, ogrski, mariborski ...). Zanimivo je, da se kar v nekaj Tomažičevih zgodbah pojavljajo svetniki, ki nimajo zgolj pozitivnih lastnosti, temveč kažejo tudi svojo temnejšo plat, na primer nečimrnost, neučakanost ipd. Beránek pa je v legendi **Od kdaj rastejo gobe** (1990a) na polstranski ilustraciji izrazito pokončnega formata upodobil človeški figuri – Kristusa v ospredju in za njim svetega Petra.

Sklep

Po kakovosti izstopajo predvsem Tomažičeva kratkoprozna besedila, najzanimivejši so pohorski mitološki liki, med daljšo prozo pa vsekakor delo **Dravska roža** (1993b). Avtor kljub pretežno mitičnim in pravljničnim osnovam svojega upovedovanja prikaže trdo življenje drvarjev, pastirjev, oglarjev in splavarjev, torej njihov način življenja, vsakodnevne borbe za preživetje, njihova čutenja in verovanja. Pohorce prikaže kot bogaboječe in (večinoma) poštene, trdosrčnost in pohlep nameni le bogatejšemu sloju prebivalstva. Splet krščanstva in poganstva se spaja v neločljivo celoto, kajti pri Tomažiču je lahko vila krstna botra otroku, sveta Uršula je jezernikova prva sosedka ipd. Pomembna lastnost Tomažičevih del je tudi žanrski sinkretizem, kar pomeni, da je avtor spajal različne žanre in njihove značilnosti (npr. bajke, povedke, pravljice) v njemu lastno celoto. V članku so upoštevane etimološke (razlagalne) pripovedi, v katerih je književni prostor natančneje opisan ali kar poimenovan z realnim zemljepisnim imenom. Pri analizi ilustracij, ki jih je na literarne predloge Jožeta Tomažiča narisal Jože Beránek, ugotavljamo, da je slednjemu uspelo vzpostaviti odnos s Tomažičevim umetniškim besedilom. Na to je verjetno mislil tudi Brilej, ko je zapisal, da je Tomažič v osebi Jožeta Beráneka »našel slikarja, ki se je poglobil v romantične in verske predstave pohorskega ljudstva ter z risbo izpopolnil in obogatil besedo pripovednika« (Brilej, 1943, str. 101). Mnoge ilustracije sledijo zgodbi in jo skozi kakovostno likovno podobo dopolnjujejo. Krajinske vedute, ki se v Beránekovih ilustracijah pojavljajo kot samostojne risbe ali pa kot kulisa za figuralne kompozicije, nam skozi risbo ohranjajo veren zapis pohorskih zaselkov, koč in mest v njegovi okolici in s tem preraščajo samo ilustrativnost ter ilustracijam dajejo dodatno etnografsko noto. »Vinjetne risbe, ki krasijo Tomažičeva kratkoprozna besedila, marsikje prerastejo vlogo krasilnih podob in predstavljajo kompleksen risarsko-oblikovalski organizem, ki kakovostno vizualizira besedilo. Ilustracije, ki ilustrirajo posamezne zgodbe, pa z uglajenim likovnim okusom in ubranim čutom za dekorativnost zgodbe nadgrajujejo« (Duh, 2006, str. 255).

Obilna po obsegu in bogata po ustvarjalni domišljiji je mladinska proza Jožeta Tomažiča z ilustracijami Jožeta Beráneka celovit, kakovosten prispevek k mladinski književnosti.

VIRI

- Tomažič, J. (1990a). *Pohorske pravljice*. Celje: Mohorjeva družba (Mladinska knjižnica; 4).
- Tomažič, J. (1990b). *Pohorske legende*. Celje: Mohorjeva družba (Mladinska knjižnica; 5).
- Tomažič, J. (1990c). *Pohorske bajke*. Celje: Mohorjeva družba (Mladinska knjižnica; 10).
- Tomažič, J. (1993a). *Drvarka Marija*. Celje: Mohorjeva družba (Mladinska knjižnica; 18).
- Tomažič, J. (1993b). *Dravska roža*. Celje: Mohorjeva družba (Mladinska knjižnica; 19).
- Tomažič, J. (1993c). *Pastirčkova nebesa*. Celje: Mohorjeva družba (Mladinska knjižnica; 20).
- Tomažič, J. (1994a). *Mrtvo srce*. Celje: Mohorjeva družba (Mladinska knjižnica; 23).
- Tomažič, J. (1994b). *Čarovničina hči*. Celje: Mohorjeva družba (Mladinska knjižnica; 24).
- Tomažič, J. (1994c). *Oglarjev sin*. Celje: Mohorjeva družba (Mladinska knjižnica; 25).
- Tomažič, J. (1994d). *Botra vila*. Celje: Mohorjeva družba (Mladinska knjižnica; 26).

LITERATURA

- Baš, A. (ur.). (2004). *Slovenski etnološki leksikon*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Brilej, A. (1943). *Planinski vestnik*, (1–4), 101.
- Brilej, A. (1944). *Planinski vestnik*, (1–6), 64.
- Cesar, E. (2006). Jože Tomažič kot dramatik. V D. Haramija (ur.), *Jože Tomažič: monografija* (str. 93–108). Maribor: Litera.
- Čar, J. (2006). Nekatere temeljne prvine jezika v Tomažičevih pravljicah, bajkah, pripovedkah in legendah. V D. Haramija (ur.), *Jože Tomažič: monografija* (str. 69–92). Maribor: Litera.
- Debeljak, T. (1942). *Slovenec*, 3. 12.1942, (279), 3.
- Duh, M. (2006). Jože Beránek ilustrator proznih del Jožeta Tomažiča. V D. Haramija (ur.), *Jože Tomažič: monografija* (str. 215–260). Maribor: Litera.
- Goljevšček, A. (1982). *Mit in slovenska ljudska pesem*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Goljevšček, A. (1988). *Med bogovi in demoni*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Goljevšček, A. (1991). *Pravljice, kaj ste?* Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Gradišnik, S. (2006). O življenju Jožeta Tomažiča. V D. Haramija (ur.), *Jože Tomažič: monografija* (str. 9–21). Maribor: Litera.
- Haramija, D. (2006). Proza Jožeta Tomažiča. V D. Haramija (ur.), *Jože Tomažič: monografija* (str. 23–67). Maribor: Litera.
- Kelemina, J. (1997). *Bajke in pripovedke slovenskega ljudstva z mitološkim uvodom*. Bilje: Studio Ro, Založništvo Humar (Reprint iz leta 1930).
- Kropej, M. (1995). *Pravljica in stvarnost: odsev stvarnosti v slovenskih ljudskih pravljicah in povedkah ob primerih Štrekljeve zapuščine*. Ljubljana: ZRC SAZU (Zbirka ZRC).
- Kropej, M. (2008). *Od ajda do zlatoroga: slovenska bajeslovna bitja*. Celovec, Ljubljana, Dunaj: Mohorjeva družba.
- Neznani avtor, (1944). *Slovenski narod*, 22. 5. 1944, (22), 3.
- Neznani avtor, (1944). *Slovenski narod*, 31. 7. 1944, (31), 5.
- Ovsec, D. J. (1991). *Slovenska mitologija in verovanje*. Ljubljana: Domus.
- Stanonik, M. (2006). Sinkretičnost v ustvarjanju Jožeta Tomažiča. V D. Haramija (ur.), *Jože Tomažič: monografija* (str. 109–173). Maribor: Litera.
- Šmitek, Z. (2004). *Mitološko izročilo Slovencev. Svetinje preteklosti*. Ljubljana: Študentska založba.

Šmitek, Z. (2007). *Videnja pokrajine: naravni in namišljeni prostori v slovenskem ljudskem izročilu*. Radovljica: Didakta (Zbirka Zakladnica slovenskih pripovedi).

Tomažič, G. (1990). Jože Tomažič – pisatelj, gledališčnik in prosvetar. V *Pohorske bajke*. Celje: Mohorjeva družba (Mladinska knjižnica; 10).

Elektronski naslov: matjaz.duh@uni-mb.si
dragica.haramija@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 1. 11. 2008.

Dr. Nika Golob

Naravoslovne dejavnosti otrok v prostem času – vir izkustvenega znanja

Pregledni znanstveni članek
UDK 5:379.8

POVZETEK

Način življenja v sodobni družbi velikokrat prinese tudi večjo ločenost človeka od narave in okolja. Otroci se tako vključujejo v sistem obveznega šolanja z veliko manj izkušenj, ki bi jih pridobili v zunanjem okolju, po drugi strani pa z veliko znanja, ki ga velikokrat ne znajo prav povezati z dogajanjem v okolju. Ta razkorak se v šoli še pogloblja, če učitelji pri svojem delu niso pozorni tudi na vključevanje izkustvenega pouka v okolju, ki lahko učencem na začetni stopnji šolanja omogoči njihovi razvojni stopnji primerne aktivnosti, preko katerih so zmožni povezovanja znanja s pridobljenimi izkušnjami v okolju. Na vzorcu 468 otrok smo s pomočjo fenomenografske raziskovalne metode ugotovili štiri kategorije, ki opredeljujejo motivacijo otrok za obisk vodnega okolja v prostem času. Ugotovljene kategorije pojmovanj nudijo globlji vpogled v različno motivacijo otrok, ki lahko predstavlja temelj pri gradnji novega znanja, spreminjanju stališč ob lastnem zavedanju predhodnih pojmovanj oz. zavedanju učitelja o pojmovanju učencev.

Ključne besede: izkustveno znanje, naravoslovne dejavnosti v okolju, fenomenografsko raziskovanje, kategorije pojmovanj o motivaciji za obisk vodnega okolja

Natural Science Activities for Children in their Free Time - A Source of Experiential Knowledge

ABSTRACT

The way of life in modern society often leads to the separation of people from nature and their environment. Therefore children often enter obligatory-level education without knowing how to properly connect to their environment. They have a great deal of theoretical knowledge but very little experience gained from the environment. In school, this division can become deeper if teachers do not pay enough attention to integrating experiential learning with environmental studies. If this integration can be achieved, by providing primary-level children with activities appropriate for their level of development, it would allow them to be capable of connecting learned knowledge with experience gained from the environment. We used the phenomenographic research method and a sample of 468 children to

identify four categories of child-motivation for visiting an aquatic environment in their free time. The identified categories of conception mentioned above provided us with insight into the children's motivation. The results of our research can help build a foundation of new knowledge that can help increase our awareness of what motivates modern children.

Key words: experiential knowledge, science activities in the environment, phenomenographic research, categories of conceptions: motivations to visit an aquatic environment

Uvod

Način življenja v sodobni družbi velikokrat prinese tudi večjo ločenost človeka od narave in okolja. Podobno so tudi otroci vedno bolj odtujeni od zunanjega okolja, saj je njihovo preživljanje prostega časa vedno bolj povezano z dejavnostmi v zaprtih prostorih, med katerimi so v zadnjih desetletjih v ospredju dejavnosti, vezane na uporabo računalnika ali televizije. Otroci se tako vključujejo v sistem obveznega šolanja z veliko manj izkušenj, ki bi jih pridobili v zunanjem okolju, po drugi strani pa z veliko znanja, ki ga velikokrat ne znajo prav povezati z dogajanjem v okolju. Ta razkorak se v šoli še pogloblja, če učitelji pri svojem delu niso pozorni tudi na vključevanje izkustvenega pouka v okolju, ki lahko učencem na začetni stopnji šolanja omogoči njihovi razvojni stopnji primerne aktivnosti, preko katerih so zmožni povezovanja znanja s pridobljenimi izkušnjami v okolju.

O doživljajsko izkustvenem učenju je v zadnjih letih v krogih učiteljev in teh, ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem, veliko govora. Pri tem želijo udejanjiti idejo o učencu kot aktivnem soustvarjalcu lastnega znanja, o pouku kot živem dialogu, v katerem se bistri in pogloblja razumevanje vseh udeležencev, in o kakovostnem znanju kot rezultatu takšne interakcije. Ideja o aktivnem učencu in učenju ni nova, vendar jo je glede na danes še vedno prevladujoče pristope in strategije dela v šolah, ki te ideje ne upoštevajo, težko uveljaviti v praksi, kakor ugotavlja Marentič Požarnik (2005).

Ker otroci na začetni stopnji šolanja spoznavajo in raziskujejo svojo neposredno okolico, je prav, da jim nudimo raznolike površine in možnosti za igro, ki je hkrati lahko tudi vir pridobivanja izkušenj. Takšen prostor lahko nudi šolska okolica. V prid celostni in namenski uporabi šolskega okolja pri razvoju otrok govori dejstvo, da današnji otroci preživijo le malo časa v naravi, na kar opozarjata Tranter in Doyle (1996). Spontana igra v soseščini bivališč (posebno v velikih mestnih naseljih) je postala preteklost – nekaj, česar veliko današnjih otrok ne pozna več. Današnji slog življenja tako spontane igre v naravnem okolju ne omogoča. Veliko otrok nima dostopa do tradicionalnega okolja za igro, vključno z naravnim okoljem, kjer bi lahko svobodno raziskovali. K temu prispeva delno strah staršev pred nevarnostmi prometa, strah pred nasiljem in »nevarnimi tujci«, delno gre za zmanjšanje naravnega prostora in nekaj tudi zaradi prepričanja o tem, kaj je bolje za otroka (Tranter in Doyle, 1996). Otroci so tako potisnjeni k igri v urejeni okolici svojih domov, domov prijateljev in v za to predvidenih igralnih ali rekreacijskih

površinah. Takšen način urejanja igralne prakse otrok lahko pomaga pri zaščiti otroka pred nevarnostmi v okolju, vsekakor pa ima dolgoročne posledice na socialnem in emocionalnem področju, kakor v svoji raziskavi ugotavljata Malone in Tranter (2003). Kadar soseščina ne podpira otrokovih potreb, so otroci omejeni v svoji naravni želji in zmožnosti za pridobivanje izkušenj, pri raziskovanju okolja in učenju na prostem in tudi pri igrar, ki spodbujajo miselni razvoj.

Igre na prostem omogočajo otrokom, da delujejo na okolje, raziskujejo in spoznavajo odnose preko lastnega ravnanja. Nekatere cilje iger, ki vključujejo reševanje praktičnih problemov, sta navedla Malone in Tranter (2003): »/.../ zbiranje, zidanje konstrukcij, sestavljanje, raziskovanje, odkrivanje. Igre predstavljajo nestrukturirano neformalno učenje« (str. 285). Prav tako nudijo možnosti za miselni razvoj preko spontaniz izkušenj v okolju in z okoljem. Igre na prostem bi lahko bile sestavni del formalnega šolskega učenja, saj bi tako predstavljale neposredno pridobivanje izkušenj kot del načrtovanega izkustvenega učenja, ki ga lahko spodbudi učitelj ali učenec.

Da bi zagotovili možnosti za različne dejavnosti in izkustveno učenje v izvirnem okolju pojavov ali učnih vsebin, mora le-ta vključevati raznolike dele in habitate tako, da imajo otroci kar največje možnosti za interakcijo z drugimi in z okoljem. Titman (v Malone in Tranter, 2003) je v svojih raziskavah identificirala štiri elemente, ki jih otroci pričakujejo v šolski okolici:

- **Prostor za delo**, ki omogoča fizično aktivnost, kjer lahko delajo in počnejo vse mogoče, razvijajo nove sposobnosti, najdejo izzive in tveganja.
- **Prostor za razmišljanje**, ki nudi intelektualno spodbudo, stvari za odkrivanje, učenje, samostojno ali s prijatelji, ki jim dovoljuje raziskovanje in odkrivanje in boljše razumevanje sveta, v katerem živijo.
- **Prostor za občutke**, ki predstavlja barvo, lepoto, interes, povzroča pripadnost, ponos, kjer lahko skrbijo za prostor in ljudi in se sami počutijo enakovredne.
- **Prostor za biti**, ki jim dovoljuje, da so to, kar so. Prostor, ki prepozna njihovo individualnost, njihovo potrebo po zasebnosti, biti sam ali s prijatelji, biti tiho izven hrupne učilnice, prostor, ki jim dovoljuje, biti otrok.

V omenjeni raziskavi so z ugotavljanjem indikatorjev, ki za otroke opredeljujejo kraj, kjer se radi igrajo, ugotovili, da je kraj, ki je po mnenju otrok največ vreden, gozd, ki nudi drevesa in dovolj naravnega in nekaj umetnega materiala za ustvarjanje in igro (Titman, v Malone in Tranter, 2003).

V raziskavah, ki so bile narejene v Avstraliji, Novi Zelandiji in Združenih državah Amerike, ugotavljajo, da imajo skoraj vse šole, tudi tiste, katerih neposredna okolica je zelo omejena ali so v središču mesta, dovolj možnosti, ki jih lahko izkoristijo za učenje. Ugotavljajo tudi, da za neizkoriščanje šolske okolice za namen učenja ni kriva okolica, ampak pogled na učenje kot tako. To se kaže tudi v primerih, podobnih tistem, ki ga opisujejo Kenney in sodelavci (2003), kjer je bila okolica šole izredno prilagojena za učenje, učitelj pa te prednosti zaradi stereotipnega pogleda na izvajanje kurikula pri pouku ni izkoristil.

Kljub temu da kažejo rezultati raziskav (Tranter in Pawson, 2001; Malone in Tranter, 2003; Kenney idr., 2003) prednosti in pozitivne posledice učenja izven učilnice (posebno pri pouku naravoslovja in tudi pri drugih predmetih), na drugi strani raziskave o učiteljevi uporabi takega učenja (Orion idr., 1997) kažejo, da učitelji zunanjega okolja ne uporabljajo za formalno izobraževanje. Naša raziskava želi prispevati k vedenju na tem področju v slovenskih šolah.

Metodologija

Za raziskavo smo uporabili fenomenografsko raziskovalno metodo, ki je v slovenskem prostoru v okviru naravoslovnega izobraževanja dokaj neznana, kljub temu da nekatere njene elemente srečamo v okviru kvalitativnih raziskovanj.

Na znanstvenem srečanju *Science Education Research in the Knowledge – Based Society* (2003) so Buck in drugi raziskovalci ugotovili, da postaja v mednarodnih raziskovalnih krogih, ki se ukvarjajo z naravoslovnim izobraževanjem, pomembno pojmovanje učenja in poučevanja, ki postavlja v ospredje kakovost razumevanja naravnih pojavov kakor tudi razumevanje osnovnih principov naravoslovja. Tem predpostavkam sledi tudi raziskovanje, kjer prihaja v ospredje posameznikovo osebno razumevanje pojmov ali pojavov. Tovrstno raziskovanje se razlikuje od raziskovanja, kjer ugotavljamo dosežene rezultate znanja iz naravoslovja. Ob predpostavki, da posamezniki razvijejo osebno razumevanje, so potrebne raziskovalne metode raziskovanja izobraževanja, ki zasledujejo in opisujejo načine in poti do posameznikovega razumevanja pojmov in pojavov. V ta namen lahko uporabimo fenomenografijo kot ustrezno in sprejemljivo raziskovalno metodo. Razvili so jo na Švedskem v poznih sedemdesetih letih s pomočjo filozofske podlage Husserla (Buck idr., 2003). Husserl meni, da ne spoznavamo sveta takšnega, kot je, ampak takšnega, kot se nam kaže – kot ga dojemamo; fenomenologa tako zanima vsebina zavesti, ne pa stvari iz naravnega sveta kot take (Solomon in Higgins, 1998).

Fenomenografijo kot raziskovalno metodo so razvili ob psiholoških raziskavah v povezavi s pojmovanjem učenja kot vstopanja v svet izkušenj ali posebnih načinov oz. pogledov na svet. Omeniti je potrebno, da so raziskovalci v drugih deželah neodvisno razvili podobne raziskovalne pristope (Buck idr., 2003).

Iz izkustvenega raziskovanja učenja v visokošolskem izobraževanju, kjer se je fenomenografska metoda začela razvijati, se je fenomenografija izoblikovala kot opis pojmovanja sveta okoli nas (angl. describing conceptions of the world around us). Načelo, ki ga je izpeljal Marton (1994) na podlagi lastnih fenomenografskih raziskav, je: »Za katerikoli pojav ali situacijo lahko prepoznamo omejeno število kvalitativno različnih in logično medsebojno povezanih načinov, na katere ljudje doživljamo ali razumemo določen pojav ali situacijo« (Marton, 1994).

Rezultat fenomenografske analize je zbir kategorij opisa, ki so »/.../ relativne, izkustvene, pomensko orientirane (angl. context-orientated) in kvalitativne« (Bradbeer idr., 2004). Marton in Booth v svoji knjigi *Learning and Awareness* (2004) dokazujeta, da so termini, kot so pojmovanje, načini razumevanja, načini

doumevanja in konceptualizacije, ki jih fenomenografska analiza zajame v kategorijah opisa, pravzaprav sinonimi in jih je najprimerneje obravnavati kot načine doživljanja (Bradbeer idr., 2004).

Pri uporabi termina pojmovanje bomo izhajali iz razumevanja pojmovanja kot osebne, implicitnega konstrukta, ki se oblikuje v posameznikovi osebni zgodovini kot nekakšna usedlina vseh njegovih izkušenj, doživetij, spoznanj ter deluje kot kompas v posameznikovem življenju, kar se kaže v kvalitativno različnih načinih razumevanja, interpretiranja in delovanja posameznika (Valenčič Zuljan, 2001).

Marton (1994) ugotavlja, da lahko natančen prikaz različnih načinov, na katere ljudje razmišljajo ob pojavu, pomaga razkriti pogoje, ki olajšajo prehod iz enega načina razmišljanja na »bolj kakovostno«² zaznavanje realnosti. Tako je lahko fenomenografska informacija o različnih pojmovanjih, ki jih imajo učenci o določenem pojavu, uporabna za učitelje, ki razvijajo načine pomoči svojim učencem, da bi razumeli pojav iz določene perspektive (Marton, 1994).

Z raziskavo smo želeli odgovoriti na naslednje raziskovalno vprašanje: Kaj je vir motivacije za otroke, da v prostem času zahajajo k vodnemu okolju?

S pomočjo fenomenografske raziskovalne metode ugotavljamo različne kategorije oz. opise motivacije otrok ob vodi in s tem otrokova pojmovanja o viru motivacije. V našem primeru smo otroke spraševali o vzrokih oz. motivaciji za obisk vodnega okolja, ki so ga najprej po spominu tudi narisali. Risanje pomaga bolje razumeti določeno razmišljanje tako raziskovalcu kot tudi otroku. Risanje je kombinirano s pisanjem. Pomemben vidik je vizualizacija misli. Ni bilo pomembno samo in predvsem, kaj so narisali, ampak kaj so med risanjem razmišljali, česa so se spominjali. Podobno strategijo (risanja) so uporabili tudi v fenomenografski raziskavi, kjer so ugotavljali misli otrok (starih od 7 do 16 let) ob besedi okolje (Alerby, 2000). Po risanju smo spodbujali otroke, da svoja izkustva in misli ubesedijo kot odgovore na naslednja vprašanja: Kaj ti je všeč na tistem kraju? Zakaj greš rad tja? Kaj tam navadno počneš? Odgovore na ta vprašanja odprtega tipa smo uporabili za fenomenografsko analizo. Obdelali smo jih tako, da smo jih ob sodelovanju treh raziskovalcev kategorizirali. Glede na to, da sta dva raziskovalca presegla predvideno stopnjo strinjanja pri uvrščanju odgovorov v dobljeni sistem kategorij za opis motivacije otrok ob vodi, smo upoštevali potrebo po validaciji ugotovljenih kategorij.

Vzorec učencev predstavlja kombinacijo namenskega in slučajnostnega vzorca. Vključili smo učence četrtega razreda osnovne šole na področju OE ZRSŠ Maribor. Izbrali smo vse tiste razrede učencev, ki so obiskovali šole, vključene v projekt Ekošola, ostali razredi (kot skupinski vzorec) so bili izbrani naključno. Anketni vprašalnik so izpolnjevali vsi učenci 4. razreda, ki so bili na dan anketiranja prisotni v šoli. Vključenih je bilo 15 osnovnih šol in 468 učencev, kar je 15,4 % vseh učencev 4. razredov v šolskem letu 2002/03 na področju OE Maribor ZRSŠ. Anketiranih je bilo 26 oddelkov. Od teh je bilo 228 deklic (48,7 %) in 240 dečkov (51,3 %). Njihova povprečna starost je bila na dan anketiranja 10,7 leta.

Rezultati

Učenci so na navedena vprašanja dajali zelo različne odgovore, z abstrahiranjem skupnih značilnosti pa smo prišli do kategorij, ki so predstavljene v tabeli 1.

Tabela 1: Motivacija otrok ob vodi

Kategorija /f/ odgovori otrok	
Doživljanje:	219
čustveno	135
mir (51), se sprostim (21), razmišljam (16), tišina (10), počivam (8), se spočijem (6), lepo se počutim (3), občutek svobode (2), samota (2), smejim (2), po en odgovor: božam naravo z očmi, da grem z očetom, je izvir energije, mirno in prijetno, tako kot je ustvarila narava, ni toliko avtomobilov, opazujem, se sprostim, pisana narava, postanem vesel, pogovarjam se z rastlinami, poslušam veter, se potolažim, se sprostim in razmišljam, se sprostim, spominjam se lepih stvari, se veselim, tih in miren kraj	
estetsko	84
lepo (kraj, narava, okolje, pokrajina) (59), šumenje vode (6), občudujem naravo (4), šepet, žuborenje vode (3), rišem naravo (2), vse mi je všeč (2), po en odgovor: fotografiram naravo, gorski potok – lepo, je prekrasno, je skrivnostno lepo, lep razgled, čist zrak, lepo urejeno, živali, mi je tam najlepše, ptičje petje	
Dejavnosti:	1277
naravoslovne	318
opazujem (107), opazujem ribe (75), opazujem vodo (75), poslušam (23), čistim vodo (9), raziskujem (8), opazujem razvoj rastlin (4), gledam, kaj je v vodi (3), opazujem naravo (3), iščem živali (2), merim vodo (2), po en odgovor: grem po glino v potok, opazujem gnezdenje ptic, opazujem žuželke, poslušam ptice in opazujem, poslušam živali, rada opazujem naravo, zajamem vodo in opazujem	
druge	859
igra (147), ribolov (114), sprehod (91), drsanje (54), mečem kamenje v vodo (49), se kopam (47), igra z vodo (38), sedim ob vodi (28), hranim ribe (27), kolezarim (21), skačemo (18), igra s psičkom (16), nabiram rože (16), se sankam (15), spuščam ladjice (15), družba (13), pogovor (13), vozim se s čolnom (12), čofotamo (11), nabiram gozdne sadeže (10), tekam (9), hodimo po vodi (8), lovim paglavce (8), sončim (8), berem (7), poležavam (5), se hladim (5), čakam avtobus (4), grem po vodo (4), nabiram kamne (4), pijem vodo (3), plezam (3), se zmočim (3), trening (3), aktivnosti, pustolovščine (2), gugam (2), kosimo travo (2), lovim pajke (drsalce) (2), lovim žabe (2), pišem (2), plezam po drevju (2), telovadim (2), veslam (2), po en odgovor: imamo piknik, plešemo, potapljanje, prepevam, rad hodim, sadim rože, se učim, špricanje vode iz ribnika, taborjenje, tekam čez most, umivam atijev avtobus, vožnja s splavom	

Objekt motivacije: 214***naravoslovni* 192**

voda (74), svež, čist zrak (25), ribe (19), živali (12), okolica (8), čista, mrzla voda (7), labodi (7), otoček (4), rastline (4), kamni (3), narava (3), potok (3), deroča voda (2), race (2), ribnik (2), zelenje (2), glina v potoku (1), po en odgovor: goske, hudournik, mivka ob vodi, morje, pajki (drsalci), slap, velik ribnik, velik travnik, vodnjak, vodno okolje, zvončki, žabe, živa bitja v vodi, življenje v vodi

***drugi* 22**

most (15), po en odgovor: čoln, elektrarna, park, parkirišče z avti in avtobusi, prostor za igro, traktor, vodomet

Ni motivacije: 38

hodim od doma do šole (18), nič (15), ni navedeno (3), vozim se mimo v avtu (2)

(1) Doživljanje kot vir motivacije

Kategorijo doživljanja opisujemo s čustvenim in estetskim doživljanjem. Otroci se praviloma ob vodnem okolju prijetno počutijo in jim je lepo. Voda jih privabi, navduši. Navedena kategorija ustreza otrokovi potrebi po sprostitvi in predstavlja prostor za občutke. Ker so otroci na tistem kraju velikokrat v tišini in prisluhnejo glasovom iz narave, opis ustreza tudi prostoru za biti, kar ustreza elementom, ki jih otroci želijo v svoji okolici (Malone in Tranter, 2003). Kategoriji doživljanje smo dodelili še dve podkategoriji – čustveno in estetsko doživljanje. Med čustveno doživljanje (f = 135) sodijo odgovori, kot so: *mir, se sprostim, razmišljam, tišina*, v podkategorijo estetsko doživljanje (f = 84) pa sodijo odgovori, kot so: *všeč mi je lepota, občudujem naravo, šumenje vode* ipd.

(2) Dejavnosti kot vir motivacije

Kategorijo dejavnosti opredelimo z otrokovimi dejavnostmi, saj večina otrok ob vodnem okolju te dejavnosti tudi opisuje. Vodno okolje oz. voda otroke motivirata k neki dejavnosti, ki jo navadno lahko opišemo z začetnimi fazami raziskovalnega dela. Navedena kategorija tako ustreza otrokovi potrebi po delu oz. fizični aktivnosti in razmišljanju (Malone in Tranter, 2003). V tej kategoriji so odgovori, ki se nanašajo na dejavnosti, ki jih otroci radi in navadno počnejo ob vodi, in to predstavlja njihovo motivacijo za obisk vodnega okolja: *opazovanje, opazovanje vode, opazovanje rib, igra, poslušanje ...* Zapisane dejavnosti otrok bi lahko ločili tudi na naravoslovne (f = 318) in druge (f = 859), če bi nas na primer zanimal vpliv naravoslovnih dejavnosti na naravoslovno znanje.

(3) Objekt motivacije

Kategorijo objekt motivacije opredeljuje motiv, ki otroku spregovori oz. ga motivira, da se pogosto odpravi v območje z vodnim okoljem. Največkrat predstavlja prvo mesto motivacije ali zanimanja, ki kasneje vpliva na njegovo nadaljnjo aktivnost in potrebo.

Pogosto predstavljajo obisk vodnega okolja naslednji objekti motivacije: *voda, svež zrak, ribe, most* ipd., ki jih prav tako lahko razdelimo na naravoslovne objekte motivacije ($f = 192$) in druge ($f = 22$).

(4) Ni motivacije

V kategoriji »ni motivacije« motivacija ni posebej izražena, pa vendar vodi otroka do vodnega okolja. Tu so zbrani primeri, kjer otroci opisujejo obisk vodnega okolja kot obrobno dejavnost in ne namensko. Primeri odgovorov so: *grem vsak dan mimo od doma do šole, se vozim mimo v avtu* ipd. ($f = 38$).

Pri analizi odgovorov posameznikov smo ugotovili, da so otroci dajali odgovore, ki so sodili v različne kategorije, tako da nismo obravnavali vsakega odgovora kot celote, ampak smo predpostavili več možnih načinov motivacije za posameznega otroka.

Diskusija

Iz predstavljenih rezultatov nekaterih fenomenografskih raziskav iz naravoslovja ugotovimo, da se pri pojmovanjih naravoslovnih pojavov kaže omejeno število različnih pojmovanj, kakor je opredeljeno v definiciji o fenomenografskem raziskovanju, čeprav pojmovanja niso vedno v hierarhičnem odnosu med seboj. Podobno je pri naši raziskavi, kjer smo ugotovili štiri različne kategorije motivacije otrok za obisk vodnega okolja, ki ustrezajo spoznanjem iz drugih raziskav (Malone in Tranter, 2003), glede na opise prostora, ki si ga otroci želijo v svoji okolici. Dobljene pogostosti pozameznih kategorij kažejo na to, da otroci v okolju najpogosteje iščejo dejavnosti in da se za obisk prav vodnega okolja večinoma odločajo namenoma.

Ugotovljene kategorije pojmovanj tako nudijo globlji vpogled v različno motivacijo otrok, ki lahko predstavlja temelj pri gradnji novega znanja, spreminjanju stališč ob lastnem zavedanju predhodnih pojmovanj oz. zavedanju učitelja o pojmovanju učencev.

Raziskovalci poučevanja naravoslovja, posebno zgodnjega naravoslovja, že vrsto let opozarjajo, da se otroci najbolje učijo preko odkrivanja in interakcije z neposredno izkušnjo v izvirnem okolju učnih vsebin (Fleer in Hardy, v Malone in Tranter, 2003). Zakaj bi se učili o žabah iz knjige ali z uporabo računalnika, če jih lahko opazujejo vsak dan med poukom ali pri igri v mlaki ob šoli? Pri pouku je potrebno izkoristiti otrokove izkušnje, ki si jih pridobi med igro in v prostem času, in jih tako vključiti v pouk.

Podobno predvidevamo, da imajo otroci z več naravoslovne motivacije tudi več izkušenj in znanja iz naravoslovja, ki bi jih bilo smiselno v obliki sodelovalnega učenja ali katere druge aktivne oblike pouka vključiti v pouk ter tako dati večji poudarek prepletanju formalno in neformalno pridobljenega znanja.

Predvidevamo lahko, da poleg upoštevanja izkušenj, ki jih nudi šola, k naravoslovnemu znanju pripomorejo tudi naravoslovne dejavnosti in opazovanje naravo-

slovnih objektov, ki otroke v prostem času motivirajo za obisk vodnega okolja. Podobno lahko predvidevamo, da k pozitivnemu odnosu in ugodnejšemu ravnanju do vodnega okolja poleg izkušenj, ki jih nudi šola, prispeva tudi zavedanje vidikov doživljanja (čustveno in estetsko) kot vira motivacije za obisk vodnega okolja v prostem času, kar bo predmet nadaljnjih raziskovanj.

Šolsko okolje predstavlja možnost hitrega in neposrednega dostopa do pridobivanja realnih izkušenj iz okolja, ki z uporabo izkustvenega učenja spodbuja otrokov miselni razvoj, vpliva na povezovanje znanj z vsakodnevnimi izkušnjami v okolju, spodbuja razumevanje in odločanje v zvezi z zapletenimi procesi v okolju ter pomaga vzgajati celovito osebnost. Zato uporabljajmo pridobljene izkušnje iz okolja za smiselno povezovanje znanja.

LITERATURA

- Alerby, E. (2000). A Way of Visualising Children's and Young People's Thoughts about the Environment: a study of drawings. *Environmental Education Research*, 6, 205–222.
- Bradbeer, J., Healey, M. in Kneale, P. (2004). Undergraduate Geographers' Understanding of Geography, Learning and Teaching: A Phenomenographic Study. *Journal of Geography in Higher Education*, 28, 17–34.
- Buck, P., Goedhart, M. J., Graeber, W., Kaper, W. H., Koballa, T., Linder, C. idr. (2003). On The Methodology Of 'Phenomenography' As A Science Education Research Tool. V D. Psillos, P. Kariotoglou, V. Tselfes, E. Hatzikraniotis, G. Fassouloupoulos in M. Kallery (ur.), (str. 31–41). Kluwer Academic Publishers.
- Kenney, J. L., Militana, H. P. in Donohue, M. H. (2003). Helping Teachers to Use Their School's backyard as an Outdoor Classroom: A Report on the Watershed Learning Center Program. *Journal of Environmental Education*, 35, 18–26.
- Malone, K. in Tranter, P. (2003). School Ground as Sites for Learning: making the most of environmental opportunities. *Environmental Education Research*, 9, 283–303.
- Marentič Požarnik, B. (2005). Odmev iz brezna ideološkega govora. *Sodobna pedagogika*, 4, 226–227.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. V T. Husen in T. N. Postlethwaite (ur.), *The International Encyclopedia of Education* (str. 4424–4429). Pergamon.
- Orion, N., Hofsyeyin, A., Tamir, P. in Giddings, G. (1997). Development and validation of an instrument for assessing environment of outdoor science activities. *Science Education*, 81, 161–171.
- Solomon, R. C. in Higgins, K. M. (1998). *Kratka zgodovina filozofije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Tranter, P. in Doyle, J. (1996). Reclaiming the residential street as play space. *International Play Journal*, 4, 81–97.
- Tranter, P. in Pawson, E. (2001). Children's access to local environments: a case study of Christchurch, New Zealand. *Local Environment*, 6, 27–48.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Pojmovanja znanja pri bodočih učiteljih. *Andragoška spoznanja*, 7, 16–23.

Elektronski naslov: nika.golob@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 20. 5. 2008.

Dr. Tomaž Zupančič

Likovni kurikulum – primerjava konceptov v luči prenove učnega načrta za likovno vzgojo (2008)

Pregledni znanstveni članek
UDK 73/76:37.016

POVZETEK

V prispevku je podana utemeljitev bistvenih sprememb učnega načrta za likovno vzgojo v osnovni šoli znotraj aktualne prenove. Spremembe so osvetljene z vidika aktualnih sodobnih likovnopedagoških teorij. Glavni poudarek v prispevku je namenjen konceptualni primerjavi med zaprtim in odprtim likovnim kurikulumom. Primerjajo se nekateri likovni kurikuli po svetu s slovenskim. Podane so bistvene razlike, prednosti in pomanjkljivosti zaprtega in odprtega kurikula. Poudarjeni so vpliv države in razkrite težnje politične kontrole znotraj zaprtega kurikula. Podani so zagovor odprtega likovnega kurikula in razlogi za njegovo uvajanje. Razložena je še smiselnost vsebinskih sprememb in strukturnih razlik znotraj učnega načrta za likovno vzgojo.

Ključne besede: likovna pedagogika, likovna didaktika, likovni kurikulum, učni načrt, postmoderna kurikul

Art Education Curricula – A Comparison of the Concepts Involved in Renovating the Teaching Plan for Art Education

ABSTRACT

The article gives some of the basic changes that have been made to the Slovenian visual art curriculum. These changes are then juxtaposed with actual contemporary theories in art education. We made a conceptual comparison between open and closed art curricula. We then compared different visual art curricula by analysing their differences, faults and importance. We put stress on the influence governments have on decisions made concerning closed art curricula and whether aspirations for political control are involved. We then give reasons for advocating the implementation of an open art curriculum. The article also includes an interpretation of the changes in content and structure that have been made to the visual art curriculum.

Key words: art education, visual art didactics, art curriculum, post-modern curriculum

Uvod

V letu 2000 je bila izvršena reforma osnovnošolskega izobraževanja v Sloveniji. Glavna novost, ki jo je uvedla, je bilo zgodnejše všolanje (s šestimi leti) in posledično podaljšanje obveznega osnovnega šolanja z osem na devet let. Spremenila so se tudi razmerja med zastopanostjo posameznih predmetov v predmetnikih, najbolj opazno se je povečalo število ur maternega jezika in nekaterih drugih temeljnih predmetov, zmanjšalo pa se je število ur tako imenovanih vzgojnih predmetov, tudi likovne vzgoje. Večji poudarek je bil namenjen izbirnim vsebinam, prenovili so se učni načrti. Ob spremembah forme je potekala tudi vsebinska prenova. Pretirano faktografijo naj bi zamenjala skrb za sposobnost učenja, vsebine naj bi se posodobile z aktualnimi spoznanji.

V letu 2007 in 2008 poteka ponovna prenova učnih načrtov. V tem času je Slovenija postala članica Evropske skupnosti, slovensko visokošolsko izobraževanje pa je globoko v procesu bolonjskega poenotenja evropskega univerzitetnega in visokošolskega sistema. Vse to vpliva tudi na drugačne koncepte dela v osnovni šoli. Med drugim se v kurikule predmetov osnovne šole vključujejo temeljne evropske kompetence ipd.

(Prim.:http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_LIKOVNA_UMETNOST_gimn.pdf : 28. 10. 2008).

Slovenski osnovnošolski likovni kurikulum v prenovi (2008) doživlja korenite spremembe. Še bolj korenite so zato, ker učni načrt za likovno vzgojo v osnovni šoli v prenovi leta 2000 v bistvu sploh ni bil prenovljen oziroma so bile spremembe le površinske in navidezne. Trditev bomo razložili v naslednjem poglavju.

Glavne spremembe osnovnošolskega likovnega kurikula v letu 2008 so:

- V formi se tipično zaprti učni načrt poskuša vsaj v nekaterih segmentih odpirati, gre za premik od zaprtega v odprti kurikularni koncept.
- Vsebinske spremembe se kažejo v drugačnem pojmovanju likovnih področij in uvajanju novih, sodobnejših vsebin, pojmov in pristopov. Sodobna likovna kultura mora postati nujna sestavina sodobnega postmodernega likovnega kurikula (Hardy, 2006).
- Prvič se dogaja, da učni načrt za likovno vzgojo v osnovni šoli ni enoten v formi za vse razrede, ampak se pojavljajo razlike v strukturi zapisa za prvo, drugo in tretje triletje.

Učni načrt za predmet likovna vzgoja v osnovni šoli v luči zadnje šolske reforme (2000) in aktualne prenove (2008)

Učni načrt za obvezni predmet likovna vzgoja v devetletni osnovni šoli (2000) v opredelitvi predmeta poudarja, da je osnovna naloga likovne vzgoje razvijanje učencevega razumevanja prostora, s čimer je mišljen tridimenzionalni vizualni prostor.

Vendar se pojmovanje predmeta z nadaljnjim poudarjanjem, da pri likovnem izražanju učenci ob razumevanju prostora izražajo svoja občutja, stališča in vrednote, lahko razširi na socialni, družbeni prostor, ki nas obdaja. Poudarjata se še povezovanje s pojmi zgodovine umetnosti in drugih predmetnih področij ter poglobljanje posluha za likovna dela umetnikov, pomemben cilj pa predstavljata priprava učencev za sodelovanje v kulturnem življenju ožjega in širšega okolja in razumevanje sodobne vizualne komunikacije (Učni načrt za predmet likovna vzgoja, 2001).

Med splošnimi cilji predmeta so za sodobno zasnovan učni načrt, ki razvija kompetenco razumevanja sodobne likovne kulture, pomembni in primerni npr. razvijanje interesa za različne oblike likovne dejavnosti, bogatenje emocionalnih, socialnih in estetskih osebnostnih kvalitete, razvijanje zmožnosti oblikovanja meril za kritično vrednotenje stvaritev umetnikov, razvijanje zmožnosti razumevanja različnih medijev vizualne kulture. Žal nadaljnje branje učnega načrta po posameznih razredih ponuja precej manj konkretnih možnosti za uvajanje sodobnih vsebin v likovno vzgojo. Tudi v zadnjem triletju, kamor vsebine, temelječe na sodobnih likovnih praksah vsekakor sodijo, so vsebine obravnavane na enak način kot v starem učnem načrtu iz leta 1981. Gre za enako razdelitev po osnovnih področjih (risanje, slikanje, kiparstvo, prostorsko oblikovanje in grafika), ponovno poudarjanje likovnoformalnih problemov, podajanje enakih ciljev reševanja le-teh in navajanje enakih standardov znanja. Nikjer se ne omenjajo vpletanje sodobnih pristopov, obravnava hibridnih likovnih področij, individualno kreiranih tematik ipd.

Osnova likovnega dela tako še vedno ostaja likovnoteoretični problem. Likovna naloga izhaja iz likovnega problema, likovna tehnika in likovni motiv sta podrejena teoretičnemu problemu, sta le sredstvo za likovno izražanje (Učni načrt za predmet likovna vzgoja, 2001; Specialnodidaktična priporočila za tretje vzgojno-izobraževalno obdobje). S tem učni načrt za likovno vzgojo v devetletni osnovni šoli ostaja v bistvu nespremenjen in se ne razlikuje od tistega, ki ga zamenjuje. Še vedno temelji na t. i. likovnoformalni paradigmi (Zupančič, 2006) in ne upošteva sodobnih tokov v likovni pedagogiki, kakor se razvija v svetu.

Likovne kurikule sodobne likovnopedagoške teorije (Dawtrej, 1996; Gruenewald, 1996; Boughton in Mason, 1999; Hickman, 2005; Hardy, 2006) v svetu pojmujejo širše. Likovnoformalni problemi predstavljajo le del vsebin, vsekakor še vedno zelo pomemben in temeljni del, ki uvaja učence v svet likovne, vizualne pismenosti. Obenem pa vsebine predmeta vedno bolj poudarjajo seznanjanje učencev s kulturnim, socialnim svetom, ki ga dandanes pomembno (če ne sooblikujejo, pa vsaj) odražajo sodobne likovne prakse.

V tem smislu so bili prejšnji učni načrti za likovno vzgojo pri nas, npr. zadnji pred letom 2000, ki je nastajal v sedemdesetih letih dvajsetega stoletja in ki je temeljil na takratnih aktualnih modernističnih gibanjih v likovni umetnosti, sodobnejši.

Seveda se vsebine učnih predmetov pri likovni vzgoji ne morejo obračati po vetru in se spreminjati z vsakim novim -izmom, ki se pojavi, vendar pa tudi ne

morejo biti neobčutljive za korenite in velike spremembe, ki se na področju umetnosti dogajajo danes. Prilagajati se jim mora vsaj del vsebin, brez katerih v učencih v poznejšem življenju zazeva praznina, namreč nezmožnost, dojemati sodobne načine likovnega izražanja, kar je vsekakor primanjkljaj.

Vsebinsko posodobljanje potegne za seboj precej sprememb. Najprej je razumljivo in pričakovano, da se del stroke in praktikov spremembam upira, kar je bolj posledica inertnosti sistema kot vsebinskega ali konceptualnega premisleka. Nadalje se pojavlja vprašanje vrednotenja na podlagi sodobnih vsebin nastalega dela (Duh, 2004), metod in oblik dela, kriterijev za izbiro referenčnih sodobnih kulturnih objektov itd.

Na srečo so sodobni učni načrti za likovno vzgojo dovolj ohlapno zastavljeni, da jih lahko praktiki, likovni pedagogi, berejo in tolmačijo na širok način, obenem pa jim dodatne možnosti nudijo vsebine izbirnih predmetov.

Vsebinske spremembe učnega načrta za likovno vzgojo v osnovni šoli

Sodobne vsebine

Arthur Efland v svojih razmišljanjih o postmodernem kurikulumu zastavlja za likovno pedagogiko temeljni vprašanje – kaj je namen umetnosti in kakšen je posledično temu namen umetnostne vzgoje v postmoderini dobi? In odgovarja: »Vloga umetnosti je 'konstrukcija realnosti', umetnost pa poučujemo z namenom razširjanja in poglobljanja našega razumevanja kulturnega okolja, v katerem prebivamo« (Efland, 1992, str. 118).

Glede na vsebine, kakor so bile v slovenskem učnem načrtu za likovno vzgojo določene do zdaj, je bilo to težko udejanjati. Učni načrt v svojih do potankosti razdelanih vsebinah še vedno v celoti temelji na likovnoformalni govoricici. Sodobna likovna umetnost (konceptualna, postmoderna ...) pa ne temelji na raziskovanju likovnega jezika kot takega, ampak odpira nova vprašanja in ubira drugačne izrazne poti. Učenci, ki pridejo v stik s sodobnimi likovnimi kulturnimi objekti, so velikokrat zmedeni. Namesto likovno urejenih estetskih del jih v galeriji pričakujejo npr. vsakdanji predmeti, kupi premoga, staro pohištvo, pomanjkljivo oblečeni pojoči umetniki, čudni napol dokumentarni video filmi, na stene napisani spletni naslovi ipd. Učenec, ki sicer zna – recimo – zelo dobro navesti razlike med tonsko modelacijo in koloristično modulacijo, obenem nima razvitih osnovnih sposobnosti za dojetje velike večine sodobne likovne umetnosti.

Sodobni učni načrti za likovne predmete na tej stopnji izobraževanja dajejo velik poudarek dojetju sodobne likovne kulture. Likovnoformalna plat likovne vzgoje predstavlja le del vsebin, in to nikakor ne najpomembnejšega. Razumevanje kulturnega sveta, v katerem živimo, je prav tako pomembno kot razumevanje prostora, v katerem se gibljemo. Slednje je moto večine sodobne likovnopedagoške teoretične misli (Boughton in Mason, 1999; Stanley in Maharaj, 1999).

Likovna področja

Učni načrt za likovno vzgojo v osnovni šoli je v reformi leta 2000 obdržal klasično obravnavo likovnih področij (risanje, slikanje, kiparstvo, prostorsko oblikovanje in grafika). Edina sprememba je bila ukinitvev likovnega (estetskega) vrednotenja kot samostojnega področja, z utemeljitvijo, da so vsebine in cilji razvijanja estetskega čuta pri učencih vključeni v ostalih področjih in jih učitelji simultano vpletajo v delo. Izločanje področja likovnega vrednotenja iz učnega načrta bi bilo smiselno v konceptu odpiranja učnega načrta, manj pa v nameri, prilagoditi učni načrt likovnim kurikulumom v svetu. Tam področje v mnogih primerih poznajo (Prim.: <http://www.esmunich.de/english/hoehereschule/lehrplaene.php>; 24. 10. 2008).

Problem klasično zastavljenih likovnih področij v dobi postmoderne kulture je v njihovi izključevalni naravi. Mnogo sodobnih načinov dela je težko vključiti v obstoječi sistem. Kam vključiti prevladujočo sodobno likovno formo – instalacijo, ki preoblikuje vsakdanje prostore in aktivno posega v prostor? Kiparstvo to ni, prostorsko oblikovanje je bilo namenjeno vsebinam in pojmom osnov arhitekture in urbanizma. Podobne zadrege se pojavljajo pri spletni umetnosti, video umetnosti, performansu, telesni umetnosti itd.

V prenovljenem učnem načrtu za likovno vzgojo v osnovni šoli so likovna področja zasnovana glede na prostor, v katerem se materializirajo oziroma udeležajo, in sicer: (1) delo na ploskvi, ki zajema risanje, slikanje, grafiko in grafično oblikovanje, (2) delo v tridimenzionalnem prostoru, ki zajema kiparstvo, arhitekturo, instalacije in druge sodobne prostorske likovne prakse, ter (3) oblikovanje v virtualnem prostoru, kamor sodijo spletno oblikovanje, računalniška grafika, fotografija, video umetnost itd.

Formalne spremembe zapisa učnega načrta za likovno vzgojo znotraj likovnih področij, ciljev, primerov dejavnosti in pojmov

V prvem triletju je ohranjena delitev znotraj novih področij na klasične: risanje, slikanje, kiparstvo itd., s čimer so bile upoštevane želje razrednih učiteljev in učiteljic po nazornejši delitvi posameznih segmentov likovne vzgoje. Drugi razlog je razvojnopsihološke in likovnodidaktične narave. V nižjih razredih je pri likovni vzgoji manj mešanja in kombiniranja likovnih področij, večji poudarek je na osnovnem seznanjanju in obvladovanju posameznih izraznih pristopov, tehnik in materialov.

Znotraj vseh treh triletij je uvedeno ohlapnejše podajanje ciljev. Namesto za vsak razred posebej so sedaj nanizani za celo triletje skupaj. S tem je učitelju omogočeno, da vsebine prilagaja in svobodneje vpleta v ta ali oni razred znotraj triletja. Zapis pojmov, povezanih s cilji, je še vedno razdeljen na posamezne razrede, s čimer smo zadovoljili tiste učitelje, ki se težje navajajo na odprte strukture.

Primeri dejavnosti so združeni po triletjih, vsebinsko so zastavljeni bolj splošno.

Konceptualna dilema: zaprti ali odprti likovni kurikulum

Najpomembnejša sprememba, ki jo aktualna prenova učnega načrta za likovno vzgojo v osnovni šoli uvaja, je odpiranje učnega načrta. Težnja izhaja iz želje po posodabljanju likovnih kurikulumov pri nas, usklajevanju s trendi v svetu in prilagajanju učnega načrta za likovno vzgojo sodobnemu, s konstantnimi spremembami obremenjenemu svetu.

Dilema med zaprtim in odprtim likovnim kurikulumom presega konkretno posodabljanje slovenskega učnega načrta za likovno vzgojo v osnovni šoli; je dilema, ki zaobjema sodobno likovnopedagoško misel v svetu. Še več, odpiranje likovnih kurikulumov je obči trend sodobne likovnopedagoške prakse.

Zaprti likovni kurikulum

Ena od značilnosti učnih načrtov pri nas je njihova zaprtost, rigidnost, obširnost. To velja za učne načrte (vsaj) vseh držav, naslednic Jugoslavije oziroma bivših držav t. i. realnega socializma. Ekstremni primer predstavlja ruski primer (iz petdesetih let dvajsetega stoletja) državnega določanja kvadrature slik ali risb, ki naj bi jih učenci ustvarili v posameznem razredu.

Predsednik kurikularne komisije za prenavo slovenskega šolskega sistema ob prelomu tisočletja, Ivan Svetlik, je ugotavljal: »Šole so bile in so še vedno preveč odvisne od države. Tako program kot dotok sredstev in celo organizacija dela so določeni z vrha. Zato so učitelji neke vrste industrijski delavci, ki morajo delati po navodilih, ki prihajajo z vrha /.../ Nizozemska npr. je drugačna, a tam so za učitelja določeni le standardi znanja, medtem ko je izbira učbenikov in metod dela, ki jih uporabi pri posredovanju znanja učencem, prepuščena njemu« (Repovž, 2001, str. 4).

Zaprti likovni kurikulum (slovenski učni načrt za likovno vzgojo v osnovni šoli iz leta 2000 je tipičen primer) natančno določa vsebine, cilje, likovne probleme, medpredmetne povezave, standarde znanja, količinske odnose med posameznimi likovnimi področji itd. Cilje reševanja likovnih problemov nadalje deli in določa glede na usvajanje likovnih pojmov, likovno izražanje in privzgajanje doživljajskih naravnosti. Vse zgoraj naštetu določa za vsak razred posebej.

Zaprti likovni kurikulum želi zapisati vse, kar naj bi bilo zaobjeto v šolskem predmetu. S svojim sistemom »vsedoločnosti« je zaprti likovni kurikulum ujet v lastno past. V želji, zaobjeti čim širši nabor vsebin, s čimer želi biti prijazen, odprt in sodoben, je vnaprej obsojen na neuspeh. Vseh vsebin se nikakor ne da zaobjeti, še posebej ne v sodobnem svetu, ki dnevno proizvaja nove in nove. Edina pot za rešitev problema je spremenjena paradigma. Namesto da je dovoljeno vse, kar je zapisano, oziroma da je dovoljeno vse, kar ni prepovedano, je potrebno uporabiti paradigmo, kjer je dovoljeno vse, kar ni izrecno prepovedano. Slednje je imanentno odprtemu kurikulumu.

Bistvena razlika, ki se skriva znotraj zaprtih ali odprtih likovnih (in drugih) kurikulumov, razkriva odnos med državo oziroma političnim sistemom in civilno družbeno sfero izobraževanja (in ostalih družbenih podsistemov). Podroben, natančen, obsežen in v vse pore izobraževanja posegajoč učni načrt predstavlja težnjo države po obvladovanju in urejanju ter narekovanju družbenega delovanja.

Zaprti likovni kurikulum izraža nezaupanje države in njenih institucij v učitelja, likovnega pedagoga ali razrednega učitelja kot posameznika, nezaupanje v izobraževalni sistem, od predšolskih ustanov do univerze, to je kadrovske pedagoških fakultet, ki učitelje izobražujejo. Težnja po zakonsko določenem, obveznem in državno usmerjanem učnem načrtu onemogoča aktivno vlogo učitelja likovne vzgoje, da bi ustvarjalno, individualno, posamezniku prilagojeno in tvorno načrtoval in izvajal likovne dejavnosti.

Primeri pretiranih vdorov države v kurikule niso značilni samo za države bivšega realnega socializma, poznajo jih tudi bolj ortodoksne desne politične struje t. i. zahodnih demokracij. Hardy omenja: »Stanley in Maharaj /.../ opisujeta šolo kot post Gutenbergov model kulturnega eklectizma in na podlagi primerov iščeta razloge, zakaj postmoderne teme tako redko zaidejo v likovni kurikulum višjih razredov osnovne šole /secondary level, TZ/. Želita si vrnitev v pred-Thatcherjanski koncept umetniških šol kot zaklonišč kritičnosti, kjer so napake, stranpoti bile razumljene kot pozitivne poti k svežemu, novemu razmišljanju« (Hardy, 2006b, str. 13).

Prednost zaprtega kurikula za likovno vzgojo lahko (a le pogojno) vidimo v opori učitelju, likovnemu pedagogu začetniku in recimo učiteljem razrednega pouka, ki po svoji osnovni usmeritvi niso likovnopedagoški strokovnjaki. Takemu učitelju natančno določene vsebine in strategije za doseganje ciljev lahko pomagajo pri delu.

Zaprti likovni kurikulum je v tem primeru ustrezen le pogojno zato, ker bi vlogo pomoči v enaki meri nudili tudi likovnodidaktični priročniki, s to razliko, da priročnik nima narave uradnega diktata, ni obvezujoč in zapovedan s strani države.

Druga pomembna razlika je, da je likovni kurikulum, ne glede na to, koliko strokovnjakov je pritegnjeno k njegovemu nastajanju, prežet z birokratsko logiko samogeneriranja predpisov, zahtev in omejitev, didaktični priročniki, ki v večini nastajajo znotraj univerzitetne oziroma strokovne sfere, pa ne. Kot taki so učitelju bolj prijazni, njihova vloga je humanejša in ustvarjalnejša. Ob razširjenem trgu in ponudbi različnih priročnikov za razliko od enotnega učnega načrta predstavljajo priročniki dodaten segment, ki pripomore k raznolikosti tako eksplicitno divergentnega področja, kot je likovna vzgoja.

Naslednja prednost zaprtega kurikula, ki jo poudarjajo njegovi zagovorniki, je prisila, zakonsko določen minimum, ki ga učitelj mora izvajati v razredu. Učni načrt za likovno vzgojo prisili nezainteresiranega, nevestnega likovnega pedagoga ali razrednega učitelja, da izvaja to, kar je zapovedano. V tem primeru natančno določen in obsežen učni načrt za likovno vzgojo opravi svojo vlogo prisilnega

sredstva in je upravičen. Odvečen bo postal, ko bo zavest o pedagoški odgovornosti posameznega učitelja na primerno visokem nivoju, ko bodo vzpostavljeni ustrezni mehanizmi kontrole ne samo pedagoškega procesa, ampak prvenstveno kompetenc učencev ob koncu posameznih sklopov izobraževanja.

Zaprti kurikul za likovno vzgojo, kjer so natančno določeni standardi znanja, omogoča pripravo in izvedbo eksternega preverjanja. Mnenje, da eksterno zastavljeni izpiti pri likovni vzgoji dvigajo veljavo predmetu, je precej razširjeno, kar kaže tudi spremni zapis ob likovnopedagoški razstavi brazilske zvezne države Minas Gerais na svetovnem kongresu združenja likovnih pedagogov (InSEA, Osaka 2008): »V skladu z Lei de Diretrizes e Bases da Educacao de Brasil je likovna vzgoja obvezen predmet v osnovni šoli (6–14 let) in v srednji šoli (15–17 let). Toda zakon ne določa, kdaj se predmet naj integrira v kurikulum, zato ga mnogo šol izvede v enem letu v osnovni in eno leto v srednji šoli, ponavadi kot priprava na pred-univerzitetni kurz. Ker za likovno vzgojo ni pripravljenih eksternih izpitov, je predmet pojmovan kot kurikularno nepomemben« (The 14th Annual World children's picture contest, 2008).

Problem vrednotenja pri odprtem kurikulumu ali pri multiplih kurikulumih je nemogoče meriti po današnjih kriterijih, vendar to ne more biti razlog za ohranjanje zaprtega, togega učnega načrta. To ugotavljata tudi Swift in Steers: »Za multiple kurikulume je, če želimo, da bodo uspešni, potrebno spremeniti, prilagoditi načine in kriterije za vrednotenje« (Swift in Steers, 1999, str. 22).

Načini preverjanja se lahko premaknejo od usmerjenosti na posamezne pojme, vsebine in konkretna znanja proti širše zastavljenemu preverjanju usvojenih temeljnih kompetenc učencev. Tudi rezultati kompetenc, ki jih razvija odprti likovni kurikulum, so merljivi.

Odprti likovni kurikulum

Odprti likovni kurikulum določa temeljne smernice predmeta. Na nekaj straneh (včasih samo na eni) določi osnovno idejo predmeta, poda ključne vsebine in cilje, razdeljen ni na posamezne razrede, ampak na triade ali celo širše, dokaj odprto zastavi standarde znanj ob zaključku posameznega večletnega obdobja ipd.

Odprti kurikuli (primer japonskega /Masako Iwano/, skandinavskih, anglosaksonskih itd.) določajo le okvirne dejavnosti.

(http://muse.jhu.edu/login?uri=/journals/the_journal_of_aesthetic_education/v037/37.4iwano.htm: 24. 10. 2008).

Tako nekateri npr. v enostavni shemi določijo le osnovna likovna področja (delo na ploskvi, oblikovanje, delo v prostoru /3D/, ročne spretnosti, likovno vrednotenje), približno z odstotki izraženo razmerje med njimi ter število pričakovanih dosežkov. V nadaljevanju še priporočajo ustanavljanje umetniških združenj (Art clubs), organiziranje dodatnih izraznih aktivnosti, spodbujanje umetniškega udejstvovanja in razstavljanja ter priporočajo delo v okviru likovnih delavnic.

Likovna področja so v veliki meri zastavljena ohlapno. Tako poznajo nekateri likovni kurikuli enostavno delitev na (1) slikanje in risanje, (2) oblikovanje, (3) projektno delo in (4) likovno vrednotenje. (<http://www.esmunich.de/english/hoehereschule/lehrplaene.php>; 24. 10. 2008).

Znotraj sodobne likovnopedagoške teorije so dokaj nova tudi zavzemanja za multiple kurikule oziroma likovne kurikule, ki ne bi uniformirali. Swift in Steers pravita: »Potrebno je razviti vizijo mnogovrstnosti kurikuluma (multiple curriculum), serijo različnih kurikulumov z različno različnimi pristopi, vsebinami, načini dela in/ali serijo krajših kurikulumov, ki bi lahko služili kot učni modeli« (Swift in Steers, 1999, str. 22). Iz citata je razvidno, da kurikulum avtorjema pomeni nekaj drugega kot v našem primeru. Gre za skupek napotkov, ki niso zapovedani, ampak ponujeni, likovni pedagog pa jih lahko poljubno uporablja, izbira in dopolnjuje.

Atkinson se v svojem prispevku (1999) ukvarja sicer z vsebinsko primerjavo angleškega likovnega kurikula v odnosu do misli Foucaulta, Lacana in Derride, ob tem pa podaja značilnosti kurikula kot državnega dokumenta. Angleški nacionalni likovni kurikulum, piše Atkinson, vsebuje opis izhodnih dosežkov. (DFE, 1995. *Art in the National Curriculum*. London: HMSO).

Glavno pozornost namenja opisu učenčevih sposobnosti, s poudarkom na vizualni percepciji in likovni pismenosti. Vse ostalo, kar naj bi določalo in uravnavalo delo likovnega pedagoga, prinaša drugi dokument (*Exemplification of Standards, for Key Stage 3* (The School Curriculum and Assessment Authority (1996). *Consistency in Teacher Assessment: Exemplification of Standards*. London: SCAA (Atkinson, 1999). »To besedilo dopolnjuje nacionalni likovni kurikulum z namenom pomoči učitelju pri doseganju konsistentnosti vrednotenja učenčevih dosežkov« (Atkinson, 1999, str. 139). Dokument vsebuje primere likovnih del, izbranih z namenom, da predoči učiteljem vrednotenje tehničnih in izraznih dosežkov učencev, njihovih idej in občutkov kot tudi sposobnost analiziranja in likovnega predstavljanja.

Razlikovanje med dokumentoma, bazičnim kurikulumom in njegovimi dodatki, je ena od poti za »rahljanje« obveznega dela učnega načrta za likovno vzgojo od dodatnih, neobveznih dokumentov.

Najpomembnejša kakovost odprtega likovnega kurikula je v tem, da odraža brezpogojno vero v učitelja. Države, ki se odločajo za odprte kurikule, sporočajo, da zaupajo strokovni usposobljenosti učiteljev. Zaupajo izobraževalnemu sistemu na pedagoških fakultetah, učitelje praktike jemljejo kot ustvarjalne, odgovorne subjekte, ki so v celoti kompetentni, da bodo znali realizirati osnovne smernice, ki jih za določeno področje predpiše učni načrt.

Odprti kurikulum je po svoji osnovni usmerjenosti idealen za tako izrazito izrazno in ustvarjalno področje, kot je likovna vzgoja. Je izredno divergenten, usmerjen v raznolike strategije reševanja problemov. Poti do končnega »outputa«, torej učenca, ki bo likovno in kulturno pismen, pušča odprte. Učiteljevi avtonomiji je prepuščeno, da se odloči, po kateri poti bo svoje učence pripeljal na cilj.

Odprti kurikulum je idealen za ustvarjalne učitelje, za učitelje, ki iščejo inovativne poti za doseganje predpisanih ciljev. Učitelju omogoča, da uporablja sebi primerne sodobne načine poučevanja in da se naslanja na vsebine, do katerih čuti osebno afiniteto. Z notranjo motiviranostjo in avtonomnim izbiranjem vsebin je učitelj bolj zainteresiran za delo, s čimer se dviga kakovost likovne vzgoje v šoli.

Utemeljenost različnega pojmovanja učnega načrta glede na posamezno triletnje

Osnovni razlog za (vsaj delno) različno strukturiran zapis učnega načrta za likovno vzgojo v osnovni šoli glede na posamezno triletnje je v tem, da le-to izvajajo različni izobrazbeni profili. Likovno vzgojo v prvem triletju osnovne šole učijo razredni učitelji. V drugem triletju lahko likovno vzgojo izvajajo ali profesorji razrednega pouka ali likovni pedagogi, profesorji likovne umetnosti. V tretjem triletju poučujejo izključno likovni pedagogi.

Profesorji razrednega pouka so splošni strokovnjaki, pri katerih je sposobnost za izvajanje likovne vzgoje samo ena od mnogih kompetenc. Res je, da obstaja precej generičnih in predmetnospecifičnih kompetenc, ki so neodvisne od učitelja ali nivoja poučevanja, npr. »poznavanje vsebine kurikulumuma, strokovno znanje predmeta in poučevanje, poznavanje vsebine poučevanja, znanje o predmetu, poznavanje vsebine in metodike predmeta« (Duh in Batič, 2007, str. 184). Vseeno pa si razredni učitelj v primerjavi s profesorjem likovne umetnosti želi več in bolj natančno strukturiranih navodil za izvajanje likovne vzgoje. Dokler pri nas ni na voljo dovolj kakovostnih priročnikov, ki bi ponujali omenjeno, razredni učitelji to zahtevajo od uradnega dokumenta – učnega načrta.

Kompetence likovnega pedagoga, profesorja likovne umetnosti v sferi načrtovanja, izvajanja in vsebinskega dopolnjevanja pouka likovne vzgoje so v primerjavi z razrednimi učitelji precej večje. To je posledica drugačne zasnove študija, v veliki meri pa tudi osebnih preferenc. Likovni pedagogi so po navadi tudi osebno likovno aktivni, izražajo večji interes za likovno umetnost, spremljanje razstav itd.

Ker učni načrt za likovno vzgojo v osnovni šoli služi tako različnim izobrazbenim profiloma, kot sta profesor razrednega pouka in profesor likovne umetnosti, je njegova razlika v strukturi upravičena.

Zaključek

Učni načrt za likovno vzgojo smo torej začeli odpirati. To pomeni, da učni načrt v manjši meri podrobno določa vsebine predmeta, poti za realizacijo ciljev, pojme, dejavnosti, urno strukturo področij itd. Delo je trenutno na pol poti, osnutek učnega načrta za likovno vzgojo v osnovni šoli (2008) je ohlapnejši kot njegovi predhodniki, lahko pa bi bil tudi precej bolj odprt.

Najmanj sprememb v prenovi je bilo namenjeno prvemu triletju, malo več drugemu, največ pa tretjemu triletju, kjer likovno vzgojo poučujejo strokovnjaki – profesorji likovne umetnosti, za katere smo empirično ugotovili (Zupančič in Čagran, 2003), da si posodabljanja najbolj želijo. V tretjem triletju smo učni načrt tudi najbolj odprli. Odpiranje učnega načrta se kaže v tem, da vsebine niso več trdno določene, ampak jih učitelji lahko izbirajo avtonomno.

Namesto dosedanjih likovnih področij uvajamo delitev vsebin predmeta na sklope, tako kot to počno vsi sodobni učni načrti za likovno vzgojo. S tem omogočamo vpletanje v delo v razredu tudi tistim sodobnim oblikam likovnega izražanja, ki jih ne moremo umestiti v katerega od dosedanjih likovnih področij. Sodobna likovna umetnost je izrazito hibridna, medpredmetna, posega po različnih, tudi nelikovnih področjih ipd.

Odprti kurikuli za likovne predmete so v razvitem svetu standard. S tem ko se mu v Sloveniji pridružujemo, postajamo del tega sveta.

LITERATURA IN VIRI

- Atkinson, D. (1999). A Critical Reading of the National Curriculum for Art in the Light of Contemporary Theories of Subjectivity. V T. Hardy (ur.), *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays* (str. 137–145). Bristol, Portland: Intellect.
- Dawtrej, L. idr. (ur.). (1996). *Critical Studies and Modern Art*. New Haven and London: Yale University Press.
- DFE (1995). *Art in the National Curriculum*. London: HMSO.
- Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Duh, M. in Batič, J. (2007). Competence for teaching spatial design in elementary school art classes. V N. Babič (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str. 183–190). Osijek, 18. i 19. travnja 2007.
- Efland, A. (1992). Curriculum Problems at Century's End: Art Education and Postmodernism. V L. Piironen (ur.), *Power of Images - A Selection of Papers given at the European Regional Congress of INSEA in Helsinki 9.–13. Avgust 1992 and at the INSEA Research Conference in Tampere 6-8 Avgust 1992* (str. 114–120). Helsinki: INSEA Finland, The Association of Art Teachers in Finland.
- Hardy, T. (2006a). Nailing Jelly: Art Education in a Postmodern world. V T. Hardy (ur.), *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays* (str. 7–15). Bristol, Portland: Intellect.
- Hardy, T. (ur.). (2006b). *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays*. Bristol, Portland: Intellect.
- Hickman, R. (ur.). (2005). *Critical studies in Art & Design Education*. Bristol, Portland: Intellect.
- http://muse.jhu.edu/login?uri=/journals/the_journal_of_aesthetic_education/v037/37.4iwano.html (pridobljeno 24. 10. 2008)
- http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/prograi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_LI KOVNA_UMETNOST_gimn.pdf (pridobljeno 28. 10. 2008)
- <http://www.esmunich.de/english/hoeherschule/lehrplaene.php> (pridobljeno 24. 10. 2008)

<http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=6&pID=16&rID=195>
(pridobljeno 24. 10. 2008)

Niizeki, S. (ur.). (2008). *InSEA World Congress Programme*. Osaka: KSI. Inc.

Repovž, G. (2001). Kdo si človek? In kaj znaš? Intervju z Ivanom Svetlikom. *Delo*, 43 (87), Sobotna priloga (14. april 2001), 4–6 .

Skupina avtorjev. (2001). Učni načrt za predmet likovna vzgoja. Ljubljana: Zavod za šolstvo RS.

Stanley, N. in Maharaj, S. (1999). A Discussion. V T. Hardy (ur.), *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays* (str. 27–32). Bristol, Portland: Intellect.

Swift, J. in Steers, J. (1999). A Manifesto for Art in Schools. V T. Hardy (ur.), *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays* (str. 17–25). Bristol, Portland: Intellect.

The 14th Annual World Children's Picture Contest. (2008). Tokyo: Dai Nippon printing Co. Ltd.

Zupančič, T. (2006). Metoda likovnopedagoškega koncepta. Ljubljana: Zavod za šolstvo RS.

Zupančič, T. in Čagan, B. (2003). Empirično uvajanje sodobnih vsebin v likovno vzgojo v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 54 (4), 126–142.

Elektronski naslov: tomaz.zupancic@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 28. 10. 2008.

Mag. Antonija Milivojević Krajnčič
Dr. Majda Pšunder

Povezanost mladostnikovega vedenjskega odnosa s starši in do šole z vedenjskim odstopanjem v zgodnji adolescenci

Pregledni znanstveni članek
UDK 159.922.8, 37.018

POVZETEK

Raziskava se ukvarja z mladostnikovim vedenjskim odstopanjem in z njegovo percepcijo odnosov s starši in do šole v obdobju zgodnje adolescence. Temelji na prepričanju, da odnosi z mamo in očetom pomembno vplivajo na socialno vedenje mladostnika, še posebej na konflikte z okoljem. Opačič (1995) ugotavlja, da ni pomembno, kako se starši in okolje vedejo v odnosu do njih, temveč to, kako mladostniki vidijo (percepirajo) te odnose. Zato nas je zanimalo predvsem, kako mladostniki vidijo odnose s starši, pri čemer je bil poudarek na naslednjih dimenzijah odnosov: kontrola, kaznovanje in zanemarjanje staršev ter intimnost (bližina) s starši. S pomočjo teh dimenzij smo želeli osvetliti mladostnikovo doživljanje oziroma videnje odnosov z mamo in očetom v obdobju zgodnje adolescence. V raziskavi so uporabljeni kvantitativni raziskovalni postopki, uporabljen merski instrumentarij pa zajema štiri nestandardizirane anketne vprašalnike: Pogostost vedenjskega odstopanja, Odnos z mamo/očetom, Konflikt s starši v zvezi z različnimi temami pogovora, Odnos do šole. Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Raziskava vključuje slučajnostni vzorec učencev, ki so v šolskem letu 2007 obiskovali 7. in 9. razred osnovne šole v občini Maribor (n = 300).

Ključne besede: zgodnja adolescenca, vedenjska odstopanja, odnos do šole, starši, dimenzije odnosov, konflikti

Behavioural Perceptions in Early Adolescence: Parental Relationships, School Attitude and Deviations in Adolescent Behavior

ABSTRACT

My research work deals with the differences in behaviour among adolescents, the perception of their relationship with their parents and their attitude towards school during adolescence. The research work dealt with answering questions concerning the relationship with parents, attitude towards school and deviations in the

behaviour of adolescents. Opačič (1995) argues that the relationship between parents, the environment and teenagers is not so important. He emphasizes the importance of their perception of such relationships. We used quantitative research procedures in our study. The study consisted of four different non-standardized questionnaires: (1) The frequency of behaviour deviation (2) The relationship with the mother and the relationship with the father (3) Conflicts with the parents connected with different conversation themes (4) Attitude towards school. The study relied on descriptive and causal-non-experimental methods of empirical pedagogical research. The research included a random sample of 7th and 9th grade pupils from a primary school in Maribor (n=300). The research was conducted during the 2007 school year.

Key words: early adolescence, behaviour deviation, attitude towards school, parents, dimensions of the relationship, conflicts.

Uvod

Kušar (1998) navaja, da se je podoba družine skozi stoletja spreminjala, danes je drugačna, kot je bila nekoč. **Spremembe še trajajo in se odražajo tudi v odnosu med otroki in starši.** Bajzek (2003) je prepričan, da je danes vloga odraslih vedno bolj zamegljena. Bolj kot v preteklosti je danes potrebna močna osebnost, ki je nagle spremembe ne pahnejo v negotovost in ki ji za svojo uveljavitev in potrjevanje niso pomembne le materialne vrednote. Starši največkrat ne vedo, kaj naj zahtevajo od svojih otrok, zato jim, kot navaja Donati (2001), zelo hitro ugodijo in vsem popustijo. V takem nestabilno oblikovanem odnosu je odraščajočemu otroku težko izvedeti, kaj sme početi in česa ne. Tako družina kot šola morata odraščajočemu otroku omogočiti spoznanje in razumevanje, saj odraščati ne pomeni le zahtevati in imeti svojih pravic, temveč je potrebno tudi dajati in imeti dolžnosti ter biti odgovoren. Mladostniki danes nimajo ob sebi odraslih ljudi, ki bi se jim lahko upirali, zato pogosto dojemajo svet okoli sebe pasivno. Brez »kontriranja« in upora se z življenjskimi vprašanji soočajo površno. Konflikt pomeni za mladostnika izziv, ki ga pri srečanju z nerešenimi vprašanji spodbudi (Schellenbaum, 1993, v Gerjolj, 1996). Gerjolj (1996) navaja, da lahko danes pri mladostnikih opazimo apatično vedenje, brezvoljnost, vdajanje v usodo ter brezciljno tavanje. Ker pri odraslih ne najdejo alternative, postajajo vse bolj nezainteresirani in brezbrizni do vsega v okolju, predvsem pa odklonilni do institucij in avtoritet. Verjame, da je takšno vedenje posledica tega, da se mladostniki srečujejo z apatičnimi starši, ki so razočarani nad samim seboj, hkrati pa svojim otrokom dopuščajo in omogočajo vse, kar si želijo. Bojijo se jim zameriti, da poleg avtoritet ne bi izgubili tudi svoje priljubljenosti pri otroku. Življenjska vprašanja, ki bi jih morali ob podpori odraslih mladostniki samostojno razreševati, v sodobnem svetu rešuje tehnika, ki žal ne more duhovno obogatiti človeka (Kegan, 1991, v Gerjolj, 1996). Ker ni prostora za osebno odgovornost in skupne vrednote, prihajajo v ospredje trenutni užitki. Zalokar Divjakova (1996) meni, da človek ob vse večji želji po materialni blaginji doživlja notranjo praznino. Ima materialne dobrine in sredstva za življenje, nima pa cilja, za katerega bi si želel živeti. Opaža, da

današnja mladina trpi zaradi dolgočasje, nesmiselnosti, brezcilnosti. Mladostniki zelo težko dočakajo, da bi se jim uresničile želje, ne zmorejo se odpovedati nečemu, prestatati trpljenja.

Neustrezne oblike vedenja so posledica različnih dejavnikov

Zalokar Divjakova (1996) ugotavlja, da je pri mladostnikih opaziti večjo stopnjo agresivnosti (fizične in verbalne), ki jo lahko povezujemo z različnimi dejavniki (tudi s širšimi družbenimi in kulturnimi spremembami), in da bi bilo med mladino manj agresivnosti, nervoze, če bi živeli z naravo, saj bi razbremenili svoje agresivno in apatično razpoloženje. Danes otroci živijo v svetu nove tehnologije. Narave, žal, ne vidijo kot vrednoto, saj jim le-ta predstavlja napor, ki ga niso vajeni, zato ga s težavo premagujejo. Praksa kaže, da so danes pri mladostnikih glavni vzroki za nastale vedenjske probleme v šoli slabo razvite socialne spretnosti, saj so med njimi tudi učno uspešni učenci, ki nimajo slabih odnosov s starši, z vrstniki in učitelji. Pšundrova (2007) navaja ugotovitve raziskovalcev, ki govorijo o pomanjkljivo razvitih socialnih spretnostih, zato ti predlagajo sistematično učenje omenjenih spretnosti, saj se je dobrih odnosov mogoče uspešno naučiti predvsem s postopnim razvijanjem socialnih veščin. Šola je avtonomna pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti, ki lahko zajemajo cilje, ki bodo učencem razvijali čim več učenja socialnih veščin in različnih strategij za reševanje problemov. Ostajajo različni modeli, s pomočjo katerih lahko učitelji uspešno razvijajo učenje socialnih spretnosti. Od učitelja je odvisno, v kolikšni meri se bo trudil te oblike dela uspešno izvajati in jim nameniti dovolj časa.

Po uvodnih razmišljanjih se je porodila ideja za izpeljavo raziskave. Sodobna literatura navaja različne dejavnike, ki vplivajo na vedenje mladostnikov, zlasti na njihova odstopanja, zato smo želeli ugotoviti, kako pogosto se pri mladostnikih sedmih in devetih razredov pojavljajo posamezne verbalne in fizične oblike vedenjskega odstopanja. **Ker je bil problem raziskave vezan na pojav mladostnikovih vedenjskih odstopanj, smo želeli analizirati obstoj povezanosti mladostnikovega vedenjskega odstopanja z odnosi s starši.** V raziskavi smo pozornost namenili tudi mladostnikovemu doživljanju šole, saj je odstopajoče vedenje pogostokrat povezano z njegovim negativnim odnosom do šole, pri čemer smo prav tako želeli ugotoviti stopnjo povezanosti njegovega odnosa do šole z vedenjskim odstopanjem. V okviru navedenega smo si kot temeljni cilj raziskave zadali, ugotoviti, kakšna je (in če sploh je) stopnja povezanosti mladostnikovega odnosa s starši in do šole z njegovim vedenjskim odstopanjem.

Empirična raziskava

Vsebinska opredelitev raziskave

Glede na teoretični del prispevka smo raziskovalna vprašanja usmerili na povezanost mladostnikovega vedenjskega odstopanja z odnosi s starši in do šole. V raziskavi smo želeli ugotoviti:

1. V kolikšni meri se pojavljajo različne oblike vedenjskega odstopanja?

Ali obstajajo razlike v pogostosti posameznih oblik vedenjskega odstopanja glede na spol in razred?

2. Ali obstaja povezanost mladostnikovega vedenjskega odstopanja v celoti z različnimi dimenzijami odnosov z mamo/očetom: intimnost z mamo/očetom, kaznovanje mame/očeta, kontrola mame/očeta, zanemarjanje mame/očeta?**3. Ali obstaja povezanost mladostnikovega vedenjskega odstopanja s konflikti s starši?****4. Ali obstaja povezanost mladostnikovega vedenjskega odstopanja z odnosom do šole?**

Na podlagi raziskovalnih vprašanj smo si zastavili **hipoteze**, s katerimi smo predpostavljali, da:

- obstajajo pri mladostnikih razlike v pogostosti posameznih oblik vedenjskega odstopanja glede na spol in razred (fantje pogosteje vedenjsko odstopajo kot dekleta);
- obstajajo pri mladostnikih razlike v pogostosti posameznih oblik vedenjskega odstopanja glede na razred (učenci sedmega razreda pogosteje odstopajo kot učenci devetega razreda);
- obstaja povezanost mladostnikovega vedenjskega odstopanja z intimnimi odnosi z mamo/očetom (bolj ko so mladostniki v tesnih odnosih z mamo/očetom, manj vedenjsko odstopajo; bolj ko jih mama/oče kontrolirata ali kaznujeta in manj ko jih mama/oče zanemarjata, bolj odstopajo v svojem vedenju);
- obstaja povezanost mladostnikovega vedenjskega odstopanja s konflikti s starši (bolj ko so mladostniki v konfliktih s starši, bolj vedenjsko odstopajo);
- obstaja povezanost mladostnikovega vedenjskega odstopanja z odnosom do šole (boljši ko imajo mladostniki odnos do šole, manj vedenjsko odstopajo).

Metodološka opredelitev raziskave

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

Vzorec: Raziskava je temeljila na neslučajnostnem namenskem vzorcu učencev – mladostnikov sedmega in devetega razreda osnovnih šol občine Maribor. Vzorec je zajemal 300 učencev. 49,66 % je bilo učencev sedmega razreda, od tega 49,66 % dečkov in 51,00 % deklic. 50,23 % je bilo učencev devetega razreda, od tega 53,64 % dečkov in 46,33 % deklic.

Potek zbiranja podatkov: Raziskava je bila opravljena v letu 2007. Reševanje anketnih vprašalnikov je potekalo vodeno. Podatke smo zbrali s pomočjo štirih numeričnih in deskriptivnih ocenjevalnih lestvic.

Opis merskih instrumentov: Štiristopenjska numerična lestvica Pogostost mladostnikovega odstopajočega vedenja je prevzeta in modificirana verzija lestvice, ki sta

jo oblikovala Williams in Dunlop (1999); obsega 18 trditev. Nanaša se na različne oblike vedenjskega odstopanja. Anketiranci so v tabeli obkrožili ustrezno število, ki pove, kolikokrat so se v lanskem šolskem letu pri njih pojavljale določene oblike vedenja. *Petstopenjska numerična ocenjevalna lestvica Odnos z mamo, odnos z očetom* je tudi prevzeta in modificirana verzija lestvice Opačića (1995). Sestavlja jo 54 trditev, od katerih se jih 27 nanaša na mladostnikov odnos z materjo, 27 na odnos z očetom in zajema štiri dimenzije odnosov z mamo in očetom: intimnost (bližina), kontrola, kaznovanje in zanemarjanje. Opisuje, kako vidijo mladostniki svoj odnos z mamo in očetom. Anketiranci so ocenjevali, v kolikšni meri drži posamezna trditev za njihov odnos z mamo in za odnos z očetom. *Štiristopenjsko deskriptivno ocenjevalno lestvico Konflikt s starši* smo pripravili sami. Pri tem smo se sklicevali na dosedanja znanstvena spoznanja in lastne izkušnje. Obsega šest vprašanj, ki se nanašajo na stopnjo konfliktov med mladostniki in starši v zvezi z različnimi temami, o katerih so razpravljali v zadnjih 14 dneh. Tudi *štiristopenjsko deskriptivno ocenjevalno lestvico Odnos do šole* smo sestavili na podlagi dosedanjih znanstvenih spoznanj. Obsega osem vprašanj, ki se nanašajo na mladostnikovo doživljanje šole.

Statistična obdelava podatkov: Podatke smo statistično obdelali v skladu z namenimi s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS. Uporabili smo frekvenčno analizo za posamezne spremenljivke odstopanja v vedenju, Pearsonov korelacijski koeficient (za ugotavljanje povezanosti mladostnikovih odnosov z mamo, z očetom, s konflikti s starši, z odnosom do šole z vedenjskim odstopanjem), neparametrični statistični preizkus: Mann-Whitneyjev preizkus za dva neodvisna vzorca (za ugotavljanje razlik v stopnji odstopajočih oblik vedenja glede na spol in starost).

Rezultati in interpretacija

Analiza posameznih oblik vedenjskega odstopanja

Z analizo frekvenčnih porazdelitev stopenj **pogostosti po posameznih oblikah vedenja** smo ugotovili, da je več kot polovica takih mladostnikov, ki so med šolskim letom že nekoga žalili, zafrkavali, mu dajali vzdevke in ga nadirali. Od tega jih je 10 % ta dejanja ponovilo 10-in večkrat. Več kot polovica se jih je tudi že kregala z učiteljem, skoraj tretjina je to dejanje ponovila kar 2- do 5-krat. Iz aritmetičnih sredin smo lahko razbrali, pri katerih oblikah vedenja so učenci v povprečju bolj odstopali. Ugotovili smo, da so se z najvišjim povprečjem pokazale naslednje oblike vedenjskega odstopanja: »nadiral nekoga«, »zafrkaval, dajal vzdevke« in »žalil nekoga«. Z najnižjim povprečjem so se pokazale naslednje oblike vedenjskega odstopanja: »si prisvojil tujo lastnino«, »polomil šolski inventar«, »uničeval šolske potrebščine«, »risal po stenah«. Čeprav povprečja v naši raziskavi niso bila visoka, velja opozoriti, da nekatere oblike odstopajočega vedenja v naši raziskavi (uničevanje šolske opreme, kraja tuje lastnine, pretepanje, brcanje, otipavanje učencev) po Pravilniku o pravicah in dolžnostih učencev spadajo med težje oblike kršitev.

Analiza razlik v pogostosti posameznih oblik vedenjskega odstopanja glede na spol

Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v vedenjskem odstopanju glede na spol je pokazal, da obstajajo statistično značilne razlike v pogostosti pojavljanja posameznih oblik vedenjskega odstopanja glede na spol, in sicer da dečki pogosteje vedenjsko odstopajo v posameznih oblikah vedenja kot deklice. Statistično značilne razlike glede na **spol** se kažejo pri naslednjih trditvah: »razgrajal po razredu«, »se kregal z učiteljem«, »kričal med poukom«, »preklinjal pred učiteljem«, »si prisvajal tujo lastnino«, »se pretepal, brcal«, »pljuval«, »zafrkaval, dajal vzdevke«, »otipaval sošolca/sošolko«, »polomil šolski inventar«, »žalil nekoga«, »uničeval šolske potrebščine«, »grozil nekomu«. Zastavljene hipoteze smo tako potrdili. Rezultate, ki so pokazali, da se pri dečkih pogosteje pojavljajo posamezne oblike vedenjskega odstopanja, bi lahko povezali z izsledki številnih raziskav, ki navajajo, da so vedenjska odstopanja pogostejša pri dečkih kot pri deklicah. Upoštevammo lahko tudi obstoj biološke osnove, ki se pri deklicah in dečkih razlikuje (Kimmel in Weiner, 1995).

Analiza razlik v pogostosti posameznih oblik vedenjskega odstopanja glede na razred

Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v vedenjskem odstopanju glede na razred je pokazal, da obstajajo statistično značilne razlike v pogostosti pojavljanja posameznih oblik vedenjskega odstopanja glede na **razred**. Naše hipoteze, s katerimi predpostavljamo, da učenci 7. razreda pogosteje vedenjsko odstopajo v posameznih oblikah vedenja kot učenci 9. razreda, zavračamo, saj se je pokazalo, da učenci 9. razreda pogosteje odstopajo kot učenci 7. razreda. Statistično značilne razlike glede na razred se kažejo pri naslednjih trditvah: »se kregal z učiteljem«, »kričal med poukom«, »preklinjal pred učiteljem«, »izostal od pouka«, »nadiral nekoga«, »pil alkohol«. Moffitt (1993) navaja, da v obdobju zgodnje adolescence mladostniki, ki odstopajo v vedenju, postanejo vzor svojim vrstnikom in njihova popularnost tako rekoč raste v primerjavi z obdobjem otroštva, ko vrstniki prijatelje, ki odstopajo v vedenju, v glavnem zavračajo. To se v praksi z opazovanjem odnosov med vstniki v obdobju zgodnje adolescence velikokrat opazi, čeprav lahko ugotovimo, da vedno ni tako.

V nadaljevanju navajamo rezultate povezanosti mladostnikovega vedenjskega odstopanja v celoti z različnimi dimenzijami odnosov z mamo/očetom, s konflikti s starši ter odnosom do šole.

Rezultati analize povezanosti mladostnikovega vedenjskega odstopanja v celoti z različnimi dimenzijami odnosov z mamo/očetom

Tabela 1: Izid Pearsonovega korelacijskega koeficienta za povezanost vedenjskega odstopanja v celoti z odnosom z mamo in očetom

	Odstopanje v vedenju v celoti		Odstopanje v vedenju v celoti
Intimnost (z mamo)	-0,32**	Intimnost (z očetom)	-0,21**
Kontrola (mama)	0,22**	Kontrola (oče)	-0,02
Kaznovanje (mama)	0,29**	Kaznovanje (oče)	0,06
Zanemarjanje (mama)	-0,30**	Zanemarjanje (oče)	-0,11

** p < 0,01

Pearsonov koeficient korelacije povezanosti vedenjskega odstopanja v celoti z različnimi dimenzijami odnosov z mamo je pokazal, da obstaja statistično značilna negativna povezanost spremenljivke »odstopanje v vedenju v celoti« s spremenljivkama »intimnost z mamo« in »zanemarjanje (mama)« ter statistično značilna pozitivna povezanost spremenljivke »odstopanje v vedenju v celoti« s spremenljivkama »kontrola (mama)«, »kaznovanje (mama)«. Tudi koeficient korelacije povezanosti mladostnikovega vedenjskega odstopanja v celoti z različnimi dimenzijami odnosov z očetom je pokazal statistično značilno negativno povezanost spremenljivke »odstopanje v vedenju v celoti« s spremenljivko »intimnost z očetom«. Podatek v naši raziskavi, ki kaže, da bolj ko so mladostniki intimni z mamo in očetom, manj odstopajo v svojem vedenju, ne preseneča, saj je znano, da so mladostniki, ki ne občutijo pripadnosti in topline vsaj enega od staršev, bolj nagnjeni k temu, da se zapletejo v problematična vedenja. Ugotovljamo tudi, da je stopnja vedenjskega odstopanja večja pri mladostnikih, ki jih mame bolj kontrolirajo, kaznujejo, in manjša, kadar so z mamo v intimnih odnosih. Harris in Howard (1984) ugotavljata, da stroga kontrola staršev vodi do zoperstavljanja in oddaljevanja mladostnika od staršev. Ekstremna disciplina in fizično kaznovanje (Williams in Dunlop, 1999; Gostečnik, 2000) lahko negativno vplivata na mladostnike, saj mladostniki, ki so fizično kaznovani, občutijo negativne posledice, kot so nizka samozavest, družbena izolacija, prikrito zavračanje, odpor in kljubovanje. Hipotezo, s katero predpostavljamo, da bolj ko imajo mladostniki zanemarjene odnose s starši, manj vedenjsko odstopajo, zavračamo, saj se je pokazala statistično pozitivna povezanost mladostnikovega odstopanja v vedenju z zanemarjenim odnosom z mamo. Učitelji ugotavljajo, da v šoli nemalokrat odstopajo v svojem vedenju tudi učno uspešni učenci, ki so imeli veliko podpore in pozornosti staršev, obstajajo pa tudi taki, ki nimajo dovolj pozornosti staršev, pa kljub temu ne odstopajo v svojem vedenju. V raziskavi se ni pokazala statistično značilna povezanost spremenljivke »odstopanje v vedenju v celoti« s spremenljivkami »kontrola (oče)«, »kaznovanje (oče)« in »zanemarjanje (oče)«, kot smo to v začetku raziskave pričakovali. Rezultati, ki ne kažejo povezanosti mladostnikovega vedenjskega odstopanja s kontrolo, kaznovanjem in zanemarjanjem očeta, pa so nekoliko presenetili. Sklepamo, da očetje naših anke-

tirancev zaradi različnih razlogov nimajo tako pomembnega vpliva na odnos z mladostniki, kot ga imajo npr. matere, kar pa ni najbolj spodbudno. Dobljeni podatki so sicer v skladu z mnenji številnih strokovnjakov, ki ugotavljajo, da so v današnjem času očetje še vedno premalo aktivni pri vzgoji otrok, in zato opozarjajo na pomembno vlogo očeta v obdobju adolescence.

Rezultati analize povezanosti mladostnikovega vedenjskega odstopanja v celoti s konflikti s starši

Tabela 2: Izid Pearsonovega korelacijskega koeficienta za povezanost vedenjskega odstopanja v celoti s konflikti s starši

	Odstopanje v vedenju v celoti
Konflikt s starši	0,19**

** $p < 0,01$

Iz tabele je razvidno, da je spremenljivka »odstopanje v vedenju« statistično značilno v pozitivni korelaciji s spremenljivko »konflikt s starši«. Ugotavljamo, da bolj ko so mladostniki v konfliktih s starši ter slabši ko imajo odnos do šole, bolj vedenjsko odstopajo. Praksa kaže, da mladostnikom zaradi razvojnih sprememb učna motivacija upada. Zato se pojavlja več konfliktov s starši, ki mladostnikovega slabšega interesa do šole ne sprejemajo z razumevanjem.

Rezultati analize povezanosti mladostnikovega vedenjskega odstopanja v celoti z odnosom do šole

Tabela 3: Izid Pearsonovega korelacijskega koeficienta za povezanost vedenjskega odstopanja v celoti z odnosom do šole

	Odstopanje v vedenju v celoti
Odnos do šole	-0,26**

** $p < 0,01$

V tabeli vidimo, da je spremenljivka »odstopanje v vedenju v celoti« statistično značilno v negativni korelaciji s spremenljivko »odnos do šole«. Mladostniki svoje nezadovoljstvo in to, kar jim starši vsiljujejo, velikokrat izražajo v šoli z različnimi načini neustreznega vedenja. Dejstvo je, da se posledica mladostnikovega negativnega doživljanja šole največkrat razbere iz raznih oblik vedenjskega odstopanja.

Tomorijeva (2002) navaja, da neuspeh v šoli začne posameznik nadomeščati z neustreznimi, destruktivnimi načini vedenja ter se tako potrjevati na negativen način.

Sklep

Raziskava nam je razkrila, kako vidijo mladostniki svoj odnos s starši, kako doživljajo šolo, predvsem pa kakšna je stopnja povezanosti mladostnikovega odnosa s starši in do šole z njegovim vedenjskim odstopanjem. Prav tako smo izvedeli, kako pogosto se pri mladostnikih pojavljajo posamezne vedenjske oblike odstopanja glede na spol in razred. V začetku raziskave smo predpostavili, da obstaja negativna povezanost v vedenjskem odstopanju z intimnimi odnosi s starši ter zanemarjenim odnosom staršev do otrok ter pozitivna povezanost s kontrolo in kaznovanjem staršev. Rezultati so pokazali tudi povezanost s konflikti s starši in odnosom do šole z mladostnikovim vedenjskim odstopanjem, kar je bilo v skladu z našimi pričakovanji. Raziskava ni potrdila vseh naših predpostavk. Ocenjevalne lestvice so nam podale dovolj optimalen pogled na zastavljeni problem, ugotavljamo pa, da bi lahko k anketiranju vključili še nekatere druge dejavnike, ki vplivajo na vedenjska odstopanja mladostnikov. Ko govorimo o vzrokih odstopajočega vedenja, ne bi smeli prezreti vpliva vrstnikov, ki v obdobju adolescence zavzema-jo pomembno mesto. **Zato bi bilo smiselno v prihodnje raziskavo usmeriti v preučevanje odnosov z vrstniki oziroma se vprašati, kako mladostniki doživljajo odnose z vrstniki. V zvezi z navedenim bi lahko ugotavljali še, kako starši vidijo odnose s svojimi odraščajočimi mladostniki, kar bi dodatno osvetlilo problematiko adolescentskih družinskih odnosov in medosebnih konfliktov.**

V naši raziskavi se je pokazala relativno nizka stopnja povezanosti med mladostnikovimi odnosi s starši in do šole z njegovim vedenjskim odstopanjem. Predvidevamo, da bi lahko raziskava pokazala višjo stopnjo povezanosti mladostnikovega odnosa z vrstniki in z njegovim vedenjskim odstopanjem.

LITERATURA

- Bajzek, J. (2003). Splošni zaključki. V D. Ošljaj (ur.), *Zrcalo odraščanja* (str. 248–280). Radovljica: Didakta.
- Gerjolj, S. (1996). Vprašanje identitete in vrednostne vzgoje v postkomunistični družbi. V A. Žerovnik (ur.), *Vzgoja, vrednote, cilji* (str. 24–40). Ljubljana: Družina.
- Gostečnik, C., Pahole, M. in Ružič, M. (2000). *Biti mladostnikom starši*. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski center.
- Harris, I. D. in Howard, K. I. (1984). *Parental Criticism and the Adolescent Experience*, *Journal of Adolescence*, 13 str.
- Kimmel, D. C. in Weiner, I. B. (1995). *Adolescence: A developmental transition*. New York: John Wiley & Sons.
- Kušar, A. (1998). Družina in razvoj otrokove osebnosti. V A. Žerovnik (ur.), *Družina – šola* (str. 263–268). Ljubljana: Družina. Pedagoški inštitut.
- Moffitt, T. E. (1993) Adolescence – Limited and Life – course – Persistent. Antisocial Behaviour: A Developmental Taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674–704.
- Opačič, G. (2003). *Ličnost u socialnom ogledalu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pšunder, M. (2007). Vpogled v model učenja prosocialnih spretnosti. *Vzgoja in izobraževanje*, 38 (1), 14–17.
- Tomori, M. (2002). Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebni razvoj. V *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Zalokar Divjak, Z. (1996). *Vzgoja je ... ni znanost*. Ljubljana: Educy.
- Žmuc Tomori, M. (1989). *Klic po očetu* (2. izd.). Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Williams, J. M., Dunlop, L. C. (1999). Pubertal Timing and Self-reported Delinquency Among Male Adolescents. *Journal of Adolescence*, 22, 157–171.

Elektronski naslov: majda.psunder@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 19. 5. 2008.

Dr. Marjan Krašna
Mag. Smiljana Gartner

E-hospitacije

Pregledni znanstveni članek
UDK 37.091.2:621.397

POVZETEK

Učna praksa je zelo pomembna sestavina izobraževanja učiteljev. Je neskončni proces prenašanja znanja med generacijami. Učitelji morajo poznati načine poučevanja in snov, ki jo poučujejo. Učna praksa je večstopenjski proces. V prvem koraku se bodoči učitelji učijo teorijo in didaktiko. Naslednji korak je test v kontroliranem okolju, kjer preverijo svoje sposobnosti in priprave med svojimi kolegi. Temu sledi opazovanje pouka – hospitacija na šolah, kjer vidijo delo učitelja v praksi. Zaključek je v pedagoški praksi, kjer živijo s šolo, z razredom in učenjem. Zadnja dva koraka se izvajata v razredu med učenci. Tako naj bi bodoči učitelji začutili pristno vzdušje v razredu in se pripravili za svoj poklic. Študenti na hospitacijah v razredu predstavljajo motnjo in že njihova prisotnost spremeni vzdušje v razredu. V našem poskusu smo želeli minimizirati vpliv opazovalcev na obnašanje otrok v razredu, kjer smo kot edini tujek v razredu imeli daljinsko kontrolirano kamero. Didaktik in ostali študenti so izvajali hospitacijo na oddaljeni lokaciji, torej e-hospitacijo. Opazili smo spremembe v obnašanju otrok. Bili so manj obremenjeni kot v primeru hospitiranja v razredu. Ob primerni infrastrukturi lahko opazujemo obnašanje učencev v razredih v različnih državah, primerjamo pristope in prenašamo primere dobre prakse med različnimi učnimi okolji. Tehničnih preprek ob uporabi sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije ni več, imamo pa moralno-pravne probleme. Vse te probleme moramo rešiti, če želimo na tak način izboljšati šolanje učiteljev in odgovoriti na vprašanje: »Kje so meje opazovanja oz. poseganja v zasebnost?«

Ključne besede: izobraževanje, videoprenos, razred, večjezičnost, etika, hospitacije, IKT

Video-Based Electronic Field Observation in Education

ABSTRACT

Didactic practice is a very important part of teacher education. It is an endless process of transferring knowledge from one generation of teachers to the next. Teachers must know the teaching methods and material used in teaching. Didactic practice is a multi-level process. The first step consists of learning theory and didactics. The next step involves examining the abilities and preparation skills of student

teachers in a controlled environment, working alongside practicing professionals. Following this is supervised field observation in the classroom, where they can obtain first-hand knowledge of how teachers work. The final part is an internship at a school. This is where student teachers receive practical work experience in the classroom, where they live their working lives at a school, participating in classroom activities and teaching. The last two steps are carried out in the classroom with students. In this way future teachers experience an authentic classroom atmosphere to help prepare them for their future profession. However, the presence of student teachers in the classroom changes the atmosphere of a class and can be disturbing for the students. In our research test we tried to minimize the impact of student observation. To do this we eliminated the actual presence of student teachers by installing a remote control video camera in the classroom. Student teachers were able to observe the class from a different location, what we call e-observation. We then observed the behavioral changes of the students in the class under e-observation. They were less disturbed than in situations where in-class observations were taking place. With a suitable infrastructure, we could observe children in classrooms from different countries and compare methods and exchange examples of good practice. Today, with current information communication technology, there are no technical obstacles for implementing such a plan. However, there are some legality problems in connection with privacy. These problems will have to be solved if we want to use this method to improve the quality of teacher-education. And the following question will have to be answered: "Where is the boarder between observation and abuse of public privacy?"

Key Words: education, video transfer, school classes, multilingualism ethics, field observation, ICT

Uvod

Informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) se zelo hitro razvija in nove tehnologije komuniciranja so vedno hitrejše. Videokonference so že v široki uporabi tudi na mobilnih napravah. To ni bilo zmeraj tako; ko smo leta 1998 dobili prvo videokonferenčno opremo, smo šele iskali možnosti za njeno vključitev v procese izobraževanja. Prve videokonference so bile dvotočkovne in primerne le za malo zanesenjakov. Tehnologija in nezanesljivi komunikacijski kanali so preprečevali široko uporabnost videokonferenc (Krašna in Gerlič, 2000). Leta 2001 smo imeli prvi pravi poskus večtočkovne videokonference med učitelji računalništva (Gerlič in Bratina, 2002). Na petih geografsko ločenih lokacijah v Sloveniji smo imeli ISDN-videokonferenčno opremo. V tem testu je bilo vključenih več kot 20 sodelavcev. V treh dneh, kolikor je trajala konferenca, smo spoznali veliko problemov pri uporabi videokonferenc v učne namene. Kakovost slike je bila slaba, zvok se je izgubljal, nezadovoljivo vodenje je povzročalo še dodatno izgubo časa. Skupaj smo ugotovili, da je najpomembnejša lastnost videokonference dober zvok. Kasneje, ko je internetna infrastruktura to omogočila, smo preizkušali IP-videokonferenčne sisteme. Vsi videokonferenčni testi so bili odlični, ko smo jih izvajali zvečer in so bile internetne povezave sproščene. Dnevne videokonference pa so

bile zelo slabe. Pomanjkanje opreme, ki zagotavlja kakovost spletnih uslug (QoS – angl. Quality of Service), je onemogočalo praktično uporabno vrednost videokonferenc. Ker ni mogoče ustaviti razvoja, smo dočakali hitre internetne povezave. Danes tudi doma ni nič nenavadno, da imajo uporabniki nekajmegabitne prenose. V zadnji raziskavi uporabe interneta med našimi študenti smo odkrili, da ima več kot 60 % študentov doma hitre internetne povezave – torej vsaj 512 kbps (Krašna in Gerlič, 2005). Tako smo sedaj sposobni prenašati spletni video zadovoljive kakovosti do večine naših študentov – bodočih profesorjev v osnovnih in srednjih šolah. Študenti se v času študija naučijo uporabljati IKT in načine uporabe IKT v šoli pri pouku. Teorija pa ne more zamenjati prakse. Šele večkratna prisotnost pri hospitacijah jim da vpogled v praktično delo. V začetku pričnejo z opazovanjem profesorjev mentorjev na hospitacijskih šolah. Tako vidijo, kako se pravilno izvaja pouk v razredu. Šele kasneje pa imajo svoje nastope. Didaktična analiza ob koncu nastopov predstavlja didaktično zrcalo njihovega nastopa. Tam ugotovijo pozitivne in negativne stvari njihovega nastopa. Ocenjujejo jih njihovi kolegi in predmetni didaktik, sami pa povedo, kaj bi naredili drugače, če bi imeli možnost ponovitve. Slabost tega pristopa je, da lahko študenti le malokrat prisostvujejo na hospitacijah. V učilnico ni mogoče namestiti večjega števila študentov in pričakovati, da bo učna ura potekala običajno. Opazovalce bi morali postaviti izven razreda in jim omogočiti vpogled v razred (Bratina in Krašna, 2005).

V državah članicah Evropske unije se izvajajo številne aktivnosti, ki bodo standardizirale izobraževalne procese (Guy, 1999). Poenotenje je smiselno zaradi mobilnosti delovne sile in medsebojnega priznavanja izobrazbe. V izobraževanju moramo dati našim študentom možnost, da analizirajo izobraževalne pristope drugih držav in da izvajajo didaktične analize mednarodno.

Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru je vključena v veliko mednarodnih projektov. Eden izmed projektov je bil tudi ta, da smo pod pokroviteljstvom Finske prenašali naše izkušnje v Srbijo in modernizirali njihov izobraževalni sistem. V okviru STEP (angl. Serbian Teacher Development Programme) smo imeli trismerne povezave in dostop do primerov dobre prakse v različnih okoljih.

Pri nas ni nič nenavadnega, da študente snemamo pri nastopih in posnetke uporabljamo za didaktično analizo. Naše posnetke smo ponudili kot učne pripomočke za poučevanje v Srbiji, in ko bodo vzpostavili podoben sistem tudi tam, bomo mi dobili njihove posnetke. Čeprav uporabljamo različne jezike, predvidevamo, da jezikovne pregrade ne bodo prevelike.

Spremembe v učeči generaciji

Za uvedbo nekaterih aktivnosti potrebujemo izpolnjene določene predpogoje. Sodobno poučevanje na daljavo potrebuje računalnike in hitre internetne povezave. Če študenti nimajo svojih računalnikov ali prostega dostopa do njih, je vpeljevanje poučevanja na daljavo neracionalna poraba sredstev. Ni pa lahko odgovoriti na vprašanje: »Kdaj je pravi trenutek za vpeljavo novih načinov učenja?«

Med študenti smo izvajali ankete, da bi dobili vpogled v njihovo stanje opremljenosti z IKT. Trendi rasti med leti 2002 in 2004 na vzorcu 270 študentov so nas prepričali, da je čas ustrezen in začeli smo z aktivnim vključevanjem IKT v izobraževanje. V letu 2002 smo ugotovili, da ima več kot 85 % študentov svoj računalnik in okoli 45 % svoj dostop do interneta. V letu 2004 so imeli skoraj vsi študenti svoje računalnike (97,7 %) in uporabljajo internet (93,02 %). Zanimiva pa je bila struktura uporabe računalnikov med študenti (tabela 1).

Tabela 1: Uporaba računalnika med študenti

Uporaba računalnika	Odstotek
kot tipkarski stroj	97,67 %
brskanje po internetu	97,67 %
e-pošta	90,07 %
učenje	79,07 %
zabava	76,74 %
drugi načini komuniciranja	25,58 %

Za nas je bil najpomembnejši podatek uporaba računalnika za brskanje po internetu. Ta sprememba nam je povedala, da lahko pričnemo z novim obdobjem učenja na daljavo.

Pravna in etična načela

Današnji svet nam omogoča veliko načinov menjave informacij. To pa ni zmeraj samo pozitivno. V informacijski družbi imamo tri potencialne zlorabe informacij: industrija, vlada in množični mediji (De George, 2002). Če naredimo analizo našega projekta, se moramo vprašati, kako je mogoče zlorabiti pridobljene informacije. Najbolj bode v oči sama narava zasebnosti. Ta je primerljiva z zasebnostjo družb in preprečevanjem industrijskega vohunstva. V projektu imamo tri faze: zajemanje videoposnetka, distribucija preko spleta in obdelava podatkov. Osredotočili se bomo na pravico do zasebnosti. Preden pa lahko začnemo z odgovarjanjem na to vprašanje, moramo poudariti, da je pravica do zasebnosti v sedanjih informacijski družbi ena najpomembnejših pravic. Blogi na spletu pa nam sporočajo, da so nekateri ljudje že skoraj paranoični zaradi številnih možnosti zlorab zasebnosti.

Tudi če definiramo zasebnost kot osebno vrednoto ali kulturno relativno vrednoto, jo moramo še zmeraj varovati. V vsaki družbi morajo obstajati temeljne vrednote, da lahko ljudje kot racionalna bitja preživimo. Prav tako pa te vrednote omogočajo preživetje družbi. V današnji informacijski družbi je veliko osebnih

informacij dostopnih, zato je dostop do le-teh tudi vprašanje varnosti in ne samo zasebnosti. Iz tega sledi, da zasebnost ni le temeljna vrednota, ampak veliko več (Moor, 2002). Nenadzorovan dostop v različna področja zasebnosti pomeni vdor, oviranje in informacijsko dostopanje do podatkov o drugih. Posledično lahko ugotovimo, da zasebne informacije akterja postanejo škodljive, ko ta akter postane javna oseba. Na tak način ta izgubi osnovno možnost odločanja in nima več možnosti, samostojno voditi svojega življenja. Tako izgubi možnost udeležanja osnovnih etičnih principov posameznika, npr. avtonomijo.

Sodelujočim akterjem moramo to predstaviti tako, da prostovoljno sodelujejo in dajo informirano dovoljenje. Akterjem mora biti jasno, v katerih primerih in kdaj bodo njihove informacije dostopne (Day, 2000; Armstrong, 2003). Ne ravnamo paranoidno, če hočemo imeti nadzor nad našo zasebnostjo.

Glede na to, da za potrebe projekta E-hospitacije nismo zbirali posebnih dodatnih dovoljenj, bi lahko rekli, da je le-ta moralno sporen. Izhajali smo iz splošnega dovoljenja, ki ga šola pridobi ob začetku šolskega leta od staršev. Če za katerega akterja ne bi imeli dovoljenja staršev, bi ga postavili na mesto izven zornega kota kamere. V zakonodajah različnih držav (Slovenija, Nemčija, Izrael) je namreč predpisano, da potrebujemo pisno dovoljenje akterjev, če hočemo uporabiti njihove osebne informacije (Cvetko, 1998). Snemanje na javnem mestu in predvajanje teh posnetkov ne spadata med vdor v zasebnost. Tako bi bilo tudi naše pošiljanje posnetkov preko spleta nesporno. Ampak glede na prvi, drugi, tretji in peti paragraf člena 5 o varovanju osebnih podatkov, bi lahko posnetek, ustvarjen v času projekta, spadal med osebne podatke (ZVOP, 2004).

Pisno dovoljenje akterjev bi lahko pomenilo, da dovolimo vsakomur ogled posnetka na spletu. Posnetek je mogoče večkrat pregledovati za različne namene in tako posledično ugotovimo, da izgubimo osnovno idejo projekta E-hospitacije – opazovanje dogajanja v razredu brez zunanjih vplivov.

Prav tako ne smemo pozabiti, da so akterji dogajanja v našem projektu E-hospitacije v glavnem otroci, ki nimajo absolutne svobode oz. avtonomije. Zanje dovoljenje podajo njihovi starši, ki jim je ideja v glavnem všeč. Predstavljajo si namreč tudi to, da bodo nekoč, ko bo to postala stalna praksa, imeli dostop do teh informacij in bodo lahko spremljali svojega otroka v šoli. Kako pa lahko potem pričakujemo od otrok, da bodo postali avtonomni posamezniki v družbi, če bomo imeli popolno kontrolo nad njihovim življenjem?

Izobraževalne videokonference

V primeru drage opreme potrebujemo čas od ideje do izvedbe. Predpogoj za izvedbo projekta je bila nabava videokonferenčne opreme v osnovni šoli, kjer izvajamo hospitacije. Vsaka šola ima spletno povezavo. Odvisno od njihove geografske lokacije in cene najema imajo različne hitrosti prenosa. Hospitacijska šola je od naše fakultete oddaljena 15 kilometrov; pot do nje ni prevelik logistični problem za predmetnega didaktika, je pa velik problem za študente.

Ko smo želeli izboljšati hospitacije in zmanjšati stroške prevoza, smo prišli na idejo e-hospitacije (prenosa videa iz razreda). Najprej smo uskladili urnik med šolo in fakulteto in opravili test skladnosti opreme. Ob takih testih zmeraj najdemo majhna neskladja, ki jih je potrebno odpraviti. Ugotovili smo, da se ne smemo zanašati na navodila za uporabo, kjer pri obeh sistemih piše, da delujeta po standardu. Čeprav oba uporabljata standard H.323, smo ugotovili, da so majhne spremembe pri sliki in zvoku. V idealnih pogojih bi bilo dovolj, da bi imeli na šoli le enega študenta, ki bi izvedel testno učno uro, a smo ugotovili, da potrebujemo tudi upravljavca videokonferenčne opreme.

Didaktiki smo menili, da ta postopek ne bo pokazal velikih sprememb glede na obstoječi proces nastopov, a je znižanje cene prevoza vseeno dovolj velika prednost, da smo izvedli projekt. Izkušnje nekaterih didaktikov pravijo, da gostje v razredu ne vplivajo na obnašanje v razredu, oziroma če že vplivajo, je to omejeno le na začetek učne ure. Vsi, ki smo bili kdaj prisotni v razredu, pa vemo, da to ni tako. Na srednjih šolah je ta problem celo bolj pereč. Iz pripovedovanja naših diplomantov, ki imajo svoje razrede, smo dobili drugačne informacije. Povedali so nam, da se razred obnaša drugače, ko so sami ali ko imajo zunanje opazovalce.

Preizkus je bil opravljen v računalniški učilnici, ki je imela vso potrebno opremo. Učna ura je bila ura učenja obdelave besedil, nadzornik nad videokonferenčnim sistemom je bil v kabinetu, ki je ločen od učilnice, in je na daljavo usmerjal kamero, ki je bila edini motilni element v razredu (sliki 1 in 2).



Slika 1: Postavitev kamere v razredu



Slika 2: Videokonferenčna oprema

Na začetku smo lahko vzpostavili zvezo s hitrostjo 768 kbps, kar je zagotavljalo dovolj dober prenos, a je kasneje, zaradi dinamike internetnega omrežja, prenos padel na 256 kbps, kar je bilo še ravno na meji zadovoljivosti. Razred smo zvočno pokrivali s tremi mikrofoni, kjer je eden snemal študenta predavatelja, dva pa sta bila usmerjena k učencem. Čeprav smo včasih pri videoprenosu dobili zrnato sliko, smo lahko ugotovili drugačno obnašanje učencev.

Pri tehnični analizi smo ugotovili, da bi namesto ene kamere potrebovali vsaj dve ali celo tri. Premična kamera ima zmeraj določeno zakasnitev in ne more pokazati vsega. Potrebovali bi eno širokokotno kamero, ki bi pokazala splošno obnašanje v razredu, eno kamero za prikaz učnega gradiva in eno, ki bi jo po potrebi lahko daljinsko usmerjali. Za kaj takšnega bi seveda potrebovali tudi večjo prenosno hitrost.

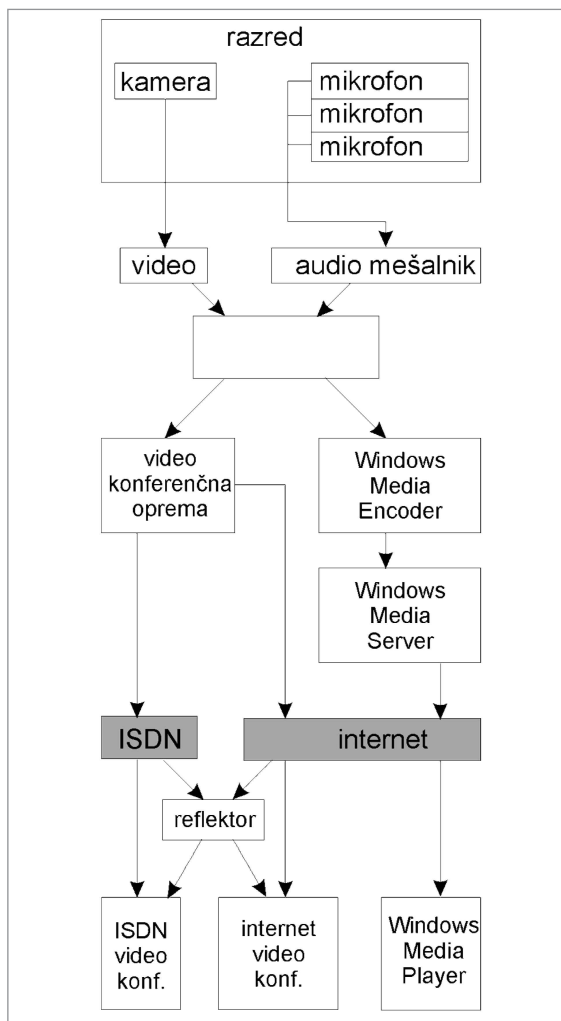
V tradicionalnem načinu dela se le redko zgodi, da bi študent pozabil na čas in prekoračil šolsko uro. Na obrazih navzočih študentov, mentorja in didaktika namreč vidi, kdaj se približuje čas konca ure. V testnem primeru pa je študent podaljšal učno uro za celih 7 minut.

Prenos videa iz razreda

Ker je naša fakulteta zelo aktivna in sodeluje v različnih projektih s tujimi partnerji z različnih delov sveta, se videokonferenčna oprema pogosto uporablja. V projektu STEP smo pomagali srbskemu partnerju pri razvoju nacionalnega omrežja za razvoj študija na daljavo za potrebe učiteljev. Sodelovali smo pri pripravi učnih gradiv, razvoju infrastrukture in prenosu znanj za uporabo izobraževanja na daljavo. Ko smo uspešno končali naš projekt E-hospitacije in ga predstavili projektnim partnerjem, so takoj sprejeli idejo in jo želeli razviti naprej. Jezikovna pregrada med slovenskim in finskim jezikom je prevelika, da bi lahko interaktivno sodelovali, ni pa tako velika med srbskim in slovenskim jezikom, da to ne bi bilo mogoče. Ko smo skupaj z didaktiki s Pedagoške fakultete v Somboru pregledovali nastope naših študentov, so ugotovili, da sicer ne razumejo vsega, a zaradi znanega konteksta ni napačnega razumevanja. To so potem kot učno gradivo predstavili tudi svojim študentom in od njih dobili pozitivne odzive. Zelo zanimiv jim je bil vpogled v drugačen način dela. Za naše študente bi bilo zanimivo spoznati pristope študentov iz drugih držav. Toda finančno breme prevajanja ali podnaslavljanja gradiv iz tujih jezikov je vseeno preveliko, da bi ga lahko izvajali brez dodatnih sredstev.

Ko smo želeli uskladiti nastope naših in njihovih študentov, smo ugotovili nekatere neskladja. Na Finskem se študijsko leto začne en mesec prej kot pri nas, zato se v urniku nismo ujemali. V Srbiji pa je internetna infrastruktura tako zaščiten, da nismo uspeli zagotoviti stalnega zanesljivega prenosnega kanala v času delovnega dneva. Edina rešitev bi bila večlinijska ISDN-povezava z reflektorjem, ki pa je draga in zahteva dodatno komunikacijsko infrastrukturo. Edina možnost, ki nam je ostala, je »broadcast« – pretočni video, kjer je oddajanje le v eno smer in ne obojestransko kot v videokonferenčnih sistemih. V tem primeru lahko dosežemo zadovoljivo kakovost prenosa avdio- in videosignala. Pretočni video ima tudi svojo prednost. Na strani odjemalca ne zahteva nobene dodatne opreme, lahko se distribuira na različna mesta hkrati in nadzira dostop do vsebin. Študentom, ki bi želeli hospitirati svoje kolege, lahko to omogočimo tudi na njihovem domu. Celotna shema sistema prenosa videosignala iz razreda je vidna na sliki 3. Trenutna zakonodaja v Sloveniji omogoča prenos videosignala brez soglasja, če se le-ta ne shranjuje za dodatno analizo. Poskrbeti pa moramo, da ne bomo v zornem kotu kamere zajeli tistih otrok, katerih starši ne dovoljujejo takšnega načina dela. Takšni videoposnetki so zelo dober učni pripomoček pri pripravi študentov na nastope.

Slika 3: Shema videosistema



Didaktična analiza

Tehnični in organizacijski del nista edina segmenta, ki sta pomembna za prenos videa iz razreda. Glavni razlog za prenos je opazovanje otrok in pouka v razredu. Skupina »tujcev« v razredu predstavlja motnjo in vpliva na obnašanje otrok.

Ko smo pričeli s testom, smo lahko le predvidevali, kako se bo razlika odražala. Po testu smo lahko videli spremembe. Čeprav je bila kamera premična, je učenci niso opazili. Njena postavitev je bila izven vidnega polja učencev in signalizacija (lučka), ki kaže, da kamera deluje, je bila izključena.

Rezultate smo preverili s pomočjo anketnega vprašalnika pri skupini 12 študentov, ki so lahko podali vrednostno oceno. Ti študenti so bili namreč že na hospitacijah na šoli, ogledali pa so si lahko tudi videokonferenco v živo ali na posnetku. Rezultati so na voljo v tabeli 2.

V anketi smo zasledovali različna področja. V našem primeru smo jih združili v tri področja: učenci, študent predavatelj in tehnično področje. Vprašanja in možni odgovori so bili naslednji:

Splošni vtis: slab (1), sprejemljiv (2), dober (3), zelo dober (4), odličen (5)

Opazovalčev občutek: slabše kot v razredu (1), enako (2), boljše kot v razredu (3)

Učiteljev občutek: manj stresno kot v razredu (1), enako (2), bolj stresno kot v razredu (3)

Razredno počutje: manj sproščeno (1), enako (2), bolj sproščeno (3)

Sodelovanje razreda: manj kot običajno (1), enako (2), bolj kot običajno (3)

Ocenitev tehnologije: neuporabno (1), zadovoljivo (2), dobro (3), zelo dobro (4), odlično (5)

Predavanja: neuporabno (1), uporabno (2), dobro (3), zelo dobro (4), odlično (5)

Zaradi majhnega števila odgovorov lahko predstavimo le osnovno statistiko (srednje vrednosti in standardni odklon).

Tabela 2: Pregled vprašalnika

Vprašanje	Srednja vrednost (največja vrednost)	Standardni odklon
Splošni vtis	4,08 (5)	0,67
Opazovalčev občutek	2,75 (3)	0,45
Učiteljev občutek	2,67 (3)	0,49
Razredno počutje	2,58 (3)	0,51
Sodelovanje razreda	2,67 (3)	0,49
Ocenitev tehnologije	2,58 (5)	0,51
Predavanja	3,58 (5)	0,51

Rezultati kažejo, da je s stališča opazovalca ta pristop boljši. To smo pričakovali, v razredu morajo namreč zmeraj skrbeti, da so nevidni opazovalci, kar pa je včasih težko, npr. opazovalec kiha, smrka, sedež škriplje ... Prav tako so študenti ocenili, da so učenci v razredu pokazali manj sramežljivosti kot običajno in so bili bolj dejavni. Pri spremljanju učne snovi smo tudi opazili napredek med učenci v razredu. Pri pregledu posnetka smo ugotovili, da učenci niso opazovali kamere. Predvidevamo lahko, da jim ni pritegnila pozornosti in jih ni motila. Negativna lastnost tega pristopa je izguba občutka za čas. Učenci v 45 minutah niso pokazali utrujenosti in neizkušen študent predavatelj je prekoračil predvideni čas. Pri analizi svojega predavanja je priznal, da je izgubil preveč časa pri pomoči učencem. Ni pa izpostavil dejstva, da se to ne bi zgodilo, če bi bili v razredu prisotni njegovi kolegi. Od njih in didaktika bi dobil »nevidne« signale, da se ura izteka. Povratne informacije je dobil le od otrok, a jih je napačno razlagal. Čeprav je vedel, da ga snemamo, je povedal, da ga to ni motilo.

Pri opazovanju smo ugotovili, da prenos videa preko spletnih povezav še naga-ja. Včasih smo dobili zrnatno sliko za nekaj sekund in prilagoditveni čas kamere je zelo dolg, ko jo usmerimo iz normalno osvetljenega razreda na močno osvetljeno projekcijsko platno. Razprava je pokazala, da imajo e-hospitacije velike prednosti, le da se je zanje potrebno pripraviti nekoliko drugače kot za običajne hospitacije. Izkazalo se je, da bi potrebovali tri hkratne videoprenose. Prikazati bi morali študenta, razred in projekcijo, ki jo učenci vidijo v razredu. Velikost slike videa je manjša, kot je velikost projecirane slike s projektorjem, in elektronske prosojnice je potrebno pripraviti tako, da je slika dobro vidna na TV-zaslону.

Videokonferenca nam je dala tudi eno odlično prednost, ki je v klasičnem načinu nimamo. Didaktik lahko takoj v živo komentira prednosti in slabosti postopkov, ki jih študent predavatelj izvaja. V klasičnem pristopu namreč šele po končanem pouku izvajajo analizo. In če so študenti prisotni na treh šolskih urah, imajo velik problem, ko razpravljamo, kaj se je zgodilo deset minut po začetku prve šolske ure.

Opisani sistem je najlažje uporabiti v računalniški učilnici, kjer je na voljo vsa potrebna tehnika. Prenos opreme v komunikacijsko neopremljen razred je nekoliko večji tehnični problem, zato je smiselno, da bi ob prenovah učilnic razmišljali tudi o e-hospitacijah in minimalni opremi za sodobno multimedijsko učilnico.

Zaključek

Informacijsko-komunikacijska tehnologija nam omogoča nove načine komuniciranja. Sedanji trendi razvoja informacijske družbe in na znanju temelječe ekonomije izražajo jasno zahtevo za razvoj novih modelov poučevanja (Ruokamo, 2005a). Izobraževalni sistemi se spreminjajo in postajajo primerljivi. Mobilnost profesorjev in študentov to še pospešuje in zahteva razvoj mobilnega poučevanja (Ruokamo, 2005b). Trenutno se to najbolj odraža na univerzitetnem nivoju, a proces se bo prenesel tudi na srednje in osnovne šole (Kaučič, 2008). Za spoznavanje dobre prakse in vključevanje le-te v različna okolja moramo imeti dostop do nje. Preučevanje razlik med izobraževalnimi sistemi in postopki omogoča razvoj primernih sodobnih izobraževalnih sistemov. Vzpostavitev povezav med študenti in profesorji v različnih državah je predpogoj za boljše poznavanje različnosti, razbija stereotipe in zmanjšuje nestrpnost. Videokonferenčni sistemi so uvod v razvoj globalnega poučevanja. Nismo več geografsko omejeni, vidimo lahko metodološke pristope, ki se pri nas ne uporabljajo ali pa se uporabljajo drugače. Res je, da imamo trenutno še zmeraj tehnične težave pri povezovanju. Napredek je viden na različnih področjih. V našem konkretnem primeru se to pozna pri zmanjšanju stroškov, povečanju možnosti hospitiranja in večjem številu hospitiranj, drugačnem odzivu razreda, sprotne analiziranju dela študenta in uvajanju novih tehnologij v specialno didaktiko. Rezultati so tako spodbudni, da jih lahko uporabijo tudi pri drugih predmetih. Vsekakor pa ne smemo pozabiti na možne zlorabe, varovati moramo pravico do zasebnosti in spoštovati zakonodajo.

LITERATURA

- Krašna, M. in Gerlič, I. (2000). *Videoconferences in education. Research project report*. Faculty of Education.
- Gerlič, I. in Bratina, T. (2002). Didactical requirements for video learning material - workshop. *Computer Summer School, CoLoS, Maribor*, 1.–5. julij 2002.
- Krašna, M. in Gerlič, I. (2005). ICT trends in education. *Informatics, Educational Technology and New Media in Education*. Sombor 1.–2. april 2005.
- Bratina, T. in Krašna, M. (2005). Implementation of videoconferencing systems in organizing of hospitations. *Informatics, Educational Technology and New Media in Education*. Sombor 1.–2. april 2005.
- Haug, G. (1999). Trends and issues in learning structures in higher education in Europe. (Final version - revised after the Bologna meeting of 18. June 1999.)
- De George, R. T. (2002). Business Ethics and the Information Age. *Ethics and Values in the Information Age*, 23–33.
- Moor, J. (2002). Toward a Theory of Privacy in the Information Age. *Ethics and Values in the Information Age*, 289–319.
- Day, L. A. (2000). The media and privacy: A Delicate Balance. *Ethics in media communications: cases and controversies*, 121–163.
- Armstrong, R. (2003). Human Subject Research and the Internet: Ethical Dilemmas. *Office of Research Administration*.
- Cvetko, A. (1998). Človekove pravice do zasebnosti v delovnem pravu. *Podjetništvo in delo*, 1–43.
- Zakon o varstvu osebnih podatkov (ZVOP-1) – *Uradni list Republike Slovenije*, št. 86-3836/2004, str. 10389.
- Ruokamo, H. in Tella, S. (2005). The MOMENTS Integrated Metamodel-Future Multidisciplinary Teaching-Studying-Learning (TSL) Processes and Knowledge Construction in Network-Based Mobile Education (NBME). *International Conference on Advances in the Internet, Processing, Systems, and Interdisciplinary Research*. IPSI-2005 Hawai'i. Proceedings of the IPSI-2005 Hawai'i. January 6–9, 2005. CD-ROM. 25 str. ISBN 86-7466-117-3.
- Ruokamo, H. in Tella, S. (2005). An M+I+T++ Research Approach to Network-Based Mobile Education (NBME) and Teaching–Studying–Learning Processes: Towards a Global Metamodel. *The IPSI BgD Transactions on Advanced Research: Multi-, Inter-, and Transdisciplinary Issues in Computer Science and Engineering. Special Issue on the Research with Elements of Multidisciplinary, Interdisciplinary, and Transdisciplinary*. New York, Frankfurt, Tokyo, Belgrade: IPSI BgD Internet Research Society. July 2005, 1 (2), 3–12.
- Kaučič, B., Ramšak, M.. in Krašna, M. (2008). Improving learning environment with mobile devices. *MIPRO 2008 conference proceedings*, 248–252.

Elektronski naslov: marjan.krasna@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 5. 11. 2008.

*Sonja Plazar
Dr. Vlasta Hus*

Zastopanost družboslovnih vsebin na primarni stopnji izobraževanja v nekaterih evropskih državah

Pregledni znanstveni članek
UDK 373.3.016(4):3

POVZETEK

Prispevek želi predstaviti učne načrte predmetov, ki vključujejo družboslovne vsebine na primarni stopnji izobraževanja. Omejili smo se na naslednje evropske države: Slovenijo, Veliko Britanijo, Nemčijo, Italijo in Finsko. Na osnovi izbranih kriterijev smo učne načrte družboslovnih predmetov pregledali, primerjali in analizirali. Ugotovili smo razlike v poimenovanju predmetov, v njihovi opredelitvi, v predvidenem obsegu ur poučevanja, pa tudi v obdobjih (razredih) poučevanja.

Ključne besede: učni načrti, družboslovni predmeti, primarna stopnja izobraževanja, izbrane evropske države

Social Contents for Primary Level Education in Selected European Countries

ABSTRACT

This article presents a comparison of selected countries that are trying to add social subjects to the primary level curriculum. We have taken into consideration the following European countries: Slovenia, Great Britain, Germany, Italy and Finland. We did a comparison and analysis of chosen criteria for the proposed social subjects of each country. We found differences in the following categories: the proposed design of the classes, the estimated extent of social content, the number of teaching hours and the number of classroom hours.

Key words: curricula, social subject, primary level education, selected European countries

Uvod

Izobraževanje izhaja iz družbenih potreb, naj se odziva na usmeritve sodobne družbe, v kateri imajo velik pomen znanje in njegovi učinki. Številne spremembe in hitra rast znanja zahtevajo oblikovanje stalno učeče se družbe. Tem spremembam pa naj bi sledila tudi šola. Šola mora poudarjati razvijanje tistih zmožnosti posameznika, ki vodijo k sposobnostim za stalno učenje (Zavod RS za šolstvo, 2006).

O vlogi družboslovnega znanja in izobraževanja Židanova (2004) ugotavlja, da bi le-to moralo vse bolj pridobivati na svojem pomenu. Mlademu, nenehno razvijajočemu se človeku naj bi družboslovna znanja pojasnjevala vse zapletenejša in občutljivejša družbena dogajanja v globaliziranem svetu. Prispevala naj bi k osebni rasti mlade osebnosti, pospeševala razumevanje, strpnost in solidarnost med ljudmi, narodi, rasnimi in verskimi skupinami.

Vpogled v osnovnošolski predmetnik v Republiki Sloveniji nam kaže, da se družboslovno izobraževanje pojavlja že od prvega razreda dalje in da se postopno širi in pogloblja.

Kakšna je zastopanost družboslovnih vsebin v osnovnošolskih sistemih nekaterih evropskih držav, pa je bil namen našega raziskovanja. Zanimalo nas je:

1. Kako se imenujejo predmeti, ki vključujejo družboslovne vsebine?
2. V katerem razredu se poučujejo?
3. Koliko ur jim je namenjeno?
4. Kako so opredeljeni?

Metodologija

Metodi, ki smo ju uporabili pri delu, sta splošno teoretični. Na začetku smo uporabili deskriptivno analizo na osnovi študija literature, s pomočjo katere smo opisovali dejstva, odnose in procese brez vzročnega pojasnjevanja. Nato smo uporabili še komparativno metodo, s katero smo primerjali izbrane predmete.

V vzorec primerjave smo vključili naslednje evropske države: Slovenijo, Veliko Britanijo, Italijo, Nemčijo in Finsko. Omejili smo se na primarno stopnjo izobraževanja, pri čemer smo dali poudarek začetni stopnji obveznega izobraževanja.

Podatke smo zbirali predvsem s pomočjo internetnih virov.

Prikaz rezultatov

Slovenija

Osnovnošolsko izobraževanje v Sloveniji je razdeljeno na tri obdobja in poteka od 6. do 15. leta starosti. Primerjava zajema prvi dve obdobji (triadi/triletji). Prvo triletje traja od 6. do 9. leta starosti in obsega 1., 2. in 3. razred, drugo triletje pa traja od 9. do 12. leta starosti in obsega 4., 5. in 6. razred.

a) Poimenovanje predmetov, ki vključujejo družboslovne vsebine

Preglednica 1: Prikaz poimenovanja predmetov, ki vključujejo družboslovne vsebine, ter obdobja, v katerem se predmet poučuje (Zakon o osnovni šoli, 1996)

Poimenovanje predmeta	Obdobje (razred)
Spoznavanje okolja (SPO)	1., 2., 3.
Družba (DRU)	4., 5.
Zgodovina (ZGO)	6.
Geografija (GEO)	6.

b) Opredelitev predmeta

Predmet spoznavanje okolja je eden temeljnih nosilcev spoznavnega razvoja v prvem triletju osnovne šole. Združuje vsebine različnih znanstvenih področij – tako naravoslovnih in tehničnih (kemija, fizika, biologija, informatika, tehnika in tehnologija) kot tudi družboslovnih (zgodovina, geografija, komunikologija, sociologija, etnologija, ekonomija in politologija). Vsebine so zasnovane na temeljnih pojmihi, ki omogočajo nadgrajevanje v predmetih naravoslovje in tehnika ter družba v drugem triletju ter v naravoslovnih in tehničnih ter družboslovnih predmetih v tretjem triletju (Učni načrt SPO, 2005).

Predmet družba je predmet, ki daje poudarek razmerju med posameznikom, družbo in okoljem. Pri tem gre za doživljanje okolja v polnem pomenu besede (socialno, naravno, kulturno ...). Tako kot je predmet spoznavanje okolja predmet, v katerem se prepletajo vsebine različnih področij, se tudi pri predmetu družba, sicer že nekoliko bolj specializirano, pojavljajo oziroma združujejo vsebine s področja družboslovja: geografije, zgodovine, sociologije, etnologije, etike ... (Učni načrt DRU, 2006).

Med temeljne namene pouka zgodovine sodi vzburjanje učenčevega zanimanje za spoznavanje preteklosti in za novosti. Ob tem pa predmet razvija tudi učenčev občutek pripadnosti skupnosti ter oblikovanje njegovega zgodovinskega mišljenja in razvoja. Težo samemu predmetu pa dajejo tudi drugi elementi, in sicer navajanje na pozitivno vrednotenje kulturne dediščine, razumevanje in spoštovanje različnosti ter kritično presojanje aktualnih dogajanj (Učni načrt ZGO, 2003).

Predmet geografija pomaga otroku, pridobiti znanje, spretnosti in sposobnosti, s katerimi lahko razume ožje in širše okolje ter se v njem orientira. Geografsko znanje vsebuje vedenja o domovini, svetu, varovanju okolja ter gospodarjenju z njim. Geografija je naravoslovni in družboslovni predmet, ki povezuje tako naravno-geografska kot družbeno-geografska dogajanja v okolju (Učni načrt GEO, 2003).

c) Število ur in razred

Preglednica 2: Prikaz razredov, v katerem se poučujejo izbrani predmeti, ter pripadajočega tedenskega števila ur

Predmet	Razred					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Spoznavanje okolja (SPO)	3	3	3	/	/	/
Družba (DRU)	/	/	/	2	3	/
Zgodovina (ZGO)	/	/	/	/	/	1
Geografija (GEO)	/	/	/	/	/	1

Velika Britanija

Obvezno izobraževanje se v Angliji, na Walesu in na Škotskem začne s petimi, v Severni Irski pa s štirimi leti. Osnovno izobraževanje lahko poteka ali v kombinaciji vrtca in osnovne šole šest let (od 5. do 11. leta starosti) ali pa v dveh ločenih fazah, kjer prva faza pokriva vrtec, druga faza pa osnovno šolo (štiri leta – od 7. do 11. leta starosti). Pod nadzorom nacionalnega kurikula in kot rezultat Zakona o izobraževalni reformi iz leta 1988 so bile osnovane štiri stopnje izobraževanja. Opisali bomo samo I. in II. stopnjo (angl. Key stage 1, 2), ki trajata od 5. do 7. leta ter od 7. do 11. leta starosti (Education in England, b. l.).

a) Poimenovanje predmeta

Preglednica 3: Prikaz poimenovanja predmetov, ki vključujejo družboslovne vsebine, ter obdobja, v katerem se predmet poučuje (National curriculum subjects, b. l.)

Poimenovanje predmeta	Obdobje (razred)
Information and communication technology – ICT (informacijska in komunikacijska tehnologija)	1., 2. 3., 4., 5., 6.
History (zgodovina)	1., 2., 3., 4., 5., 6.
Geography (geografija)	1., 2., 3., 4., 5., 6.
Design and technology – D & T (oblikovanje in tehnika)	1., 2., 3., 4., 5., 6.

b) Opredelitev predmeta (Udovič, 2007)

Pri predmetu oblikovanje in tehnika se učenci pripravljajo na sodelovanje v sodobnem svetu tehnologije. Predmet spodbuja njihovo samostojnost, razmišljanje in kreativno ustvarjanje za izboljšavo kakovosti življenja. Kombinirajo praktične spretnosti z razumevanjem estetike, socialnih in okoljskih zahtev, funkcioniranja in izkušenj industrijskega oblikovanja. Evalvirajo preteklost in sedanost oblikovanja in tehnologije ter postanejo kritični uporabniki izdelkov in inovatorji.

Geografija razvija znanja o naravnem in živem svetu, o krajih in okoljih po svetu ter spretnosti o reševanju problemov v razredu in izven njega. Geografija je pomembna povezava med naravoslovnimi in socialnimi znanostmi. Preko tega predmeta učenci spoznavajo različne družbe in kulture ter njihovo medsebojno povezanost.

Zgodovina uči o preteklosti Velike Britanije in širšega sveta. Pomembno je vplivanje preteklosti na sedanost kot tudi vplivanje družb in kultur na dejanja ljudi. S pomočjo dokazov, z različnimi načini raziskovanja učenci pridejo do lastnih zaključkov in jih znajo argumentirati.

Pri predmetu informacijska in komunikacijska tehnologija imajo učenci možnost uporabe različnih orodij, s katerimi lahko raziskujejo, analizirajo, izmenjujejo in predstavljajo informacije, ki sledijo hitremu razvoju idej in izkušenj širokega razpona ljudi, družb in kultur.

c) Število ur in razred

V Veliki Britaniji je šolsko leto v večini šol razdeljeno na tri semestre, razen tam, kjer so lokalne oblasti uvedle šest semestrov. Vsi predmeti se tako prepletajo čez vsa leta in vse semestre. Podatki, do katerih smo med raziskovanjem lahko prišli, so podani le za prvi semester in se od šole do šole razlikujejo. Tako si lahko le okvirno ustvarimo predstavo o številu ur posameznega predmeta. Ne moremo je poenotiti za vse šole.

Pridobljeni podatki so podani v minutah, prav tako pa je od šole do šole odvisno, kateri predmet bodo v katerem semestru poučevali. Na nekaterih šolah namreč v enem semestru namenijo pozornost skoraj vsem predmetom, drugod pa istočasno le enemu ali dvema. Za boljše predstavljenost smo podatke predstavili tabelarično, toda gre zgolj za prikaz nekaterih primerov urnikov angleških šol, kot sta Egerton C. E. school in Springfield primary school.

*Preglednica 4: Prikaz podatkov za tedenski načrt posameznih predmetov za izbrani šoli (v minutah)
(Egerton C. E. Primary school in Pupils section, b. l.)*

Predmet	Razred					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Zgodovina	40	65**	75	*	*	*
Geografija	*	65**	*	*	*	60
Informacijska in komunikacijska tehnologija	45–60	*	110	25–40	60	30–40
Oblikovanje in tehnika	45	*	*	*	*	60

* Podatkov nismo pridobili ali pa naključno izbrani šoli, ki omogočata dostop do tedenskih urnikov, teh predmetov nista uvrstili v semester.

** Oba predmeta sta v izbrani šoli zapisana kot kombinacija.

Nemčija

Učenci v Nemčiji vstopijo v osnovno šolo s šestimi leti. Osnovno izobraževanje zaključijo v štirih letih oziroma pri desetih letih starosti ali v šestih letih, to je pri 12. letu starosti (v zvezni deželi Berlin in Brandenburg) (INCA Summary Profile – Education in Germany, 2005).

a) Poimenovanje predmeta

Preglednica 5: Prikaz poimenovanja predmeta, ki vključuje družboslovne vsebine, ter obdobja, v katerem se predmet poučuje

Poimenovanje predmeta	Obdobje
Sachunterricht (stvarni pouk)	1., 2., 3., 4., (5. in 6. v zvezni deželi Berlin in Brandenburg)

b) Opredelitev predmeta

Predmet Sachunterricht (stvarni pouk) zagotavlja seznanitev z vsebinami, kot so: ekonomija, družbene vede, zgodovina, geografija, znanost (biologija, fizika, kemija ...) in tehnologija in jih bodo učenci kot posamezne predmete srečali v poznejših letih izobraževanja (INCA Summary Profile – Germany: Curricula, 2006). V Nemčiji nimajo poenotenega učnega načrta za posamezne predmete na nivoju države, temveč ima vsaka zvezna dežela svoje učne načrte, ki pa so med seboj podobni. Pod drobnogled smo vzeli učni načrt za predmet Sachunterricht v zvezni

deželi Hamburg ter učni načrt zvezne dežele Sachsen-Anhalt (zvezna dežela Saška). V slednjem je naloga ali zasnova tega predmeta opredeljena kot spodbujanje k aktivnemu zaznavanju okolja in orientiranju v njem ter kot razumevanje raznovrstnih povezav v njem. Predmet naj bi učinkovito deloval na sooblikovanje socialnega, naravnega, tehničnega ter medijskega sveta, hkrati pa se navezuje na izkušnje in interese otroškega sveta (Fachlehrplan Grundschule Sachunterricht, 2007). Zelo podobna je opredelitev predmeta v zvezni deželi Hamburg, kjer je dodano še to, da šole pri izbiranju posameznih vsebin oziroma učnih sklopov upoštevajo svojo specifično situacijo, vprašanja in probleme učencev, aktualnosti ter spremembe v naravi glede na letne čase (Rahmenplan Sachunterricht, 2008).

c) Število ur in razred

Preglednica 6: Prikaz razredov, v katerem se poučuje izbrani predmet, ter pripadajočega tedenskega števila ur

Predmet	Razred					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Stvarni pouk	2/3*	2/3*	3/4*	3/4*	**	**

Italija

Osnovna šola (t. i. primarna šola) je nadaljevanje vrtca in obsega 5 razredov (Šecérov, 2008). Otroci vstopijo v šolo s šestimi leti starosti. Kljub temu da se obvezno izobraževanje v Italiji zaključi šele, ko učenci zaključijo srednjo šolo prve stopnje, je za primerjavo pomemben le podatek, kjer se pokrivajo starosti otrok oziroma vsaj del začetnega osnovnega izobraževanja (INCA Summary Profile – Education in Italy, 2007).

a) Poimenovanje predmeta

Preglednica 7: Prikaz poimenovanja predmetov, ki vključujejo družboslovne vsebine, ter obdobja, v katerem se predmeti poučujejo

Poimenovanje predmeta	Obdobje (razred)
Geografia (geografija)	1., 2., 3., 4., 5.
Storia (zgodovina)	1., 2., 3., 4., 5.
Studi sociali (družbene/socialne vede)	1., 2., 3., 4., 5.
Religione (religija – izbirni predmet)	1., 2., 3., 4., 5.

b) Opredelitev predmeta

Glede na to, da je bilo relativno lahko priti do podatkov o samih predmetih v italijanskem šolskem sistemu, je veliko bolj zahtevno priti do podrobnejših opisov teh predmetov. Omenimo lahko le, da je za italijansko osnovno šolo zlasti pomembno, da postavi temelje za izvajanje dejavnega državljanstva. Slednjega uvajajo že v vrtcu. Državljanstvo kulturo učenci razvijajo s pomočjo pridobljenih izkušenj pri spoznavanju lastne osebnosti, drugih in bližnjega okolja, ki naj spodbuja k različnim oblikam sodelovanja in solidarnosti. Ta stopnja učnega procesa je posebej primerna za razvijanje skupnih vrednot, medsebojnega sodelovanja, kar je predpogoj za državljanstvo sožitje. Pomembna cilja državljanstva kulture sta razvijanje občutka za zakonitost, odgovornost posameznika pri uresničevanju skupnih ciljev. Učenci se v tem obdobju naučijo prepoznati in spoštovati vrednote, ki jih določa ustava Italijanske republike (Šečerov, 2008).

c) Število ur in razred

V osnovni oz. primarni šoli je skupno število ur vseh predmetov letno 891. Posamezna šola lahko izvaja dodatno, izbirno ponudbo do 99 ur letno (27 ur na razred). Število tednov je 33.

Iz pridobljenih podatkov smo lahko razbrali le tedensko število ur za posamezni predmet, nismo pa pridobili podatkov za posamezni razred. Zgodovini sta namenjeni 2 uri, geografiji pa 1 ura tedensko. Prav tako je 1 ura namenjena družbenim/socialnim vedam. Za predmet religija podatkov nismo uspeli pridobiti (La scuola elementare, 2007/08).

Finska

Obvezno osnovno izobraževanje je devetletno splošno izobraževanje. Obvezno izobraževanje je razdeljeno na dva dela: osnovno šolo in nižjo srednjo šolo. Na splošno je obvezno izobraževanje zagotovljeno v šolah, ki obsegajo razrede od prvega do devetega in starostno skupino od 6/7 do 15/16 let. Pri tem je pomembno dejstvo, da osnovna šola traja od 1. do 6. razreda (Basic education, 2006).

a) Poimenovanje predmeta

Preglednica 8: Prikaz poimenovanja predmetov, ki vključujejo družboslovne vsebine, ter obdobja, v katerem se predmeti poučujejo (Finnish national board of education, 2004)

Poimenovanje predmeta	Obdobje (razred)
Ympäristö- ja luonnontieteet (okoljske in naravne vede)	1., 2., 3., 4.
Historia (zgodovina)	5., 6.
Maantiede (geografija)	5., 6.
Uskonto/Etiikka (religija ali etika)	1., 2., 3., 4., 5., 6.

b) Opredeleitev predmeta

Naloga zgodovine je, da učence seznanja z naravo, s pridobivanjem osnovnega zgodovinskega znanja, s svojimi koreninami in z nekaterimi zgodovinskimi dogodki in pojavi, ki so pridobivali pomen od prazgodovine pa vse do francoske revolucije. Pouk vsebin, opredeljenih v osnovnem učnem načrtu, poudarja funkcionalnost zgodovine ter možnost, da se učenci sami opredelijo do preteklosti (National core curriculum for basic education, 2004).

Pri geografiji je v ospredju svet. Bistvo geografije je v tem, da pomaga učencem razumeti fenomen, povezan z aktivnostmi človeštva v naravnem okolju. Naloga geografije je, razširiti učenčev pogled na svet s stališča Finske, Evrope in preostalega dela sveta. Učenci naj bi pridobili občutek bogastva, ki ga ponujata naravno in kulturno okolje. Naučili naj bi se ga tudi spoštovati. Geografija mora ustvariti temelje za mednarodnost in medkulturno strpnost (National core curriculum for basic education, 2004).

Predmetno področje okoljske in naravne vede predstavlja integracijo več predmetov, kot so npr. biologija, fizika, kemija ... Cilj tega je, da učenci spoznajo in razumejo naravo in okolje, ki jih obdaja, sebe in druge ljudi, človeške raznolikosti ter zdravje in bolezni. Predmetno področje okoljskih in naravnih ved se sklicuje na raziskovalen in problemsko usmerjen pristop, kjer je osrednjega pomena že pridobljeno učenčevo znanje, njegove sposobnosti in izkušnje. Učenci naj bi znotraj raziskovanja razvili pozitiven odnos z naravo in okoljem (National core curriculum for basic education, 2004).

Predmet religija je obravnavan kot eden izmed nevidnih vplivov človeške kulture. Navodila v religiji poudarjajo učenčevo lastno religiozno znanje in pripravljenost za soočenje z ostalimi religijami in pogledi, še posebej za duhovne običaje, ki se odražajo v finski družbi. Naloga predmeta je, pripravljati učence za sprejemanje religije in etične dimenzije v svojih lastnih življenjih kot tudi v življenju družbe (Finnish national board of education, 2004).

V splošnem je etika kot predmet multidisciplinarna celota, ki zajema področja filozofije, družbene in kulturne vede. Ljudje so razumljeni kot igralci, ki obnavljajo in ustvarjajo svojo kulturo, medsebojno eksperimentirajo, se razvijajo v samostojne, tolerantne, odgovorne in razsodne člane svoje družbe. Vodilo etike je med drugim naravnano preko učenčevega čuta, da se razvije v svobodnega, enakopravnega in kritičnega ustvarjalca dobrega življenja (Finnish national board of education, 2004).

c) Število ur in razred

Preglednica 9: Prikaz razredov, v katerem se poučuje izbrani predmet, ter pripadajočega tedenskega števila ur

Predmet	Razred					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Okoljske in naravne vede	9	9	9	9	/	/
Zgodovina	/	/	/	/	3	3
Geografija	/	/	/	/	3	3
Religija ali etika	6	6	6	6	6	5

Zaključek

Primerjava učnih načrtov družboslovnih predmetov je pokazala, da med izbranimi državami obstajajo tako podobnosti kot razlike. Opazne so razlike pri poimenovanju predmetov, ki vključujejo družboslovne vsebine. Znotraj tega se kaže, da imajo nekatere države na začetni stopnji izobraževanja en predmet, ki vsebuje različne družboslovne vsebine in te so prepletene še z vsebinami naravoslovja (Slovenija, Nemčija), druge pa predmete, ki so že od začetne stopnje osnovnega izobraževanja predmetno ločeni (Velika Britanija, Italija). Finske v tem segmentu ne moremo uvrstiti nikamor, saj ima v začetni stopnji izobraževanja predmetno področje, kjer je v enega združenih več predmetov (biologija, kemija, fizika ...), kar lahko primerjamo s slovenskim predmetom spoznavanje okolja ali nemškimi stvarnim poukom. Hkrati imajo učenci še samostojen predmet religija/etika, kar pa lahko primerjamo z Veliko Britanijo.

Razlike se kažejo tudi pri obsegu ur – na Finskem imajo na začetni stopnji osnovnošolskega izobraževanja v predmetniku dva predmeta, ki se povezuje z družboslovnimi vsebinami. Predmet okoljske in naravne vede se izvaja 9 ur na teden, predmet religija ali etika pa 6 ur na teden. Ostale države imajo v tem okviru od 1 do 3 ur na teden. Izjema je Italija, kjer so pridobljeni podatki sicer tedensko predstavljeni, ne vemo pa, na kateri razred se nanašajo. Tako ne moremo povzeti povprečnega števila ur za posamezni razred.

Razlike se kažejo tudi med poučevanjem posameznih predmetov v različnih obdobjih. Samostojna predmeta geografija in zgodovina, s katerima se učenci v Sloveniji seznanijo šele v 6. razredu, na Finskem pa ga imajo v 5. in 6. razredu, se v Nemčiji kot samostojna sploh ne pojavita, v Italiji in Veliki Britaniji pa sta že od 1. razreda naprej. Glede na samostojne predmete, ki pa se v nekaterih državah pojavljajo, je potrebno omeniti Italijo in Finsko. To sta namreč državi, ki od same-

ga začetka osnovnega izobraževanja učence seznanjata s samostojnim predmetom religija/etika. Ta predmet se v ostalih državah na tej stopnji izobraževanja ne pojavlja.

V primerjavi se kaže podobnost pri tistih predmetih, kjer je združenih več predmetnih področij. Kot je bilo že omenjeno, so države s takšnim predmetom Slovenija, Nemčija in Finska. Vse države ta predmet poučujejo od samega začetka osnovnega izobraževanja. Razlika je samo v tem, da v Nemčiji in na Finskem poučevanje tega predmeta traja do 4. razreda (v določenih zveznih deželah Nemčije tudi do 6. razreda), pri nas pa samo do 3. razreda.

LITERATURA

- Basic education.* (2006). Pridobljeno 10. 2. 2008, s <http://www.edu.fi/english/page.asp?path=500,4699,4847>.
- Education in England.* (b. d.). Wikipedia. The free encyclopedia. Pridobljeno 8. 2. 2008, s http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_England.
- Egerton C. E. Primary school.* (b. d.). Pridobljeno 15. 9. 2008, s <http://www.egerton.kent.sch.uk/parents/timetable.htm> Egerton kent.
- Fachlerplan Grundschule. Sachunterricht.* (2007). Pridobljeno 7. 10. 2008, s <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/lpgssach.pdf>.
- Finland – Preprimary and primary education.* (b. d.). Pridobljeno 20. 10. 2008, s <http://education.stateuniversity.com/pages/470/Finland-PREPRIMARY-PRIMARY-EDUCATION.html>.
- Finnish national board of education.* (2004). National core curriculum for basic education 2004. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- INCA Summary Profile – Education in Germany.* (2005). Pridobljeno 20. 8. 2007, s <http://www.inca.org.uk/germany-system-mainstream.html>.
- INCA Summary Profile – Education in Italy.* (2007). Pridobljeno 19. 8. 2007, s <http://www.inca.org.uk/italy-system-special.html>.
- INCA Summary Profile – Germany: Curricula.* (2006). Pridobljeno 20. 8. 2007, s <http://www.inca.org.uk/1432.html>.
- Italian Education & Schooling in Italy.* (b. d.). Pridobljeno 19. 1. 2008, s <http://italy.angloinfo.com/countries/italy/schooling.asp>.
- National core curriculum for basic education.* (2004). Pridobljeno 20. 8. 2008, s http://www.oph.fi/ops/english/POPS_net_new_4.pdf.
- National core curriculum for basic education.* (2004). Pridobljeno 20. 8. 2008, s http://www.oph.fi/ops/english/POPS_net_new_3.pdf.
- National curriculum.* (b. d.). Pridobljeno 20. 8. 2008, s <http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-1-and-2/subjects/index.aspx>.
- Osnovnošolsko izobraževanje.* (b. d.). Pridobljeno 10. 2. 2008, s http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/osnovnosolsko_izobrazevanje/.
- Pupils section.* (b. d.). Pridobljeno 15. 9. 2008, s <http://www.springfield.hackney.sch.uk/pupils/index.as>.
- Rahmenplan Sachunterricht.* (2008). Pridobljeno 7. 10. 2008, s http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Sachunterricht_27_02_08_RP_Grunds.pdf.
- Sachunterricht kommt oft zu kurz.* (2008). Klett – Themendienst, 42. Pridobljeno 12. 10. 2008, s http://www.klett-akademie.de/sixcms/media.php/273/KTD_42_5-6.pdf.

- Šečerov, N. (2008). *Zgodnje učenje tujega jezika v Italiji*. Koper: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Družba*. (2006). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Geografija*. (2003). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Spoznavanje okolja*. (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Zgodovina*. (2003). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Udovič, T. (2007). *Primerjava učnega načrta za predmet spoznavanje okolja s podobnimi predmeti v Veliki Britaniji*. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Zakon o osnovni šoli*. (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo*. (2006). Pridobljeno 20. 10. 2008, s <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=42&pID=162&rID=1458>.
- ZRSS. Pridobljeno 19. 5. 2008, s <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=42&pID=164&rID=1466>.
- Židan, A. (2004). *Za kakovostnejša družboslovna znanja: didaktični in znanstveni prispevki*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Žakelj, A. (2006). *Spremljanje in posodabljanje kurikula. Analiza stanja in ključni problemi*. Delovno gradivo.
- Žakelj, A. (2007). *Spremljanje in posodabljanje učnih načrtov in katalogov znanj*. Pridobljeno 19. 5. 2008, s http://www.zrss.si/pdf/_PORO%C8ILO%20julij%202007.pdf.

Elektronski naslov: sonja.plazar@uni-mb.si
vlasta.hus@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 9. 11. 2008.

Dr. Alenka Lipovec
Dr. Irena Kosi Ulbl

Interesna dejavnost s področja matematike v različnih šolskih okoljih

Kratki znanstveni članek
UDK 51:37

POVZETEK

V prispevku predstavljamo model za vodenje interesne dejavnosti s področja matematike in analiziramo udeležence in relacije med njimi. Posebna pozornost je namenjena izpeljavi modela na področju matematike razredne stopnje. Empirični podatki potrjujejo domnevo, da model pozitivno vpliva na dvig matematičnih dosežkov učencev tudi na področju kurikularno predpisane matematike. Dodatno je bilo ugotovljeno, da program deluje v različnih okoljih in da učinek ni bistveno odvisen od tipa udeležencev ali učnega okolja.

Ključne besede: interesne dejavnosti, bodoči učitelji, razredni pouk, pouk matematike

Math Club in Different School Settings

ABSTRACT

The article presents a model for conducting math clubs at the primary school level and analyses the pupils who are involved and the relationship between them. Special attention is given to the application of a proposed model for learning mathematical concepts in the lower grades of primary school. The results of our research confirm the hypothesis that math club programs improve pupils' grades during their regular math classes. Additionally, it was confirmed that math club programs work in different school settings and do not depend on the type of pupils involved or the school environment.

Key words: math club activities, teachers in training, lower grades of primary school, mathematics classes

Uvod

Pomen interesnih dejavnosti z vseh področij, torej tudi s področja matematike na nižjih stopnjah izobraževanja, je v didaktični literaturi večkrat obravnavan. Interesne dejavnosti pozitivno vplivajo na prepričanja in odnos do šolskih predmetov (Papanastasiou in Bottiger, 2004). Dodatni čas, ki ga učenci preživijo na npr. matematičnem krožku, je povezan z višjimi dosežki znotraj klasičnih šolskih ur,

pomaga jim lahko tudi pri premagovanju šibkih točk, za katere je morda zmanjkalo časa pri pouku (Miller, 2001). Oblika dela v krožkih spodbuja sodelovalno učenje, ki spodbuja kritično razmišljanje in razvoj lastnih strategij (Mueller in Fleming, 2001). Znano je, da imajo sposobnejši učenci, ki se običajno vključujejo v interesne dejavnosti, boljše samopodobo pri matematiki in bolj realna prepričanja o matematični kompetenci kot starejši učenci, dijaki in študenti nematematičnih smeri (Pajares in Graham, 1999). Razen tega je vzročno-posledična povezava med prepričanji in odnosi ter dosežki pri teh učencih vedno usmerjena od afektivnih h kognitivnim dejavnikom (Ma in Xu, 2004).

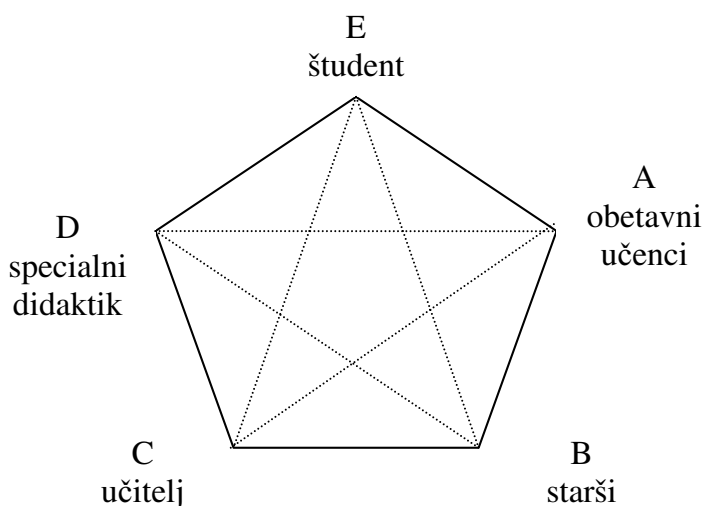
Model izvajanja in evalviranja interesne dejavnosti s področja matematike na razredni stopnji v slovenskem šolskem prostoru po naših podatkih še ni razvit. Osnovni namen pričujočega prispevka je torej predstaviti model in delno evalvacijo delovanja modela. Analizirani bodo vpliv vključevanja učencev na njihove matematične dosežke in vpliv šolskega okolja na delovanje modela.

Metodologija

Opis modela

Na Pedagoški fakulteti v Mariboru smo razvili model dela v interesnih dejavnostih, ki omogoča bogato interaktivno okolje med glavnimi dejavniki osnovnošolske scene. Osnovni cilj modela, imenovanega Didaktični petkotnik, je razvijanje logičnega in ustvarjalnega razmišljanja ter spodbujanje pozitivnega odnosa do matematike. Ime programa izhaja iz petih glavnih udeležencev učnega procesa na razredni stopnji skupaj z visokošolsko sfero in relacij med njimi, kar prikazuje slika 1.

Slika 1: Struktura Didaktičnega petkotnika



Z zaporednimi črkami abecede označimo udeležence, tj. točka A označuje matematično sposobnejše učence, B njihove starše, C razredne učitelje, D didaktike matematike, ki študente usmerjajo, in E študente, ki vodijo aktivnosti krožka. Petkotnik je definiran z 10 relacijami, ki predstavljajo stranice in diagonale petkotnika. Edina relacija, ki ni realizirana v neposrednem stiku, je relacija AD, kajti didaktik ni neposredno vključen v učni proces, ampak samo posredno usmerja študenta pri delu. Vse ostale relacije učinkujejo v neposrednem skupnem delu. Študenti delajo z učenci (relacija AE) enkrat na teden skozi vse šolsko leto v obliki interesne dejavnosti. Učenci in njihovi starši (relacija AB) sodelujejo, ko skupaj raziskujejo na krožku predstavljeni problem. Problemi so v skladu s sprejetimi načini reševanja problemov vedno najprej predstavljeni, nato se učenci skupaj s starši nekaj časa posvečajo razumevanju problema. Ob naslednjem srečanju učenci predstavijo svoje rešitve, jih analizirajo in poskušajo najti optimalno(e) rešitev(e). Relaciji AC in BC sta realizirani skozi redni šolski proces. Študenti in starši (relacija BE) se srečujejo na neformalen in formalen način. Ker delo poteka v majhnih skupinah (5–7 otrok), so srečanja pogosta in omogočajo takojšnje povratne informacije. Didaktiki in starši (relacija BD) se srečujejo na bolj formalen način, ob predavanjih, skozi katera starše ozaveščamo o načelih pouka matematike in smernicah za delo s sposobnejšimi otroki, prav tako pa poskušamo preprečiti transmittivne metode poučevanja, ki bi lahko nastopile v domačem okolju. Razredni učitelji in študenti (relacija CE) se srečujejo enkrat na teden in se dogovorijo o programu dela za naslednji teden. Glavna vloga razrednih učiteljev je izbiranje učencev, študentom pa tudi svetujejo in jih opozarjajo na posebnosti sodelujočih učencev. Razredni učitelji in didaktiki (relacija CD) sodelujejo na sestankih s starši, komunikacija med tema dvema udeležencema pa poteka tudi z uporabo e-pošte in drugih sredstev. Relacija DE med študenti in didaktiki je izvedena skozi redni in izbirni del programa za izobraževanje učiteljev.

Vsebina osnovnošolske matematike se prepleta z vsebinami didaktike matematike za bodoče učitelje. Učenci se učijo matematiko, študenti pa se učijo podajanja vsebin in prevzemajo prepričanja o matematiki, ki jih imajo mlajši matematično sposobnejši učenci. Pravzaprav smo poskušali doseči, da bi se bodoči učitelji na nek način »učili« od učencev ali vsaj začeli zaznavati lastna prepričanja o matematiki in odnos do matematike.

Aktivnosti znotraj krožka tečejo po predpisanem programu, ki vsebuje reševanje odprtih problemov z uporabo ponazoril, pri čemer večkrat vključujemo naloge rekreativne matematike. Tipična naloga je starodaven problem o volku, kozi in zelju: *Neki mož je moral prepeljati čez reko volka, kozo in zeljnato glavo. V čolnu je bilo prostora samo za moža, ob njem pa še za kozo, zelje ali volka. Toda če mož pusti volka s kozo, bo volk kozo pojedel; če pusti kozo z zeljem, bo koza pojedla zelje; če je prisoten mož, pa seveda ne bo nihče nikogar ali ničesar pojedel. Možu se je vendarle posrečilo prepeljati čez reko volka, kozo in zelje. Kako je to naredil?*

Opis izvedbe raziskave

Učinkovitost modela smo evalvirali z longitudinalno raziskavo. Instrumentarij sta predstavljala dva zvezka mednarodne raziskave TIMSS 2003. Podatki so bili v kvalitativni in kvantitativni obliki, obdelali pa smo jih s programskim paketom SPSS 15.0. Vzorec raziskave je predstavljalo 68 otrok, od tega 32 deklic in 36 dečkov. Šolo A je zastopalo 26 učencev, šolo B 13 učencev, šolo C 14 in šolo D 15 učencev.

Merili smo dosežke na tradicionalnih, kurikularno pogojenih nalogah. Predpostavili smo, da se bo razvoj ustvarjalnosti in fleksibilnega razmišljanja odražal tudi na tem področju. Glavni del raziskave je bil namenjen ugotavljanju in analiziranju razlik med izhodiščnim stanjem (matematično znanje in sposobnosti otrok ob začetku obiskovanja matematičnega krožka) in stanjem ob koncu raziskave (matematično znanje in sposobnosti otrok po približno 20 polurnih srečanjih). Pri tem smo analizirali napredek otrok na različnih področjih: primerjava uspešnosti reševanja pri posameznih nalogah in pri skupinah nalog z različnimi kognitivnimi področji, z različnimi mejniki znanja in z različnimi vsebinskimi področji.

Raziskavo smo izvedli v dveh delih: v novembru 2005 in v maju 2006. V vmesnem obdobju so imeli učenci približno dvajset polurnih srečanj pri matematičnem krožku. Didaktični petkotnik poteka štiri leta na devetih različnih šolah v Sloveniji. Predstavljeni model bi se namreč lahko različno odzival v različnih šolskih okoljih, lahko bi bil odvisen od »kvalitete« udeležencev in učne kulture šole. Zato smo izbrali različne šole in s tem posledično vplivali na različne udeležence. Za analizo smo izbrali štiri osnovne šole (v prispevku so označene kot šole A, B, C, D), ki so predstavljale različne tipe šol (stratum, število učencev, velikost razredov, vključenost etničnih skupin, učiteljski kader ...). Šola A je velika mestna šola, znana tudi kot t. i. »elitna šola«, učiteljski kader je visoko usposobljen, učenci motivirani, z močno podporo družine. Šola B je srednje velika mestna šola, ki bi jo lahko označili kot »povprečno«. Šola C je srednje velika mestna šola z visokim deležem otrok s posebnimi potrebami in visoko vključenostjo romske populacije ter posledično majhnimi oddelki. Šola D je manjša podeželska šola.

Rezultati

Inicialni test, pri katerem smo uporabili naloge iz zvezka M03, smo izvedli ob začetku matematičnega krožka. Uspešnost reševanja nalog je bila 68-odstotna s standardno deviacijo $\sigma = 19\%$. Pri drugem testu ob koncu srečanj pri matematičnem krožku smo uporabili naloge iz zvezka M01. Uspešnost reševanja nalog se je tokrat dvignila na 80 %, $\sigma = 23\%$, kar je razveseljujoč rezultat, ki kaže, da je bilo delo pri krožku dobro zastavljeno. Tabela 1 prikazuje povprečja uspešnosti reševanja nalog po posameznih šolah in po razredih.

Tabela 1: Uspešnost pri obeh preizkusih znanja glede na šole in glede na razrede

Šola	Inicialni preizkus	Finalni preizkus
A	67 % ± 25 %	72 % ± 25 %
B	65 % ± 15 %	72 % ± 25 %
C	73 % ± 21 %	73 % ± 28 %
D	67 % ± 20 %	83 % ± 26 %

Razred	Inicialni preizkus	Finalni preizkus
3.	56 % ± 21 %	60 % ± 16 %
4.	68 % ± 19 %	77 % ± 14 %
5.	81 % ± 18 %	87 % ± 6 %

V raziskavi nas je zanimala tudi uspešnost reševanja nalog glede na različna področja (vsebinska, kognitivna, zahtevnostna). Podatke prikazuje tabela 2. Najprej smo uspešnost reševanja primerjali po področjih, ki jih označujejo različni mejniki znanja (nivoji težavnosti nalog). V raziskavi TIMSS 2003 so postavljeni naslednji mejniki znanja: nižji, srednji in visoki. Na nižjem mejniku znanja se je uspešnost reševanja dvignila s 75 % na 93 %, na srednjem s 76 % na 87 %, na visokem z 62 % na 64 %. Zanimalo nas je, ali so te razlike tudi statistično pomembne. Za bivariantno analizo smo izbrali t-test. Izračunane vrednosti t-statistike kažejo statistično pomembne razlike v izboljšanju reševanja nalog na nižjem nivoju ($t = -5,515$, $m = 72$, $p = 0,000$) in srednjem nivoju ($t = -3,446$, $m = 71$, $p = 0,001$).

Tabela 2: Uspešnost pri obeh preizkusih znanja glede na kognitivna in vsebinska področja ter glede na mejnike znanja

Uspešnost reševanja nalog po področjih v %

	Kognitivno			Vsebinsko		
	Reševanje rutinskih problemov	Uporaba pojmov	Poznavanje dejstev in postopkov	Podatki	Merjenje	Cela števila
Inicialni preizkus	53	92	66	87	38	72
Finalni preizkus	86	77	64	99	76	80

Mejniki znanja				
	Nižji	Srednji	Visoki	Najvišji
Inicialni preizkus	75	76	62	52
Finalni preizkus	93	87	64	35
	$t = -5,515, m = 72, p = 0,000$		$t = -3,446, m = 71, p = 0,001$	

V zadnjem delu raziskave nas je zanimala še razdelitev nalog po vsebinskih področjih. V raziskavi TIMSS 2003 so vse uporabljene naloge za 4. razred devetletne osnovne šole. Razdelitev nalog nam je omogočala pregled rezultatov na področjih podatkov, merjenja in celih števil. Na področju podatkov se je uspešnost dvignila s 87 % na 99 %, na področju merjenja z 38 % na 76 % in na področju celih števil z 72 % na 80 %. Izračunani statistični parametri kažejo, da na nobenem vsebinskem področju ni statistično pomembnih razlik med uspešnostjo reševanja nalog na prvem in drugem testu na nivoju $p = 0,05$, opazili pa smo trend izboljšanja na podpodročju »cela števila« (Kullbackov preizkus $2\uparrow = 28,128, m = 20, p = 0,10$) in na podpodročju »merjenje« (Kullbackov preizkus $2\uparrow = 7,758, m = 4, p = 0,10$). Z navedenimi ugotovitvami smo zadovoljni, saj učenci na matematičnem krožku niso reševali klasičnih nalog, povezanih s kurikulumom.

Diskusija

Pri primerjavi rezultatov prvega in drugega testiranja nas je presenetil velik porast uspešnosti reševanja nalog šole D. Na tak rezultat je morda vplivalo dejstvo, da na tej šoli pri testiranju niso sodelovali tretji razredi, izbor nalog pri drugem testu pa je bil takšen, da v primerjavi s prvim testom v večji meri ni pokrival vsebin, ki so po učnem načrtu razporejene v tretji razred, ampak v višje razrede. Zanimiva je tudi ugotovitev, da pri šoli C, ki je bila najuspešnejša na začetku izvajanja matematičnega krožka, ni dviga uspešnosti reševanja nalog. Uspešnost reševanja nalog po razredih je pričakovana. Razveseljuje nas podatek, da se je uspešnost reševanja nalog v tretjem razredu dvignila za 4 %. Izbor nalog v testih namreč najbolj sovpada z razporeditvijo matematičnih vsebin, ki jih po učnem načrtu obravnavamo v četrtem razredu. Tako je po našem mnenju napredek v tretjem razredu v veliki meri posledica načrtovanih aktivnosti v krožku – spodbujanje divergentnega mišljenja in uporabe problemskega znanja, kar je učencem omogočilo, da so se dobro znašli tudi pri nalogah s področij, ki jih še niso obravnavali pri rednem pouku.

Glede na zbrane podatke ugotavljamo velik porast uspešnosti reševanja nalog na kognitivnem področju »rutinski problemi«. Kljub temu da je k izboljšanju pripomoglo tudi nekaj mesecev obravnave matematičnih vsebin v okviru rednega pouka, menimo, da so aktivnosti, zastavljene pri delu matematičnega krožka, pozitivno vplivale na uspešno reševanje nalog, ki sodijo v področje rutinskih problemov. To spoznanje nas razveseljuje, saj se utegne zgoditi, da preveliko poudarjanje problemske obravnave vsebin povzroča primanjkljaje na področju klasičnega šolskega znanja (Orton in Frobisher, 1996). Upad uspešnosti reševanja na področju »uporaba pojmov« nas je presenetil. Slabše reševanje nalog na tem področju pri drugem testu lahko morda pripišemo dejstvu, da učenci tretjih razredov v času reševanja nalog še niso obravnavali zapisa števil z ulomki. Rezultati kažejo, da je bila uspešnost reševanja nalog na kognitivnem področju »poznavanje dejstev in postopkov« približno enaka na obeh testih. Tudi ta ugotovitev ni razveseljujoča, saj bi k izboljšanju reševanja nalog razen aktivnosti na matematičnem krožku morala prispevati tudi obravnavana snov pri rednem pouku.

Kljub temu da smo z aktivnostmi pri matematičnem krožku razvijali predvsem divergentno in logično mišljenje, višje miselne procese ter oblikovanje določenih strategij reševanja problemov, nismo opazili bistvenega izboljšanja reševanja nalog na visokem mejniku znanja. Menimo, da bi bila uspešnost reševanja nalog na višjem zahtevnostnem nivoju večja, če bi učenci obiskovali matematični krožek dalj časa (med obema testoma je bilo približno 20 polurnih srečanj), saj bi bil pozitiven učinek zastavljenega dela v daljšem časovnem obdobju večji.

Rezultati kažejo, da je Didaktični petkotnik razmeroma učinkovit na razvoju kognitivnih sposobnosti ne glede na šolsko okolje, v katerem deluje. Kljub temu da je bilo učno okolje predvidoma različno, da so učence poučevali različni študenti, da je bilo družinsko okolje različno, je model učinkovito deloval v vseh okoljih.

Omenimo še, da so učenci, ki sodelujejo v krožku, za približno 8 % presegli dosežke celotne slovenske primerljive populacije učencev. Statistično pomembne razlike smo našli na višjem mednarodnem mejniku znanja in na kognitivnem področju reševanja problemov. Evalvacija programa je pokazala tudi pozitiven vpliv programa na področju razvijanja ustvarjalnih sposobnosti učencev (Lipovec in Bezgovšek, 2006). Deloma obdelani podatki kažejo tudi na pozitiven učinek na kompetence bodočih učiteljev.

Didaktični petkotnik se je z vseh do sedaj raziskanih vidikov pokazal kot primer dobre prakse in je zato po našem mnenju uporaben kot model za izvajanje interesnih dejavnosti s področja matematike v rednem izobraževalnem procesu prvih dveh triletij osnovne šole.

LITERATURA

- Lipovec, A. in Bezgovšek, H. (2006). The didactic pentagon: students-teachers-parents-pre-service teachers-teacher educators. *Department of mathematics report series, 14*, 85–88.
- Ma, X. in Xu, J. (2004). Determining the Causal Ordering between Attitude toward Mathematics and Achievement in Mathematics. *American Journal of Education, 110* (3), 256–280.
- Miller, B. (2001). The promise of after-school programs. *Educational Leadership, 58* (7), 6–12.
- Mueller, A. in Fleming, T. (2001). Cooperative learning: listening to how children work at school. *The Journal of Educational Research, 94* (5), 259–265.
- Orton, A. in Frobisher, L. (1996). *Insights into Teaching Mathematics*. London: Cassell.
- Pajares, F. in Graham, L. (1999). Self-Efficacy, Motivation Constructs, and Mathematics Performance of Entering Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology, 24* (2), 124–139.
- Papanastasiou, E. C. in Bottiger, L. (2004). Math clubs and their potentials: making mathematics fun and exciting. A case study of a math club. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 35* (2), 159–171.

Elektronski naslov: alenka.lipovec@uni-mb.si
irena.kosi@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 5. 6. 2008.

Jerneja Herzog

Porazdelitev likovnostvarjalnih sposobnosti med osnovnošolci

Kratki znanstveni članek

UDK 73/76:373.3

POVZETEK

Prispevek predstavlja del širše raziskave, v kateri smo obravnavali povezanost dejavnikov likovne ustvarjalnosti in njihovo medsebojno učinkovanje, izraženo v nivoju skupnih likovnostvarjalnih sposobnosti. V prvem delu je predstavljena in opredeljena ustvarjalnost v splošnem pomenu, osvetlili smo pojem in dejavnike likovne ustvarjalnosti. Drugi del predstavlja empirični pristop k raziskovanju problema, kjer nas je zanimalo, ali obstajajo v kontroliranem vzorcu podobnosti ali razlike v dosežkih pri skupnem nivoju likovne ustvarjalnosti glede na običajno porazdelitev sposobnosti v heterogenih skupinah. Rezultati raziskave so med drugim pokazali, da so likovnostvarjalne sposobnosti podobno razpršene kot ostale sposobnosti v heterogenih skupinah. Prav tako nismo zaznali razlike med spoloma pri porazdelitvi likovne ustvarjalnosti.

Ključne besede: likovna vzgoja, likovna ustvarjalnost, dejavniki likovne ustvarjalnosti, osnovna šola

Distribution of Creative Art Abilities Between Pupils in Primary Schools

ABSTRACT

The article represents a portion of a broader research that dealt with connecting factors of artistic creativity and their mutual effect, which was expressed with the level of common artistic-creative abilities. In the first part, creativity in general is presented and defined. We also threw light on the notion of artistic creativity and the factors involved in artistic creativity. The second part deals with an empirical presentation of the results of the problem-oriented research we conducted. In this research we concentrated on the similarities and differences in the results we obtained from a controlled sample. The sample was used to define the common level of artistic creativity according to the normal distribution of abilities in heterogeneous groups. The research results show that artistic-creative abilities are dispersed similarly to other abilities within the heterogeneous groups. We did not notice any difference in the distribution of artistic creativity between male and female pupils.

Key words: artistic creativity, factors of artistic creativity, arts (crafts), primary school

Uvod

Dobro pedagoško delo pomembno vpliva na otrokovo ustvarjalnost. Pri razvoju ustvarjalnih sposobnosti učencev se morajo učitelji zavedati, da se ustvarjalnost razvija skozi lastno aktivnost ter da so učenci med seboj različni. Upoštevati je potrebno, da ima učenec precej razpršene interese, in le pravi pristop k podajanju snovi ter predstavljanju likovnih nalog lahko pri učencu vzbudi interes in posledično tudi dobre rezultate. Za doseganje določene ravni likovne kulture učencev je potrebno pri likovni vzgoji razvijati njihove ustvarjalne sposobnosti, sposobnosti vizualnega opazovanja in mišljenja ter vrednotenja in kritičnosti. Le učitelj, ki se zaveda značilnosti ustvarjalnega likovnega izražanja, se bo lažje in ustrezneje odločal o vsebini, ki jo bo vpletel v posamezno likovno nalogo in jo tako približal slehernemu učencu. Seveda pa mora biti likovna vzgoja v šoli načrtovana v skladu z načeli ustvarjalnega izražanja in spodbujena z ustreznimi učnimi oblikami in metodami dela.

V prispevku bomo predstavili del ugotovitev širše raziskave, kjer nas je zanimal nivo likovnostvarjalnih sposobnosti pri osnovnošolcih, kako se le-ta kaže pri posameznih dejavnikih likovne ustvarjalnosti in ne nazadnje, kako je porazdeljena glede na spol.

Osnovne značilnosti ustvarjalnosti in opredelitev likovne ustvarjalnosti

Otroško likovno izražanje je že lep čas predmet raziskovanj posameznih strokovnjakov s področja psihologije, likovne teorije in didaktike. Ne glede na njihove prijeme in načine raziskovanja tega področja se vsi strinjajo, da ima likovno izražanje pri otrocih pomembno vlogo v njihovem splošnem razvoju.

Različni avtorji definirajo ustvarjalnost na različne načine. »Običajno jo definirajo kot proces, kot produkt, ravno tako pa je lahko vezana na osebnost ali na kako drugo lastnost človekovega okolja« (Torrance, 1981, str. 70). Tudi Trstenjak (1981) govori o tem, da ameriški raziskovalci ob metodičnih izhodiščih v obravnavanju ustvarjalnosti razlikujejo štiri vidike, ki jih vidijo v »štirih p« – press (okolje), personality (osebnost), process (proces) in product (dosežek). S tem nastanejo štiri izhodišča, po katerih naj bi odkrili strukturo in dejavnike ustvarjalnosti.

Ko govorimo o načrtovanju likovnopedagoškega dela, govorimo tudi o ustvarjalnem procesu. Martindale (1999) pravi, da kreativno dejanje vsebuje odkritje neke analogije oz. ujemanja med dvema in več idejami ali upodobitvami, za katere se je prej mislilo, da so nepovezane. Pravi, da to odkritje ni izšlo iz logičnih sklepanj, ampak se je pojavilo bolj kot nenavaden uvid. Vse recenzije teorij ustvarjalnosti so si enotne, da nastane ustvarjalni navdih v duševnem stanju, kjer pozornost ni osredotočena, misel pa je asociativna in veliko število mentalnih predstavitev se je aktiviralo sočasno. »Tako stanje lahko nastane na tri načine:

- zaradi nizke ravni dejavnosti možganske opne;
- primerjalno obravnavano, če je dejavnost desne polovice možganov večja od leve polovice;
- zaradi nizke ravni dejavnosti sprednjega dela možganov.

Kreativni ljudje ne razkazujejo vseh teh osebnih lastnosti na splošno, ampak le tedaj, ko so kreativno dejavni» (Martindale, 1999, str. 148).

Trstenjak (1981) loči znanstveno in umetniško ustvarjalnost ter pojasnjuje, da je razlika med njima v tem, da se umetnik »rodi«, znanstvenik pa šele naredi. Pečjak (1987) pa meni, da umetnik in znanstvenik obdelujeta isto gradivo: svet in življenje v njem, vendar vsak na drugačen način. Da je ustvarjalnost splošna človekova lastnost, ki je med ljudmi normalno porazdeljena, in da je največ ljudi povprečno ustvarjalnih, malo pa je tistih, ki so ekstremno ustvarjalni ali pa to sploh niso, trdi Žagar (1992).

Pri opredelitvi likovne ustvarjalnosti izhajamo iz umetniške ustvarjalnosti, pri čemer je uvid v dejstvo, da je »umetnina nekakšen most med umom umetnika in odjemalcem umetnine, vključen za razumevanje notranje vrednosti umetniške izkušnje. Umetniški ustvarjalni proces je ena najkompleksnejših in najskrivnejših ter le deloma ozaveščenih dejavnosti človeške zavesti, ki sestoji iz intuicije in ekspresije. Prva je visoko razvita zmožnost intenzivnega doživljanja sveta, ki vključuje tudi umetnikova subjektivna doživetja, je kultivirana občutljivost za opazovanje sveta« (McCarthy idr., 2004, str. 40, v Kroflič, 2007). Kroflič piše, da le-ta umetniku omogoča, da nam predstavi impresije in vizije koščkov subjektivno obarvane realnosti, ki jih sami nismo zmožni zaznati.

Ker pa je predmet naše raziskave likovna ustvarjalnost, bomo na kratko razjasnili pojem likovne ustvarjalnosti, ki je eno izmed področij umetniške ustvarjalnosti. Trstenjak (1981) pri umetniški ustvarjalnosti izhaja iz petih vidikov, in sicer: iz biološko-razvojnega, gospodarsko-sociološkega, kulturno-zgodovinskega, spoznavno-psihološkega in estetskega vidika. Likovno ustvarjalnost bi lahko opredelili na enak način kot umetniško, vendar ji moramo dodati specifične likovne elemente, torej likovnoizrazna sredstva. Likovnoumetniško delo je produkt ustvarjalnega procesa in je večplastno ter večpomensko. Večplastnost se kaže v zapletenosti nastajanja umetniškega dela (Duh, 2004).

Dejavniki likovne ustvarjalnosti

Guilford je empirično potrdil dejavnike ustvarjalnosti, ki izhajajo iz divergentne in tudi konvergentne produkcije. »Empirično potrjeni dejavniki ustvarjalnosti, ki izhajajo iz divergentne produkcije, so: originalnost, fleksibilnost, fluentnost, elaboracija. Poleg navedenih dejavnikov sta za ustvarjalnost pomembna tudi dva dejavnika, ki ne sodita med divergentne, saj izhajata iz spoznanja (kognicije). To sta občutljivost za likovne probleme in redefinicija« (Duh, 2004, str. 17). Dejavnike likovne ustvarjalnosti lahko delimo tudi na dejavnike, ki likovno ustvarjalnost omogočajo: redefinicija, fluentnost in elaboracija, in na dejavnike, ki likovno ustvarjalnost spodbujajo: originalnost, fleksibilnost in občutljivost za likovne probleme. Zupančič piše: »Ker pa je smotno likovno delo samo tisto, ki dopušča in razvija otrokovo ustvarjalnost, moramo posebno pozornost posvetiti stopnji pojava ustvarjalnih idej« (Zupančič, 2001, str. 47). Te so posledica ustvarjalnega mišljenja in prepleta ostalih subjektivnih likovnih dejavnikov. »Subjektivni dejav-

niki, ki ustvarjalnost omogočajo (kvantitativni dejavniki), so natančno zaznavanje, skupek predstav (likovne izkušnje ali vizualni spomin), imaginacija (domišljija), motorična (tehnična) spretnost. Subjektivni likovni dejavniki, ki ustvarjalnost spodbujajo (kvalitativni dejavniki), so občutljivo zaznavanje (senzitivnost), ustvarjalno mišljenje, emocije, motorična občutljivost (senzibilnost)« (Duh, 2004, str. 28).

Dejavniki likovne ustvarjalnosti predstavljajo celoto, ki je sestavljena iz dveh polov, ki ustvarjata kvalitativno koncentracijo likovnih sposobnosti, ki jih razumemo kot splet subjektivnih likovnih dejavnikov. »Gledano kvantitativno, imajo ustvarjalni dejavniki močnejšo koncentracijo ustvarjalnega mišljenja, emocionalnosti, likovnih izkušenj in domišljije in s tem zagotavljajo višji kvalitativni nivo kot likovne sposobnosti. Ustvarjalni dejavniki so torej sublimacija likovnih sposobnosti na področju likovnega ustvarjanja« (Karlavaris, 1981, str. 22). Z vidika likovne vzgoje pomeni likovna originalnost sposobnost odkrivanja novih in nenavadnih idej. S tem pojmom razumemo nastajanje nečesa novega. Pri spodbujevalnih dejavnikih likovne originalnosti spremljamo individualno senzitivnost ter originalne rešitve avtorja. Te se kažejo kot individualne in originalne. Likovna fleksibilnost se kaže v odkrivanju novih poti pri iskanju likovnih rešitev. Pojavljajo se kot razlike v likovnih rešitvah objektov ali figur in označujejo divergentni pristop k motivu in likovni strukturi, kar omogoča dober likovnoustvarjalni izraz. Občutljivost za likovne probleme se na likovnem izdelku izraža v likovni interpretaciji likovnega motiva, kot občutljivost za skladnost med likovnimi komponentami. Likovna redefinicija se kaže kot proces uspešnega likovnega transponiranja, kot zavestno redefiniranje ideje, materiala ali vizualnega vtisa v likovni strukturi. Likovna fluentnost se kaže v motorični spretnosti pri realizaciji ideje. Uspešno motorično obvladovanje likovne tehnike omogoča bogatejše postopke in variante sposobnosti, ki skladno z idejo omogočajo različne fine operacije. Kaže se v zanimivih in novih likovnih idejah, ki so dodatni impulz za likovno rešitev. Likovna elaboracija je na likovnem izdelku vidna v likovnem namenu in postopkih realizacije, ki so uspešno izvedeni v skladnem ustvarjalnem procesu (Duh, 2004).

Likovna vzgoja je permanentno usmerjena v razvijanje ustvarjalnosti. Praksa pa kaže, da to vsem učiteljem pri vzgojni praksi ne uspeva. Za ustvarjalnost vemo, da je imanentna vsem in da se kaže tudi pri likovni vzgoji skozi različne dejavnike likovne vzgoje. Otroško likovno delo, nastalo kot produkt ustvarjalnega procesa, daje mnoge možnosti za spremljanje otrokove ustvarjalnosti.

Metode

V raziskavi, katere del predstavljamo, smo uporabili kvantitativno metodologijo s kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega empiričnega raziskovanja, kjer smo statistično spremljali rezultate. Raziskovalni vzorec je predstavljal 309 učencev, starih med 11 in 12 let iz dvanajstih osnovnih šol severovzhodne Slovenije.

Rezultati raziskav so v veliki meri odvisni od izbire ustreznega instrumentarija. Instrumenti, prirejeni za meritev osebnostnih soodvisnosti oz. korelacij kreativnega vedenja, so se večinoma oblikovali med študijem visoko kreativnih posameznikov in determinirajo njihove skupne osebnostne lastnosti. Te lastnosti so se primer-

jale z lastnostmi drugih otrok in odraslih, ob predpostavki, da so tisti posamezniki, ki so spontano naklonjeni procesu primerjanja, predisponirani za doseg kreativne dovršenosti (Plucker in Renzulli, 1995).

Pri izbiri instrumentarija smo iskali takšnega, ki je preverjen v podobnih raziskavah in daje zanesljive rezultate. Kot osnovni instrumentarij za spremljanje likovnostvarjalnega nivoja otrok je bil izbran test LV2, ki je poznan tudi z imenom »Štiri risbe«. Duh piše, da test LV2 sestavljajo različne likovne naloge, ki »dajejo dokaj celovit pogled v otrokov razvoj, hkrati pa so postavljene tako, da omogočajo parcialno spremljanje posameznih dejavnikov tega razvoja. /.../ Test je izpeljanka iz Kriterijske skale za ocenjevanje likovnih del učencev (od 3 do 18 let) in variante odstopanja od standarda razvoja. Sestavljajo ga štiri risbe, ki jih testiranec izdelava glede na različne teme in v katerih pokaže razne elemente lastnih sposobnosti likovnega izražanja, kar mu omogoča velik razpon nalog, zajetih s tem testom. Likovnostvarjalni razvoj merimo v vseh štirih likovnih delih« (Duh, 2004, str. 119).

Podatki so obdelani z računalniškim programom SPSS. Parametre osnovne deskriptivne analize smo uporabili za prikaz frekvenčnih distribucij. Obstoj razlik med spoloma smo preizkušali s F-preizkusom Levenovega preizkusa in t-testom za neodvisne vzorce.

V raziskavi nas je med drugim zanimalo: kakšen je nivo doseženih rezultatov skupnih likovnostvarjalnih sposobnosti, kakšna je njegova razpršenost glede na vzorec, ali obstaja razlika med spoloma pri rezultatih skupnih likovnostvarjalnih sposobnosti in ali obstaja podobnost v dosežkih pri skupnem nivoju likovnostvarjalnih sposobnosti z običajno porazdelitvijo sposobnosti v heterogenih skupinah.

Rezultati in diskusija

Iz tabele 1 je razvidno, da sta minimalni oz. najnižji nivo ustvarjalnosti (7,75) dosegla dva učenca, kar glede na celotni vzorec ($n = 309$) predstavlja 0,6 %. Najvišji nivo ustvarjalnosti je dosegla ena učenka, in sicer 29,25 točke, kar predstavlja 0,3 % glede na celotni vzorec. Povprečno vrednost pri nivoju likovnostvarjalnih sposobnosti je doseglo 11 učencev (3,6 %), od tega je 7 dečkov in 5 deklic.

Tabela 1: Statistični prikaz razpona točk glede na maksimum, minimum in povprečje pri nivoju likovnostvarjalnih sposobnosti

Dejavnik	n	Doseženo število točk	Število učencev	f %	Spol	
					dečki	deklice
skupni nivo likovno- ustvarjalnih sposobnosti	min	7,75	2	0,6 %	2	0
	max	29,25	1	0,3 %	0	1
	povprečje*	15,25	11	3,6 %	7	4

* Glede na aritmetično sredino pri posameznem dejavniku ustvarjalnosti smo upoštevali najbližjo vrednost doseženih točk.

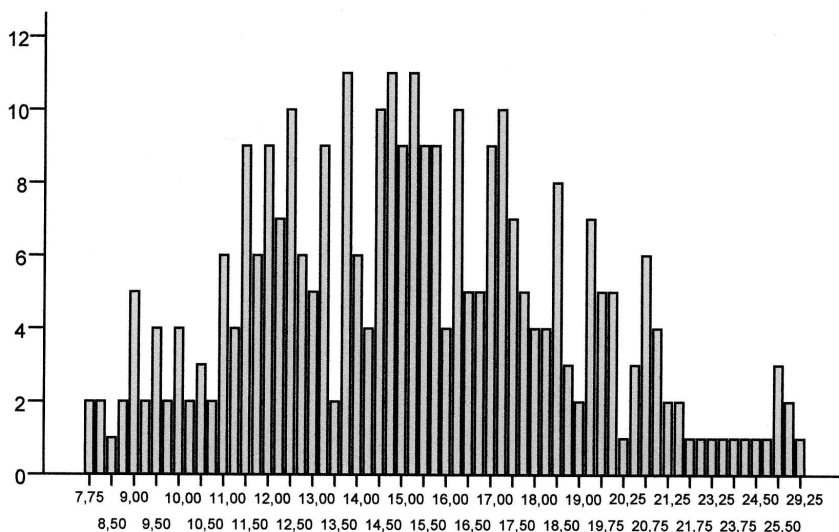
V tabeli 2 vidimo, da gre pri rezultatih za dokaj enakomerno razporeditev doseženih točk okoli srednje vrednosti vzorca. Pri dečkih (M) so rezultati nekoliko bolj zgoščeni pri nižjih vrednostih kot pri deklicah (Ž). Pri višjih dosežkih skupnega nivoja likovne ustvarjalnosti je več deklic. Povprečne vrednosti dosežkov so pri deklicah višje kot pri dečkih.

Tabela 2: Frekvenca razporeditve doseženih točk med obema spoloma pri skupnem nivoju likovnostvarjalnih sposobnosti

Doseženo število točk	Spol učenca		Skupaj	Doseženo število točk	Spol učenca		Skupaj	Doseženo število točk	Spol učenca		Skupaj
	M	Ž			M	Ž			M	Ž	
7,75	2	0	2	13,50	1	1	2	19,00	1	1	2
8,25	1	1	2	13,75	7	4	11	19,50	3	4	7
8,50	1	0	1	14,00	5	1	6	19,75	3	2	5
8,75	1	1	2	14,25	4	0	4	20,00	3	2	5
9,00	4	1	5	14,50	6	4	10	20,25	0	1	1
9,25	0	2	2	14,75	6	5	11	20,50	1	2	3
9,50	0	4	4	15,00	5	4	9	20,75	2	4	6
9,75	2	0	2	15,25	7	4	11	21,00	2	2	4
10,00	3	1	4	15,50	4	5	9	21,25	0	2	2
10,25	0	2	2	15,75	2	7	9	21,50	1	1	2
10,50	2	1	3	16,00	2	2	4	21,75	0	1	1
10,75	1	1	2	16,25	3	7	10	22,50	0	1	1
11,00	4	2	6	16,50	4	1	5	23,25	0	1	1
11,25	4	0	4	16,75	3	2	5	23,50	1	0	1
11,50	5	4	9	17,00	2	7	9	23,75	0	1	1
11,75	2	4	6	17,25	7	3	10	24,00	0	1	1
12,00	3	6	9	17,50	4	3	7	24,50	0	1	1
12,25	4	3	7	17,75	4	1	5	24,75	0	1	1
12,50	3	7	10	18,00	1	3	4	25,50	3	0	3
12,75	2	4	6	18,25	3	1	4	26,25	1	1	2
13,00	4	1	5	18,50	1	7	8	29,25	0	1	1
13,25	5	4	9	18,75	1	2	3	30,00	0	0	0
Skupaj									156	153	309

Razpršenost skupnih dosežkov celotnega vzorca ($n = 309$) pri skupnem nivoju likovnostvarjalnih sposobnosti prikazuje graf 1. Iz grafa vidimo, da frekvenčna distribucija skupnih rezultatov dečkov in deklic pri skupnem nivoju likovnostvarjalnih sposobnosti kaže na normalno porazdelitev doseženih rezultatov. Razpršenost dosežkov je pri likovni ustvarjalnosti torej podobna kot pri ostalih sposobnostih v heterogenih skupinah.

Graf 1: Grafični prikaz frekvence porazdelitve doseženih točk pri skupnem nivoju likovnostvarjalnih sposobnosti



V raziskavi smo primerjali tudi morebitne razlike med spoloma in ugotovljali, ali obstaja statistično značilna razlika med skupinama glede na spol pri skupnem nivoju likovnostvarjalnih sposobnosti. Dobljene rezultate smo analizirali s t-preizkusom (tabela 3).

Tabela 3: Izidi t-preizkusa razlik med aritmetičnimi sredinami in F-preizkusa enakosti varianc (Levenov F-preizkus) rezultatov glede na spol pri skupnem nivoju likovnostvarjalnih sposobnosti

Dejavnik	Spol	n	Aritmetična sredina M	Standardni odklon s	Levenov preizkus enakosti varianc		t-preizkus		
					F	P	t*	g	P
skupni nivo likovnostvarjalnih sposobnosti	dečki	156	14,9567	3,64517	1,094	0,296	-1,823*	304,62	0,069
	deklice	153	15,7402	3,90532					

*t – Rezultat, kjer ni bilo enakosti varianc.

Iz tabele 3 je razvidno, da rezultati skupnega nivoja likovnostvarjalnih sposobnosti ne kažejo statistično značilne razlike ($P = 0,069$) med spoloma. Primerjava aritmetičnih sredin in rezultati t-preizkusa pa nakazujejo nekoliko boljše rezultate pri dekletih.

Sklepne misli

Ob predpostavki, da je likovna ustvarjalnost imanentna vsem in je med učenci dejansko podobno razpršena kot ostale sposobnosti, nas je v raziskavi zanimalo, ali obstaja podobnost v dosežkih pri skupnem nivoju likovnostvarjalnih sposobnosti z običajno porazdelitvijo sposobnosti v heterogenih skupinah. Ugotovitve pričujoče raziskave kažejo, da so dosežene točke učencev pri skupnem nivoju likovnostvarjalnih sposobnosti enakomerno porazdeljene okoli srednje vrednosti vzorca. S tem je predpostavka potrjena. Prav tako smo z analizo podatkov ugotovili, da med spoloma ne obstaja statistično značilna razlika v dosežkih pri skupnem nivoju likovnostvarjalnih sposobnosti.

Likovnostvarjalne sposobnosti so torej podobno porazdeljene kot druge sposobnosti, zato jih moramo, prav tako kot druge sposobnosti, spodbujati in razvijati. Rezultati raziskave zavezujejo učitelje na vseh nivojih izobraževanja, da pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji likovnopedagoškega dela delujejo skladno z načeli sodobne likovne pedagogike. Le-ta permanentno razvija likovnostvarjalne sposobnosti vseh in s tem dviguje nivo likovne ustvarjalnosti. Če vemo, da je likovna ustvarjalnost v močni korelaciji s splošno ustvarjalnostjo, ki je temeljno vodilo sodobne družbe, postaja pomen predmeta likovna vzgoja vsaj enakovreden ostalim predmetom v osnovnošolskem izobraževanju.

VIRI IN LITERATURA

- Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Feldman, H. D. (1999). The Development of Creativity. V R. J. Sternberg (ur.), *Handbook of Creativity* (str. 171–172). USA: Cambridge University Press.
- Karlavariš, B. (1988). *Razvoj kreativnosti u funkciji emancipacije ličnosti putem likovnog vaspitanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Prosveta.
- Kroflič, R. (2007). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*, 58, (3), 12–30.
- Martindalle, C. (1999). Biological Bases of Creativity. V R. J. Sternberg (ur.), *Handbook of Creativity* (str. 148–149). USA: Cambridge University Press.
- Pečjak, V. (1987). *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*. Ljubljana: DZS.
- Plucker, J. A. in Renzulli, J. S. (1999). Psychometric Approaches to the Study of Human Creativity. V R. J. Sternberg (ur.), *Handbook of Creativity* (str. 148–149). USA: Cambridge University Press.
- Trstenjak, A. (1981). *Psihologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Torrance, E. P. (1981). Kreativnost. Pedagogija. *Časopis saveza pedagoških društev Jugoslavije*, (1).
- Zupančič, T. (2001). *Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Debora.
- Žagar, D. (1992). *Razvijanje ustvarjalnosti učencev*. Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.

Elektronski naslov: jerneja.herzog@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 24. 10. 2008.

*Dr. Matjaž Duh
Katja Lep*

Evidentiranje likovno nadarjenih učencev v osnovni šoli

Kratki znanstveni članek
UDK 373.3.091.212.3:73/76

POVZETEK

V prispevku obravnavamo evidentiranje likovno nadarjenih otrok v slovenskih osnovnih šolah. Evidentiranje likovnih talentov je potekalo preko opazovanja otrok in vrednotenja njihovih likovnih izdelkov. V raziskavi nas je zanimalo, kako vidi-jo nadarjenost in likovni talent učitelji praktiki v nižjih razredih osnovne šole. V razpravi je ugotovljeno, da pri nas še vedno ni sistematičnega spremljanja učencev, ki kažejo določene presežke na likovnem področju, kot lahko to srečamo na drugih področjih osnovnošolske vzgoje in izobraževanja. Ugotovljeno je bilo tudi, da evidentiranje likovno nadarjenih učencev predstavlja za učitelje zahtevno nalogo. Cilj raziskave, v katero je bilo vključenih 63 otrok, ki so jih učitelji evidentirali kot likovne talente, je bil ugotoviti, ali ti učenci te sposobnosti res imajo. Ugotovitve kažejo, da učitelji pogosto nimajo ustreznih predstav, kateri so tisti znaki, ki kažejo, da gre za potencialno likovno nadarjenega učenca.

Ključne besede: likovna vzgoja v OŠ, specifična nadarjenost, učitelji nadarjenih učencev, evidentiranje likovnih talentov

Evaluation of Artistically Gifted Pupils in Primary School

ABSTRACT

In the article we discuss how artistically talented pupils are identified in Slovenian primary schools. The identification of artistically talented pupils was conducted through observation and evaluation of their artwork. In the research we wanted to know how primary school teachers perceive the talent of artistically gifted pupils. In the discussion we established that in Slovenia we still do not have a systematic way of observing pupils with above-average abilities in visual art as we do in other areas of primary education. It was determined that identifying artistically talented pupils represents a demanding task for teachers. The goal of our research, which included 63 pupils that had been identified by teachers as artistically talented, was to determine whether these pupils really have talent or not. The results show that teachers often do not have adequate abilities in recognizing the signs of potential artistic talent.

Key words: primary school, visual art education, specific talent, teachers of gifted pupils, identifying artistically talented pupils

Uvod

V slovenskih osnovnih šolah so v zadnjih letih posebne pozornosti deležni tudi nadarjeni učenci. Evidentiranje je del procesa odkrivanja nadarjenih učencev. Za zanesljivo evidentiranje in identifikacijo le-teh je potrebno sodelovanje različnih strokovnjakov. Prva opazovanja in evidentiranje nadarjenih učencev so naloga vzgojiteljev in učiteljev, torej že v vrtcu in v prvih razredih osnovne šole. Pri evidentiranju nadarjenih učencev se učitelji lahko oprejo na seznam lastnosti, ki jih utegnejo imeti potencialno nadarjeni otroci na različnih področjih. Kot dober primer lahko navedemo evidentiranje športno nadarjenih učencev (Žagar, 2006). Na tem področju smo priča sistematičnemu spremljanju učenca. Posledično se posebna skrb posveča samemu razvoju teh učencev, ki so usmerjeni v programe za športno nadarjene učence. Podoben način dela, evidentiranje in tudi identifikacija obstajajo pri glasbeni vzgoji (Žagar, 2006).

Pri evidentiranju likovno nadarjenih učencev pa se nam že kar na začetku postavlja pomembno vprašanje: Kako jih prepoznati in kje jih srečati? Tukaj imajo veliko vlogo učitelji, saj le-ti učence najbolj poznajo in sledijo njihovemu delu. Mnogi učitelji pa se ne čutijo dovolj kompetentne za tako pomembno nalogo, saj se v glavnem zavedajo zahtevnosti te naloge. V pričujoči raziskavi smo ugotovili, da je evidentiranje likovnih talentov v naši pedagoški praksi vsekakor velik problem.

Likovni talent

Danes ugotavljamo, da je število raziskav o splošni nadarjenosti na določenih področjih veliko, manj pa je raziskav na področju likovne nadarjenosti (Lep, 2008). Glede prepoznavanja likovnega talenta se lahko opremo na dokaj staro Maierjevo (1939) razumevanje tega fenomena, ki pravi, da so komponente likovne nadarjenosti sposobnost, motivacija in ustvarjalnost. Maier kot pomembne sposobnosti, ki opredeljujejo likovni talent, navaja perceptivno lahkotnost, vizualni spomin, ročne spretnosti in estetsko inteligenco, k temu pa dodaja še motivacijo in ustvarjalnost (povzeto po: Čudina Obradović, 1991).

Motivacijo za likovno ustvarjanje lahko spremlja učitelj sam. Likovno sposobnost določata spacialna sposobnost in sposobnost vizualnega mišljenja. To sposobnost imenujemo vizualno-spacialna sposobnost. Med temi dejavniki ločimo dejavnike, ki učencu omogočajo likovno aktivnost, in tiste, ki to aktivnost spodbujajo. Dejavniki, ki omogočajo likovno aktivnost, so natančno zaznavanje, skupek predstav, imaginacija in motorična spretnost. Dejavniki, ki učenca spodbujajo, pa so občutljivo zaznavanje, ustvarjalno mišljenje, emotivnost in motorična občutljivost. Za evidentiranje likovno nadarjenih otrok po tem kriteriju lahko izhajamo iz poglobljene analize učenčevih likovnih del (Duh in Batič, 2003).

Po mnenju mnogih avtorjev predstavlja likovni talent presek nadpovprečne sposobnosti, ustvarjalnosti in motivacije. V Renzullijevem modelu ob motivaciji najdemo še okolje. Če Renzullijev model globlje proučimo, vidimo, da Renzulli pod sposobnosti razume intelektualne, umetniške, psihomotorične in socialne sposobnosti. Ustvarjalnost opredeljuje z divergentnim mišljenjem – originalnostjo,

domišljijo, fleksibilnostjo ter bogastvom domislic. Kot dejavnike motivacije in okolja pa navaja marljivost in vztrajnost, ambicioznost, čustveno stabilnost, priznanje v okolju in optimalno zahtevnost (Feger, 1988). Tudi Ferbežer (2002) v kurikularnem modelu obogatene triade opisuje Renzullijev model, kjer se razvijajo kreativnost, kognitivni slog, aktivni kritični odnos do znanja, divergentno in globalno mišljenje ter metakognicija. Model vsebuje tri tipe obogatitve rednega pouka in šolskega dela ter dimenzije njihove interakcije. Kakovosten pouk brez dvoma pospešuje razvoj nadarjenih in tudi manj nadarjenih učencev, zato mora biti temeljna strategija učnega dela hevristično usmerjena, z jasno zastavljenimi učnimi cilji (Blažič, 1994).

Danes poznane karakteristike likovne ustvarjalnosti so velika neodvisnost v uporabi informacij, pojmov, manipuliranje z vizualnimi predstavami, da bi se izrazile misli in ideje ter organizacija. Ena od značilnosti likovnih talentov je tudi, da vizualno informacijo pravilneje preberejo kot povprečni posamezniki, svet vidijo v smislu form in površinskih oblik, imajo superioren vizualni spomin, pogosto so njihove slike prikazane realistično. Kažejo večji razpon v izboru tem, imajo večji likovni besedni zaklad in so likovno bolj podkovani kot vrstniki. Domišljija je razvita, sposobnejši so pri nakazovanju gibanja na risbi ter pri uporabi barv in kontrastov. Prav tako so pripravljeni odkrivati nove materiale za likovno izražanje in so bolj občutljivi za neobičajne predmete, oblike in teme. Kažejo večji interes za estetske kvalitete umetniškega dela (Čudina Obradović, 1991). Iz navedenega lahko sestavimo seznam lastnosti, na katerega se lahko oprejo učitelji pri identifikaciji likovnih talentov. Te lastnosti so: bujna domišljija, učenec si zapomni izredne podrobnosti, riše najrazličnejše stvari, likovni dejavnosti posveti več časa, uživa pri preizkušanju novih materialov, sredstev in tehnik, zna opazovati svet okoli sebe, postavlja si visoka merila kakovosti in pogosto predeluje oziroma popravlja svoje delo, da bi jih dosegel, likovne dejavnosti jemlje zelo resno in navdajajo ga z velikim zadovoljstvom, zanima se tudi za dela sošolcev (George, 1997).

Identifikacija likovno nadarjenih otrok se izvaja z analizo likovnih del in s pomočjo testov. Učitelj razrednega pouka lahko pri procesu vrednotenja in ocenjevanja identificira nadarjene učence »in jim nameni posebno pozornost« (Karlavaris, 1991, str. 247). Menimo, da je za zanesljivo identifikacijo likovno nadarjenih otrok oziroma likovnih talentov potrebno upoštevati čim več znakov in dejavnikov. Identifikacija nadarjenih otrok oz. talentov lahko poteka na različne načine in to na osnovi opazovanja učencev pri izvajanju rednih šolskih dejavnosti. Možnosti pa so še: standardizirani postopki za pregled in diagnozo, inteligenčni testi, testi divergentne produkcije, testi dosežkov, učni testi, kriterijski testi. (Feger, 1988, str. 102–112).

Cvetković Lay je izvedla anketo, kjer so bili nadarjeni učenci vprašani, kaj vse bi jim v šoli pripomoglo, da bi lahko bili ustvarjalnejši. Dejali so, da bi potrebovali boljšo opremo, več časa in večjo svobodo pri uporabi pripomočkov, več literature, več motivacije za delo, drugačen način dela v razredu, več praktičnih primerov, pametnejše profesorje, dodatne programe in ne nazadnje tudi internet (Cvetković Lay, v Blažič, 2003).

Opredelitev raziskovalnega problema

Odkrivanje likovno nadarjenih učencev poteka v treh stopnjah: evidentiranje, identifikacija in pridobitev mnenja staršev. Ker je potek evidentiranja likovno nadarjenih učencev v veliki meri odvisen od učiteljev, nas je zanimalo, kako učitelji prepoznavajo likovno nadarjene učence. Učitelji, zajeti v raziskavi, so izpolnjevali anketni vprašalnik in nam posredovali nekaj likovnih izdelkov otrok, za katere so predvidevali, da so likovno nadarjeni. Anketni vprašalnik je vseboval vprašanja o kriterijih evidentiranja, oblikah dela z nadarjenimi učenci, značilnostih nadarjenih učencev, problemih pri vzgojno-izobraževalnem delu z nadarjenimi ipd. Anketiranje je potekalo vodeno in individualno.

Posredovali so nam likovne izdelke 63 otrok, od tega od nekaterih otrok več različnih izdelkov, od večine pa le po enega. V raziskavi smo poskušali ugotoviti, v kolikšni meri se ocene učiteljev razrednega pouka ujemajo s teoretično oblikovanimi kriteriji za odkrivanje likovne nadarjenosti. V nadaljevanju je predstavljen le del širše raziskave, kjer predstavljamo likovna dela učencev, ki so jih učitelji prepoznali kot potencialno likovno nadarjene, ovrednotena po objektivnih merilih.

Metodologija

V raziskavi smo izhajali iz temeljnega raziskovalnega vprašanja: Ali obstaja razlika med mnenjem učitelja in dejansko ugotovljenimi likovnimi sposobnostmi otrok? Po namenu je raziskava aplikativna, ker je usmerjena v reševanje praktičnih primerov, v razvoj prakse na osnovnih šolah. Po ravni spoznanja je raziskava eksplikativna. Po odnosu raziskovalca do prakse je raziskava kavzalna neeksperimentalna, ker proučujemo obstoječe stanje na osnovnih šolah. Raziskovali smo na neslučajnostnem namenskem vzorcu, ki ga je predstavljalo 40 učiteljev tretjih in četrtih razredov osnovnih šol. Osnovne šole so bile izbrane na območni enoti Zavoda republike Slovenije za šolstvo, OE Maribor. Izbrane šole so bile vključene v program uvajanja 9-letne osnovne šole prvega in drugega kroga leta 2000/01, 2001/02, ker naj bi na teh šolah tudi najprej začeli uresničevati koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi (Bezić idr., 1999).

V raziskavo zajeti učitelji so nam posredovali 85 otroških likovnih del, ki jih je ustvarilo 63 učencev tretjih in četrtih razredov osnovne šole. Zbiranje izdelkov je potekalo od konca februarja do sredine marca 2008. Kot instrumentarij smo uporabili ocenjevalne lestvice s kriteriji likovnostvarjalnega, likovnooblikovnega in optično-tematskega razvoja, ki predstavlja intelektualne komponente v otroškem likovnem delu, ki jih prepoznamo kot posamezne razvojne faze. V znanstvene namene spremljamo s posebnim instrumentarijem predvsem, kaj je upodobljeno na likovnem delu in kako je otrok to prikazal.

Z ocenjevalno lestvico pridobljene rezultate smo razvrstili v tri skupine:

- skupina učencev, pri katerih je bilo opaznih veliko značilnosti likovno nadarjenih otrok,

- skupina učencev, pri katerih so bile komaj opazne značilnosti likovno nadarjenih otrok,
- skupina učencev, pri katerih nismo zaznali značilnosti likovno nadarjenih otrok.

Rezultati in diskusija

Na pridobljenih likovnih izdelkih učencev smo uvodoma analizirali osnovni pristop k likovnemu delu, kot so izbrana lega risalne površine in obvladovanje likovnega prostora ter kako so prikazane podrobnosti. Na likovnih izdelkih z risarskega likovnega področja smo analizirali vrste in raznolikost črt, s slikarskega likovnega področja pa uporabo barv. Pri spremljavi optično-tematskega razvoja smo ugotavljali, koliko likovno delo odstopa od pričakovanega glede na razvojno stopnjo, kar smo analizirali predvsem na upodobitvah figure in/ali objektov. Z oblikovnega vidika smo analizirali vrsto uporabljenih likovnih elementov in njihovo povezanost v likovni kompoziciji. Otroška likovna dela smo analizirali tudi z vidika ustvarjalnega procesa pri nastajanju likovnega dela in glede na likovno strukturo. Zanimalo nas je tudi, kakšne so učenčeve likovne ideje, kakšna je njegova likovna izkušnja in kako obvladuje likovne tehnike. Otroška likovna dela smo kot nedeljivo celoto vrednotili tudi z vidika likovne sugestivnosti.

Pri načrtovanju raziskave smo se zavedali dejstva, da likovna nadarjenost pomeni konstantno preseganje povprečja na enem ali več likovnih področjih v daljšem časovnem obdobju (Čudina Obradović, 1991). Zato smo prosili učitelje, zajete v raziskavo, da nam posredujejo izdelke učencev, ki so jih spremljali daljši čas in jih tudi prepoznali kot potencialno likovno nadarjene. Od nekaterih učiteljev smo dobili več izdelkov istih učencev, od drugih pa le po enega. Vseeno pa nam pridobljena otroška likovna dela že kažejo na način razmišljanja učiteljev in na merila, po katerih učitelji vrednotijo in evidentirajo potencialne likovne talente med osnovnošolsko populacijo.

V nadaljevanju bomo predstavili tri po načelu eksemplarnosti izbrana otroška likovna dela, ki so nam jih posredovali učitelji, za katera so menili, da kažejo določene likovne presežke, ki jih lahko pripišemo bolj razvitim likovnim sposobnostim oziroma likovnemu talentu. Iz vsake skupine je glede na opazno značilnost likovno nadarjenih otrok v nadaljevanju predstavljeno in analizirano eno otroško likovno delo.

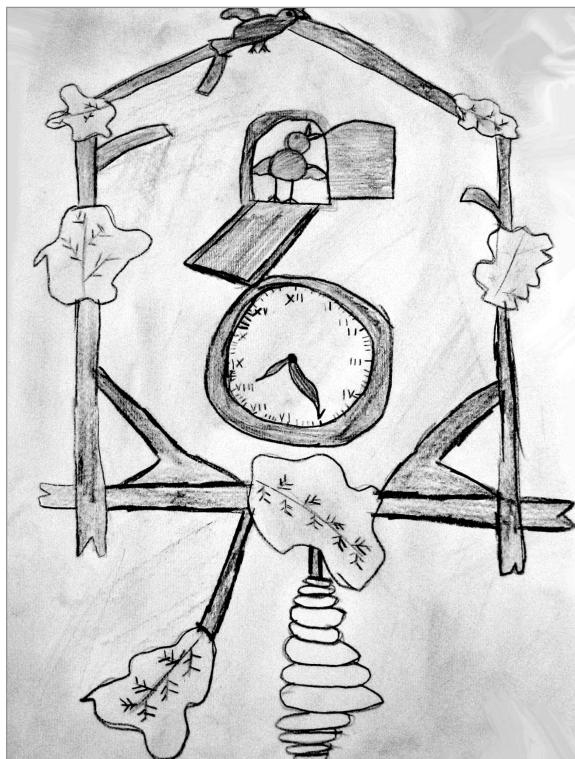
V skupino učencev, pri katerih je bilo opaznih veliko značilnosti likovno nadarjenih otrok, so bila uvrščena tudi likovna dela dečka A. Deček je na risbi z ogljem (slika 1) dobro izkoristil likovno tehniko. Ob uporabi linij je z raznoliko uporabo risala na risbi dosegel tudi tonske učinke. Svetlo – temno nasprotje mu je omogočilo tudi likovno interpretacijo prostorske globine in nakazovanja površine teles. Podrobnosti so precej raznolike (okna, streha, fasada, ograja) in dokaj natančno nakazane. Lega risalne površine je dobro izbrana, saj učencu omogoča postavitev in povezavo osrednjega motiva (hiše) z okoljem. Kompozicija je smiselno nakazana, vidno je tudi prekrivanje med narisanimi objekti. Proces nastajanja likovnega dela je dobro elaboriran in izpeljan. Na likovnem delu sta kljub dosled-

ni likovni strukturi vidni impulzivnost in ekspresivnost v likovnem izrazu. Učenec je pri risanju uporabljal izjemno bogate in raznovrstne likovne ideje ter kombiniral tehnične postopke, ki mu jih je omogočalo izbrano risalo. To kaže na učenčeve dobre likovne izkušnje. Skladnost likovnega dela je dobra, ritmiziranje temnih in svetlih površin pa kaže na razvit likovni občutek. Nakazovanje prostora z uporabo različnih prostorskih ključev kaže na učenčeve izjemno razvite spacialne sposobnosti, odločnost potez pa pripomore k sugestivnosti likovnega izraza. Po analizi likovnega dela učenca lahko ugotovimo, da so na njegovem izdelku vidni mnogi znaki ustvarjalnosti in likovne nadarjenosti.



Slika 1: Deček A (9 let). Risba z ogljem.

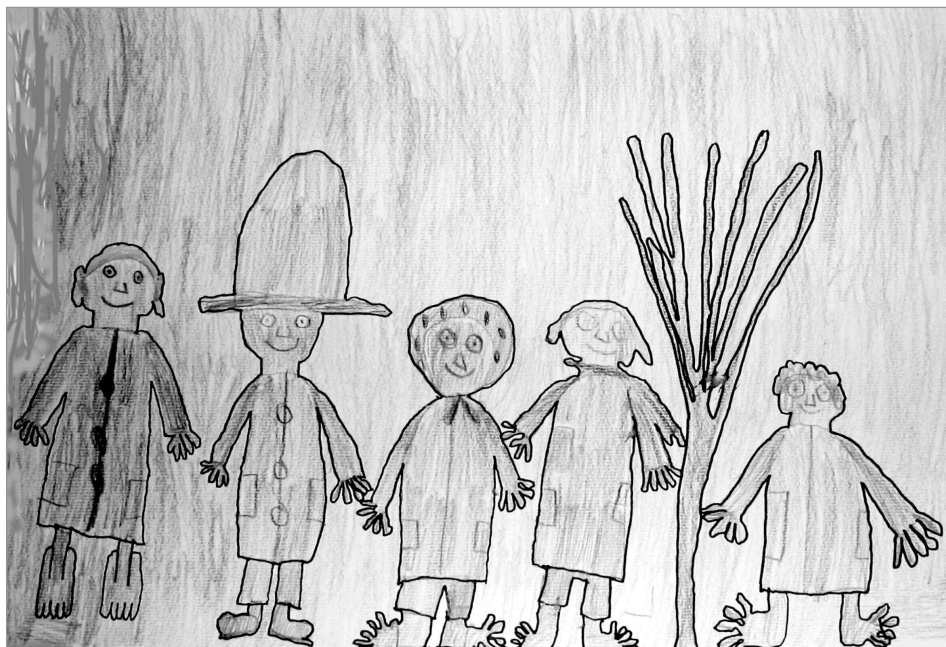
V skupino učencev, pri katerih so bile komaj opazne značilnosti likovno nadarjenih otrok, je bila uvrščena tudi risba deklice A. Učenka je na risbi (slika 2) upodobila motiv stenske ure. Detajli so dokaj podrobno in natančno nakazani in tudi lega formata je ustrezno izbrana. Na risbi je vidno nakazovanje prostora, ki ga učenka dosega z delnim prekrivanjem elementov (vej), ki tvorijo okvir okoli ure. Tudi pri listih, ki so nekakšen dekorativni dodatek, je občuten prostor v odnosu spredaj – zadaj.



Slika 2: Deklica A (8 let). Risba s suho barvico.

Za osrednji element (uro) se zdi, kot da plava v praznem prostoru. Poskus uporabe še drugega prostorskega ključa je delno viden v uporabi linearne perspektive na stojalu pod kukavico. Na risbi je opazen ustvarjalni proces, ki je le delno izpeljan, temu sledijo tudi likovne strukture. Vidne so raznovrstne likovne ideje ter raznovrstna in zanimiva tehnična izvedba. Skladnost med izbranimi likovnimi elementi je dokaj dobra, nekoliko slabša pa je likovna izkušnja. Po analizi likovnega dela smo pri tej učenki prišli do ugotovitve, da so na njenem likovnem izdelku sicer opazni znaki določene likovne spretnosti, manj pa je risba kakovostna z ustvarjalnega vidika. Na izdelku te deklice so znaki, značilni za likovno nadarjenost, komaj prepoznavni.

V skupino učencev, pri katerih nismo zaznali značilnosti likovno nadarjenih otrok, je bila uvrščena tudi kolorirana risba dečka B. Na likovnem delu (slika 3) je učenec upodobil družino. Gre za kombinirano tehniko, v kateri je najprej s suhimi barvicami upodobil motiv, nato pa je v smislu obrisne risbe s flomastrom obrobil vse figure in drevo. Figuralna kompozicija je zanimiva, figure pa so prikazane v nizu druga ob drugi brez prekrivanja in brez občutenja prostora. Postavitev figur na spodnji rob papirja, ki je v funkciji talne črte, ob tem pa še dve figuri lebdita v



Slika 3: Deček B (9 let). Risanje v kombinirani tehniki.

zraku, kaže na povsem elementarno nakazovanje prostora. Podrobnosti na risbi so dokaj dobro nakazane, predvsem zanimivo so narisani prsti na rokah in nogah. Pri figurah so večinoma narisana ramena in vrat, figure so v pričakovanem razmerju, ni pa prikazana dejavnost figur. Vse figure so narisane v eni smeri, od spredaj. Barve so v funkciji koloriranja, kompozicija pa je na elementarnem nivoju. Čeprav je na likovnem delu ustvarjena preprosta skladnost, je likovna ideja le minimalna, vidna pa sta nizek nivo tehnične izvedbe ter monotonost giba in poteze. Glede na elementarno likovno izkušnjo in minimalno adekvatnost uporabljene likovne tehnike menimo, da na učenčevem likovnem izdelku ni opaziti znakov ustvarjalnosti in likovne nadarjenosti.

S podobno poglobljeno analizo vseh otroških likovnih del, ki smo jih pridobili od 63 učencev, smo ugotovili, da pri 45 učencih (71 %) ni mogoče prepoznati značilnosti likovno nadarjenih otrok. Iz tega lahko sklepamo, da so mnogi učitelji premalo kritično ocenili izdelke učencev ali pa ne prepoznavajo likovne originalnosti in ostalih kakovosti otroškega likovnega dela. Pri 11 učencih (18 %) smo s poglobljeno analizo likovnih del ugotovili nekatere komaj opazne znake likovnega talenta. Za te učence lahko predvidevamo, da se bo njihov likovni čut še izostril. Pri 7 učencih (11 %) pa so učitelji pravilno predvidevali in prepoznali razvite likovnostvarjalne in spacialne sposobnosti, torej znake, ki kažejo na likovni talent. Ti učenci torej s svojim likovnim ustvarjanjem že v zgodnjem otroštvu kažejo prepoznavne znake likovnega talenta.

Zaključek

V pričujoči raziskavi smo ugotovili, da učitelji med svojimi učenci težko razberejo potencialne likovne talente. Vedenje učiteljev o temeljnih značilnostih likovno nadarjenega učenca je dokaj pomanjkljivo. Ne moremo zanemariti dejstva, da je sicer veliko učencev ustvarjalnih, vendar to še ni dovolj, da bi lahko dejali, da je določen otrok potencialno likovno nadarjen. Učitelji bi morali bolj objektivno gledati na likovne izdelke učencev. Ob tem se sprašujemo, kateri pripomočki oziroma pomagala bi učiteljem pomagali, da bi učence z izraženimi likovnimi presežki lažje in hitreje prepoznali. Učitelji so nam v analizo ponudili izdelke 63 učencev. Izdelke teh, po mnenju učiteljev nadarjenih otrok, smo podrobneje pogledali in ovrednotili. Rečemo lahko, da je med njimi le dobra desetina takšnih, ki so po znanstvenih kriterijih likovno nadarjeni. Rezultati raziskave kažejo na dejstvo, da imajo učitelji mnogokrat napačne predstave o tem, kateri so pomembni znaki za potencialni likovni talent. Tako se seveda lahko zgodi, da pa resnično prave talente spregledajo.

Ob teh ugotovitvah se nam poraja veliko vprašanj. Eno temeljnih je: Koliko je sploh evidentiranih učencev, ki naj bi imeli nadpovprečne likovne sposobnosti? Na drugi strani pa so evidentirani učenci, od učiteljev prepoznani kot likovni talenti, ki pa to mnogokrat niso. Analogno temu lahko ugotovimo, da verjetno obstajajo mnogi učenci, ki so prav tako ustvarjalni in nadarjeni, a so bili od učiteljev spregledani.

LITERATURA

- Bezič, T. idr. (1999). *Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi v devetletni osnovni šoli*. Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Bezič, T. (2006). *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*. Zavod RS za šolstvo in šport.
- Blažič, A. (1994). Vpliv socialnega okolja na razvoj nadarjenih. V M. Blažič (ur.), *Nadarjeni: stanje, problematika, razvojne možnosti: zbornik* (str. 107–114). Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Blažič, M. (1994). Didaktični vidiki pospeševanja razvoja nadarjenih. V M. Blažič (ur.), *Nadarjeni: stanje, problematika, razvojne možnosti: zbornik* (str. 55–61). Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Cvetković Lay, J. (2003). Kaj o kvaliteti izobraževanja mislijo nadarjeni učenci. V M. Blažič (ur.), *Nadarjeni med teorijo in prakso: zbornik* (str. 261–269). Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene, Visokošolsko središče.
- Čudina Obradović, M. (1991). Likovni talent. V A. Kobola (ur.), *Nadarjenost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje* (str. 121–133). Zagreb: Šolska knjiga.
- Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Duh, M. in Batič, J. (2003). Problematika identifikacije likovnih talentov ob vstopu v osnovno šolo. V M. Blažič (ur.), *Nadarjeni. Izkoriščen ali prezrt potencial: zbornik* (str. 149–157). Novo mesto: Slovensko združenje za nadarjene Novo mesto.
- Duh, M. in Vrlič, T. (2003). *Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole. Priročnik za učitelje razrednega pouka*. Ljubljana: Rokus.
- Feger, B. (1988). *Hochbegabung. Chancen und probleme*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Ferbežer, I. (2002). *Celovitost nadarjenosti*. Nova Gorica: EDUCA.
- George, D. (1997). *Nadarjen otrok kot izziv*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Lep, K. (2008). *Prepoznavanje likovnih talentov pri likovni vzgoji v osnovni šoli*. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Winner, E. in Martino, G. (2000). Giftedness in non-academic domains: The case of the visual arts and music. V K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg in R. F. Subotnik (ur.), *International handbook of giftedness and talent* (str. 95–108). Amsterdam, Lausanne, New York, Oxford, Shannon, Singapore, Tokyo: Elsevier.
- Žagar, D. (2006). Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli: zakaj tako. V T. Bezič, A. Blažič, D. Boben, M. Brinar Huš, M. Marovt, M. Nagy in D. Žagar (ur.), *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi* (str. 10–19). Ljubljana: ZRSŠ.

Elektronski naslov: matjaz.duh@uni-mb.si
katja_lep@yahoo.co.uk

Založniški odbor je prispevek prejel 17. 11. 2008.

Darko Pepevnik

Povezanost statusa telesne teže in športne aktivnosti s telesno samopodobo učencev 2. in 3. triletja

Kratki znanstveni članek

UDK 572.5-057.874(497.4Podčetrtek):159.923, 796.03

POVZETEK

V prispevku smo opredelili pojem telesne samopodobe, predstavili nekatere novejšje raziskave s področja telesne samopodobe v povezavi s športno aktivnostjo mladostnikov in empirično raziskali povezanost statusa telesne teže in športne aktivnosti s telesno samopodobo otrok in mladostnikov. Empirična raziskava temelji na skupinskem slučajnostnem vzorcu učencev ($n = 161$), starih od 9 do 15 let ($AS = 11,87$, $SO = 1,90$), med katerimi je 86 dečkov in 75 deklic. Podatke smo zbrali z uporabo prevzetega vprašalnika (The Children and Youth Physical Self-Perception Profile), ki smo mu dodali še vprašanja o starosti, spolu, telesni teži, telesni višini in o športni aktivnosti ter jih obdelali na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Preverjali smo povezanost statusa telesne teže učencev in njihove športne aktivnosti z ocenjevanjem posameznih razsežnosti telesne samopodobe in telesne samopodobe kot celote. Ugotovili smo, da je 76,4 % učencev primerno težkih, 21,1 % prekomerno težkih in 2,5 % debelih. Odkrivamo statistično značilne razlike v ocenjevanju nekaterih razsežnosti telesne samopodobe, kot so: vzdržljivost, telesni videz in globalna telesna samopodoba, pa tudi v ocenjevanju celotne telesne samopodobe med primerno in prekomerno težkimi ter med primerno težkimi in debelimi učenci. Športno aktivnih je 159 učencev, od tega 113 rekreativno in 46 rekreativno in tekmovalno. Uspeli smo dokazati obstoj statistično značilnih razlik med učenci, ki se s športom ukvarjajo rekreativno, in med učenci, ki se s športom ukvarjajo rekreativno in tekmovalno, v ocenjevanju športnih kompetenc, vzdržljivosti, moči in telesne samopodobe kot celote. Ugotavljamo, da imajo učenci, ki so primerno težki in se s športom ukvarjajo tekmovalno, višjo telesno samopodobo kot učenci, ki so prekomerno težki ali debeli in se s športom ukvarjajo samo rekreativno.

Ključne besede: telesna samopodoba, status telesne teže, rekreativna in tekmovalna športna aktivnost

Relationships Between Body Weight Status, Sport Activities and the Physical Self-Image of Pupils in the 2nd and 3rd Triads

ABSTRACT

In the research we defined the term physical self-concept and presented some recent research in the field of physical self-concept in relation to physical activities for adolescents. We empirically researched the connection of weight status and sport activities to the physical self-concept of adolescents. The empirical research is based on a random group of pupils ($n=161$), aged 9-15 ($M = 11, 87$, $SD = 1, 90$). The group consisted of 86 boys and 75 girls. The data was gathered using the *Children and Youth Physical Self-Perception Profile questionnaire*. We added additional questions concerning age, gender, weight, height, and sport activities. The statistical data was processed using descriptive and inferential statistics. We examined the influence that a pupil's weight and physical activity have on determining the degree of their physical self-concept in particular and in general. We found that 76.4 % of the pupils have ideal weight, 21.1% are overweight and 2.5% are obese. We encountered some statistically distinctive differences in estimating the extensions of physical self-concept, such as endurance, physical appearance and global self-esteem. There were also distinctive differences in estimating the entire physical self-concept of pupils from the three weight groups. 159 of the pupils surveyed are regularly active in sports: 113 do sports for recreation and 46 do sports for both recreation and competition. We managed to prove the existence of statistically distinctive differences among the pupils who are involved in sports for recreation and those who are involved for recreation and competition. These differences were found in the following categories: sport competence, endurance, strength and physical self-concept as a whole. We found that pupils with ideal weight and who are involved in competitive sports have a higher physical self-concept than pupils who are overweight or obese and are involved in sports only for recreation.

Key words: physical self-concept, weight status, sports as recreation, competitive sports

Uvod

Paul Ferdinand Schilder je eden prvih teoretikov, ki je pojem telesne samopodobe ločil od njegovega nevrološkega izvora (Kuhar, 2004). Pravi, da telesna samopodoba pomeni sliko lastnega telesa, ki jo oblikujemo v lastnih mislih. Kljub temu pa je bila v preteklosti telesna samopodoba v celoti zapostavljena. Šele v današnjem času jo pojmuje kot pomembno sestavino splošne samopodobe (Planinšec in Čagran, 2004). Doživljanje lastnih telesnih značilnosti v veliki meri odločilno vpliva na človekovo splošno samopodobo (Tomori, 1990).

Planinšec in Čagran (2004) opozarjata, da mnogi napačno enačijo telesno samopodobo in telesni videz, ter ugotavljata, da so raziskovalci razvili »multidimenzio-

nalni konstrukt telesne samopodobe, ki jo sestavljajo različna področja« (Planinšec in Čagran, 2004, str. 170). Ta področja so: moč, telesna teža, telesna aktivnost, vzdržljivost, športna kompetenca, koordinacija, zdravje, telesni videz, gibljivost, globalna telesna samopodoba in samospoštovanje (Marsh, 1999; Marsh, Peart in Richards, 2005).

Zanimajo nas študije, ki raziskujejo vpliv otrokovih telesnih aktivnosti (redne ali občasne športne vadbe) na njegovo telesno samopodobo. Jiang, Prosser in Havkins (2004) so v svoji študiji *Otrokova samopodoba in vključenost v izvenšolske športne aktivnosti* ugotovili, da imajo otroci, ki so vključeni v izvenšolske športne aktivnosti, višjo samopodobo na vseh ravneh. Murcia, Hernández, Lacárcel in Pérez (2007) ugotavljajo, da imajo učenci, ki sodelujejo pri izvenšolskih športnih dejavnostih, še posebej tisti, ki to počnejo večkrat na teden, boljše telesno samopodobo in večje zaupanje vase kot tisti, ki v manjši meri sodelujejo v izvenšolskih dejavnostih. Vključenost v šport in tekmovanja pozitivno vpliva na splošno samopodobo otroka in s tem tudi na telesno samopodobo, ki je njen pomemben strukturni del. Tega odkritja še ne moremo posploševati na širšo populacijo, je pa odlično izhodišče za nadaljnje raziskovanje tega področja, pravijo Jiang, Prosser in Havkins (2004).

Planinšec in Fošnarič (2005) v svoji raziskavi o povezanosti telesne samopodobe s telesno aktivnostjo in spolom otrok, starih povprečno 6,4 leta, zaključujeta, da sta telesna aktivnost in telesna samopodoba povezani, le smer povezave ni jasna. Ali je visoka telesna samopodoba rezultat visoke telesne aktivnosti ali pa so otroci z visoko telesno samopodobo preprosto bolj telesno aktivni? Nemška raziskovalca Gerlach in Brettschneider (2004) sta raziskovala učinek telesne aktivnosti otrok, vključenih v športne klube, na njihovo samopodobo. Ugotovila sta, da imajo učenci, ki so vključeni v klubske dejavnosti, boljše predstavo o sebi in svojem telesu. Ne glede na izsledke (Seidell, 2002, v Gerlach in Brettschneider, 2004) pa obstaja »speča časovna bomba, imenovana epidemija debelosti« (angl. *sleeping time bomb called obesity epidemic*). Telesna aktivnost in šport lahko igrata pomembno vlogo pri preprečevanju dolgoročnih posledic »sedečega« življenjskega stila. V modelih recipročnega učinka odnosa med telesno samopodobo in telesnimi aktivnostmi, povezanimi z zdravjem, le-ta predstavlja glavno jedro preprečevanja posledic naraščajočega neaktivnega življenjskega sloga (Gerlach in Brettschneider, 2004). Španski raziskovalci Moreno, Cervello in Moreno, R. (2008) so v raziskavo o pomembnosti telesno-športne vadbe, spola in starosti za telesno samopodobo posameznika vključili mladostnike od devetega do triindvajsetega leta in ugotovili, da posameznikova telesna aktivnost pomembno izboljša njegovo splošno telesno samopodobo.

Z raziskavo želimo izvedeti, kako učenci drugega in tretjega triletja devetletne osnovne šole ocenjujejo svojo telesno samopodobo. Pri vseh omenjenih vidikih raziskovalnega problema preverjamo obstoj razlik med učenci glede na status telesne teže in njihovo športno aktivnostjo, ki je lahko rekreativna, tekmovalna ali pa je sploh ni.

Metode

Raziskovalni vzorec

Raziskava temelji na skupinskem slučajnostnem vzorcu učencev ($n = 161$) Osnovne šole Podčetrtek, starih od 9 do 15 let, ki so v šolskem letu 2007/08 obiskovali 4., 5., 6., 7., 8., in 9. razred. Dečkov je bilo 86 (53,4 %), deklic 75 (46,6 %).

Postopki zbiranja podatkov

Uporabili smo Whiteheadov (Whitehead, 1995) vprašalnik The Children and Youth Physical Self-Perception Profile (CY-PSPP). Vprašalnik obsega 36 trditev, med katerimi jih je po 6 vezanih na posamezne razsežnosti telesne samopodobe: športne kompetence, telesna vzdržljivost, telesni videz, telesna moč, globalna telesna vrednost in splošna samopodoba. Vsaka trditev je sestavljena tako, da vsebuje dve nasprotujoči si trditvi. Prvi del vprašalnika smo oblikovali sami. Prinaša nam osnovne podatke o učencu (starost, spol, telesno težo in višino) in odgovore na dve vprašanji o športnih aktivnostih učencev. Izračun Cronbachovega koeficienta zanesljivosti α za drugi del vprašalnika CY-PSPP znaša 0,912, kar kaže na visoko zanesljivost tega dela vprašalnika. Učencem smo ob začetku anketiranja na poljuden način predstavili pojma splošna in telesna samopodoba. Potem smo jih stehali in izmerili višino. Izračunali smo indeks telesne mase in jih na podlagi meril za določanje prekomerne telesne teže in debelosti, ki jih je sprejela mednarodna organizacija IOTF (International Obesity TaskForce), ki se ukvarja s problematiko prekomerne telesne teže in debelosti otrok in mladine (Kovač, Strel, Starc in Jurak, 2008), razvrstili v tri kategorije: primerna telesna teža, prekomerna telesna teža in debelost. Mlajši učenci so za izpolnjevanje vprašalnika potrebovali približno 35 minut, starejši (7., 8. in 9. razred) pa okrog 20 minut.

Postopki obdelave podatkov

Podatki so tabelarično prikazani in obdelani na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Pri tem smo uporabili postopke osnovne deskriptivne statistike numeričnih spremenljivk, Cronbachov koeficient α kot mero zanesljivosti vprašalnika, Leveneov preizkus homogenosti varianc (F-preizkus), t-test za neodvisne vzorce in analizo variance (ANOVA s testom Post Hoc (Tukey)).

Rezultati

Pri ocenjevanju trditev pri posameznih razsežnostih telesne samopodobe je bilo mogoče doseči maksimalno 24 in minimalno 6 točk. Iz tabele 1, stolpca MIN, vidimo, da je minimalno število točk (6) dosegla razsežnost telesna moč, maksimalno vrednost pa so v posameznih primerih reševanja dosegale vse razsežnosti razen telesne moči. Pri ocenjevanju celotne telesne samopodobe ni bila dosežena minimalna (36) niti maksimalna (144) vrednost ocene. Najvišja srednja vrednost (AS =

19,807) vrednotenja odgovorov je pri trditvah o splošni samopodobi, torej so učenci zadovoljni s seboj in svojim življenjem. Najmanjša srednja vrednost (AS = 15,348) pa je pri ocenjevanju trditev s področja telesne moči. Rezultati v tabeli 1 kažejo, da so vrednosti razsežnosti telesna vzdržljivost, telesni videz, globalna telesna samopodoba in splošna samopodoba porazdeljene rahlo asimetrično v levo, razen pri telesni moči in športnih kompetencah, kjer so vrednosti porazdeljene rahlo v desno. Pri vseh pa gre za sploščeno frekvenčno porazdelitev rezultatov.

Tabela 1: Deskriptivna statistika razsežnosti telesne samopodobe in celotne telesne samopodobe

SPREMENLJIVKE	n	MIN	MAX	AS	SO	KA	KS
športne kompetence	161	8	24	16,043	3,123	0,170	-0,150
telesna vzdržljivost	161	7	24	17,547	3,477	-0,467	0,191
telesni videz	161	8	24	16,963	3,562	-0,370	-0,372
telesna moč	161	6	23	15,348	3,005	0,017	-0,089
globalna telesna samopodoba	161	9	24	18,590	3,561	-0,247	-0,735
splošna samopodoba	161	11	24	19,807	3,592	-0,572	-0,862
celotna telesna samopodoba	161	63	141	104,298	15,447	-0,174	-0,315

n – število učencev, MIN – najmanjša vrednost, MAX – največja vrednost, AS – aritmetična sredina, SO – standardni odklon, KA – koeficient asimetrije, KS – koeficient sploščenosti

Izračunali smo, da je 76,4 % učencev primerno težkih, 21,1 % prekomerno težkih in 2,5 % debelih.

Kot kaže tabela 2, je razlika med aritmetičnimi sredinami glede na status telesne teže statistično značilna pri razsežnostih: športne kompetence ($P = 0,038$), vzdržljivost ($P = 0,000$), telesni videz ($P = 0,000$), globalna telesna samopodoba ($P = 0,001$), splošna samopodoba ($P = 0,049$) in celotna telesna samopodoba ($P = 0,001$), pri razsežnosti moč ($P = 0,989$) pa ni.

Tabela 2: Izid enofaktorske analize variance proučevanja razlik v ocenjevanju celotne telesne samopodobe glede na status telesne teže učencev

RAZSEŽNOSTI TELESNE SAMOPODOBE	STATUS TELESNE TEŽE	n	AS	SO	Preizkus homogenosti varianc	
					F	P
športne kompetence	PITT	123	16,309	3,186	0,974	0,380
	PETT	34	15,471	2,722		
	DEB	4	12,750	2,217		
vzdržljivost	PITT	123	18,106	3,246	1,165	0,315
	PETT	34	16,000	3,420		
	DEB	4	13,500	5,066		
telesni videz	PITT	123	17,683	3,349	0,103	0,903
	PETT	34	14,765	3,285		
	DEB	4	13,500	3,109		
moč	PITT	123	15,333	3,040	0,016	0,984
	PETT	34	15,411	2,986		
	DEB	4	15,250	2,754		
globalna telesna samopodoba	PITT	123	19,187	3,393	1,147	0,320
	PETT	34	16,676	3,590		
	DEB	4	16,500	2,081		
splošna samopodoba	PITT	123	20,170	3,614	0,396	0,320
	PETT	34	18,794	3,364		
	DEB	4	17,250	2,629		
celotna telesna samopodoba	PITT	123	106,789	14,902	0,322	0,725
	PETT	34	97,117	14,649		
	DEB	4	88,750	13,124		

PITT – primerna telesna teža, PETT – prekomerna telesna teža, DEB – debelost

Na podlagi testa Post Hoc ugotovljamo, da prihaja do statistično značilnih razlik med primerno in prekomerno težkimi učenci pri ocenjevanju vzdržljivosti ($P = 0,004$), telesnega videza ($P = 0,000$), globalne telesne samopodobe ($P = 0,001$) in celotne telesne samopodobe ($P = 0,003$). Ugotovili smo tudi statistično značilne razlike med primerno težkimi in debelimi učenci pri ocenjevanju vzdržljivosti ($P = 0,019$), telesnega videza ($P = 0,038$) in celotne telesne samopodobe ($P = 0,046$). Pri ostalih razsežnostih takšnih razlik nismo uspeli dokazati.

Rezultat t-preizkusa v tabeli 3 kaže, da je predpostavka o homogenosti varianc upravičena. Razlika med aritmetičnimi sredinami ocenjevanja razsežnosti in celotne telesne samopodobe učencev glede njihovega ocenjevanja načina športne aktivnosti je statistično značilna v primeru športnih kompetenc ($P = 0,001$), vzdržljivosti ($P = 0,001$), moči ($P = 0,001$) in celotne telesne samopodobe ($P = 0,006$).

Tabela 3: Razlike v ocenjevanju celotne telesne samopodobe in njenih spremenljivk glede na način učenčeve športne aktivnosti

RAZSEŽNOSTI TELESNE SAMOPODOBE	UKVARJANJE S ŠPORTOM	n	AS	SO	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
					F	P	t	P
športne kompetence	rekreativno	113	15,557	3,064	0,160	0,898	-3,327	0,001
	rekreativno in tekmovalno	46	17,326	2,974				
vzdržljivost	rekreativno	113	16,956	3,493	0,629	0,429	-3,495	0,001
	rekreativno in tekmovalno	46	19,022	3,080				
telesni videz	rekreativno	113	16,956	3,587	0,026	0,872	-0,315	0,753
	rekreativno in tekmovalno	46	17,152	3,508				
moč	rekreativno	113	14,850	2,931	0,165	0,686	-3,378	0,001
	rekreativno in tekmovalno	46	16,565	2,833				
globalna telesna samopodoba	rekreativno	113	18,371	3,556	0,013	0,908	-1,469	0,144
	rekreativno in tekmovalno	46	19,283	3,519				
splošna samopodoba	rekreativno	113	19,619	3,687	2,717	0,101	-1,227	0,222
	rekreativno in tekmovalno	46	20,391	3,356				
celotna telesna samopodoba	rekreativno	113	102,310	15,361	0,731	0,394	-2,806	0,006
	rekreativno in tekmovalno	46	109,739	14,568				

Diskusija

Da bi poiskali odgovore na postavljena raziskovalna vprašanja, smo s pomočjo privzete ocenjevalne lestvice CY-PSPP (Whitehead, 1995) zbrali podatke na vzorcu učencev, starih od 9 do 15 let. Glede na oceno (Dietz, 1986; MMWR, 1997; Troiano, Flegal, Kuczmarski, Campbell in Johnson, 1995, v Kovač, Strel, Starc in Jurak, 2008), da je stopnja debelosti v državah razvitega sveta med 6 % in 30 %, smo lahko zadovoljni, da ne spadamo mednje. Zadovoljni smo lahko tudi z ugotovitvijo, da se več kot 98 % učencev v prostem času ukvarja s športnimi dejavnostmi, od tega več kot 70 % učencev rekreativno in več kot 28 % učencev tekmovalno oziroma oboje.

Ugotovili smo statistično značilne razlike v ocenjevanju vzdržljivosti med primerno težkimi učenci in med prekomerno težkimi in debelimi. Primerno težki učenci se telesne vadbe ne izogibajo, so bolj vzdržljivi in brez težav premagujejo telesne napore. Prav tako odkrivamo statistično značilne razlike med učenci glede na status telesne teže v ocenjevanju telesnega videza. Prekomerno težki in debeli učenci v nasprotju s primerno težkimi ocenjujejo svoje telo kot manj lepo v primerjavi z vrstniki in menijo, da ni lahko obdržati lepe postave. So manj zadovoljni s svojim telesnim videzom. Pri ocenjevanju globalne telesne samopodobe pa ugotavljamo statistično pomembne razlike med primerno in prekomerno težkimi učenci. Primerno težki učenci se dobro počutijo v svojem telesu, so zadovoljni s svojimi telesnimi zmogljivostmi, zaupajo telesu in so nanj ponosni. V ocenjevanju celotne telesne samopodobe prihaja do statistično značilnih razlik pri ocenah primerno in prekomerno težkih učencev in primerno težkih in debelih učencev. V obeh primerih imajo višjo telesno samopodobo primerno težki učenci. Samo pri ocenjevanju moči nismo ugotovili statistično značilnih razlik med njimi, kar ugotavljajo tudi kitajski raziskovalci (Sung, Yu, So, Lam in Hau, 2005). To pomeni, da vsi učenci, ne glede na težo, ocenjujejo, da so močnejši kot vrstniki, in verjamejo vase pri aktivnostih, kjer potrebujejo moč. Pri iskanju razlik med učenci v ocenjevanju razsežnosti telesne samopodobe in telesne samopodobe kot celote z vidika učenčeve gibalne športne aktivnosti lahko ugotavljamo, da imajo učenci, ki se s športom ukvarjajo tekmovalno (pa tudi rekreativno), višjo telesno samopodobo. Tudi študije nekaterih avtorjev (Jiang, Prosser in Havkins, 2004; Murcia, Hernández, Gerlach in Brettschneider, 2004; Planinšec in Fošnarič, 2005; Lacárcel in Pérez, 2007; Moreno, Cervello in Moreno, R., 2008) ugotavljajo, da imajo otroci in mladostniki, ki so telesno aktivni, višjo telesno samopodobo. V pričujoči raziskavi smo uspeli ugotoviti statistično značilne razlike med učenci v ocenjevanju športnih kompetenc, vzdržljivosti in moči. Učenci, ki se s športom ukvarjajo rekreativno in tekmovalno, so te tri razsežnosti ocenili višje. Prav tako so višje ocenili tudi celotno telesno samopodobo. Rezultati nedvomno kažejo na to, da tekmovalna športna aktivnost v veliki meri prispeva k višji telesni samopodobi učencev.

Sklep

Zaključimo lahko z dokaj zadovoljivo ugotovitvijo, da imamo populacijo učencev, ki so v glavnem primerno težki in se večinoma v prostem času ukvarjajo s športnimi aktivnostmi, bodisi rekreativno, tekmovalno ali oboje. Telesna samopodoba učencev je dokaj visoka. Povezanost statusa telesne teže učencev z njihovo telesno samopodobo pa nas opozarja, da je potrebno problem prekomerne telesne teže in debelosti učencev jemati resno. Nedvomno je zelo pomembna povezanost telesne aktivnosti s posameznikovo telesno samopodobo. Ugotavljamo, da imajo učenci, ki se s športom ukvarjajo rekreativno in tekmovalno, višjo telesno samopodobo kot učenci, ki se s športom ukvarjajo le rekreativno.

Čas, v katerem živimo, ni naklonjen človeškemu telesu. Naša raziskava nas spodbuja k temu, da kot starši in učitelji poskrbimo za otrokovo načrtno in vsakodnevno telesno aktivnost in s tem posredno vplivamo na pozitivnejšo telesno samopodobo, ki je del splošne samopodobe slehernega posameznika. V prihodnje bi bilo smiselno raziskave usmerjati v korist, ki jih otrokom prinašajo raznovrstne gibalne aktivnosti, in spremljati gibalno aktivnost slovenskih otrok. To je edini način sledenja trendov na tem področju, primerjave z drugimi in odkrivanja otrok, ki so premalo gibalno aktivni. Le na podlagi takšnih osnov lahko pripravimo dodatne programe gibalne aktivnosti, ki jih nekateri otroci potrebujejo (Planinšec, Pišot in Fošnarič, 2006).

LITERATURA

- Gerlach, E. in Brettschneider, W. D. (2004). *Effects of Physical Activity in Sports Clubs on Self-Concept and Health in Children*. Pridobljeno 8. 12. 2007, s http://self.uws.edu.au/Conferences/2-004_Gerlach_Brettschneider.pdf.
- Jiang, X., Prosser, L. in Hawkins, K. (2004). *Children's Self-Concept and Participation in Extra-Curricular Sport Activities*. Pridobljeno 8. 12. 2007, s http://self.uws.edu.au/Conferences/2004_Jiang_Prosser_Hawkins.pdf.
- Kovač, M., Strel, J., Starc, G. in Jurak, G. (2008). *Podatkovna zbirka športno vzgojni karton – izvedbena navodila za učitelje*. Pridobljeno 5. 3. 2008, s http://portal.mss.edus.si/portal/page?_pageid=33,1&_dad=portal&_schema=PORTAL.
- Kuhar, M. (2004). *V imenu lepote: družbena konstrukcija telesne samopodobe*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Marsh, H. W., Peart, N. D., Richards, G. E. (2005). *The Physical Self Description Questionnaire: furthering research linking physical self-concept, physical activity and physical education*. Referat predstavljen leta 2005 na AARE Conference. Prispevek pridobljen 8. 1. 2008, s <http://www.aare.edu.au/05pap/pea05307.pdf>.
- Marsh, H. W. (1999). PSDQ – *Physical Self Description Questionnaire PACKAGE*. Pridobljeno 8. 1. 2008, s <http://self.uws.edu.au/Instruments/PSDQ%20PACKAGE/PSDQ.htm>.
- Moreno, J. A., Cervello, E. in Moreno, R. (2008). The importance of physical-sport practice and gender in physical self-concept from 9 up to 23 years. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (1), 171–183.
- Murcia, J. A. M., Hernández, E. C. G. M., Lacárcel, J. A. V. in Pérez, L. M. R. (2007). Physical Self-Concept of Spanish Schoolchildren: Differences by Gender, Sport Practice and Levels of Sport Involvement. *Journal of Education and Human Development*, 1 (2), 1–17.
- Planinšec, J. in Čagan, B. (2004). Telesna samopodoba mlajših šolarjev z vidika empirične raziskave. *Sodobna pedagogika*, 55 (3), 168–188.
- Planinšec, J. in Fošnarič, S. (2005). Relationship of perceived physical self-concept and physical activity level and sex among young children. *Perceptual and Motor Skills*, 100, 349–353.
- Planinšec, J., Pišot, R. in Fošnarič, S. (2006). Gibalna aktivnost mlajših šolarjev v severozahodni Sloveniji. *Didactica Slovenica*, 21 (3–4), 3–14.
- Sung, RYT., Yu, CW., So, RCH., Lam, PKW. in Hau, KT. (2005). Self-perception of physical competences in preadolescent overweight Chinese children. *European Journal of Clinical Nutrition*, 59 (1), 101–106.
- Tomori, M. (1990). *Psihologija telesa*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Whitehead, J. R. (1995). A study of children's physical self-perceptions using an adapted physical self-perception questionnaire. *Pediatric Exercise Science*, 7, 132–151.

Elektronski naslov: darko.pepevnik@guest.arnes.si

Založniški odbor je prispevek prejel 3. 11. 2008.

Dr. Darinka Sikošek

Using didactic enclosures as teaching methods and social forms for active learning in chemical education

Strokovni članek
UDK 371.3:54

ABSTRACT

Innovative teaching and learning can be defined as the effective use of various didactic materials combined with the methods and social forms of active learning. We carried out an evaluation of didactic enclosures as the initial stage in the methodology of our scientific strategy for researching the project "Didactic Redevelopment of Chemical Education in Slovenian Elementary Education". To obtain the results of our evaluation of didactic enclosures we concentrated on the innovative approach of using enclosures for just games and video. These types of enclosures are used in didactic game methods and video methods, as well as various problem-solving sheets (individual and group) that are typically used for individualised group work. We put special emphasis on furthering the development of programmed sequences, which are essential in effectively utilizing the well-known teaching aid called the "Periodic Table in Cube".

Key words: didactic game method, didactic enclosures for games; didactic video method, didactic enclosures for video; teaching aids, "Periodic Table in Cube", programmed sequences; individualised group learning, group learning sheet, individualised learning sheets

Nekateri didaktični sklopi učnih metod/socialnih oblik aktivnega učenja pri predmetu kemija

POVZETEK

Inovativno poučevanje/učenje predstavlja učinkovito uporabo metod in oblik aktivnega učenja ter učnih sredstev (učil in didaktičnega gradiva), ki so potrebna za uspešno izvajanje načrtovanih aktivnosti. Začetno fazo v metodologiji dela v raziskovalni nalogi Didaktična prenova kemijskega izobraževanja v osnovni šoli sta predstavljali empirična in racionalna evalvacija didaktičnega gradiva kot sestavini »metodne« opreme, uporabljeni v času izvajanja načrtovanih strategij učnega dela. Izhajajoč iz evalvacijskih ugotovitev, so bili med inovacijskimi elementi prednostno opredeljeni iger in video didaktične priloge, ki so potrebne za učinkovito uporabo metode didaktičnih iger, video metode, pa tudi skupinski in individualizirani učni listi, uporabni pri izvajanju individualiziranega skupinskega dela. Posebna skrb je bila namenjena tudi gradivu – programirane sekvence, ki omogoča bolj smotrno uporabo učila Periodni sistem v kockah.

Ključne besede: metoda didaktičnih iger, igrne didaktične priloge, video metoda, video didaktična gradiva, učila, Periodni sistem v kockah, programirane sekvence, individualizirano skupinsko delo, skupinski učni list, individualizirani učni listi

Introduction

One of key aims of our research “Didactic Redevelopment of Chemical Education in Slovenian Elementary Education” was determined as an innovative development of didactic material. It provides more effective using of selected method and social form for teacher’s role in learner’s more active learning. For stimulating the learners’ higher activity and consecutive learning effectiveness the teachers should use suitable teaching aids and proper didactic enclosures (learning sheets used by particular method or social form or teaching aid).

Realization of planned learners’ activities is carried out using different methods of active learning, such as problem solving method, where learners are introduced to a specific problem-solving strategies and asked to use their chemical knowledge and in such a manner develop problem-solving skills (Janiuk, 1993; Hanson and Wolfskill, 2000). By Howlett (1989) and Gordon (2008) the emphasis is on learner, using a planned approach to tackle a learning problem. The learners are delineating the problem firstly, then deciding on what an appropriate solution might be and deriving possible solution.

For realizing competence-oriented activities a teacher offers some topical accompanying methods generally which must be supported by suitable didactic material (teaching aids and didactic enclosures). The literature gives some cases of using such didactic enclosures. For example, Tiberius (1999) suggests to encourage co-operation and trust among group members what is happening during individualised group working. For successful performing I suggest this social form to my students-teachers to articulate the topical didactic enclosures, such as group and individualised working sheets. According to Towns, Kreke and Fields (2000) learning in small groups is one way to enhance different learning styles. Moreover, in the case of individualised group learning, each learner involved in group activities has his/her own task what means to notice the notorious principle of individualisation and differentiation in full. However, in such kind of group learning they can work cooperatively or collaboratively depending on the type of task and teacher’s constructional approach.

In the present study we examine closely an elected teaching aid, e.g. “Periodic Table in Cube” (PTC in advance, authorized by M. Golob, a retired elementary school teacher from Maribor).

This aid consists of 60 cubes (arranged along the shelves on the special stand), which represent the main groups of The Periodic Table. Naturally, each cube has six squares where we can find vital piece of information for individual element from its atomic structure (three squares: a period, a group, a size of an atom / ion) to well designed other information (the other three squares: its metal / non-metal

properties, natural occurrence, its use (Črešnjevec, 1994). Indeed, for successful using this teaching / learning aid at elementary, as well as vocational level of chemical education, some didactic enclosures are needed.

Methodology

Aims

This study-contribution is aimed: (a) to develop method-related didactic enclosures for teaching and learning by game or video method; (b) to design the programmed sequences for pupils' motivated and effective learning by using PTC aid; (c) to prepare topical learning sheets for pupils' individual engagements in group work by demonstrating PTC aid.

This paper outlines each of the three aims, providing the practical guidelines which key methodological parameters can be used in articulating the active method-related didactic enclosures, respectively individualised group form social learning.

Approach

Empirical evaluation was flowing for estimation what is real situation on provisions with the needed didactic enclosures used for successful teaching and learning various chemical concepts by using above mentioned methods and individualised group work. We were interested if our teachers articulate such enclosures, what are their possibilities and techniques of using them in a real class situation. For gathering these items of information some questionnaires (Črešnjevec, 1994; Kojc Fišer, 1994; Maguša, 1995) were used consisting of the following questionnaire sections:

- a) Technical equipment and teaching aids (how an individual school, especially chemical class-room is equipped, what can be obtained and offered to them);
- b) Didactic enclosures (obtainment / using, source of, using by macro-didactic components and learning methods / social forms);
- c) Teaching aids and didactic enclosures (how both are used together by various teaching methods / learning social forms, e.g. teaching and learning by PSC aid supported by problem solving method and individualised group working).

Sample Participants

The selected in-service teachers from several programmes of compulsory secondary school (20 teachers), as well as vocational or vocational-technical and professional (25 teachers) of chemistry education took an active part in this research project. But as research assistants being in action also four graduate students were included, who under author's mentorship have been developing the methodology of articulating the above mentioned method- and social form-related didactic enclosures as their schoolteacher's training certificate thesis.

Instruments

Involved in-service chemistry teachers were asked to answer on aim-loaded questionnaire called "Teaching aids and didactic enclosures". Other essential part of research instruments were the following method- and social forms-related didactic enclosures elaborated by graduate students: *Game's didactic enclosures* (Kitek, 1994), *Video's didactic enclosures* (Kojc-Fišer, 1994); *Programmed sequences* (Črešnjevce, 1994); and *Social forms enclosures* (Maguš, 1995).

Evaluations and Conclusions

About teaching aids and didactic enclosures included in our research project "Didactic Redevelopment of Chemical Education in Slovenian Elementary Education" using the above mentioned questionnaire we have gathered a following feedback from the above mentioned in service-teachers of chemistry:

- (1) PTC as one of the best recommended teaching aids for didactic application is often used only by 25 % respondents. The same percentage of these answers is also valid for using the programmed sequences as didactic enclosures, needed for teaching / learning by using this teaching aid.
- (2) Another further conclusion is about preferential using of PTC by the methods of explanation and discussion compared with the others, e.g. the text method.
- (3) An outstanding using of PTC by individualized group work without programmed sequences is also surprising. Percentage regarding the origin of programmed sequences is the same for both of these purchased or self-made.

On the other side, there are some conclusions of professional evaluation performed by graduate students regarding to easier learning assurance by greater understanding and students motivation. For the teaching aids the following predetermined criteria were taken into consideration: level clearness / abstraction / motivation, application value for teaching methods / learning social forms, colourfulness and static / moving. We can put out the following conclusions:

- (a) Analyses' results for PTC indicate, that this teaching aid is valued by its: (1) high level of clearness and motivation and schematic illustration; (2) greatest methods / forms of application; (3) three colours, but only one static demonstration what is actually a bad point.
- (b) For professional evaluation of didactic enclosures two afore mentioned criteria (learning methods / social forms) were used, as well as an application value for individual macro-didactic component and the attainability (market purchase or self-making).

In compliance with the empirical and professional evaluation results our further interest was focused on innovative approach of creating didactic enclosures. Considerable efforts were concentrated to the development of didactic enclosures as an essential component of "The Teacher's Preparation for the Learning Unit". Therefore, numerous different enclosures for teaching chemistry, appropriated for application by Didactic Game Method, Video-method and Method of

Programming Chemical Learning Contents, as well as Individualized Group Work, i.e. the preferred learning social form, were created.

In our opinion several examples of method- and social forms related to didactic enclosures are classified into the following groups:

- ⇒ *Game's didactic enclosures*: (i) Game Sheet, (ii) Introduction for a Teacher;
- ⇒ *Video's didactic enclosures*: (i) Video Introducing Writing Sheet, (ii) Video Acquiring Writing Sheet; (iii) Video Practice Sheet, (iv); Video Repeated Sheet;
- ⇒ *Programmed sequences* which can be successfully used by PTC for:
 - (i) Acquiring new contents, (ii) Differentiated Repeating with Self-Evaluation;
- ⇒ *Social forms enclosures*: (i) Group-Learning Sheet, (ii) Individualised-Learning Sheet.

These enclosures are needed for successful performing the Individualized Group Work, particularly at concurrent application the combination of methods&social forms, such as: Problem Solving Method or Didactic Game Method using Group- as well as Individualised Problem Solving Sheets. In continuation (see table) a concise and general description of Video Repeated Sheet, then Group Problem Solving&Game Sheet and Individualised Problem Solving Sheets follow. But one example of Programmed Sequence is described as a combination of key words form and the original text.

Table: Examples of optimal method&social forms learning sheets

Didactic Enclosure / Heading	Didactic Parameter	Key Words Description
Video Repeated Sheet / <i>Call for Help</i> (Kojc Fišer 1994)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Instruction ✓ Problem 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Observing chemistry video, solving given problem; ➔ Incomplete label with chemical, method of identification –suggestion;
Group Problem Solving&Game Sheet <i>Jig-Saw Puzzle of the Voltaic Cell</i> (Magušá 1995, Kitek 1994)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Problem /Group Task ✓ Guidelines ✓ The plan for Realization ✓ Playing Rules 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Daniel Voltaic Cell, jig-saw puzzle elements (learners selfmade): compose, name cell's components, explain ! ➔ Group-, individual tasks / individual Problem Solving Sheet, group game playing; ➔ individualised (group) task/progress of the work; ➔ instruction for beginning, group playing, plenary demonstration (each group's jig-saw puzzle picture (see page 8), group manager), rang order criteria (time, quality of composed picture and explanation);
Individual Problem Solving Sheet <i>Redox Leaflet</i> (Magušá 1995)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Task ✓ Guidelines ✓ Problem solving method stages ✓ Problem Solving Method stages ✓ Requirements 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ concept's item, recognising yourself item in group problem, not known knowledge consciousness; ➔ problem solving method stages, jig-saw puzzle element plan (Redox Leaflet); ➔ questions/put, needed information/find, answers/put down, Redox Leaflet /make; "What am I interested in ... ? Do you know that ...?" ➔ reminder;

Programmed Sequence/ *The Periodic table* (Črešnjevec, 1994)

Didactic Parameters: ✓ **To the student**, ✓ **e.g. Step 6**, ✓ **An Additional step**;

✓ **To the student**

➤ **Concepts:** Element (definition), Periodic Table (definition, arranging the elements/key);

➤ **Instructions for programmed learning:**

(1) each learning contents is divided into several steps; (2) each step doesn't only explain to you the concepts clearly, but it also consists of some answers or tasks for practising your acquired knowledge; (3) for your current self-evaluation about the quantity and quality of your new knowledge the right answers and solutions in front of each next step on the other paper's side are waiting for you; (4) if your answers / solutions are incorrect, you have to go back to earlier steps and to improve your knowledge. Remember: "The Periodic Table in Cube" will help you much at learning! Instructions for using it are enclosed.

✓ **e.g. Step 6**

➤ descriptions for changing some characteristics of elements, e.g. properties, atomic radii, formation of cations and anions;

➤ **Your task is on turn:** (1) Find out (write in arrows of Periodic Table Scheme using the "Table of Elements in Cube"(see enclosed photo 1 a,b) how the individual afore mentioned parameters of elements in any of the period as well as in group are changing !

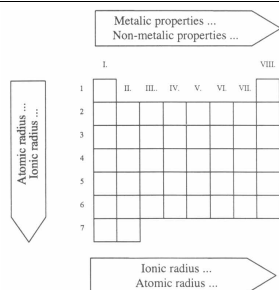


Figure: Periodic Table Scheme

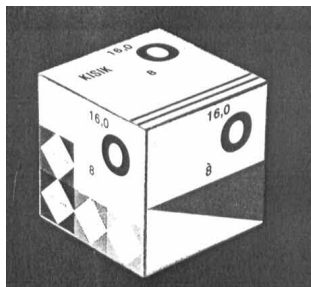


Photo 1a: "Oxygen Cube"

Figure: Periodic table Scheme

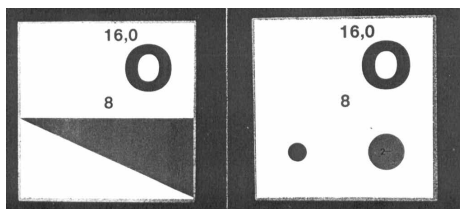


Photo 1b: "Oxygen Cube Squares" (Acid/Base properties, Atomic/Ionic radius)

(2) Explain how an oxide anion is formed, compare the sizes of oxygen atom and oxide anion and sketch their structures !

(3) Write the symbols for following cations and anions: potassium, beryllium, aluminium as well as nitride, sulphide and bromide ions.

➔ **Answers:**

To question 1) change of properties: (i) metal → metal&non-metal → non-metal properties of elements for each period; (ii) change of atomic radii: → fall down from left to right; for each group: ↓ increase up to down; (iii) ionic radii decreases and increases for some elements along the period.

To question 2) oxygen atom O + 2 electrons → oxide anion O²⁻; ⇔ ionic radius >> atomic radius

To question 3) the symbols for (i) cations: K⁺, Be²⁺, Al³⁺; (ii) anions: N³⁻, S²⁻, Br⁻;

✓ **An Additional step**

“Tell me something about the alkali metals, e.g. lithium, sodium and potassium!, we are asked.

“Well”, we all agreed, “but we have a special task for you. Listen very carefully what each of us is saying about some of them. Then you will draw up (using the selected cubes of Periodic Table in Cube) their “identity cards”! At the end you will pick up all the cards and arrange them into “Periodic Table Catalogue”. Let’s begin with our reports for individual elements!

Be careful! Start “Catalogue File” with empty “Cards. For each presented element (considering the counted points) you have to fulfill its own card. But the point state of matter is missed. This one you will sign (using enclosed colour’s legend) covering the whole “identity card” with the accurate colour.

“Element’s Identity Card”

Name/Symbol
Year of discovery:
Atomic number:
Relative atomic mass:
Row/Group:
Electronic configuration of:

Cation/Anion:
Metal/Nonmetal:
Occurrence of:
Uses of:
Warning notice
(toxic/nontoxic, order of reactivity):

State of Matter
(legend) :

Solid → grey
Liquid → blue
Gas → yellow

Teaching and learning application

The “purpose” of teaching and learning “The Periodic Table” as the “families” of elements by using “The Periodic Table in Cube” as the teaching aid with the support of Programmed sequences as the didactic enclosure is the aim that steers teachers’ and learners’ actions. In general, didactic enclosures, as the vital part of Teacher’s Preparation for anyone learning unit can be used at performing the active methods or learning social forms and at all macro-didactic components.

With regard to the method’s criteria such enclosures are preferentially applied for the method of explanation, demonstration method and, of course, video method. From the point of using programmed sequences at self-learning progressing just the text method in reference to problem solving method can be suggested. Necessity of successful application of proper didactic enclosures in any of macro-didactic components is evident without any further explanation. Surely, from the point of teacher’s professional development the teachers’ self-made didactic enclosures are preferred, related to those made by a professional team. By elaborating didactic enclosures aimed to the optimum learning process, teachers must realize some competences related to the chemical contents and teaching strategies especially. Let’s not forget three didactic imperatives: Rationalization, Differentiation and Individualization ! by using teaching aids and methods as well as social forms and all should be supported by didactic enclosures that make chemical knowledge

structure more interesting and easier for earners. Not to forget, just an inner satisfaction for both teachers and learners as study partners is the main aim of educational process in general.

It can be stated that studies on the elaborating of didactic enclosures are opened and some answers originate the new methodological questions. Both questions and answers are of great importance so for the theory of articulation of didactic enclosures, as well as for learning implications. Knowing the conclusions and suggestions of such studies helps teachers to methodological elaboration of learners' activities by acquiring several teaching contents in accordance with the learners intellectual possibilities, likewise personal perceptions and emotional profile. Teaching approach by using the appropriate didactic enclosures certainly simplifies and facilitates the learning (acquiring, revising and testing) of chemical knowledge and makes it more effective.

REFERENCES

- Črešnjevec, D. (1994). *Didactic Material "Programmed sequences" using "Periodic Table in Cube" in teaching and learning Chemistry*. Graduation Thesis. Department of Chemistry, Faculty of Education, University of Maribor. (in Slovene version)
- Črešnjevec, D. (1994). *Programmed Sequences and Periodic Table in Cube-empirical evaluation and examples*. Anex 2. Graduation Thesis. Department of Chemistry, Faculty of Education, University of Maribor. (in Slovene version)
- Gordon, W. (2008). *Cultural Studies of Science Education*, Vol. 3, No. 2, pp. 329–350.
- Hanson, D. and Wolfskill, T. (2000). *J. Chem. Educ.*, Vol. 77, No. 1, pp. 120–130.
- Howlett, A. (1989). *Problem Solving. Introduction*. In: *Learning & Teaching in School Science. Practical Alternatives*. Ed. Di Bentley and M. Watts. Open University Press, Milton Keynes.
- Janiuk, R. M. (1993). *J. Chem. Educ.* Vol. 70, No. 10, pp. 828–829.
- Kitek, B. (1994). *Didactic Game Method in Teaching and Learning Chemistry*. Graduation Thesis. Department of Chemistry, Faculty of Education, University of Maribor. (in Slovene version)
- Kojc Fišer, J. (1994). *Videomethod in teaching and learning Chemistry*. Graduation Thesis. Department of Chemistry, Faculty of Education, University of Maribor. (in Slovene version)
- Maguša Z. (1995). *Individualised Grouping Work in Learning Chemistry*. Graduation Thesis. Department of Chemistry, Faculty of Education, University of Maribor. (in Slovene version)
- Tiberius Richard, G. (1999). *Small group teaching. A trouble-shooting guide*. Kogan Page.
- Towns, M. H., Kreke, K. and Fields, A. (2000). *J. Chem. Educ.* Vol. 77, No. 1, pp. 111–115.

Elektronski naslov: darinka.sikosek@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 20. 5. 2008.

Dr. Amand Papotnik

Uspešno poučevanje in učenje tehnike in tehnologije s konstrukcijskimi sestavljanjami

Strokovni članek
UDK 371.3:62

POVZETEK

Prispevek obravnava nekaj nadrobnih strategij za ustvarjanje novega znanja in globalno-osrednjo strategijo za konstruiranje s sestavljanjami. Poudarek je namenjen tudi razvijanju sposobnosti, ki jih lahko razvijamo v okviru izbranih strategij. V tako zastavljeni strategiji je mogoče izkazovanje medpredmetnega načrtovanja in povezovanja. Udejanja se težnja po pridobivanju boljšega znanja, saj konstruktivisti menijo, da znanja v gotovi obliki ne moreš drugemu »dati«, niti ga od nekoga »prejeti«, ampak ga mora vsakdo z lastno miselno aktivnostjo ponovno zgraditi.

Ključne besede: tehnika in tehnologija, konstrukcijske sestavljanke, strategije, znanja, spretnosti, navade

Successful Teaching and Learning in the Subject Technics and Technology Using Construction sets

ABSTRACT

The article deals with some detailed strategies for acquiring new knowledge with the help of the global-centered strategy of using construction sets. Special stress is given to the development of abilities which can be developed within the framework of chosen strategies. These strategies are especially suitable for cross-curricular subject planning, which allows pupils to connect to and realize the subject material, thus giving them a better grasp of the knowledge being learned. This process is supported by the constructivists, who are of the opinion that knowledge in its final form can neither be »given« to or »accepted« by somebody else, but should be built-up afresh using each individual's own thoughts and ideas.

Key Words: technique and technology, learning with the use of construction sets, strategies, knowledge, skills, habits

Uvod

Otrok svoje spoznavne, čustvene, gibalne in socialne potrebe ter interese udejanja v stiku z gradniki konstrukcijske sestavljanke, kjer si pridobiva nova znanja, tehniško-fizikalne izkušnje, delovne navade in ustvarjalne sposobnosti.

Odkriva in spoznava preproste tehnične in tehnološke probleme ter z uporabo strategij za pridobivanje novega znanja išče načine za njihovo reševanje. Tako ustvarjalno povezuje naravoslovna in tehnična znanja s prakso.

Pri tem gre tudi za poklicno informiranje, svetovanje in usmerjanje v svet dela in poklicev.

Opredelitev problema

Področja uporabe konstrukcijskih sestavljanj

Uporaba konstrukcijskih (didaktičnih) sestavljanj je izredno široka in pestra. Njene »korenine« segajo že v vrtec, kjer v okviru vsakodnevnih dejavnosti gradijo oziroma konstruirajo enostavne predmete, makete, statične in dinamične modele.

1. S konstrukcijskimi sestavljanjami je mogoče demonstrirati in usvojiti veliko tehničnih pojmov, zakonitosti in pojavov.
2. V vrtcih in šolah je mnogo konstrukcijskih sestavljanj (npr. Lego Duplo, Lego Dacta, Lego System, Lego Technic, Fischer Technik, Matador, Sonos, Gigo itd.), ki jih vzgojitelji in učitelji vključujejo v vzgojno-izobraževalni proces po lastni strokovni presoji.
3. Vključevanje sestavljanj mora temeljiti na uporabi konstrukcijske naloge kot vzgojno-izobraževalne strategije za konstruiranje s sestavljanjami, kajti le tako bomo tehnično-fizikalni fenomen (npr. vzvod kot sestavni del naprav in strojev) simulirali na stopnjo modela in omogočili, da si bodo učenci pridobivali fizikalno-tehnične izkušnje, sposobnosti, spretnosti in navade.

Sposobnosti, ki jih lahko razvijamo z uporabo konstrukcijskih sestavljanj

Pri posameznih aktivnostih, procesih, postopkih, izpeljavah, zaključkih, sklepih itd. znotraj uporabe konstrukcijske naloge za konstruiranje s sestavljanjami se razvijajo še posebej izrazito naslednje sposobnosti:

1. sposobnost opazovanja (tehničnih pojavov in naprav), predstavljanje (razdalj, razmerij, figur, oblik itd.), razumevanje tehničnih problemov (pravilno in hitro dojetje strukture in funkcije tehnične naprave, njene »fiziologije in anatomije«);
2. ugotavljanje zvez med deli in celoto (medsebojnih odnosov dane naprave z drugimi napravami, podobnimi po funkciji in različnimi po strukturi itd.);
3. konstruktivna fantazija (pravilno predstavljanje konstrukcije in delovanja naprave, sklopa in končnega izdelka);
4. konstruktivno mišljenje (fantazijsko oziroma miselno ustvarjanje nove konstrukcije) (Sagadin, 1966).

Pridobivanje spoznanj in izkušenj

Znano je, da si otrok pridobiva spoznanja, izkušnje in vpogled v svet tehnike skozi igro in ustvarjalno delo, kjer gre za preoblikovanje začetnega stanja v neko novo stanje, z rezultatom, ki se kaže kot stvaritev.

Otroci v vrtcih in učenci v 9-letki pridobivajo »vednosti in znanja o tehničnih predmetih, pojavih in procesih ter spoznavajo njihov namen in pomen, spoznavajo različna okolju in ljudem prijazna gradiva« (Papotnik idr., 2005, str. 55) ter z uporabo konstrukcijskih sestavljanek prenašajo življenjsko resničnost oziroma tehnično-fizikalne izkušnje na stopnjo modela. Pri tem si v okviru poteka in aktivnosti konstrukcijske naloge pridobivajo informacije in zaključke (argumente) v vseh stopnjah didaktičnega modela za konstruiranje (konstruiranje, preizkušanje, korigiranje (popravljanje) in ponovno preizkušanje).

Kakovost uresničitve ciljev in vsebin, ki so v logični in smiselni povezavi s tehniškimi, tehnološkimi, fizikalnimi, ergonomskimi, organizacijskimi in ekološkimi problemi in dejavnostmi, je v veliki meri odvisna od pravilnega načrtovanja in izvajanja konstruiranja v vseh fazah konstrukcijske naloge kot strategije za pridobitev novega znanja, razvijanje ustvarjalnih tehniških sposobnosti in tehniško-fizikalnih izkušenj.

Osrednji problem, ki ga želimo predstaviti, je konstrukcijska naloga za konstruiranje s sestavljanekami, ki jo prikazujemo v obliki miselnega vzorca in pomeni trdno osnovo za pravilno in uspešno vzgojno-izobraževalno delo.

Teorija o večinteligencah

V novejši literaturi lahko zasledimo teorijo o več inteligencah.

Za področje uporabe konstrukcijskih sestavljanek ima še posebno težo razumevanje prostorske inteligence.

»Za prostorsko inteligenco so najpomembnejše zmožnosti pravilnega zaznavanja vidnega sveta, izvajanje pretvorb ali sprememb začetnih zaznav, poustvarjanje vidikov svojih vidnih doživetij, celo v odsotnosti ustreznih telesnih dražljajev« (Gardner, 1995, str. 208).

Poleg prostorske inteligence se pri konstruiranju s sestavljanekami razvija tudi čustvena inteligenca. Za naše področje je zanimiva naslednja ugotovitev: »Misel, ki se 'usede v srce', je drugače prepričljiva kot misel, ki se rodi iz glave. Razmerje med razumnostjo in čustvenostjo človeškega uma je konstantno. Čim bolj intenzivno je čutno doživljanje, tem močnejšo vlogo zavzame čustveni um. Razumni um pa je manj učinkovit« (Goleman, 1997, str. 23).

Opredelitev problema

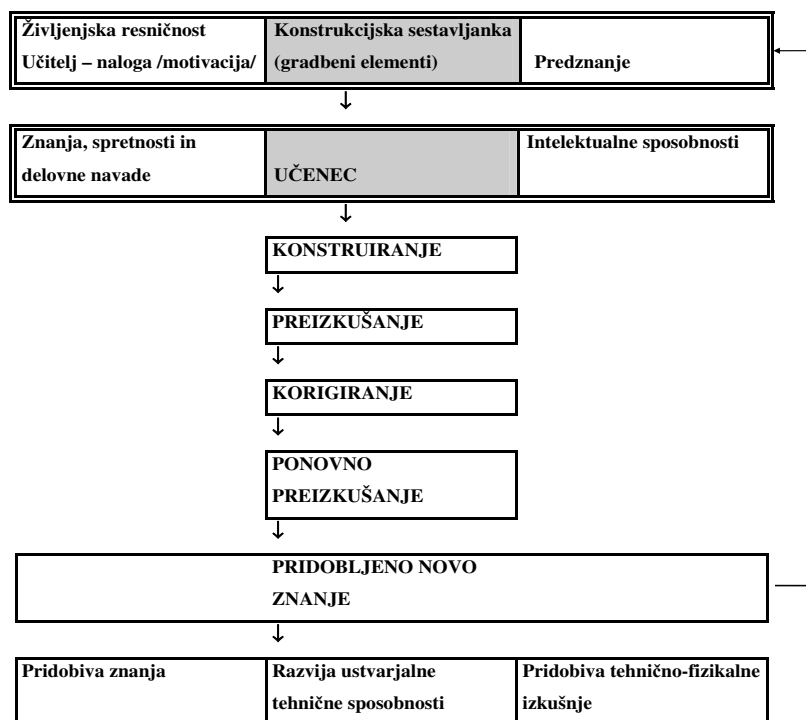
Konstruktivna naloga za konstruiranje s sestavljanjki

Otroci in učenci prenašajo življenjsko resničnost oziroma tehnično-fizikalne izkušnje na stopnjo modela, pri tem v okviru izbrane strategije pridobivajo informacije in zaključke (argumente) v vseh stopnjah didaktičnega modela za konstruiranje (konstruiranje, preizkušanje, korigiranje in ponovno preizkušanje).

Vzgojitelj oziroma učitelj spremlja, svetuje in preučuje vse stopnje konstruiranja in prenašanja izsledkov in ugotovitev iz modela (simulirana realnost) v realne odnose (miselna transformacija).

Pristali bi lahko pri ugotovitvi, da se tudi na področju konstruiranja s sestavljanjki izkazuje parcialna nadarjenost z visoko stopnjo korelacije in transfera na področje narave, družbe, gibanja, jezika, umetnosti in tudi matematike.

V celoti se lahko strinjamo z naslednjo ugotovitvijo: »Kljub temu da se parcialno nadarjeni učenci kasneje v življenju in delu običajno izkažejo zelo inovativno, je obča družbena klima in tudi šolska praksa, z večinoma verbalno naravnostjo, bolj v prid univerzalni nadarjenosti kot učencem z delnimi, zlasti bolj praktičnimi sposobnostmi« (Strmčnik, 1998, str. 18–19).



Miselni vzorec: Konstruktivna naloga za konstruiranje s sestavljanjki
(Papotnik, 1998)



*Slika 1: Preizkušanje konstrukcije
(Papotnik idr., 2005)*



*Slika 2: Korigiranje in ponovno
preizkušanje
(Papotnik idr., 2005)*

Iz miselnega vzorca je razvidno, da »izhodu« pridobljeno znanje vrnemo, kot tehnično-fizikalne izkušnje, v življenjsko situacijo, iz katere smo izhajali. Pri ponovnem konstruiranju pa so te izkušnje prepoznavne kot predznanje za uporabo v novih primerih.

Pojmi so rezultat miselne in praktične aktivnosti. Pri konstruiranju gre za primerjanje, analizo, sintezo, abstrahiranje, deduktivno in induktivno sklepanje.

Kontrola in preverjanje rezultatov je lahko osnova za ustvarjanje novih problem-skih situacij, ki pomenijo stanje disekvilibracije in jih z ustrezno strategijo lahko rešimo in zopet vzpostavimo stanje ekvilibracije oziroma uravnoteževanja (Labinowicz, 1989). Pri tem si pridobivajo nova znanja, izkušnje, stališča in ustvarjalne sposobnosti.

Pri konstruiranju pa si razvijajo tudi psihomotorične in senzomotorične sposobnosti in spretnosti ter delovne navade.

Pri izbiranju stvarnih vsebin, ob upoštevanju katalogov znanja, ob uporabi medija (sestavljanke), pa moramo poznati in upoštevati razvojna obdobja in teorijo kognitivnega razvoja.

Opredeflitev konstruktivizma

- Konstruktivizem je psihološka smer, ki poudarja pomen človekovih notranjih, mentalnih, predvsem spoznavnih procesov učenja ter doseganje globljega razumevanja.
- Konstruktivisti menijo, da znanja v gotovi obliki ne moreš drugemu »dati«, niti ga od nekoga »sprejeti«, ampak ga mora vsakdo z lastno miselno aktivnostjo ponovno zgraditi.
- Zagovorniki konstruktivizma torej utemeljujejo, da znanja ne sprejemamo od zunaj, ampak ga izgrajujemo (konstruiramo) sami z lastno aktivnostjo v procesu osmišljanja svojih izkušenj (Marentič Požarnik, 2000).
- »Najpomembnejše je vodilo, da otrok konstruira svoje znanje sam, z lastnimi izkušnjami, pri čemer igra pomembno vlogo okolje (učno v šolski praksi, življenjsko sicer), moč doživljanja v procesu pridobivanja znanj oziroma v procesu konstruiranja lastnih pojmovnih struktur« (Krapše, 1999, str. 19).

Podrobne strategije za pridobivanje novega znanja

Z uporabo podrobnih strategij za pridobivanje novega znanja pri konstruiranju s sestavljančkami v okviru vzgojno-izobraževalne strategije za konstruiranje s sestavljančkami si učenci pridobivajo nova znanja, tehnično-fizikalne izkušnje in si razvijajo ustvarjalne tehnične sposobnosti.

Pri tem procesu pa je potrebno poznati in uveljavljati podrobne strategije za ustvarjanje novega znanja (Jaušovec, 1994).

Poudarimo lahko, da konstrukcijske sestavljanke omogočajo izkustveno učenje in nazornost, učenci usvajajo znanja in si pridobivajo fizikalno-tehniške izkušnje, pri čemer prehajajo od konkretnih zaznav in predstav k pojmom in posploševanju oziroma generaliziranju bistva predmetov in pojavov. Pri tem pa že prestopijo »prag reprodukcije in posnemanja« in njihove gradnje (modeli, makete, prikazi, celostne rešitve) postajajo izvirnejše.

Št.	Strategija
1.	<p>Abstrakcija</p> <p>Pomeni dojetje bistvenih značilnosti kakega pojava ali pojma in zanemarjanje nebistvenih.</p>
2.	<p>Analogija</p> <p>Analogni sklep obsega:</p> <ul style="list-style-type: none"> • abstrakcijo • iskanje modela • prenos modela na prvotno stanje • preverjanje ustreznosti prenesenega modela
3.	<p>Analiza sredstvo – cilj</p> <p>S to strategijo iščemo operacije, s katerimi bomo zmanjšali razliko med danim problemskim in ciljnim stanjem.</p> <p>Zahteva naslednje operacije:</p> <ul style="list-style-type: none"> • postavitve cilja • iskanje razlike med danim stanjem in ciljem
4.	<p>Fleksibilnost</p> <p>Gre za iskanje številnih – različnih poti reševanja problemov in preverjanje njihove ustreznosti.</p>
5.	<p>Poskus – napaka</p> <p>Ta strategija je hkrati najpreprostejša metoda reševanja problemov.</p>
6.	<p>Preverjanje hipotez</p> <p>Najprej skušamo natančneje opredeliti cilj. V problem se nato vnašajo novi vidiki, obstoječi elementi problema se spreminjajo ali odvezemajo, lahko pa se dodajajo tudi novi. Ves proces se ponavlja, dokler rešitev ne ustreza kriterijem.</p>
7.	<p>Sklepanje</p> <p>Sklepanje je postopek reševanja, s katerim razjasnimo informacije, ki so podane v problemskem prostoru.</p>

Preglednica: Podrobne strategije za pridobivanje novega znanja

Sklep

Za uveljavitev večje uporabe konstrukcijskih sestavljanek so pomembne naslednje misli: »Če se omejuje šola na nadarjenosti, ki se morejo uveljaviti le pri klasičnih, večinoma verbalno klasičnih učnih predmetih, potem bo mnoge zgrešila. Nujno je, da razširi svoj učni repertoar tudi na druga spoznavna področja, ki niso zastopana v klasičnem učnem predmetniku, zlasti na raznovrstne praktične in tehnične zmožnosti učencev« (Strmčnik, 1998, str. 22).

Skratka, spoštujmo dejstvo, da otrok ni posoda, ki jo je treba napolniti, ampak bakla, ki jo je treba prižgati. To pomeni, da mora vzgojitelj oziroma učitelj ravnati tako, da bo izbral ustrezne konstrukcijske (tudi didaktične) sestavljanke in upošteval dejstvo, da znanja v gotovi obliki ne moreš drugemu »dati«, niti ga od nekoga »sprejeti«, ampak ga mora vsakdo z lastno miselno aktivnostjo ponovno zgraditi. In prav ta misel je lahko povod za vašo poglobitev v prikazano tematiko.

LITERATURA

- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma. Teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- Goleman, D. (1997). *Čustvena inteligenca*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Jaušovec, N. (1994). *Kako uspešneje reševati probleme*. Ljubljana: DZS.
- Krapše, T. (1999). *Konstruktivizem v procesu učenja in poučevanja*. Ljubljana: Razredni pouk, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Labinowicz, E. (1989). *Izvirni Piaget: mišljenje – učenje – poučevanje*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Papotnik, A. (1998). *S projektno nalogo do boljšega znanja*. Trzin: Izolit.
- Papotnik, A., Katalinič, D. in Fošnarič, S. (2005). *To zmoremo že sedaj: z opazovanjem, raziskovanjem in ustvarjanjem v svetu naravoslovja in tehnike*. Limbuš: Izotech.
- Sagadin, J. (1966). *Povezovanje pouka s produktivnim delom učencev v osnovni šoli*. Ljubljana: DZS.
- Strmčnik, F. (1998). *Pedagoški vidik spodbujanja nadarjenih učencev, V Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Elektronski naslov: amand.papotnik@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 19. 5. 2008.

Sabina Šinko

Vloga lutkovnega gledališča pri kulturni vzgoji otrok

Strokovni članek

UDK 37.015.31:792.97

POVZETEK

»Umetnosti za otroke« spadajo h kulturni vzgoji, ki tako v izobraževalni kot v kulturni sferi še niso ustrezno sistemsko umeščene, spodbujane in osmišljene. Članek predstavlja nekatere značilnosti lutkovnega gledališča za otroke, ki zavzema eno izmed bolj izpostavljenih mest med temi umetnostmi. Z rednim obiskom kakovostnih lutkovnih predstav omogočimo otrokom kontinuirano gledališko vzgojo, ki pomeni pomembno estetsko in etično izkušnjo in je pomembna popotnica za umetniško dojemljivega odraslega. Lutkovne predstave so lahko zelo dobro sredstvo za pedagoško in estetsko vzgojo, kajti otroci imajo v lutkovnem gledališču vse do pubertete izrazito življenjsko doživljajsko izkušnjo. V članku je izpostavljenih nekaj smernic, kako otroci doživljajo lutkovne predstave, zakaj so jim tako blizu.

Ključne besede: kulturna vzgoja, lutkovno gledališče, lutka, otroci, animacija

The Role of the Puppet Theatre in Cultural Education for Children

ABSTRACT

»Arts for children« are a part of our cultural education but do not yet have a proper place in the school system. They are not properly encouraged or promoted, both in education and culture. This article presents some of the characteristics of children's puppet theater, which is one of the most exposed types of art. Children can get an ongoing education about theatre by regularly visiting quality puppet shows, which is important for understanding esthetics and learning about morals. This is especially important because children receive these great experiences in puppet theatre all the way through puberty. It is also an excellent vehicle for understanding adults through an artistic medium. The article also highlights some guidelines on how children experience puppet shows and why they feel so close to them.

Keywords: cultural education, puppet theater, puppets, children, animation

Uvod

V slovenskem nacionalnem programu za kulturo je kulturna vzgoja opredeljena kot način dvigovanja kulturne pismenosti predvsem otrok in mladine, pa tudi širše

populacije. Preko tega naj bi vodila k oblikovanju kakovostnih bodočih kulturnih potrošnikov in tudi kulturnih ustvarjalcev.

Za kulturo, ki je namenjena otrokom, se velikokrat uporablja izraz »otroška kultura«. Ta izraz, kot pravita Hrženjak in Vendramin (2003), je mogoče v grobem razumeti bodisi kot kulturo, ki je ustvarjena za otroke (ki jo z otroškim občinstvom v mislih ustvarja v glavnem odrasli), ali pa kot kulturo, ki jo ustvarjajo otroci. Avtorici tudi predpostavljata, da se kulturna vzgoja za otroke v Sloveniji sicer do neke mere izvaja, vendar sta koncepta kulturne vzgoje in otroške kulture premalo domišljena, dorečena in aktualizirana. To velja tudi za lutkovno gledališče, ki je prav gotovo eno izmed bolj izpostavljenih zvrsti te »otroške umetnosti«, saj je večji del produkcije lutkovnih gledališč dejansko namenjen otrokom, pa tudi značilnosti tega gledališča veliko odraslih pogosto napačno razume, saj je še vedno razširjena miselnost, da so lutke samo za otroke, kar posledično pomeni, da je to nekaj neresnega, manjvrednega in se tako postavlja ob rob velikim, resnim zvrstem umetnosti. To seveda jasno priča o pogledu na »otroško umetnost«, pa tudi na splošen odnos do otroštva »kot dobe nedolžnosti, nezrelosti, neumnosti v dobesednem in prenesenem smislu« (Hrženjak in Vendramin, 2003, str. 26).

Tako Ministrstvo za kulturo v svoji ekspertizi Kulturna vzgoja (2006) navaja: »Delovanje gledališč je usmerjeno ves čas v pridobivanje nove publike, saj gledališča brez publike ni. V tem stremljenju je nedvomno ena pomembnejših dejavnosti sistematična skrb za programsko ponudbo, ki je namenjena mlajšim generacijam, saj so najmlajši in mladi nasploh bodoči uporabniki »resnega gledališča«. Te splošne ugotovitve gre jemati v navedku, saj se redka gledališča, ki se resno ukvarjajo s programom za mlade in najmlajše, zavedajo, da gre tudi v tem primeru za resno gledališče« (str. 27).

Lutkovno gledališče in lutka

»Gledališče je ena najbogatejših izkušenj, ki jih človek lahko ima. Ne samo da razširi življenjske izkušnje, temveč je lahko tudi pomoč pri spopadu s problemi resničnega sveta. Prepričana sem, da ima dostojanstvo človeštva svoje korenine v kvaliteti izkušenj mladih ljudi« (Salk, v Mccaslin, 1987).

Gledališče temelji vse od svojega rojstva na treh objektivnih ustvarjalnih elementih ter s temi povezanimi subjektivnimi označbami: na lutkovno igro (misel pisatelja), na oder (na prostor dramske igre, ki je skupno delo igralca, pedagoga, režiserja in likovnega oblikovalca) ter na občinstvo (na gledalce, ki so samostojne osebnosti, vendar pod vplivom odrskega učinka postanejo eno). Če izmed teh treh manjka samo eno, ne samo v fizičnem, ampak tudi v psihičnem smislu, ne moremo govoriti o pravem gledališču. Na odru moramo s prepričljivo močjo uprizoriti resnico celote in dele zamišljene dramske situacije, s stavki in nemimi gestami, ki eden drugega gradijo. Ti, če so brezhibno dosledni, vodijo od začetka igre *od nekod* (od enega postavljenega vprašanja), *nekam*, do konca igre. Celovitost odra mora izžarevati popolno resnico, skupaj z vsemi rekviziti (Tarbay, 2007).

Lutkovna igra je veja gledališke umetnosti, ki je zaradi svojih osnovnih značilnosti bolj zapletena kot »živa, dramska igra«. Dobri lutkovni igralci (ali pedagogi, ki igrajo z lutko) morajo vedeti vse, kar vedo tudi živi igralci, le da morajo znati tudi vdihniti življenje lutki, ki je najpomembnejši protagonist lutkovne predstave. Igralec mora vedeti, kako se lutka lahko izrazi, kako se obnaša do drugih lutk, kako iz delov nastane celota in kje ima v tej celoti svoje mesto. Lutke predstavljajo most med igralcem – animatorjem in gledalci.

Kaj je lutka? Če bi skozi stoletja postavljali to vprašanje občinstvu lutkovnih iger širom po Evropi, bi dobili ta odgovor: lutka je – človek. Pravzaprav je resnično nepogrešljivo podobna človeku, saj ima včasih tudi noge, kot npr. marionete. Tudi če pogledamo s stališča otrok, obstaja enačenje lutke in človeka, saj zaradi njihove dvojne zavesti, resnične in ustvarjene, pravljичne resničnosti, ni razlik. Ko je lutkovno gledališče postajalo polnoletno, se je tudi to stališče spreminjalo. Že v prehodnem obdobju, ko je lutka še imela določene človeške poteze, so začeli ugotavljati, da je lutka pravzaprav *simbol človeka*, ki predstavlja tip, stalni karakter. Lutkovno gledališče je prav posebna zvrst gledališke umetnosti, v kateri ni bistven igralec, pač pa skrit ali odkrit lutkar animator, ki oživilja, ustvarja dejaven karakter lutke ali kakšnega drugega neživega predmeta. Osnova lutkarjevega početja je animacija (dajanje duše), katere predpogoj je akcije bogato napisano delo – umetnina.

Dramsko-odrske situacije lutkar uprizarja z gesto lutke, te so posredniki napisane lutkovne igre, njenih notranjih, velikokrat skritih vsebin. To poudarja tudi likovna oblika lutke, poleg ostalih odrskih dejavnikov (literatura, dramska igra, glasba, svetloba). Torej je osnovna razlika med katero koli zvrstjo gledališča – proznim, opero, baletom, pantomimo – in lutkovnim gledališčem to, da ni človek tisti, ki govori, pleše ali kaže mimične gibe, ampak lutka, ki je simbol človeka, mrtev predmet, ki ga človek oživi. Iz tega izhaja tudi njegovo odrsko bitje, katere določitelj je animator, in odnos do animiranega predmeta. Razlika med živim in lutkovnim gledališčem je tudi ta, da lahko živi igralec svojemu dramskemu junaku podari odtenkov bogat karakter ter razvijajoč spreminjajoč značaj, lutkar pa lahko formira samo stalno, a ves čas dejavno figuro, ki mu jo nepremični obraz lutke v trenutku, ko stopi na oder, ponuja.

Sodobno lutkovno gledališče

Lutke, kot jih opisuje Kruger (2004), se lahko uporabljajo tudi za zadovoljitev socialnih, čustvenih in intelektualnih potreb. So vizualne metafore, ki predstavljajo »resnično življenje«, ki pa je korak odmaknjeno od resničnega sveta. Lutkarstvo se lahko uporablja za rušitev rasnih, socialnih in političnih barrier ter stereotipov, kajti lutka predstavlja nevtralni aspekt človeka. So manj kontroverzne, s čimer lahko povedo več kot živi igralec. To predvsem pride do izraza pri tabu temah ali občutljivih zadevah, kot so načrtovanje družine, teme, povezane s seksualnostjo ali reproduktivnim sistemom. Lutke so manj obremenjujoče in zavezujoče za občinstvo kot živa igra.

Ena najpomembnejših stilizacijskih elementov današnjega lutkovnega gledališča je metaforična igra, v kateri uporabni predmeti ali njihove likovno stilizirane podobe izgubijo svoj prvotni pomen (funkcijo) in dobijo nove vsebine; postanejo lutke ali scenski elementi. To je mogoče takrat, ko njihova oblika in možnost gibanja vzbudita v gledalcu podobne asociativne misli. Od druge polovice prejšnjega stoletja je postalo lutkovno gledališče heterogena umetnost. Pogosto se v eni predstavi ob tradicionalnih lutkovnih oblikah (lutkovno in senčno gledališče) preizkušajo različne lutkovne tehnike (črno gledališče, igra predmetov, maske).

Sodobne lutke so v veliki meri opustile imitacijo človeka. Če torej gledališče poudarja njihovo materialnost, ne sproža s tem v percepciji predstave nobene nejasnosti. Gledališče na ta način doseže določen estetski učinek, ki v bistvu poudarja znakovno vrsto predstave. To je povezano z razvojem sodobne likovne umetnosti in z likovno podzavestjo gledalcev lutkovnega gledališča. Lutko dojemamo kot gibljivo plastiko, kot vrsto mobila v gledališki situaciji, ki služi metafori. Sodobno lutkovno gledališče, v vsakem primeru vsaj nekatere njegove vrste, je postalo konfrontacija različnih izraznih sredstev (znakov) s perspektivo nastanka metafor in torej nadaljnjih zapletanj jezika tega gledališča (Jurkowski, 2007).

Zakaj lutkovno gledališče za otroke?

Lutkovno gledališče funkcionira univerzalno, predvsem glede na bogastvo izraznih sredstev in njihove spremenljivosti in glede na bogastvo in plodnost tradicije.

Sprejemljivost lutkovnega gledališča je odvisna od stanja zavesti gledalcev in zna služiti otrokom in preprostim ljudem enako dobro kot dobivati nova ozemlja skupaj z gledališko avantgardo (Jurkovsky, 2007).

Pri vzgoji otrok Leyser in Wood (1980, v Kruger, 2004) poudarjata tri pomembnejše funkcije: lutke zabavajo, uporabljajo se kot vzgojno sredstvo ter služijo kot terapevtsko sredstvo.

Skozi optiko govoreče in delujoče osebe – igralca, lutke – vpliva gledališče na gledalca – otroka, nagovarja njegova čustva, njegov um in njegovo izkušnjo sveta. Gledano globalno, je vzgojni element skoraj zmeraj prisoten, vendar ni nujno na prvem mestu. Kajti otroci imajo enako pravico kot odrasli v lutkovnem gledališču, to je, da v njem niso deležni samo vzgoje, pač pa da na zabaven način spoznavaajo svet, v katerem odraščajo. Otroci so partnerji pri predstavi, ki ne samo da živijo s predstavo, pač pa ob njej tudi razmišljajo. Zato je nevarno in odtujeno izgovoriti nauk predstave, to naj izpovedujejo dejanja in geste lutk na odru. Za ustvarjalce predstav, kot tudi za pedagoge, je izredno pomembno, da se zavedajo, kaj je tisto, kar v otroku »nekaj premakne«, da se zaveda in čuti ter se ga dotakne igra na odru. Kako vzpostaviti ustvarjalno komunikacijo? Svoboda misli je temelj za gledališče, še posebej za otroke. Za razvoj spoznavnih sposobnosti lahko gledališče za otroke veliko prispeva k razvoju kognitivnih sposobnosti, k razvoju občutka za prepoznavanje »umetnosti«, pri čemer s svojimi večdimenzionalnimi, poetičnimi slikami posreduje »občuten, vizualen material«.

Ogled kakovostnih lutkovnih predstav tako zavzema pomembno mesto v kulturni vzgoji otrok.

»Mlad človek, ki bo deležen takega kreativnega procesa, dopolnjenega z ogledi kvalitetnih umetniških del, zlasti čarobnosti lutkovnega gledališča, bo v življenju znal misliti ustvarjalno, poln bo asociacij, domislic, dojel bo povezave in pomen-ske sklope v 'režiji življenja', znal bo ceniti delo in ustvarjalnost drugih, znal bo svoje ideje vključevati in se povezovati v timsko delo. Želel si bo tako kulturno hrano, ki ga bo navdihovala in polnila z energijo, ne pa praznila. Tak mlad človek težko zraste v konformista, čredarja, človeka po skupni meri. To bo bitje, ki se bo veselilo družbe vrstnikov zaradi individualnih razlik, ne zaradi skrivanja v brezosebni množici uniformirancev. Takega oz. takih si vsi želimo, kajne?« (Majaron, 2002, str. 8.)

Kako doživljajo lutkovne predstave otroci?

Otroci spremljajo lutkovne predstave z velikim zanimanjem in čustveno močno reagirajo. Včasih se nam odraslim zdijo reakcije otrok po lutkovni predstavi precej nenavadne ali pa šele veliko pozneje lahko vidimo, v kolikšni meri se je predstava otroka »dotaknila«. Otrok pri gledanju ni pasiven. Je aktiven, saj se postavi v igro in deluje v veliki meri skupaj z glavnim junakom. Tako je lahko lutkovno gledališče zelo dobro sredstvo za pedagoško in estetsko vzgojo. Kajti če otrok vse videno podoživlja, lahko to deluje vzgojno. Estetski procesi so lahko tudi procesi pridobivanja znanja in s tem bistven del kulturne vzgoje. Pri tem je pomembno tudi to, da svoje še omejene izkušnje in spoznanja, s katerimi razpolaga, skozi lutkovno predstavo bogati, svojo notranjo zmedo pa skozi doživeto gledališko izkušnjo uredi. Pomembno je, da izbiramo predstave, ki so primerne otrokovi starosti. Žal še vedno prevladuje splošno mišljenje, da so lutkovne predstave primerne le za zelo majhne otroke. Dogaja se, da je na predstavah največ dojenčkov, ki še niso sposobni slediti dogajanju na odru, tistih malo večjih otrok, ki pa bi lahko v polni meri doživeli sporočilo predstave in se ob njej zares zabavali, pa na predstavi ni. Poskušajmo otroke peljati na predstave, kjer najdejo povezavo s svojimi izkušnjami, pa naj bo to trileten ali dvanajstleten otrok. Lutkovna gledališča danes pripravljajo predstave že za vsa starostna obdobja, od predstav za najmlajše do predstav za odrasle, in tudi priporočajo primerno starost za določene predstave.

Tisti izmišljeni svet, ki ga vsak umetnik drugače postavlja ob rob našega vsakdana in ki se mu zdi sprejemljivejša resničnost, se skozi lutkovno igro v otroku gledalcu lahko močno zasidra. Mrtev predmet, ki ponazarja živo bitje (lutka podoba človeka), je zaradi otrokovega animističnega razmišljanja ter dvoje zavesti kljub vsej stilizaciji resničnost sama in prav zaradi tega ima v lutkovnem gledališču vse do pubertete izrazito življenjsko doživljajsko izkušnjo. Razlika v prvih osmih do desetih letih je odvisna od tega, na kateri spoznavni stopnji so, kako lahko sledijo dejanju v lutkovni predstavi, v kakšni meri so sposobni koncentracije. Glede na omenjeno ne moremo potegniti ostre ločevalne meje, kajti pri enakem starostnem obdobju sta odločilna tudi izkušenj bogato ali izkušenj revno okolje ter kulturna in

duhovna zrelost ljudi, ki ga obkrožajo. Odvisna od tega je mera sprejemanja: dve-do trileten otrok je (tudi zaradi televizije) že za kratek čas gledališko sposoben, vendar vse do petega, šestega leta doživlja zgodbo le v manjših enotah. V tem starostnem obdobju otroci en prizor doživljajo kot samostojno celoto, zato je za njih moteča uporaba zavese ali teme med prizori, najbolj živo se spominjajo prizorov, polnih akcije. Vendar dramaturške zahteve starostnih obdobj še zdaleč niso enostavne. Posebno, vendar razumljivo protislovje: najmlajši imajo kot ustvarjalci neomejeno domišljijo, kot sprejemniki so pa močno vezani na resničnost. V knjigah jih zanimajo takšne slike, še raje fotografije in zgodbe, ki so vezane na realne življenjske situacije. Razlog: v tem obdobju spoznavajo svet in v tem iščejo red; v družbenih, socializacijskih odnosih (starši, bratje, sestre, tujci), pri prepoznavanju dobrega in zla. V repertoarju lutkovnih gledališč so zato najbolj uspešne živalske zgodbe (brez vsakršnih čudežnih elementov) z epizodno zgradbo, ki je blizu sejmskim lutkovnim igram (glavni junak se v zaporednih prizorih srečuje in bojuje z nasprotniki). Kar je gotovo: dobro je, da glavni junak sledi na začetku zastavljenemu cilju, ki ga na koncu doseže.

Od petega, šestega leta celovitost zgodbe, napetost, dejstvo, zaradi katerega se glavni junak bori, že močno pritegne pozornost mladih gledalcev. Temu lahko sledijo in to tudi brezpogojno zahtevajo. Njihov prirojeni dramaturški občutek vse odvečno zavrača – v prvi vrsti pri dialogih, in kakor hitro se konflikt razreši, njihov čut za pravico pride do izraza. V tem trenutku je njihove pozornosti in koncentracije konec. Ne sprejemajo premočrtne gradnje dejanj, ne sprejemajo ohlapne priključitve posameznih prizorov h glavni niti zgodbe, razen če je v njih humor. Pa vendar moramo pri tem biti pazljivi, kajti če slabo odmerjamo, lahko poudarek preide od bistvenega k nebistvenemu. Čustveno valovanje dramaturške zgradbe zagotavlja ponovno obuditev pojenjajoče pozornosti gledalcev. Velikokrat je tišina gledalcev v lutkovnem gledališču večji uspeh kot smeh, kajti tega je bistveno lažje doseči (dovolj je, če se dve lutki tepeta) (Tarbay, 2007).

V tem obdobju je za zgradbo lutkovne predstave odločilnega pomena tudi likovna zasnova lutke. Koga ali kaj predstavlja, je razpoznavno iz njene oblike, potez obraza, oblike telesa, barve, materiala, iz katerega je narejena. Od tega je odvisen tudi karakter gibanja lutke, barva njenega glasu, ritem govora. Kar je pomembno: bistvo je v lutkovni predstavi vedno vizualno in je vezano k simbolnim predmetom ali vidnim dejanjem in ne k pojmom. V pojem se prelevi takrat, ko se v porušenem redu sveta (navidezna prevlada zla) prične boj za vzpostavitev svetovne harmonije (premagati zlo). Dogajanje na lutkovnem odru je lažje razgraditi na sestavne elemente kot v dramski predstavi. V lutkovni predstavi se vedno novi preobrati in vedno ostrejšje konfliktne situacije same po sebi razdelijo na manjše enote, prizore (ti naj bi bili vedno bolj napeti) in pripeljejo k vrhu igre, ki je enakovreden rešitvi oziroma zaključku konflikta. Temu starostnemu obdobju ni več dovolj samo čudež oživitve mrtvega predmeta, pričakujejo bolj oprijemljive čudeže. Takšne, kakršnih navaden človek ni zmožen v realnosti, se pa z njimi poigrava v domišljiji. Tako postane lutkovni oder, namenjen pet-, šestletnikom, prizorišče takih ljudskih junakov, ki so vsega sposobni, tudi čudežev. Idealiziran svet, ki ga postavijo po robu

resničnemu svetu, je za njih doživljajska resničnost. Tu se pojavlja tudi nevarnost omejitve plodne moči otroške domišljije, kajti na lutkovnem odru je skoraj vse vidno, vse okupira človeško oko, notranje videnje se ob tem lahko zamegli. Zato dobre lutkovne predstave pustijo tudi prazen prostor med močnimi vizualnimi slikami. O tem pričajo tudi risbe in slike otrok, ki jih naredijo po ogledu predstav, saj pričajo o tem, da so si kljub močni vizualizaciji ustvarili svoje slike. Zanimivo pri tem je tudi to, kako animatorje, ki so bili vidni v predstavi, v svoji notranji predstavi enostavno ignorirajo. Močan vtis pri njih pusti samo bistveno – zgodba, lutke, barve, atmosfera.

Predmladostnik in mladostnik, ki želi ostati otrok, obenem pa bi že rad bil odrasel, se pred svetom sramuje svoje otroškosti, deluje v lutkovnem gledališču kot zunanji opazovalec: a vendar lahko lutkovna predstava pomeni zanj intelektualno doživetje, kjer ga znano dramsko, literarno ali glasbeno delo s svojim drugačnim slikovnim svetom ali pa lutkovnemu gledališču domačo parabelo, včasih neizprosno grotesko, nemalokrat pritegne. Otroški zorni kot se vrne takrat, ko smo na lutkovnih predstavah prisotni kot starši. Takrat se ugasla moč vživljanja preobrne, kot da se v nas znova prebudi pozabljen otrok.

Sklep

Kulturna vzgoja, namenjena otrokom, je še vedno premalo dorečeno področje. V tem okviru zavzema bolj izpostavljeno mesto lutkovno gledališče, ki je pogosto podcenjeno in nerazumljeno, predvsem s strani odraslih, in zaradi tega otrokom pogosto nedostopno. Starši in pedagoški delavci bi morali razumeti, da ima lutkovno gledališče enakovreden status kot vse ostale zvrsti gledališča ter da ima povsem in samo njej značilne prvine. Pričujoči zapis se omejuje predvsem na doživljanje otrok ob ogledu lutkovnih predstav (bodisi profesionalnih lutkovnih gledališč bodisi pedagoških delavcev). Najbolj izrazit element, ki opredeljuje tako predstavo, je prav gotovo oživiljen predmet – lutka. Prav zaradi te »oživitve« vplivajo lutke na otroke tako močno, zaradi njihovega animističnega verovanja je vera otrok v dogajanje na odru tako sugestivna. Za otroke izbirajmo predstave, ki so njihovi starosti in zrelosti primerne, da bi ogled lutkovne predstave za njih pomenil polno gledališko doživetje, z etičnimi, estetskimi in ne nazadnje vzgojnimi elementi. Ti vsi pa so nepogrešljiv del kakovostne kulturne vzgoje otrok in mladostnikov.

LITERATURA

- Hrženjak, M. in Vendramin, V. (2003). *Kulturna vzgoja. Zaključni elaborat CRP-a „Kulturna vzgoja skozi otroško literaturo“*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Israel, A. (2006). *Theater für Kinder und Theater mit Kindern - eine Liaison mit Zukunft?* IXYPSILONZETT, 03. 2006, 11.
- Jurkowski, H. (2007). *Jezik sodobnega lutkovnega gledališča. Si.Gledal, Na rampi, Lutke*. Pridobljeno 12. 10. 2008, s http://www.sigledal.org/index.php?id=12&tx_ttnews%5Btt_news%5D=300&cHash=c44bdac489.
- Korošec, H. in Majaron, E. (2002). *Lutka iz vrtca v šolo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška Fakulteta.
- Kossatz, T. (2007). *Puppentheater und Puppenspiel in der Erziehung*. Pridobljeno 15. 4. 2007, s <http://www.berliner-puppenkoffer.de/info.htm>.
- Kruger, M. (2004). *Puppets in Entertainment-Education: Universal Principles and African Performance Traditions as a Model for Interaction*. Pridobljeno 13. 5. 2006, s <http://www.comminit.com/en/node/57698>.
- McCaslin, N. (1989). *Creative drama in the intermediate grades*. Studio City, California: Players press, Inc.
- Ministrstvo za kulturo (2006). *Promocija programov in dostopnost kulturne ponudbe – z vidika otrok in mladostnikov*. Pridobljeno 20. 10. 2008, s http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave.../Kulturna_vzgoja- MK-pregledna_ekspertiza2005-objava.pd.
- Mrkšič, B. (1975). *Drveni osmijesi*. Zagreb: Centar za vanškolski odgoj, Saveza društava »Naša djeca« SR Hrvatske.
- Pokrivka, V. (1985). *Dijete i scenska lutka*. Zagreb: Školska knjiga.
- Tarbay, E. (2007). *Gondolatok a bábjátékról, II rész. ART LIMES BÁB TÁR V*. Tatabánya: Limes.
- Zunker, A. (2001). *Puppenspiel in der Grudschule*. München: Oldenbourg-Schulbuchverlag.

Elektronski naslov: sabina.sinko@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 4. 11. 2008.

Dr. Karmen Pižorn
Dr. Mihaela Brumen

Evropske smernice za učenje tujih jezikov na predšolski in razredni stopnji osnovne šole

Strokovni članek

UDK 37.091.3:81'243, 373.2/.3:81'272(4)

POVZETEK

Članek na kratko povzema sodobne evropske smernice na področju (tuje)jezikovne politike. Jezikovna politika današnje Evrope predvideva večjezičnega govorca, ki se bo znašel v svetu jezikovno raznolikoga kontinenta, obenem pa bo sposoben samozavestno ohranjati tisto njemu lastno, kar ga dela drugačnega. Uvajanje učenja tujih (dodatnih) jezikov na predšolsko in razredno stopnjo je znanstveno in v praksi dokazano eno izmed dejstev sodobne družbe v Evropi in v svetu, saj globalizacija, mobilnost ljudi in skupni trg zahtevajo večjezičnega govorca. V članku so predstavljena bistvena izhodišča *Akcijskega načrta 2004–2006*, ki spodbujajo k večjezičnosti v Evropi in učenju dveh tujih (dodatnih) jezikov od zgodnjega otroštva naprej. Prav tako so predstavljene glavne predpostavke *Skupnega evropskega jezikovnega okvira*, ki jih moramo upoštevati pri snovanju jezikovnega učnega načrta. Članek vključuje tudi *Evropski kazalnik jezikovnih kompetenc*, in sicer predstavi razloge za spodbujanje večjezičnosti in učenje jezikov od zgodnjega otroštva dalje. V zaključku je prikazan kratek prerez tujejezikovne politike v Sloveniji.

Ključne besede: tuji jezik, učenje, primarna stopnja

European Guidelines for Teaching Foreign Languages in Preschool and Elementary School

ABSTRACT

The article presents some common European references that are used for language learning and teaching. Common European language policy demands that multilingual individuals be self-confident in preserving their identity that makes them different in a multilingual world. Teaching foreign languages at the primary level is a necessity for contemporary society, not only in Europe but also worldwide. It is a fact that has been scientifically proven through practice. Globalisation, mobility and the common market require multilingual speakers. The article introduces some of the essential issues of the *Action Plan 2004-2006*, which supports multilingual competency in Europe and suggests adding two additional foreign languages to the primary level curriculum. Some main issues of *The Common European Framework of Reference*, which is increasingly used in making reforms to the national curricula, are also presented. The *European Index of Language Competences* is also pro-

vided in the article. It includes some of the main issues concerning additional foreign language stimulation at the primary level. The conclusion deals with some issues of the Slovenian foreign language policy.

Key words: foreign language, teaching, primary level

Sodobni razvoj, prehodnost ljudi po celem svetu (turizem, gospodarstvo), naraščanje raznolikih, večkulturnih skupnosti, tehnološki napredek in povečanje ekonomske globalizacije so osvetlili in povečali potrebo po znanju in razumevanju tujih (dodatnih) jezikov in kultur. Stanje večkulturnosti in večjezičnosti je torej postalo realnost, ki jo moramo priznati, negovati in spodbujati, saj bomo le tako lahko ohranjali svojo lastno identiteto in svojo lastno drugačnost. Pomemben del takega gledanja na sodobno Evropo je tudi jezikovna vzgoja oz. obvladovanje jezikov. Jezikovna politika današnje Evrope predvideva večjezičnega govornika, ki se bo znašel v svetu jezikovno raznolikega kontinenta, obenem pa bo sposoben samozavestno ohranjati tisto njemu lastno, kar ga ločuje od drugih. In tukaj je na prvem mestu gotovo jezik.

Oglejmo si smernice in načrte, ki zadevajo jezikovno politiko Evropske unije v zadnjih in prihodnjih letih. Spodbujanje učenja jezikov in večjezičnosti posameznika ter poudarjanje jezikovne različnosti uveljavlja Evropska unija (EU) že vse od podpisa Maastrichtske pogodbe iz leta 1992. Medtem ko je EU v devetdesetih letih prejšnjega stoletja podpirala učenje uradnih jezikov v EU, je začela v zadnjih desetih letih uvajati novo politiko učenja in poučevanja jezikov, ki temelji na spodbujanju učenja in poučevanja vseh jezikov, vključno z regionalnimi ali manjšinskimi in drugimi svetovnimi jeziki¹ in še posebej učenja več jezikov od otroštva dalje.

Dejstvo, da je večjezičnost postala eno od samostojnih področij politike EU, jasno kaže na pomembnost večjezičnosti za celotno EU in vse njene članice. Večjezičnost je pridobila nove razsežnosti, ki so posledica širitve, večjega in enotnega trga, povečane mobilnosti znotraj EU, ponovnega oživljanja pokrajin in regij, priseljevanja v članice EU, globalizacije in drugih dejavnikov. Večjezičnost je v novonastali večjezični in večkulturni družbi nujen predpogoj za uspešno in učinkovito sobivanje, saj le spoštovanje, hkrati pa tudi znanje in poznavanje več jezikov omogočajo ustrezno komunikacijo. Medkulturna in večjezična komunikacija je bila še do konca 60. let, ponekod tudi dlje, privilegij elit, torej dostopna samo nekaterim, običajno premožnejšim in višjim slojem (Stabej, 2008). Danes se je potreba po večjezičnosti in medkulturnosti razširila v vseh evropskih državah in na vse pripadnike, ne glede na družbeni sloj, narodnost, finančni položaj itd. Večjezičnost ni več privilegij tistih, ki sta jim v zibelko položena »gospodstvo« in »večvrednostni« položaj v družbi, temveč se je ravno zaradi trga dela in uspešne izmenjave blaga znotraj in zunaj EU preoblikovala v eno osnovnih zmožnosti preživetja v globalnem svetu. V EU je prisotnih približno 450 različnih jezikov, kar je seveda zelo velika številka, vendar je potreba po ohranitvi in spoštovanju tega

1 Nova okvirna strategija za večjezičnost. 2005. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_sl.pdf,

dragocenega mozaika različnih evropskih kultur in jezikov za uspešno in miroljubno sobivanje še kako pomembna. Poleg tega si želi postati razvita in dinamična družba in vodilna sila na področju znanja. EU temelji na načelu »združenosti v raznolikosti«, kjer vsak spoštuje različnosti jezikov, kultur, običajev in prepričanj. Od 1. januarja 2007 ima EU 27 držav članic in 23 uradnih jezikov. Spoštovanje jezikovne raznolikosti je ob spoštovanju človeka kot posameznika, odprtosti do drugih kultur, strpnosti in sprejemanju drugačnosti ena temeljnih vrednot EU.

Jezikovno politiko EU opredeljujejo številni dokumenti, v izhodišču že Listina Evropske unije o temeljnih pravicah (2000), katere 22. člen pravi, da bo Unija upoštevala kulturno, versko in jezikovno raznolikost, 21. člen pa prepoveduje diskriminacijo na kateri koli osnovi, izrecno tudi na osnovi jezika. To načelo ne velja le za 23 uradnih jezikov, ampak tudi za številne regionalne in manjšinske jezike. Najnovejša ključna dokumenta EU za spodbujanje večjezičnosti pa sta gotovo *Nova okvirna strategija za večjezičnost* (2005)² in *Akcijski načrt 2004–2006*, ki potrjujeta zavezanost Komisije Evropske skupnosti k večjezičnosti v Evropski uniji in učenju dveh dodatnih jezikov od zgodnjega otroštva dalje. V *Akcijskem načrtu* je posebej poudarjena namera, da razširjamo, utrjujemo in razvijamo čim zgodnejše učenje enega ali več tujih (dodatnih) jezikov v vsaki članici EU. Ján Figel¹, evropski komisar za izobraževanje, usposabljanje, kulturo in večjezičnost, je povzel bistvo učenja več jezikov v predšolskem obdobju in na razredni stopnji takole: »V razširjeni in večjezični Evropi nam učenje dodatnih jezikov v predšolskem obdobju in razredni stopnji omogoča odkrivanje drugih kultur in nas pripravlja na učinkovitejšo zaposlitveno mobilnost.«

Nekoliko podrobneje si oglejmo dokument EU za spodbujanje večjezičnosti. Evropska komisija je v svojem akcijskem načrtu za spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti (*Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*, 2003) (v nadaljevanju *Akcijski načrt*) izrazila namero, razširiti, utrditi in razviti učenje in poučevanje tujega/tujih oz. dodatnih jezikov v vsaki članici EU, in sicer z osrednjo sestavino *materni jezik + dva jezika* od zgodnjega otroštva, kar zahteva od držav članic, da vložijo dodatna sredstva v izobraževanje. Zakaj od zgodnjega otroštva? Ker se že v tej starosti izoblikujejo odločujoča stališča do drugih jezikov in kultur, ker tako učenje izboljšuje tudi kompetence v maternem jeziku in ker se otroci tako bolje zavejo svojega lastnega jezika in kulture. *Akcijski načrt* namreč priporoča vsem državam EU, da zagotovijo vsem svojim prebivalcem, da se poleg maternega jezika naučijo še dva druga (dodatna) jezika. Ta sta lahko sosedska, manjšinska ali tuja. *Akcijski načrt* nadaljuje z vertikalo šolanja, namreč v času sekundarne stopnje šolanja (nekako druga polovica slovenske osnovne šole in srednje šole) naj bo učenje jezikov že zaključeno v taki meri, da otroci obvladajo vsaj dva tuja jezika, pri čemer je poudarek na učinkovitih komunikacijskih sposobnostih. Slovenska osnovna šola sledi tem smernicam. Posodobljen učni načrt za tuje jezike v šolskem letu 2008/09 dovoljuje uvajanje obveznega drugega tujega jezika v tretje triletnje osnovne šole,

2 http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_sl.pdf

kar predstavlja našim učencem dodatno možnost za medkulturno zблиževanje v raznoliki večjezični skupnosti EU.

Akcijski načrt v celoti izvaja naslednje zaključke:

- vsi prebivalci Unije naj se jezikov učijo od zgodnjega otroštva naprej, pri čemer naj učenje traja praktično vse življenje, saj bodo le tako postali večjezični posamezniki;
- ne zadostuje samo obvladovanje angleščine, ampak naj bo vsakomur na razpolago tudi paleta drugih jezikov, ki se jih lahko uči;
- izkoristiti bo potrebno nacionalne in evropske programe za spodbujanje mobilnosti učencev in učiteljev kot tudi za spodbujanje druge vrste stikov med prebivalci;
- izboljšati bo potrebno kakovost pouka jezikov;
- velika mesta Evrope moramo narediti »prijaznejša do jezikov«, ravno tako je pomembno spodbujati učenje regionalnih jezikov in jezikov manjšin;
- vsaka posamezna država naj razišče potrebe po jezikih pri svojih prebivalcih in izdela lastno jezikovno politiko.

22. novembra 2005 je Evropska komisija predložila Svetu Evrope, Evropskemu parlamentu, Gospodarskemu in socialnemu odboru in Odboru regij³ dokument *Communication* (številka 596), ki zelo poudarja izhodišča *Akcijskega načrta* in spodbuja učenje tujih (dodatnih) jezikov in večjezičnost v predšolskem obdobju in na razredni stopnji kot zelo pomembno področje ukrepanja (*Communication*, 2003, 449, II.1.3.), tj. ponudba (tujih) jezikov v zgodnji starosti ni sama po sebi prednost, temveč je lahko uspešna le, če so učitelji usposobljeni za poučevanje otrok na nižji stopnji (poznajo mlajšega učenca in ustrezne metode poučevanja na tej stopnji), če so učeče se skupine ustrezno velike/majhne, če so gradiva primerne za to starostno skupino in če je v učnem načrtu temu namenjenega dovolj prostora. Otrokovo veselje in njegovo odprtost do jezikov in kultur moramo skrbno pospeševati in tega preprosto ne moremo prepustiti zgolj naključju. Države ne smejo prepuščati učenja dodatnih jezikov na zgodnji stopnji naključnosti oziroma voluntarizmu in posameznim entuziastom, temveč morajo sprejeti določene ukrepe, ki bodo spodbujali dobro prakso. To med drugim potrjujeta tudi študiji Blondin idr. (1998) ter Edelenbos in de Jong (2004).

Delovno gradivo Evropske komisije z naslovom *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training* (marec 2005) je začrtalo strategijo in korake, ki naj bi jih izpeljali v Evropi do leta 2010, da bi postali najuspešnejše izobraževalno okolje na svetu. Dve izhodišči tega delovnega gradiva sta neposredno povezani z učenjem tujih (dodatnih) jezikov v predšolskem obdobju in na razredni stopnji, in sicer:

3 http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_de.pdf

- pedagoška izhodišča za učenje/poučevanje tujih (dodatnih) jezikov na predšolski stopnji z opredelitvijo zaželeno/potrebno usposobljenosti učiteljev za poučevanje jezikov v tem starostnem obdobju,
- priprava organizacije, vsebin in izvajanje dobre prakse.

Tudi eden najbolj obsežnih in vseobsegajočih dokumentov s področja učenja, poučevanja in vrednotenja/ocenjevanja jezikov *Skupni evropski jezikovni okvir* (2001)⁴ (v nadaljevanju SEJO) v poglavju 8.2. z naslovom *Diverzifikacija v splošnem kurikulumu* navaja glavne predpostavke, ki jih je treba upoštevati pri snovanju jezikovnega učnega načrta:⁵

1. Poučevanje in učenje vsakega posameznega jezika naj upošteva celotno ponudbo jezikov na določenem izobraževalnem področju.
2. Pestrost (diverzifikacija) jezikovne ponudbe – predvsem v okviru šolskega sistema – je mogoča le tedaj, če pri tem upoštevamo stroške in koristi za sistem. Če se torej želimo izogniti nepotrebnim ponovitvam učnih vsebin in zmožnosti (npr. pri prvem tujem jeziku, materinščini, in pri drugem tujem jeziku), moramo ustvariti pogoje za prenose znanj in zmožnosti iz enega na drugi predmet. Cilji pri drugem tujem jeziku zato niso enaki ciljem pri prvem tujem jeziku ali materinščini. To velja tudi za strategije učenja in poučevanja. Učne strategije, ki jih učenec usvoji pri enem jeziku, lahko prenaša na učenje drugih jezikov.
3. Premisleki in koncepti v zvezi s snovanjem učnega načrta se ne usmerjajo toliko v UN za vsak jezik posebej ali v skupni učni načrt za vse jezike, temveč se osredotočajo bolj v vlogo jezikov pri splošni jezikovni vzgoji, pri čemer sporazumevalna zmožnost (fr. *savoir-être*, *savoir-faire*, *savoir-apprendre*) nima specifične vloge samo za določen jezik, temveč igra prečno oziroma povezovalno vlogo za vse jezike.

Medtem ko nam daje SEJO možnost, da na jasen, pregleden in evropsko primerljiv način določamo stopnje pričakovanih učnih dosežkov za področje jezikovnega izobraževanja v primerljivih pogojih, opisuje Lizbonska deklaracija v osmih ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje⁶ zmožnosti na vseh področjih posameznikovega in družbenega delovanja, ki so potrebna za uspešno delovanje v učeči se družbi, tako na osebni, družbeni kot tudi na poklicnem področju.

Resolucija Evropskega parlamenta o ukrepih za spodbujanje večjezičnosti in učenja jezikov v Evropski uniji: Evropski kazalnik jezikovnih kompetenc (2005/2213(INI)) govori tudi o razlogih za spodbujanje večjezičnosti in učenja jezikov od zgodnjega otroštva dalje. Večjezičnost je pomembna za vse članice Evropske unije, ker:

4 Common European Framework of reference for Language Learning and Teaching, Language Learning for European citizenship. 2001. Strasbourg: Council of Europe.

5 Vir: SEJO, poglavje 8.2. Diverzifikacija v splošnem kurikulumu, 8.2.1 Možnosti oblikovanja kurikula. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/>

6 Priporočila Evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Uradni list Evropske unije L394/10, 18. 12. 2006 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:290:0001:0003:SL:PDF>

- pospešuje sporazumevanje in boljše medsebojno razumevanje;
- oblikuje »ljudsko« Evropo in družbo znanja, ki sta cilja Lizbonske strategije, kjer naj bi vsi državljani obvladovali osnove vsaj dveh tujih (dodatnih) jezikov, saj znanje samo enega jezika za učinkovito komunikacijo ni dovolj;
- prispeva k razumevanju in komuniciranju v tujih (dodatnih) jezikih in s tem k udejanjanju višjega standarda jezikovnega znanja, kar je zelo pomembno za učinkovitejšo porazdelitev delovne sile v Evropi, saj je obvladanje jezika temeljni pogoj, ki bo evropskim državljanom omogočil boljše izvrševanje pravic in svoboščin, ki izvirajo iz mobilnosti znotraj Evropske unije, in prispeval k izoblikovanju dejanskega evropskega trga delovne sile;
- prispeva k boljšemu in bolj razširjenemu znanju dodatnih jezikov, ki je predmet ocenjevanja kakovosti evropskih sistemov izobraževanja in usposabljanja ter kriterij za ocenjevanje napredka pri doseganju cilja, po katerem naj bi Evropska unija postala najbolj dinamično, na znanju temelječe gospodarstvo na svetu kot del bolj povezane politične unije, združene v raznolikosti;
- se je Evropski svet v Barceloni marca 2002 zavzel za uvedbo kazalnika jezikovnega znanja, s katerim bi odpravili trenutno popolno pomanjkanje podatkov o jezikovnih in sporazumevalnih zmožnostih državljanov Evropske unije;
- mora EU, čeprav je akcijski načrt *Spodbujanje učenja jezikov in jezikovne raznolikosti* pozitiven korak v smeri doseganja barcelonskega cilja (materni jezik + 2 tuja (dodatna) jezika), povečati prizadevanja na tem področju;
- je treba določiti zanesljive kazalnike posameznih stopenj znanja tujega jezika, kar še posebej velja za mladino, da se uvede strategija, katere namen je nuditi kakovostno učenje jezika;
- po ugotovitvah raziskave javnega mnenja Evrobarometer, opravljene septembra 2005, v povprečju samo 50 % državljanov Evropske unije meni, da so se sposobni pogovarjati v jeziku, ki ni njihov prvi jezik, čeprav so med posameznimi državami članicami precejšnje razlike;
- je po podatkih Komisije povprečno število tujih (dodatnih) jezikov, ki se poučujejo na srednjih šolah, daleč od cilja, ki ga je zastavil Evropski svet v Barceloni o večjem obvladovanju osnovnih veščin, predvsem s poučevanjem dveh dodatnih jezikov od zgodnjega otroštva.

Za poučevanje dodatnih jezikov na zelo zgodnji stopnji velja omeniti tudi tako imenovana Nürnberška priporočila (Goethe Institut, 1993–1996), ki na zelo koherenten in jasen način predstavijo glavne vidike procesa učenja na predšolski stopnji.

Zaključek

V vsem tem videnju in razumevanju evropske skupne jezikovne politike, sedanjosti in prihodnosti vidimo tudi v slovenskem šolstvu pomembno vlogo pouka jezikov. Premiki v zadnjih dveh desetletjih so prinesli veliko sprememb, ki so bile plod strokovnih argumentov (prim. Čagran, 1996; Čok idr., 1999; Skela, 2001;

Brumen, 2003; Cvetek, 2003; Kukovec, 2008), učne načrte za tuje jezike, ki so usklajeni in primerljivi z osnovnimi priporočili Sveta Evrope in so v skladu z najnovejšimi dognanji stroke (splošne didaktike pouka tujih jezikov, jezikoslovja in pouka književnosti).

V praksi se to uresničuje tako, da je v Sloveniji od leta 1998 prvi tuji jezik uveden v drugo triletje OŠ, sledi drugi jezik, ki je bil do sedaj vključen v učni proces kot fakultativna oblika, v šolskem letu 2008/09 pa učni načrt za tuji jezik dovoljuje uvajanje obveznega drugega tujega jezika v tretje triletje osnovne šole. Škoda, da smo z devetletno osnovno šolo uvedli prvi tuji jezik šele v drugo triletje, drugi tuji jezik pa v tretje, saj je glede na evropsko jezikovno politiko to veliko premalo. Trenutno je v pripravi elaborat za uvajanje tujega jezika v prvo triletje in v predšolsko stopnjo, a Slovenija, ki je velikokrat v prednosti s številnimi inovativnimi projekti v šolstvu, tokrat zelo zaostaja za drugimi evropskimi državami, ki so uvedle prvi tuji jezik kot obvezni predmet že v prvo triletje OŠ.

Prenova šolske jezikovne politike v OŠ pa je prinesla tudi uvedbo novih študijskih smeri za usposabljanje učiteljev razrednega pouka za pouk tujega jezika na nižji stopnji na pedagoških fakultetah. Ta oblika izobraževanja učiteljev razrednega pouka se trenutno izvaja kot izredna oblika študija, vendar bo z bolonjsko prenovo mogoč tudi redni (podiplomski) študij. Če bomo uvedli učenje tujih (dodatnih) jezikov tudi na predšolsko stopnjo, bo potrebna priprava študijskega programa tudi za vzgojitelje.

Kakovosten premik slovenskega šolstva (ne samo na področju tujih jezikov) je prinesla matura, ki se izvaja na nacionalni ravni in je v začetni fazi zajela pripravo maturitetnih izpitnih pol, izobraževanje članov republiških predmetnih komisij na področju preverjanja in ocenjevanja znanja, izobraževanje zunanjih ocenjevalcev in seveda učiteljev, ki učijo bodoče maturante.

Zelo pozdravljamo tudi stike med študijskimi skupinami osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev (tujih jezikov) in pogovore o učnih načrtih, vsebinah, pravilnikih in pričakovanjih na eni in na drugi strani, saj bomo le z znanjem tujih (dodatnih) jezikov lahko uresničevali željo po ekonomsko močni, večkulturni in večjezični skupni, združeni domovini Evropi, ki bo uspešna konkurenca v globalnem svetu.

LITERATURA

- Brumen, M. (2003). *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu*. Ljubljana: DZS.
- Common European Framework of reference for Language Learning and Teaching, Language Learning for European citizenship*. (2001). Strasbourg: Council of Europe.
- Commission of the European Communities. High Level Group on Multilingualism: Final report*. (2007). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Commission working document. Report on the implementation of the Action Plan "Promoting language learning and linguistic diversity"*. (2007). Brussels, 15. 11. 2007, COM (2007) 554 final/2.

- Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006.* (2003). Brussels, 24. 07. 2003, COM (2003) 449 final.
- Council of the European Union. Council Conclusions on multilingualism. 2868th EDUCATION, YOUTH AND CULTURE Council meeting.* (2008). Brussels, 22. May 2008. *EU Language Policy: Policy documents* (2008).
- Cvetek, S. (2003). Poučevanje tujih jezikov in izobraževanje tujejezikovnih učiteljev ter njihov vpliv na programe za izobraževanje. *Pedagoška obzorja*, 18 (2), 72–97.
- Čagran, B. (1996). *Tuji jeziki na razredni stopnji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čok, L., Skela, J., Kogoj, B. in Razdevšek Pučko, C. (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Koper: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Znanstvenoraziskovalno središče RS Koper.
- Edelenbos, P. in Johnstone, R. (1996). *Researching Languages at Primary School. Some European Perspectives*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Eurostat.* (2008).
- Eurydice.* (2005). Key data on teaching languages at school in Europe, 2005 edition.
- Fink, B. (ur.). (1998). *Modern Language Learning and Teaching in Central and Eastern Europe: Which Diversification and How can it Be Achieved? Proceedings of the Second Colloquy of the European Centre for Modern Languages. Graz (Austria), 13–15 February 1997.* Strasbourg: Council of Europe.
- Green Paper: Migration & Mobility: challenges and opportunities for EU education systems.* (2008). Brussels, 3. 7. 2008, COM (2008) 423 final.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. in McEvoy, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference: Final Report.* A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture.
- Kukovec, M. (2008). S samovrednotenjem do bolj učinkovitega poučevanja. V J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse* (str. 820–841). Ljubljana: Tangram.
- Lipavc Oštir, A., Rot Gabrovec, V., Jazbec, S. in Kacjan, B. (2003). *Elaborat: Nekateri vidiki uvajanja jezikovne kopeli* (CRP za leto 2003). Maribor.
- Skela, J. (2001). Usposabljanje bodočih učiteljev angleščine: kritični prerez sedanje prakse. *Andrag. spoznan.*, 7 (2), 81–86.
- Stabej, M. 2008. Večjezičnost: vojna, tekma, sožitje? V M. Ivšek in L. Aase (ur.), *Jeziki v izobraževanju: zbornik prispevkov konference, Ljubljana, 25. in 26. septembra 2008* (str. 61–71). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Elektronski naslov: karmen.pizorn@pef.uni-lj.si
mihaela.brumen@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 15. 10. 2008.

SPLOŠNO O REVIJI

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE (The Journal of Elementary Education) je revija Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru. V njej so objavljeni prispevki s področja vzgoje in izobraževanja zlasti na predšolski in osnovnošolski stopnji. Avtorji prispevkov s strokovnega vidika pišejo o problemih, ki zadevajo vzgojo in izobraževanje. Namen revije je spodbujati objavo izvernih znanstveno-raziskovalnih člankov in tudi prispevkov, ki poročajo o strokovnem delu, raziskovanju v praksi ipd.

Revija za elementarno izobraževanje izhaja štirikrat letno. V njej so objavljeni prispevki v slovenskem ali angleškem jeziku. Razvrščeni so v naslednje kategorije: izvorni znanstveni članek, pregledni znanstveni članek, kratki znanstveni članek, referat na znanstvenem posvetovanju, strokovni članek idr. Dodatek k reviji vsebuje povzetke knjig, kratke članke, seznam znanstvenih srečanj ipd.

NAVODILA AVTORJEM

Pri pripravi prispevkov je potrebno upoštevati naslednja navodila:

- Kategorijo prispevka predlaga avtor, končno presojo pa na osnovi dveh anonimnih recenzij opravi uredništvo.
- Prispevki naj bodo pripravljene v enem od standardnih računalniških programov za obdelavo besedil (npr. Microsoft Word). Pisava besedila naj bo velikosti 12, oblika pisave Times New Roman. Besedilo naj bo napisano z 1,5-vrstičnim razmikom, obojestransko poravnano, robovi naj bodo 2,5 cm.
- Dolžina prispevka s povzetskoma v slovenskem in angleškem jeziku, literaturo ter ključnimi besedami naj ne presega 8 strani (okoli 15.000 znakov).
- Povzetek in ključne besede naj bodo na začetku prispevka, velikost pisave 10.
- Dolžina povzetka naj obsega do 200 besed.
- Opombe naj bodo navedene sproti (na dnu strani), velikost pisave 10.
- Vodilni naslovi naj bodo zapisani krepko, prvi podnaslovi naj bodo zapisani ležeče, drugi podnaslovi pa navadno. Naslovov ne številčite in ne uporabljajte velikih tiskanih črk.
- Literatura naj vsebuje pomembna dela, ki jih je avtor uporabljal med pisanjem članka. Seznam naj bo urejen po abecednem vrstnem redu, velikost pisave 10.
- Odstavki naj bodo ločeni z vrinjeno vrstico, brez začetnega zamika.
- Slike (grafi in drugi grafični prikazi, fotografije ...) in tabele smiselno vključite v prispevek. Pod slikami oz. nad grafi navedite zaporedne številke in naslove, uporabite pisavo Times New Roman, ležeče, velikost 10 (primer: *Slika 1: Naslov slike*). Fotografije naj bodo izostrene in kontrastne (znotraj DIN A4-formata).
- Struktura izvernih znanstvenih prispevkov naj se praviloma drži metodologije IMRAD (Introduction, Method, Results And Discussion), ostali prispevki pa so lahko strukturirani tudi drugače.

- Pri pripravi prispevkov je potrebno upoštevati APA-standarde glede citiranosti in navajanja virov. Primeri:
Knjige: priimek, začetnica imena avtorja, leto izida, naslov, kraj, založba.
Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
Članki v revijah: priimek, začetnica imena avtorja, leto izida, naslov prispevka, ime revije, letnik, številka, strani.
Planinšec, J. (2002). Športna vzgoja in medpredmetne povezave v osnovni šoli. *Šport*, 50 (1), 11–15.
Prispevki v zbornikih: priimek, začetnica imena avtorja, leto izida, naslov prispevka, podatki o knjigi ali zborniku, strani, kraj, založba.
Fošnarič, S. (2002). Obremenitve šolskega delovnega okolja in otrokova uspešnost. V M. Juričič (ur.), *Šolska higiena: zbornik prispevkov* (str. 27–34). Ljubljana: Sekcija za šolsko in visokošolsko medicino SZD.
- Vključevanje reference v tekst: Če gre za dobesedno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Lipovec, 2005, str. 9), če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Lipovec, 2005).
- Vsak prispevek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, leto rojstva, njegov naslov, naslov prispevka, akademski in strokovni naziv, naslov ustanove, kjer je zaposlen, in elektronski naslov (e-mail).
- Kakovost prispevkov zagotavlja uredništvo z dvema anonimnima recenzijama. Uredniki si pridržujejo pravico, da naredijo uredniške spremembe in spremenijo obliko besedila tako, da je skladno s stilom revije. Za objavljene prispevke se ne plačujejo honorarji.

Prispevke lahko avtorji pošljejo po elektronski pošti na naslov zalozba.pef@uni-mb.si ali jih natisnjene in na zgoščenci pošljejo na naslov:

UNIVERZA V MARIBORU
PEDAGOŠKA FAKULTETA MARIBOR
REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
Koroška 160
2000 MARIBOR
SLOVENIJA

GENERAL INFORMATION

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION (Revija za elementarno izobraževanje) is a journal published by the Faculty of Pedagogy at the University of Maribor. The journal publishes articles dealing with matters in the field of education with a primary focus on preschool and elementary school. Our contributors' articles contain professional opinions about problems concerning education. The purpose of the journal is to stimulate the publishing of original scientific-research articles as well as articles that report on professional work in education, research done in practical oriented situations, and other related fields.

The Journal of Elementary Education is published four times yearly. The journal contains articles in Slovene and/or English. The classification of articles fall within the following categories: original scientific articles, reviews of a scientific article, short scientific articles, reports on scientific consultations and professional articles. Supplemental material include: book reviews, short articles, lists of scientific events and meetings as well as other related material.

GUIDELINES FOR SUBMISSION

The following guidelines must be followed to submit a manuscript:

- Please include the following information with your submission: category of article, brief biography of the author, author's preferences and an evaluation of the article based on at least two recent anonymous editorial opinions.
- Articles must be formatted in an acceptable word processing program (ex. Microsoft Word for Windows) Manuscripts must be typed, 12-point Times New Roman font, 1.5-spaced, justified alignment with 2.5cm margins.
- Article length, including abstract (in either Slovene or English) and key words, should not exceed 8 pages (around 15.000 characters).
- Abstract and key words should be placed at the beginning of the article, using 10-point font size.
- Abstracts can be up to 200 words.
- Footnotes must be contiguous (at the bottom of the page), 10-point font size.
- Main titles must be in bold print, first subtitles must be in italics, all other subtitles in regular font. Do not number titles and do not use capital letters.
- References list should include only the most important works consulted. References should be in alphabetical order using 10-point font size.
- Paragraphs must be separated by a blank space, without indentation.
- Illustrations (graphs, photographs, etc.) and tables should be logically included in the text. Illustrations should be numbered and have titles written below them (written above tables). Use Times New Roman font, italicized and 10-point font size (example: *Illustration 1: Title of Illustration*). Photographs should be contrasting, clear, and in focus (in DIN A4 format).

- Original scientific manuscripts should adhere to the IMRAD methodology (Introduction, Method, Results And Discussion), other articles can be structured differently.
- Manuscripts should be written using the standard APA citation style.

Example:

Books: last name and name of the author, year of publication, title, location, press.

Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Articles from Magazines: last name and name of the author, year published, title of the article, name of the magazine, year, issue number, page(s).

Planinšec, J. (2002). Športna vzgoja in medpredmetne povezave v osnovni šoli. *Šport*, 50 (1), 11–15.

Academic Journals: last name and name of the author, year published, title of the article, information about the journal, page(s).

Fošnarič, S. (2002). Obremenitve šolskega delovnega okolja in otrokova uspešnost, V M. Juričič (ur.), *Šolska higiena: zbornik prispevkov* (str. 27–34). Ljubljana: Sekcija za šolsko in visokošolsko medicino SZD.

- Citing sources in the body of the text: If a direct quotation is cited, write the last name of the author, year it was published and page number. Put this information in parenthesis (Lipovec, 2005, pg. 9). If the information is paraphrased, leave out the page number (Lipovec, 2005).
- All manuscripts must have a title page that includes name and last name of author, date of birth, address, title of the article, author's academic title(s), address of author's current employer and email address.
- The quality of manuscripts will be reviewed anonymously. The editors reserve the right to make editorial changes and changes to the textual format so as to adhere to the style of the journal. Manuscripts chosen for publication are done so on an honorary basis.

Manuscripts may be sent electronically to zalozba.pef@uni-mb.si or in printed form, sent with a saved version on a disk to the following address:

UNIVERZA V MARIBORU
PEDAGOŠKA FAKULTETA MARIBOR
REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
Koroška 160
2000 MARIBOR
SLOVENIJA

