

Letnik/Volume: 2
Številka/Number: 1

Maribor, maj 2009

REVIJA ZA
ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
THE JOURNAL OF
ELEMENTARY EDUCATION

Naslov uredništva/Editorial Office and Address:
Pedagoška fakulteta Maribor, Revija za elementarno izobraževanje, Koroška c. 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, Pedagogijas un Psihologijas fakultate, Rīga
Dr. Hrebert Zoglowek, Finnmark University College, Alta, Norveška
Dr. Vinka Uzelac, Učiteljski fakultet u Rijeci, Rijeka, Hrvaška
Dr. Josip Milat, Filozofski fakultet, Split, Hrvaška
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. Dragica Haramija, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Joaquim Gomes de Sá, Univerzade do Minho, Braga, Portugalska
Dr. Martin Bilek, , Hradec Králové, Češka
Dr. Vera Janíková, Masaryk University, Brno, Češka
Prof. Markus Cslovjecssek, University of Applied Sciences Northwestern Switzerland (FHNW)

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

Založniški odbor/Publishing Committee:

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

Lektoriranje/Proof Reading:

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

Naslovnico je oblikovala/The title page designed by: Saša Žalig

Naklada/Circulation: 500 izvodov/copies

Tisk/Press: Tiskarna Saje, Maribor, 2009

Cena posamezne številke znaša 8 EUR, dvojna številka 12 EUR, letna naročnina znaša za institucije 20 EUR, za posameznike 18 EUR in za študente 10 EUR.

Price for individual issues is 8 EUR, double issues are 12 EUR, one-year subscription rates: 20 EUR for institutions, 18 EUR for individuals and 10 EUR for students.

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Letnik/Volume: 2
Maribor, maj 2009

Številka/Number: 1

Revija je vpisana v razvid medijev.

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE je indeksirana in vključena v bazo podatkov /
THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION is indexed and abstracted in:
Co-operative Online Bibliographic System and Services (COBISS)

VSEBINA/CONTENTS

Mgr. Martin Skutil, dr. Martina Maněnová What should a lower primary school teacher be like from a school management's point of view? Kakšni bi morali biti učitelji na razredni stopnji z vidika vodstva šole?	5
Jerneja Herzog, mag. Janja Batič, dr. Matjaž Duh Komparativna analiza učnih načrtov za likovno vzgojo Comparative Analysis of Teaching Plans for Art Education	19
Dr. Majda Pšunder, mag. Mihaela Cvek Kako učenci zaznavajo medijsko nasilje How pupils perceive media violence	29
Urška Korošec, dr. Jana Ambrožič Dolinšek, dr. Vlasta Hus Pomen terenskega dela za bodoče učitelje razrednega pouka Importance of fieldwork for future elementary education teachers	49
Dr. Matjaž Duh, Rebeka Kolar, Lea Rezar Opisno ocenjevanje pri likovni vzgoji v prvem triletju Descriptive assessment in art classes in the first three years of primary school	59
Maja Korban Črnjavič, dr. Vlasta Hus Stališče učiteljev do izkustvenega učenja in poučevanja predmeta spoznavanje okolja Teacher's opinions of experiential learning and teaching the subject Environmental Education	73
Jernej Kovač Pomen vključevanja staršev v vzgojno-izobraževalni proces šole The importance of including parents in the educational process	83

Stanko Rijavec	91
Didaktične aplikacije fotografskih tehnik pri likovnovzgojnem delu in pedagoške metode za izvajanje likovnih tem brez fotokamere Didactic applications in photography for work in Art Education and pedagogical methods for teaching art themes without a camera	
Dragica Mlinarič	101
Grafične tehnike pri pouku likovne vzgoje v drugem razredu osnovne šole Graphic techniques in art lessons in the second grade of elementary school	
Novo pri založbi PEF	107
Dr. Dragica Haramija SEDEM PISAV – Opusi sedmih sodobnih slovenskih mladinskih pisateljev	
Splošno o reviji	109
Navodila avtorjem	
General information	111
Guidelines for submission	

Mgr. Martin Skutil
Dr. Martina Maněnová, Ph. D.

What should a lower primary school teacher be like from a school management's point of view?

Original scientific article
UDK: 37.011.3-051:373.3

ABSTRACT

Current society requires a high level of performance from teachers. There are some ideas about ideal teachers concerning either their professional and didactic skills or personality. This article presents some partial results of our research in which we wanted to find out the ideas that school leaders have about primary school teachers. This project was based on empirical research that was done qualitatively and quantitatively and is generally divided into two phases. Combining both approaches seemed to be a convenient research strategy with the first phase, being a quality-based interview followed by a quantity-based study. The results show that school leaders mostly expect their teachers to have the following personal characteristics: emotional stability, resistance to stress, tolerance, openness, a sense of humor, ability to be self-critical, compassion as well as being skilled in didactics. The most important professional competence school leaders chose was psycho-didactical competence. Managerial and normative competences were set back.

Key words: key teacher-competences, requirements of teachers, profession standards

Kakšni bi morali biti učitelji na razredni stopnji z vidika vodstva šole?

POVZETEK

Današnja družba od učiteljev zahteva nastop na visokem nivoju. Obstajajo ideje o idealnih učiteljih glede na njihove profesionalne in didaktične sposobnosti ali glede na osebnost. Članek predstavlja delne rezultate raziskave o predstavah, ki jih imajo ravnatelji šol o učiteljih v osnovni šoli. Projekt temelji na empirični raziskavi, izpeljani kvalitativno in kvantitativno, in je na splošno razdeljen v dve fazi. Priročna raziskovalna strategija v prvi fazi je bila kombinacija obeh pristopov, intervjuju, ki temelji na kvaliteti, je sledila študija, ki temelji na kvantiteti. Rezultati kažejo, da večina ravnateljev od učiteljev pričakuje naslednje osebnostne značilnosti: čustveno stabilnost, odpornost na stres, tolerantnost, odprtost, smisel za humor, sposobnost samokritike, sočutnost in hkrati didaktične sposobnosti. Za najpomembnejše kompetence so ravnatelji šol izbrali psiho-didaktične kompetence. Vodstvene in normativne kompetence pa so bile malo zapostavljene.

Ključne besede: ključne učiteljeve kompetence, zahteve od učiteljev, profesionalni standardi

Introduction

One of the main goals of a primary school teachers' training is to provide a teacher with key professional competences which are understood as complex psycho-didactic skills enabling a teacher to solve complicated pedagogical problems. The key trend from a curricular point of view is to focus on primary school teachers' education.

According to V. Spilková (2004, p.107), five basic tendencies of primary school teachers' preparatory education can be identified. These are based on the following different professional profiles of teachers: a child focused teacher, a curriculum focused teacher, a socially focused teacher, a teacher as a »technologist« and a multi-profiled teacher. Nowadays, there is a trend in primary school training to build curriculums that focus on the children.

Primary school teachers study either a one-phase parallel program (academic and professional studies are proceeded together) or an integrated program (theoretical subjects and teaching practice are integrated). A specific feature of professional primary school teachers' training is their continued contact with real schools from the beginning of their studies. The Primary School Teaching Curriculum is designed as a five-year unstructured Master's degree program, which considers new tasks (rising heterogeneity among pupils, increasing psychological and health problems etc.)

Contextual frame

Teaching profession

The teaching profession has been described as »a social role connected with a group of activities with the aim of influencing pupils' behavior, opinions and feelings and teach them in the field of knowledge, skills and habits created by previous generations« (Walterová, Prucha, Mareš, 1998, p. 272). Teaching practice is based on the existence of systematic pedagogical theory, which is necessary for the teaching profession. Its formal requirements are a university education, specific social needs to educate and bring up young generations, teacher-authority, teacher-associations with an aim to maintain »professional« honor and the development of behavior rules and professional ethics for teachers, i.e. the ethics of the relationships between teachers and pupils and their parents and society as a whole (Walterová, Prucha, Mareš, 1998). Some authors consider the teaching profession as a mission. The statement that some people are born good teachers cannot be agreed on. Every teacher needs to get plenty of professional competences and irreplaceable practical experience to reach his or her professional goals.

Teachers' professionalization

The main changes in the conception of the teaching profession are in its professionalization (Kota, 1994). For example, Kurelová (1997) works with a more exact description of the teaching profession, which comes from the range of difficulty of the

work. This range has nine categories – from the first (the lowest difficulty professions) up to the ninth (the highest difficulty professions). Primary school teachers belong to the seventh category – a highly difficult and qualified work that has limited independence. The other professions belonging to this category are large organization managers, human resources staff, legal advisors and professional athletes.

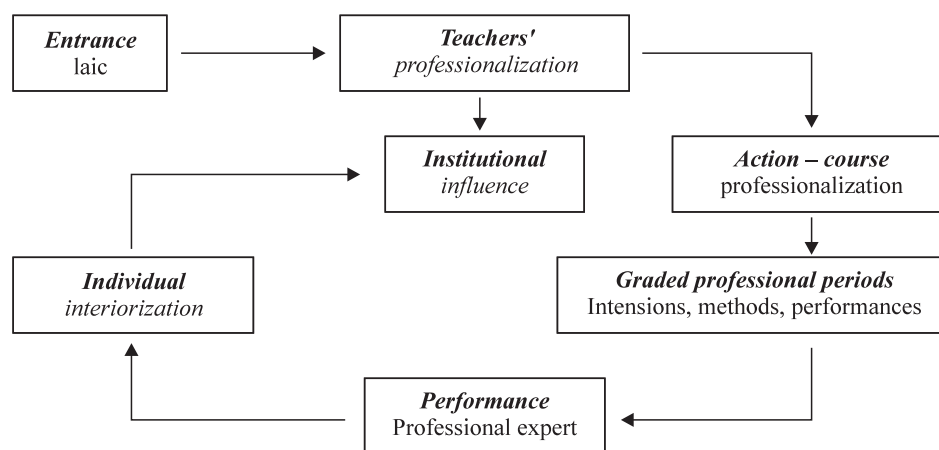
The foundation of this professionalization can be seen its emphasis on pedagogical-psychological skills. It is described as a transition from competences in handling particular disciplines of knowledge to competences in making models of a »wide professionalism«, focusing on the teacher's taking part in a child's socialization and his or her complex cultivation (Spilková, 1997). Nowadays, this would require every teacher's active role in the transformation of internal education.

It is important to point out the key points in the current understanding of the term teachers' professionalization as a general resource for current changes (see the scheme).

Professionalization can be described on two related levels: ideas of a teacher's performance (the teacher as a professional expert) blended with opinions about the teachers' professionalization as an action which leads towards a pedagogical profession.

The process of professionalization is still a little unclear (Štech, 1994), which has been expressed by the question of future teachers' qualification, their competences and professional qualities.

Scheme 1: Basic features of teachers' professionalization (Svatoš, 1997)



It is probable to expect that the current undergraduate training of future teachers will reflect an aspect of individualization. That is why inner changes of the college student's roles in becoming a teacher should be studied more carefully as well as the possibilities of them taking part in his or her own professional development (applica-

tion of the selective and reflective competence principle – Nezvalová, 1993; Švec, 1996 and others). Everything should take place in a socially and communicatively friendly atmosphere with a general effort for mutual dialogue.

Professional competence of teachers

A teacher's professional performance is defined by the working conditions as well as his or her professional competence level created during their professionalization. It is the centre of the process of designing educational programs (Vašutová, 2001). Defining the terms competence, key competence, and teacher's professional competence have not yet been established and unified.

Pedagogical competences and skills – these terms can sometimes be interchangeable or even identical to each other. Nevertheless, pedagogical competence is a wider term.

Mareš (1991) understands pedagogical competence as the general value of a pedagogical professionalism.

Švec (1999) describes it as a group of competences which a teacher should have in order to be able to teach effectively and to educate and improve his or her pedagogical activity.

The term »teacher-competence« itself is often described as a complex profile of certain characteristics and skills that consist of partial or special competences. These are the abilities and competences needed for a successful career (Walterová, Prucha, Mareš, 1998, p.110). The competences include attitudes, values and personality characteristics. Emphasis is put on the concept of dynamic competences, which initiate movement, direction and the desired standards for the teaching profession. The concept of dynamics leads to an openness towards changes, flexibility during the many years of teaching and an ability to find new solutions for unusual pedagogical situations.

Vašutová writes about professional competences: »A competence represents an integrated file of knowledge, skills, attitudes and experience which are necessary for the qualified performance of certain activities, operations and decisions that are displayed in a professional performance« (2001, p.30).

Slavík and Sinor (1993) define competences as a teacher's ability to be ready to cope with the requirements, professional role and authenticity of his or her own ability (p.156).

It is possible to find different classifications of key professional competences in our literature as well as foreign sources. According to Belz and Siegriest (2001) key competences were first described by Mestens in 1974 in relation to the labor market. They did not enter the area of education until the end of the 1990's. Besides the term itself, there are some nuances of it in European curriculums (for example, Germany and Austria), threshold and final competences (the French community in Belgium), basic competences (Germany, Portugal, Luxemburg), key qualifications (Germany) and key skills (Great Britain).

Švec (1998) outlined these basic groups of pedagogical competences for future teachers:

1. Teaching and education competences, i.e. mainly:
 - diagnostic competences based on the fact that a teacher can diagnose not only his or her pupils' knowledge and skills but also their learning approach (preconception), learning styles and other pupil's potentials and relationships among pupils and the classroom atmosphere
 - psychopedic competence focused on projecting approaches that stimulate learning, the realization of these projects and the educational influence it has
 - communicative competence that enable an effective communication with pupils in different pedagogical situations
2. Personal competences that are necessary for maintaining successful pedagogical influence, especially including the teacher's responsibility for his or her pedagogical decisions as well as their realized results in pedagogical communication, flexibility, empathy, authenticity, ability to accept themselves as well as other people (pupils, parents, colleagues) etc.
3. Developing competences which consist of:
 - adaptive competence: enables a teacher to be well-informed about social changes and to teach this skill to their pupils
 - information technology competence: to be informed about modern technologies
 - research competence: enables a teacher to solve pedagogical problems with the help of scientific methods and research from their own pedagogical activities
 - self-criticism competence: enables a teacher to think about his or her pedagogical activities and make changes to them
 - auto regulative competence: consisting of regulating a teacher's pedagogical activity and improving his or her teaching styles and pedagogical skills.

These pedagogical competences fade into one another in practical pedagogical activity and are based on personality competences, which, together with the development competences, influence the formation of teaching and education competences.

Teacher's professional standard

»The term teacher's profession as a qualification is described by the so called professional standard. It is mainly conceived as a normalization technique for setting professional competences that are necessary for a standard qualified professional performance based on the activities, duties and responsibilities of the profession. The term graduate's profile (so called education standard) can also be derived from this same normalization. This term can direct a profession, better a career or set teachers' and educational program evaluations too« (Vašutová, 2004).

The profession standards include the setting of qualification requirements necessary for starting this profession. It defines necessary (key) teacher-competences (a teacher – a pedagogical worker) that define their competence in the appropriate category of their profession and in their implementation (for example - kind and range of education, practice). If this system is accepted, profession standards will unify future teachers' undergraduate education criteria.

Vašutová introduced a proposal for teacher's key competences in 2001 which was adjusted and reduced so as to form the college graduate's profile for education (Ministry of Education, Youth and Sports, 2003). A student should acquire the following competences during his or her studies:

- subject competence
- didactic and psycho-didactic competence
- general pedagogical competence
- diagnostic and interventional competence
- social-communicative competence
- managerial and legislative competence
- profession self-criticism competence

Methodology

Research aims

The primary aim of our research was to find out, describe and analyze school management requirements for lower primary school teacher competences.

Secondary aims:

- To intensify cooperation with primary schools
- To develop students' skills necessary for research projects (social psychological skills needed for surveying the cognitive skills needed for information processing)

Description of research methods

This project was based on empirical research done qualitatively and quantitatively. It is generally divided into two phases. Combining both approaches seemed to be a convenient research strategy with the first phase being a quality interview followed by a quantity study. Both phases are combined and later extended towards the end to complete the gathered data.

The advantage of this combination can be seen in recognizing the core problems in the first phase, which were then used to devise a questionnaire dealing with the basis of a given problem in pedagogical reality. This would probably be difficult to express for academic workers. The result is a realistic picture of a researched situation based on the profound recognition of the problem both qualitatively and quantitatively, in which the research sample needed to be big enough to guarantee a

certain objectivity in the gathered information, which is in relation to its high informative value for further use – in our case, the possibility of modifying the studies at ÚPPE. Thanks to this, a high validity was achieved guaranteed by the qualitative analysis of the data together with its high reliability and generalization, which on the contrary, was enabled by quantitative methodology.

This project dealt with the school management requirements expected from the graduates of The Faculty of Education, specifically lower primary school teaching graduates. The interviews were conducted with headmasters of chosen schools in the first, explorative phase. Our aim was to get more specific information about the requirements for future teachers and further information which would help us to clarify a research problem. The gathered data was evaluated and a questionnaire was developed based on this data and distributed by e-mail to the schools. The program NCSS was used to work out the quantitative results.

Research file

The research file for the qualitative survey was made up of 6 primary school headmasters in Hradec Králové. This selection was made with the aim of covering as wide a range of school management as possible (a non-graded school, a school located in the block of flats estate, a smaller school on the outskirts).

The basic file for the quantitative survey was made up of 3, 821 schools in the Czech Republic. The schools were sent an electronic questionnaire by e-mail. On the whole 471 respondents sent a completed questionnaire back, 19 did not properly complete the questionnaires (which were excluded from the survey results). We ended up working with 452 fully completed questionnaires. The return was 11,8%.

Research results

The respondents rated the importance level of a given characteristic for a successful teacher's performance in a range from 0 to 10 points (10 = the most important, 1 = only a small importance, 0 = no importance). Table 2 summarizes the basic parametric values. The characteristics are ordered according to all the ratings received in the order of the highest scored to the lowest: didactic skills, fairness, patience, consistency, communicativeness, emotional stability, education, self-criticism, cooperation ability, decisiveness, optimism, sense of humor, being logic, openness.

Table 1: Evaluation of Teachers' Characteristics

Variable	Average	Standard deviation	Min.	Max.	Median	Modus	Amount
emotional stability	7,66	2,59	0	10	8	10	3461
didactic skills	8,96	1,90	0	10	10	10	4049
consistency	8,40	2,40	0	10	9	10	3796
empathy	7,93	2,55	0	10	9	10	3586
communicativeness	8,38	2,36	0	10	9	10	3789
cooperativeness	7,24	2,59	0	10	8	8	3273
creativity	8,11	2,28	0	10	9	10	3664
being logical	6,65	2,56	0	10	7	8	3008
stress resistance	8,07	2,51	0	10	9	10	3648
optimism	7,73	2,59	0	10	8	10	3493
openness	6,49	2,61	0	10	7	8	2935
general knowledge	7,14	2,61	0	10	8	8	3229
decisiveness	7,18	2,68	0	10	8	8	3244
self-criticism	7,43	2,54	0	10	8	8	3357
self-education	7,76	2,52	0	10	8	10	3506
sense of humor	7,04	2,62	0	10	8	8	3181
fairness	8,67	2,43	0	10	10	10	3921
tolerance	7,82	2,62	0	10	9	10	3535
patience	8,66	2,29	0	10	10	10	3913
education	7,60	2,77	0	10	8	10	3434

There were seven competencies which respondents matched the order to: subject, didactic and psycho-didactic, pedagogical, diagnostic and interventional, social and communicative, manager's and normative and profession cultivating.

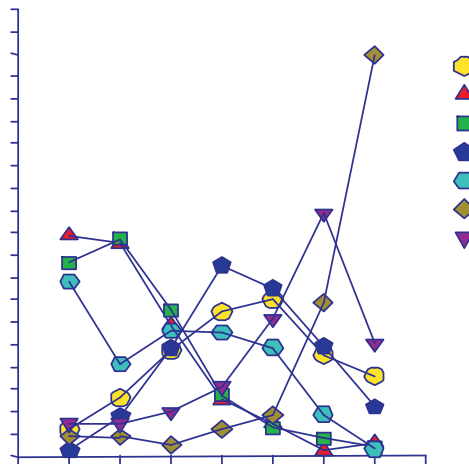
Parametric data for every competence is provided in table 4. It can be seen that the average order of competencies is as follows: 1. psycho-didactic 2. pedagogical 3. social and communicative 4. subject 5. diagnostic and interventional 6. profession cultivating 7. manager's and normative.

Table 2: Profession Competencies

Variable competence	Average	Standard deviation	Minimum	Maximum	Median	Modus	Amount
subject	4,44	1,60	1	7	5	5	2008
psycho/didactic	2,32	1,36	1	7	2	1	1047
pedagogical	2,41	1,36	1	7	2	2	1089
diagnostic and interventional	4,49	1,34	1	7	4	4	2029
social and communicative	3,08	1,65	1	7	3	1	1393
manager's and normative	6,14	1,46	1	7	7	7	2776
profession cultivating	5,12	1,61	1	7	6	6	2314

The list of mentioned orders is described in graph 1.

Graph 1: Absolute frequency of single competencies order



We compared the evaluation of single characteristics of an optimal teacher from the headmasters' (363) and deputies' (89) point of view within the frame of the second order analysis and non-parametric tests mentioned above. The evaluation revealed significant differences between these items: emotional stability, didactic skills, optimism, openness, general knowledge, decisiveness, self-criticism, tolerance and patience. These items were highly rated by deputies based on the statistics.

Table 3: Characteristics of an optimal teacher (differences according to position)

Characteristic	Gender	Average	Median	Mann Whitney U	W Amount and Order	Z	p
B01 emotional stability	headmaster/ headmistress	7,52	8	14186	80252	1,8221	0,034224 left-sided
	deputy	8,20	8	18121	22126		
B02 didactic skills	headmaster/ headmistress	8,26	9	13784,5	79850,5	2,2664	0,023428
	deputy	8,97	10	18522,5	22527,5		
B10 optimism	headmaster/ headmistress	7,59	8	14019,5	80085,5	1,9770	0,048040
	deputy	8,28	9	18287,5	22292,5		
B11 openness	headmaster/ headmistress	6,29	6	12416	78482	3,4269	0,000610
	deputy	7,30	8	19891	23896		
B12 general knowledge	headmaster/ headmistress	7,00	8	13812	79878	2,1524	0,031366
	deputy	7,73	8	18495	22500		
B13 decisiveness	headmaster/ headmistress	6,99	8	12936	79002	2,9600	0,003076
	deputy	7,93	8	19371	23376		
B14 self-criticism	headmaster/ headmistress	7,28	8	14034,5	80100,5	1,9521	0,050927
	deputy	8,04	8	18272,5	22277,5		
B18 tolerance	headmaster/ headmistress	7,67	8	13725,5	79791,5	2,2502	0,024437
	deputy	8,43	9	18581,5	22586,5		
B19 patience	headmaster/ headmistress	8,51	9	13572	79638	2,5285	0,011456
	deputy	9,25	10	18735	22740		

We analogically proved the influence of the work position on the choice of order suggested by the seven competences. Nevertheless, the choices seem to be independent of the respondents' working position.

We also compared the evaluation of the particular characteristics of an optimal teacher from point of view of men (154) and women (298). As the monitored variables did not show a normal lay-out (The Skewness' Normality Test and a modified version of The Leven's Test of Homogeneity of Variances were evaluated for each variable), non-parametric tests were used to compare two files: Mann-Whitney's U and Wilcoxon's Test Amount and Order.

Their results proved that there exist differences between genders when evaluating all the items (all tests are valid on a 1% importance scale). Women scored higher in

every item except the cooperativeness. This fact can be explained in several ways, among others it could be the so called constant mistake or a mistake of benevolence (women generally over evaluate and men are more critical).

These results proved the existence of differences between genders concerning their choice of preferences for these items: consistency (women), communicativeness (women), creativity (women), openness, self-criticism, self-education (women), fairness, tolerance.

Table 4: *Optimal teacher's characteristics (differences between men and women)*

Characteristics	Gender	Average	Median	Mann Whitney U	W Amount and Order	Z	p
B01 emotional stability	men	6,92	8	16624	28559	-4,9122	0,000001
	women	8,04	8	29268	73819		
B02 didactic skills	men	8,69	10	19822	31757	-2,6858	0,007235
	women	9,09	10	26070	70621		
B03 consistency	men	7,78	8	16833	28768	-4,9064	0,000001
	women	8,72	10	29059	73610		
B04 empathy	men	7,61	8	19954,5	31889,5	-2,3358	0,019501
	women	8,10	9	25937,5	70488,5		
B05 communicativeness	men	8,06	9	20681,5	32616,5	-1,8018	0,035788 left sided
	women	8,55	9	25210,5	69761,5		
B06 cooperativeness	men	6,75	8	19230,5	31165,5	-2,8688	0,004120
	women	6,50	8	26661,5	71212,5		
B07 creativity	men	7,64	8	18799	30734	-3,2389	0,001200
	women	8,35	9	27093	71644		
B08 being logical	men	6,17	7	19529,5	31464,5	-2,6320	0,008487
	women	6,91	7	26362,5	70913,5		
B09 stress resistance	men	7,57	8	17463,5	29398,5	-4,3063	0,000017
	women	8,31	9	28428,5	72979,5		
B10 optimism	men	7,21	8	18350,5	30285,5	-3,5721	0,000354
	women	8,00	9	541	72092,5		
B11 openness	men	6,05	6	19469,5	31404,5	-2,6745	0,007484
	women	6,72	7	26422,5	70973,5		
B12 general knowledge	men	6,54	7	17973	29908	-3,8355	0,000125
	women	7,46	8	27919	72470		
B13 decisiveness	men	6,37	7	16084	28019	-5,2967	0,000000
	women	7,59	8	29808	74359		

B14 self-criticism	men	7,05	8	19740,5	31675,5	-2,4777	0,013224
	women	7,62	8	26151,5	70702,5		
B15 self-education	men	6,99	8	16105,5	28040,5	-5,3079	0,000000
	women	8,15	9	29786,5	74337,5		
B16 sense of humor	men	6,68	7	19815	31750	-2,4153	0,015723
	women	7,22	8	26077	70628		
B17 fairness	men	8,45	9	20721	32656	-1,8537	0,031893 left sided
	women	8,79	10	25171	69722		
B18 tolerance	men	7,49	8	20095	32030	-2,2169	0,026629
	women	7,99	9	25797	70348		
B19 patience	women	8,27	9	18003,5	29938,5	-4,0617	0,000049
	men	8,86	10	27888,5	72439,5		
B20 education	women	6,95	8	17471,5	29406,5	-4,2541	0,000021
	men	7,93	9	28420,5	72971,5		

Conclusion

Current society requires a high level of requirements for teachers. There are some ideas of what ideal qualities teachers should have concerning their qualifications, didactic skills and personality. The requirements for teachers are formulated as the so called professional standards. In our research, we wanted to find out what specific ideas headmasters and their deputies have nowadays. We gathered their ideas and put them together into a file of required qualities for teachers.

On the basis of a factor analysis, four primary school teacher-characteristics groups were created:

- the first factor (the widest range): emotional stability, stress resistance, tolerance, openness, sense of humor, self-criticism, empathy, optimism, patience, fairness, decisiveness and being logic
- the second factor: didactic skills as an independent factor (this item also achieved the highest point-scores)
- the third factor: combining creativity, self-education and communicativeness
- the fourth factor: combining consistency, education and general knowledge

The respondents were asked to order the items according to seven competences: subject, didactics and psycho-didactics, pedagogy, diagnostics and intervention, society and communication, manager's and normative and professional cultivation.

We can see an average order of the importance of the competences based on parametric data:

1. psycho/didactic
2. pedagogical
3. social and communicative

4. subject
5. diagnostic and interventional
6. profession cultivating
7. manager's and normative

Finally, we would like to reveal that the partial results that we have gathered so far prove the importance of input on personality variables. We have found out that these are superior to the competences which are developed during a teacher's university preparation for their future teaching job.

LITERATURE

- BELZ, H., SIEGRIEST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- FABEROVÁ, M., BARTOŠOVÁ, I., PETRÍKOVÁ, J., SKUTIL, M., VÁCLAVÍK, V., VALTER, J. Požadavky vedoucích pracovníků škol na kompetence vyučujících na 1. stupni ZŠ ŠZáverečná zprávaČ. Hradec Králové : ÚPPE PdF UHK, 2007. 34 s.
- KOTA, J. Učitel a jeho profese. In KASÍKOVÁ, H., VALAŠÍKOVÁ, A. a kol. Pedagogické otázky současnosti. Praha : ISV, 1994, s. 5-18.
- KURELOVÁ, M. Analýza profesionalizačních činností učitelu. In Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu 3. tisíciletí. Plzeň, 1997. ISBN 80-7178-965-8.
- MAREŠ, J. Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky. Praha : SPN, 1991.
- PRUCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- SLAVÍK, J., SINOR, S. Kompetence učitele v reflektování výuky. Pedagogika, č. 43, 1993, č.2, s. 155-164.
- SPIILKOVÁ, V. Proměny primární školy a vzdělávání učitelu v historicko-srovnávací perspektive. Praha : PdF UK, 1997. ISBN 80-86039-41-2.
- SPIILKOVÁ, V. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7171-942-9.
- SVATOŠ, T. Jak studenti přispívají a hodnotí učitelskou profesionalizaci. In SVATOŠ, T. (Ed.) Katedra ped. a psych. se představuje. Hradec Králové : Gaudeamus, 1997.
- ŠTECH, S. Spor o profesi. In Stát se učitelem. Praha : PdF UK, 1994.
- ŠVEC, V. Pedagogické vedomosti a dovednosti – jádro pedagogických kompetencí. Pedagogická orientace, 1998, č. 4, s. 19-31.
- ŠVEC, V. Pedagogická příprava budoucích učitelu: Problémy a inspirace. Brno : Paido, 1999.
- VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelu. In Walterová, E. (Ed) Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpurný systém. 1.díl. Praha : PdF UK, 2001, s.19-46.
- VAŠUTOVÁ, J. Proměny profese učitele v současnosti. In Hajerová-Müllerová, L. (Ed.) Příprava učitelu a současná společnost. [CD ROM]. Ústí nad Labem : PdF JEP, 2004.

Elektronski naslov: martin.skutil@uhk.cz
martina.manenova@uhk.cz

Založniški odbor je prispevek prejel 17. 3. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 14. 4. 2009.

*Jerneja Herzog
Mag. Janja Batič
Dr. Matjaž Duh*

Komparativna analiza učnih načrtov za likovno vzgojo

Pregledni znanstveni članek
UDK 37.016:73/76

POVZETEK

V članku je prikazana analiza učnih načrtov za predmet likovna vzgoja iz Slovenije, Nemčije, Anglije in s Finskega. Pri analizi smo se omejili le na nižjo stopnjo od prvega do četrtega razreda osnovne šole. Za to omejitev smo se odločili, ker imajo omenjene države različne programe in sisteme, skupno vsem v raziskavo zajetim državam pa je, da je do četrtega razreda osnovne šole starostna stopnja učencev enaka. V raziskavi nas je zanimalo, na kakšen način je zasnovana likovna vzgoja na razredni stopnji v Sloveniji, na Finskem, v Nemčiji in Angliji.

Pri analizi učnih načrtov se je izkazalo, da največ stičnih točk najdemo med slovenskim in nemškim učnim načrtom za likovno vzgojo. Skupna točka vseh predmetnih učnih načrtov je umetniško izobraževanje, umetniška aktivnost, preko katere učenci spoznavajo okolje, ki jih obkroža, občutljivo opazovanje, izkušnje, domišljijo.

Ključne besede: učni načrt, razredna stopnja, likovna vzgoja, komparativna analiza

Comparative Analysis of Teaching Plans for Art Education

ABSTRACT

Comparing teaching plans is always difficult. The article presents an analysis of Art Education teaching plans in Slovenia, Finland, Germany and England. The analysis only includes the lower grades, from the first to fourth years of primary school. We decided to limit our research to this range because all the mentioned countries have very different programs and systems, but the age level of pupils up to the fourth grade is the same everywhere.

An analysis of teaching plans shows that the Slovenian and German teaching plans for art education have the most points in common. The analysis also showed that the Finnish and English teaching plans for art education are very open while the Slovene and German plans are very closed. The one point that all the teaching plans have in common is artistic education with artistic activities through which pupils get to know their surrounding environment, sensitive observation, experience and imagination.

Key words: teaching plan, elementary level, art education, comparative analysis

Uvod

Naš šolski sistem je bil v zadnjih letih deležen veliko sprememb, ena izmed pomembnih sprememb je bila uvedba devetletne osnovne šole. Prenova slovenske osnovne šole je med drugim nastajala s pomočjo primerjanja šolskih sistemov in šolske obveznosti po državah Evropske unije. Prav tako so se spremenili ali vsaj deloma prenovili učni načrti posameznih predmetov. Predvidena je večja aktivnost učencev pri pouku, več ponavljanja in utrjevanja snovi med učnimi urami, kar pomeni manj domačega dela. Trenutno je učni načrt za likovno vzgojo v prenovi ter doživlja korenite spremembe. Novi učni načrt za likovno vzgojo bo slonel na izražanju v likovnem jeziku, ki pa je oplemeniteno tudi s čustvenimi ali duhovnimi sestavinami. Poseben pomen predstavlja razvoj odnosa do likovnih pojavov v okolju in umetniških stvaritev. Zasnova učnega načrta za likovno vzgojo je torej sodobna. Za razliko od starega, vsebinsko zasnovanega učnega načrta (Učni načrt, 1998), je novi učni načrt za likovno vzgojo bolj ciljno zasnovan. Tudi pri likovni vzgoji je načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa izjemnega pomena. Kajti »struktura učnega načrta določa, v kakšnem zaporedju se obravnavajo učne vsebine posameznega predmeta v razredu in tudi zapovrstnost vsebin tega predmeta v več razredih. Govorimo lahko o linearnem, koncentričnem in spiralnem razvrščanju učnih vsebin v učnem načrtu« (Becker, 1989, v Ivanuš Grmek, 1999, str. 9).

Opredelitev raziskovalnega problema

Namen članka je, preučiti slovenski učni načrt za likovno vzgojo od prvega do četrtega razreda ter ga primerjati s finskim, nemškim in angleškim učnim načrtom za likovno vzgojo od prvega do četrtega razreda. Želeli smo poiskati podobnosti in razlike med omenjenimi učnimi načrti. Za to omejitev smo se odločili, ker imajo omenjene države različne programe in sisteme izobraževanja, skupno vsem štirim državam pa je, da je do četrtega razreda osnovne šole starostna stopnja učencev enaka. Pri analiziranju učnih načrtov smo se omejili na:

- elemente podrobnih učnih načrtov za likovno vzgojo,
- učno vsebino učnih načrtov za likovno vzgojo,
- oblikovanost učnih ciljev,
- učne oblike in učne metode.

Metodologija

Temeljna raziskovalna metoda

Pri raziskovalnem delu smo uporabili deskriptivno metodo znanstvenega pedagoškega raziskovanja, ker smo opisali določena dejstva iz literature brez vzročnega pojasnjevanja, komparativno metodo znanstvenega pedagoškega raziskovanja za primerjanje dejstev oziroma stanj, saj smo primerjali med seboj učne načrte in iskali podobnosti ter razlike. Pri interpretaciji bomo uporabili kvalitativno metodologijo

znanstvenega pedagoškega raziskovanja. Učne načrte smo primerjali po vnaprej pripravljenih kriterijih za vrednotenje tujih učnih načrtov, ki smo jih povzeli po Ivanuš Grmekovi (2006) ter jih priredili za področje likovne vzgoje.

Opredelitev vzorca, postopek zbiranja in obdelave podatkov

V raziskavo smo zajeli nacionalne učne načrte za likovno vzgojo držav Slovenije, Finske, Nemčije in Anglije. Iz učnih načrtov posameznih držav smo izpisali elemente in nato po vnaprej pripravljenih kriterijih kvalitativno analizirali vsak posamezni element podrobnega učnega načrta. Rezultate smo zapisali v obliki tabele za vse države, ki smo jih zajeli v raziskavo.

Rezultati komparativne analize učnih načrtov za likovno vzgojo

Najprej bomo predstavili splošne podatke o obravnavanih podrobnih učnih načrtih, nato pa analizo posameznih elementov. Slovenski in nemški učni načrt sta zapisana v obliki tabele in predstavljata časovno razporeditev učne vsebine. Angleški in finski učni načrt sta zapisana zelo odprto, v obliki opornih točk.

Tabela 1: Elementi in njihov zapis v učnih načrtih za likovno vzgojo držav Slovenije, Finske, Nemčije in Anglije

LIKOVNA VZGOJA		SLOVENIJA	FINSKA	NEMČIJA	ANGLIJA
Zapis učnega načrta	Okvirno	–	X	–	X
	Natančno	X	–	X	–
Status učnega načrta	Del dokumenta	–	X	–	X
	Samostojno	X	–	X	–
Elementi, ki jih učni načrt obsega:					
Kako so zapisani cilji (le splošni, natančni ...)?	Splošni cilji	X	X	X	X
	Natančni cilji	X	–	X	X
Kako je zapisana vsebina (natančno, okvirno ...)?	Natančno	X	–	X	–
	Okvirno	–	X	X	X
Kako so zapisana didaktična priporočila?	Usvajanje pojmov	X	–	–	X
	Likovno izražanje	X	X	X	X
	Privzganje doživljajskih naravnosti	X	X	X	X
Kako so zapisani pričakovani dosežki?	Likovne pojme opišejo in izrazijo	–	–	–	–

Kako sta opredeljena preverjanje in ocenjevanje?	Sprotni zapisi	–	Portfolio	–
Ali je učni načrt predmeta orientiran na ključne zmožnosti?				
• Sporazumevanje v maternem jeziku	X	X	X	X
• Sporazumevanje v tujem jeziku	–	X	–	X
• Matematična pismenost	–	–	–	–
• Poznavanje naravoslovja, tehnike in tehnologije	–	–	–	–
• IKT-zmožnost	X	X	X	X
• Učenje učenja	–	–	–	–
• Podjetnost	–	–	–	–
• Osebnostne in državljanske kompetence	–	X	–	X

Iz tabele 1 je razvidno, da je učni načrt okvirno zapisan v finskem (National Core Curriculum for Basic Education, 2004, str. 234–238, pridobljeno z www.oph.fi) in angleškem učnem načrtu (The National Curriculum for England, 1999, str. 6–17, pridobljeno z www.nc.uk.net), pri slovenskem (Učni načrt likovna vzgoja, 2004, str. 5–40, pridobljeno z www.mss.gov.si) in nemškem (Rahmenlehrplan Grundschule Kunst, 2004, str. 7–42, pridobljeno z www.berlin.de) gre za natančen zapis. Okvirno zapisan učni načrt je lahko v večjo oporo kot natančno zapisan učni načrt. Okvirni učni načrt učitelju omogoča veliko več svobode kot natančen. Natančno zapisan učni načrt je lahko v pomoč učitelju začetniku, ki mu še manjka izkušenj. Pri nas in v Nemčiji je učni načrt samostojen dokument, je pa res, da je v Nemčiji vezan na pokrajine, mi smo v raziskavo zajeli učni načrt za deželo Brandenburg. V Angliji in na Finskem pa je učni načrt za likovno vzgojo del nacionalnega kurikularnega predmeta. V slovenskem, angleškem in nemškem učnem načrtu so zapisani tako splošni kot natančni cilji. V vseh pa prevladujejo kognitivni cilji, čustveno doživljajski in socialno-čustveni, vsi so pa razporejeni po taksonomskih stopnjah. Vsebina predmeta je v slovenskem in nemškem učnem načrtu zelo natančno zapisana, v drugih dveh državah le okvirno. Didaktična priporočila so v našem in v nemškem učnem načrtu zapisana kot usvajanje pojmov, likovno izražanje in privzganje doživljajskih naravnosti. Pričakovani dosežki učencev so v našem učnem načrtu zapisani kot naloga, da likovne pojme opišejo in jih izrazijo. Pri ostalih treh državah eksplicitno niso zapisani. V Sloveniji je ocenjevanje v prvem triletju opisno, na ravni sprotnih zapisov, v četrtem razredu, ki smo ga mi še zajeli v raziskavo in je že del drugega triletja, je ocenjevanje že številčno. V nemškem učnem načrtu učenci zbirajo svoje izdelke in oblikujejo portfolio, ki ga na koncu šolskega leta učitelj številčno ovrednoti. Pri finskem in angleškem učnem načrtu ni bilo mogoče zaslediti posebej predpisanega načina ocenjevanja. V vseh učnih načrtih je mogoče zaslediti orientiranost na sporazumevanje v maternem jeziku, le v finskem in angleškem učnem načrtu zasledimo še sporazumevanje v tujem jeziku. V vseh učnih načrtih pa zasledimo neposredno vključevanje IKT-sredstev.

Interpretacija vsebin in ciljev učnih načrtov za likovno vzgojo na razredni stopnji

Sodobni likovni učni načrti danes temeljijo predvsem na dveh izhodiščih. Prvo je razvijanje pozitivnega odnosa do likovnoumetniške kulturne dediščine in vizualnih pojavov v okolju, drugo pa razvijanje ustvarjalnega mišljenja. Prvi sklop ciljev dosegamo po celotni vertikali vzgoje in izobraževanja z aktivnim zavestnim opazovanjem in vrednotenjem likovnoumetniških del ter kritičnim vrednotenjem vizualnih pojavov v okolju, od množičnih medijev, reklam, do mode itd. Pri vrednotenju likovnoumetniških del se moramo zavedati, da je le-to večplastno in večpomensko in je produkt ustvarjalnega procesa.

Drugi sklop ciljev pa je usmerjen v likovno ustvarjalnost. Te cilje dosegamo preko spontanosti in zavestnih likovnih aktivnosti, ki potekajo na vseh področjih likovnega izražanja z različnimi materiali in v različnih tehnikah. Likovna ustvarjalnost, ki je v visoki korelaciji z občo ustvarjalnostjo, je eno izmed področij umetniške ustvarjalnosti. Opredelili bi jo lahko na enak način kot umetniško, vendar ji moramo dodati specifične likovne elemente, torej likovnoizrazna sredstva (Duh, 2004).

Če pogledamo ti dve temeljni izhodišči sodobnih likovnih učnih načrtov, lahko v prvem primeru govorimo o razvijanju vrednot, ki se postopno udejanjajo skozi celotno izobraževalno vertikalo, in v drugem primeru o doseganju ciljev, ki jih učitelji dosegajo skozi posamezne didaktične enote in so neposredno merljivi.

Slovenski učni načrt za likovno vzgojo (likovna vzgoja)

V Sloveniji pouk likovne vzgoje vsebinsko poteka preko petih področij likovne umetnosti: risanje, slikanje, grafika, kiparstvo in prostorsko oblikovanje. Vsebine teh posameznih likovnih področij so zasnovane na temeljnih likovnih pojmi, ki jih učenec usvaja in pogloblja glede na svoje likovne oblikotvorne zmogljivosti. Vsebine se skladno s starostno stopnjo povezujejo – pojmi iz likovne teorije, zgodovine umetnosti, likovne tehnologije. Nepretrgoma pa se vsebine povezujejo tudi s pojmi v vsebinah drugih predmetnih področij. Celotna dejavnost predmeta temelji na odkrivanju učenčeve ustvarjalnosti. Goji nadaljevanje in usmerjanje spontanega otroškega likovnega raziskovanja sveta, odkriva posebnosti likovnega izražanja ter njeno izpopolnjevanje in poglobljanje posluha tako za likovna dela umetnikov kakor tudi uporabnih predmetov in likovne problematike v okolju. Obstoječi slovenski učni načrt je zaprte oblike.

Finski učni načrt za likovno vzgojo (visual art)

Namen predmeta likovna vzgoja v osnovni šoli je, podpirati in razvijati učenčevo vizualno razmišljanje, estetsko in etično zavedanje ter učencem omogočiti, da so se tudi sami sposobni vizualno izražati. Glavna skrb je razumevanje, manifestiranje vizualne kulture v družbi – umetnosti, medijih in okolju. Cilj je, pomagati učencu, da razvije osebni odnos do umetnosti. Likovna umetnost razvija sposobnosti, ki so potrebne za gradnjo normalne prihodnosti. Osnova za umetniško izražanje in

aktivnost so: vizualni svet, okolje, čutna opažanja, mentalne podobe in izkušnje. Predmet naj bi razvil domišljijo in spodbujal učenčeve sposobnosti kreativnega reševanja problemov in raziskovalnega dela. Področja so povezana z izrazi, ki so za učenca pomenljivi. Predmet sestavljajo naslednje vsebine: vizualno izražanje in razmišljanje; znanje o umetnosti in kulturno strokovno znanje; estetika okolja, arhitekture in oblikovanje; mediji in vizualna komunikacija. Osnovna vsebina predmeta so ključne veščine in vizualno izražanje, materiali in delovni pristopi, značilni za umetnost. Poudarja se umetniški proces, ki je zastavljen iz načrtovanja, skiciranja, izdelovanja in ocenjevanja. Finski učni načrt je izjemno odprt.

Nemški učni načrt za likovno vzgojo (Kunstunterricht)

Osnova likovnega pouka je razvijanje zaznavnih in izraznih sposobnosti učencev. Cilji likovne vzgoje temeljijo na zaznavanju estetske vzgoje. Preko ciljev pri pouku likovne umetnosti dosegajo učenci sposobnost samostojnega učenja in razvijanja samostojnega reševanja problemov. Pri tem so pomembni trije vidiki pouka: diferenciranje in individualizacija pouka, ozko povezovanje produkta, recepcije in refleksije kot odpiranje pouka skozi krepitev projektov, prostega dela, učenja in povezovanje z izvenšolskimi zavodi (muzeji, galerije, ateljeji ...). Tematsko polje likovne vzgoje sestavljajo: temeljno pridobivanje izkušenj, umetniške strategije, material, postopki in tehnike, umetniki in umetnine iz različnih časov in kultur. Učitelji pri pouku likovne vzgoje vpeljejo dominantne tradicionalne značilnosti kulture, v kateri živijo, preko učnih strategij. V izmeničnem učinkovanju produkta, zaznavanja in refleksije razvijajo učenci estetsko-umetniško vedenje, ki podpira razumevanje sveta. Predmet sestavljajo naslednje vsebine: oblikovanje in tiskanje; oblikovanje, gradnja in konstruiranje; raziskovanje; zbiranje; kolažiranje; uprizarjanje. Nemški učni načrt je zaprt.

Angleški učni načrt za likovno vzgojo (art and design)

Angleški učni načrt za likovno vzgojo je precej specifičen. Sestavljen je na način, da učitelju pusti proste roke pri izbiri načina realizacije likovnega problema. Tako v zapisu ni mogoče zaslediti posebej določenih področij oziroma vsebin, ki naj bi jih učenci usvojili, kot na primer pri nas, kjer imamo pet likovnih področij, ki so predpisana in jih učenci morajo spoznati. Namen predmeta je, razvijati učenčevo ustvarjalnost in domišljijo. Velik poudarek je na medpredmetnem povezovanju, na delu učitelja z otroki z motnjami v mentalnem in gibalnem razvoju in na delu z učenci, katerih materni jezik ni angleščina. Poleg tega pa učenci spoznajo vlogo umetnosti, obrti, industrijskega oblikovanja, se navajajo na delo v skupinah, razvijajo spretnosti pri uporabi najrazličnejših materialov in postopkov. Lahko rečemo, da je angleški učni načrt odprt.

Komparacija temeljnih izhodišč in vsebin likovnih učnih načrtov

Če med seboj primerjamo naravo učnih načrtov, vidimo, da imata Slovenija in Nemčija podobno zaprtost učnih načrtov. Kar je morda za učitelja začetnika opora in pozitivna lastnost, za izkušenega učitelja pa je lahko zaprti učni načrt prej ovira kot pomoč. Nevarnost zaprtega učnega načrta se kaže v tem, da učitelji separatno obravnavajo posebej likovna področja, jih strogo ločijo med seboj in ne prepoznajo možnosti medpodročnega povezovanja. Predvsem sodobna likovna umetnost najde svoja sporočila preko različnih klasičnih področij likovnega izražanja (ob raznih konceptih, performansih ...). Slovenski in nemški učni načrt imata ozko zastavljene cilje in standarde. Finski učni načrt ima standarde in cilje zastavljene precej širše in evalvirajo jih ob triletjih. Prav tako angleški učni načrt, ki ima tako kot finski precej široko zastavljene cilje. Trije učni načrti (slovenski, nemški, finski) imajo skupno približno enako število vsebinskih področij likovnega pouka. Nemčija ima eno področje več kot Slovenija in Finska. Pri angleškem učnem načrtu ni določenih posameznih področij, ampak je izbor prepuščen izbiri učitelja. To v smislu razvijanja čim več likovnostvarjalnih sposobnosti ni najboljše, saj se ne razvijajo vse na enak način pri različnih likovnih področjih.

Slovenski likovni učni načrt loči med petimi področji, ki vsak s svoje strani preko ustreznih tehnik in materialov ter motivov obravnavajo likovne probleme. Vsebine v večini zadostijo tradicionalnim vidikom likovne umetnosti, manj, predvsem na razredni stopnji, pa se približajo sodobnim likovnim praksam. Tukaj vidimo velik razkorak med aktualno likovnoumetniško produkcijo in umestitvijo le-te v likovnopedagoško prakso. Vsebinski primanjkljaj je opazen tudi pri uporabi sodobnih medijev (IKT), vizualnih komunikacijah in likovnoizraznih akcijah (performansih). Prav slednji predstavljajo široke možnosti likovnostvarjalnega pristopa in hkratnega ozaveščanja otrok in učencev z aktualno problematiko (ekologija, množični mediji, reklame ...). Čeprav se v slovenski likovnopedagoški praksi vedno znova poudarjata procesnost in ustvarjalni proces, praksa kaže, da v večini še vedno prevladuje želja po končnem izdelku, produktu. Produkt je sicer zaželen, vendar je ustvarjalni proces tisto, kar krepi učenčevo osebnost. Po besedah Zupančiča in Duha je »potrebno pouk umetnosti ohraniti živ, aktualen ter upoštevati njegovo primarno intenco, usposabljanje mladega človeka, da bo znal razumeti kulturni svet, v katerem živi« (Zupančič in Duh, 2009, str. 83).

V finskem učnem načrtu najdemo podobna izhodišča kot v slovenskem, vendar so v njem omenjeni mediji in vizualna komunikacija. Odprtost učnega načrta omogoča medpodročno povezovanje, kjer učenci na posameznem likovnem izdelku realizirajo cilje različnih likovnih področij. Finski učni načrt izrecno poudarja procesnost, umetniški proces, in spodbuja različne ustvarjalne pristope k reševanju posameznih likovnih nalog. Posebnost učnega načrta je, da govori tudi o znanju o umetnosti, ki je v slovenskem zajeto v sklopu standardov znanja. Kot zanimivost finskega učnega načrta omenimo, da poleg temeljnih ciljev, torej vrednotenja in razvijanja ustvarjalnosti, pri učencih poskuša razvijati osebni odnos do umetnosti. Individualen pristop k vrednotenju likovnoumetniških del in pri realizaciji likovne naloge je sicer omenjen tudi v slovenskem učnem načrtu, vendar zato, ker ni eksplicitno poudarjen, ostaja prepogosto prezrt.

Prav individualizacija in diferenciacija pouka sta izhodišči nemškega učnega načrta. Nemški učni načrt predvideva, ob sicer drugačnem poimenovanju, podobne vsebine kot slovenski. Tako npr. oblikovanje in tiskanje zajema najširši spekter oblikovalnih izhodišč in grafiko, s tem da je oblikovanje mišljeno tudi kot industrijsko oblikovanje oz. dizajn, česar pa v našem učnem načrtu ne zasledimo. Zanimivo je tudi področje raziskovanja, ki učence pelje v raziskovanje likovnooblikovnih strategij in likovnoizraznih možnosti. Zbiranje, ki ga omenja nemški učni načrt, poudarja arhiviranje in sprotno beleženje dosežkov učencev (portfolio), kar je izredno pomemben pripomoček učitelju tako pri formativnem kot pri sumativnem ocenjevanju. Med likovnimi učnimi načrti, zajetimi v primerjavo, edino nemški omenja uprizarjanje (*Inszienirung*). V tem segmentu prepoznamo spodbudo za uprizarjanje in sporočanje aktualnih vsebin, katerih osnovno izhodišče je likovni jezik (performanse).

Primerjava učnih načrtov primerjanih držav nam pove, da je z vsebinskega vidika slovenski učni načrt dokaj zastarel, saj nikjer ne omenja sodobnejših umetniških pristopov in konceptov ter temelji predvsem na poznavanju likovnega jezika. Slovenski učni načrt je zaprt, temelji na poznavanju likovnega jezika, v svojem zapisu je pa zelo natančen in omogoča tudi dokaj togo realizacijo. Finski učni načrt prepozna in spodbuja tudi sodobnejše pristope v likovnem izražanju, je zelo odprt in zahteva učitelja s širokimi didaktično-pedagoškimi in specifičnopredmetnimi likovnimi kompetencami. Prav tako lahko rečemo za angleški učni načrt za likovno vzgojo. Nemški učni načrt je podobno zaprt kot slovenski, v svojem zapisu zelo natančen. Kljub obravnavi sodobnih vsebin pa izjemno natančen zapis lahko vodi v šablonizirano pedagoško realizacijo.

Sklepne misli

Po natančnem pregledu učnih načrtov za likovno vzgojo v štirih državah, v Sloveniji, na Finskem, v Nemčiji in v Angliji, smo ugotovili enotno skupno lastnost, in sicer da posvečajo likovnemu izobraževanju, poučevanju v vseh treh državah velik pomen. Pouk likovne vzgoje razvija likovno mišljenje, estetsko in etično zavest učencev ter usposablja učence za samostojno vizualno izražanje. Preko pouka likovne vzgoje si učenci tako razvijajo zavest o kulturi, v kateri živijo, umetnosti, medijih in okolju. Prav tako je cilj likovne vzgoje, razviti pri učencih lasten odnos do umetnosti. Likovna vzgoja pripomore k temu, da učenci spoštujejo in razumejo umetnost znotraj lastne kulture, prav tako pa spoznavajo druge kulture. Skupna točka vseh učnih načrtov je umetniško izobraževanje, umetniška aktivnost, preko katere učenci spoznavajo okolje, ki jih obkroža, občutljivo opazovanje, izkušnje, domišljijo. Cilj je, pri učencih razviti ustvarjalno domišljijo ter jih seznaniti s številnimi možnostmi, s katerimi lahko kreativno rešuje probleme in razvija sposobnost učenja. Prav zaradi naštetih dejstev je likovna vzgoja obvezni predmet v vseh treh državah, z malo večjim poudarkom v nižjih razredih osnovne šole. V Sloveniji in Nemčiji predpisuje nacionalni učni načrt minimalno število likovne vzgoje na teden, na Finskem ni določeno, je prepuščeno šoli oz. učitelju, kjer lahko

učitelji fleksibilno prilagajajo število ur likovne vzgoje tematiki, ki jo raziskujejo. Zanimivo je, da v razvitih državah ne moremo govoriti o tem, za kar se zavzema UNESCO (2003), da likovna vzgoja in izobraževanje postane okostje formalnega in neformalnega izobraževanja, da razvoj ustvarjalnih sposobnosti preko umetnosti prinese usvajanje znanja in kakovostno vzgojo v izobraževanju. Prav tako je zaskrbljujoč podatek, da vedno več učiteljev, likovnih pedagogov, ni zadovoljnih s statusom predmeta.

VIRI IN LITERATURA

- Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- 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.
- Ivanuš Grmek, M. idr. (2006). *Evalvacija gimnazijskega izobraževanja z vidika obsežnosti učnih načrtov, povezanosti znanja in zastopanosti ciljev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Ivanuš Grmek, M. (1999). Načrtovanje podrobnih učnih načrtov. *Sodobna pedagogika*, 50 (5), 8–23.
- Mantere, M. H. (1992). Ecology, Environmental Education and Art Teaching. 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. 17–28). Helsinki: INSEA Finland, The Association of Art Teachers in Finland.
- National Core Curriculum for Basic Education*. (2004). Str. 234–238. Pridobljeno 20. 3. 2009, z www.oph.fi.
- Rahmenlehrplan Grundschule Kunst* (2004). Str. 7–42. Pridobljeno 16. 3. 2009, z www.berlin.de.
- Sagadin, J. (2003). *Statistične metode za pedagoge*. Maribor: Obzorja.
- The National Curriculum for England*. (1999). Str. 6–17. Pridobljeno 22. 3. 2009, z www.nc.uk.net.
- Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Likovna vzgoja*. (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Učni načrt likovna vzgoja. (2004). Str. 5–40. Pridobljeno 17. 3. 2009, z www.mss.gov.si.
- UNESCO (2006). *Building Creative Capacities for the on Arts Education*. Lisabon.
- Zupančič, T. (2008). Likovni kurikulum – primerjava konceptov v luči prenove učnega načrta za likovno vzgojo. *Revija za elementarno izobraževanje*, 1 (3–4), 33–44.
- Zupančič, T. in Duh, M. (2009). Ekologija kot primarni cilj likovne vzgoje? Primerjava osnovnih usmeritev finskega in slovenskega likovnega kurikulumuma. V M. Duh (ur.), *Edukacija za trajnostni razvoj* (str. 81–96). Maribor: PEF, RIS Dvorec Rakičan.

Elektronski naslov: jerneja.herzog@uni-mb.si
janja.batic@uni-mb.si
matjaz.duh@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 14. 4. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 6. 5. 2009.

Dr. Majda Pšunder
Mag. Mihaela Cvek

Kako učenci zaznavajo medijsko nasilje

Pregledni znanstveni članek
UDK 37.015.3:316.774

POVZETEK

Mediji so v moderni informacijski družbi postali sestavni del vsakdanjika, tudi učenčevega. Ob mnogih pozitivnih učinkih pa prinašajo tudi nešteto slabosti, med katerimi je v ospredju prav gotovo nasilje.

Nasilje v medijih učinkuje na prejemnike – učence. Najbolj zaskrbljujoči posledici pogostega srečevanja učencev z nasiljem v medijih sta posnemanje in otopelost.

Raziskava, ki smo jo izvedli med učenci četrtil in osmih razredov različnih osnovnih šol v Sloveniji, kaže, kako učenci v današnjem času doživljajo medijsko nasilje.

Gljučne besede: uporaba medijev, medijsko nasilje, posledice nasilja, zaznavanje nasilja, ozaveščanje staršev in učencev

How pupils perceive media violence

ABSTRACT

In the modern information society media has become an integral part of peoples' and pupils' everyday life. Along with the many positive effects of this, there are also numerous negative ones, such as violence.

Violence in the media influences the receivers – pupils. The most alarming consequences of pupils' frequent contact with media violence are imitation and apathy.

Our survey, carried out on pupils from the 4th-8th grades of different primary schools in Slovenia, shows how they perceive media violence in these modern times.

Key words: uses of media, media violence, consequences of violence, perception of violence, raising parent and pupil awareness

Uvod

Raziskave na temo o nasilju v medijih so pokazale, da mediji nimajo absolutnega vpliva na ravnanje otrok. Smer in moč vpliva se pokaže šele v interakciji z izkušnjami ter vplivi socializacijskega in vsakodnevnega okolja. Lahko pa mediji obstajajoča nagnjenja okrepijo, kar je še posebej lahko opazno pri otrocih in mladostnikih, ki so v procesu svojega osebnega oblikovanja in še nimajo povsem izoblikovanih sistemov vrednot.

Teoretični uvid

Na podlagi medijskih raziskav, ki so bile izvedene v Nemčiji (Stipp Hagmann, 2000), vemo, da že obstajajo diferencirani katalogi motivov, ki govorijo o tem, zakaj nekdo izbira medije s točno določenimi vsebinami. Odločitev za uporabo nekega medija je odvisna od tega, ali mladostnik o tem mediju sam odloča ali pa je ta odločitev odvisna od ostalih družinskih članov, ki prav tako uporabljajo ta medij, kar pomeni, da mora biti uporaba le-tega dogovorjena.

Diskusije o nasilju v medijih se pojavijo takrat, ko se pojavi nasilno in nedopustno ravnanje mladostnikov, ki je podobno tistemu v filmih in na televiziji. Nasilje, ki ga prikazuje televizija, vznemirja otroke. Vzrok temu lahko iščemo v dejstvu, da posledice nasilnih dejanj niso realno prikazane. Vemo pa, da stranski vplivi prikazanega nasilja vplivajo na otroke. Erjavčeva in Volčičeva (1999) poudarjata, kako zelo pomemben je pogovor z otroki, s katerim jih opozarjamo, da nasilno vedenje ni pozitivno vedenje. S pogovorom pa lahko vplivamo tudi na otrokovo kasnejšo izbiro oddaj, ki jih bo gledal.

Zaskrbljujoči posledici nasilja v medijih sta posnemanje in otopelost. Za posnemanje je značilno, da gledalec privzame agresivne vedenjske vzorce oziroma se nauči tovrstnega reagiranja. Pri otrocih je moč zgleda tolikšna, da večino sporočil sprejemajo kot nekaj, kar je vredno posnemanja, zlasti kadar to posnemanje omogoča ali ustvarja premoč nad vrstniki (posnemanje junakov, ki se pretepajo, tj. pretepajo druge) (Petrovec, 2003).

Ker pogosto srečevanje z nasiljem v medijih zmanjša gledalčevo občutljivost zanj (Petrovec, 2003), lahko govorimo o otopelosti. Otroci pogosto gledajo scene nasilja. Erb (1997) navaja, da otroci ob teh prizorih otopijo, kako bi si namreč sicer razlagali brezbržno obnašanje številnih otrok, ki ne trenejo z obrazom, ko je sošolec pretepen. Tudi dejstvo, da otroci po ogledu nasilnih filmov, v katerih se streljajo in ubijajo, niso nikoli žalostni, govori o dvojem. Otroci vedo, da ne gre za pravo smrt in da tudi kri ni prava. Ker so tega »znanja« deležni že od malih nog in iz dneva v dan, se ni čuditi, da sami z lahkoto gledajo nasilne prizore, mi pa mižimo, gledamo stran ali pa ugasnemo televizijo in tudi v kino nočemo iti, če so na sporedu nasilni filmi (Košir in Ranfl, 1996).

Starši se pogosto jezijo na televizijski program. Ob tem bi se morali zavedati, da so sami tisti, ki vzgajajo otroka, in ne ljudje na televiziji. Zadnja beseda pri izbiri programa naj bo torej beseda staršev. Tudi otroci ne morejo biti tisti, ki bi odločali, kaj bo gledala cela družina ali oni sami. Nasilni prizori, pa naj bodo v risankah, filmih ali poročilih, spodbujajo nasilje. Otroci, ki veliko gledajo televizijo, izgubljajo stik z realnostjo, saj ves čas pasivno opazujejo, kaj se dogaja nekemu drugemu.

Zelo priporočljivo je, še posebej če so otroci mlajši, da so ob gledanju televizije prisotni tudi starši. Starši lahko otrokom pomagajo v trenutkih, ko se ti bojijo ali ne morejo ločiti fikcije in realnosti. Otrok ne sme biti zasmehovan, če ga je strah in si pokrije oči, da ne bi videl grozljivega prizora na televiziji. Če želi takrat iti spat, se morajo starši z njim pogovoriti, mu razložiti prizor, da otrok predela strah in se ne

počuti izobčenega in izoliranega, medtem ko drugi člani družine gledajo film naprej (Erjavec in Volčič, 1999a).

Študije kažejo, navaja Petković (2004), da večina otrok gleda televizijo, z nasilnimi vsebinami vred, brez staršev, torej sami. To je ugotovila tudi Mikuličeva, ki je z metodo fokusnih skupin, v katere je vključila otroke, stare od 6 do 8 let, preverjala, kako ti otroci v Sloveniji gledajo televizijo. Po tej analizi otroci pogosto kot razlog za gledanje televizije navajajo osamljenost. Povprečno gledajo televizijo tri ure na dan, staršev najpogosteje ni zraven. Starši z otroki še posebej redko gledajo otroške oddaje. Nenavadno je, da se starši bojijo učinkov gledanja televizije na njihove otroke, trdijo, da gledanje televizije, še posebej nasilje na televiziji, otrokom škoduje, hkrati pa otroke same puščajo pred televizijo in se o oddajah z otroki ne pogovarjajo.

Empirični del

Opredelitev raziskovalnega problema

Z raziskavo smo želeli ugotoviti:

- Katere medijske vsebine (filme) anketiranci najraje gledajo?
- Ali radi gledajo oddaje, ki prikazujejo nasilje, in zakaj?
- Kako se počutijo ob gledanju oddaj, ki prikazujejo nasilje?
- S kom najpogosteje gledajo oddaje, ki prikazujejo nasilje?
- Ali se učenci o nasilju, ki so ga videli v medijih, s kom pogovarjajo?
- Ali jim starši kdaj prepovejo oziroma izberejo oddaje, ki jih lahko gledajo?
- Ali se pri učencih kaže posledici nasilja (posnemanje, otopelost)?
- Kako se učenci strinjajo z napotki, s katerimi bi lahko zmanjšali obseg nasilja v otroških programih?

Metodologija

V vzorec je bilo vključenih 381 učencev različnih osnovnih šol v Sloveniji. Vzorec smo razdelili v dve skupini. Prvo skupino sestavlja 200 učencev četrtilnih razredov različnih osnovnih šol, in sicer 101 učenec in 99 učenk. Drugi skupino sestavlja 181 učencev osmih razredov različnih osnovnih šol, in sicer 93 učencev in 88 učenk.

Odgovore na vprašanja smo dobili z anketiranjem učencev. Anketiranje je potekalo skupinsko in nevodeno. Podatki, zbrani z anketnimi vprašalniki, so obdelani računalniško, s paketom SPSS, in sicer na nivoju deskriptivne statistike (frekvenčne distribucije – tabelarni prikazi) in inferenčne statistike, kjer smo postavljene raziskovalne hipoteze preverjali z neparametričnim statističnim preizkusom (χ^2 -preizkus).

Rezultati raziskave

Rezultati, urejeni v tabelah, so predstavljeni v 7 sklopih.

1. Vsebina filma

Prvi vsebinski sklop se nanaša na vsebino filmov, ki jih anketiranci najraje gledajo. Dosedanje raziskave (Košir, 1996) namreč kažejo, da sta med otroki najbolj priljubljeni dve zvrsti filmov, in sicer akcijski filmi in grozljivke. Zanimalo nas je, katere zvrsti filmov najraje gledajo učenci glede na spol in razred.

Tabela 1: Spol učencev in vsebina filma

Vsebina filma	Učenci		Učenske		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Grozljivke	36	18,6 %	40	21,4 %	76	19,9 %
Pustolovski filmi	52	26,8 %	49	26,2 %	101	26,5 %
Akcijski filmi	92	47,4 %	38	20,3 %	130	34,1 %
Glasbeni filmi	2	1,0 %	9	4,8 %	11	2,9 %
Pravljичni filmi	11	5,7 %	14	7,5 %	25	6,6 %
Ljubezenski filmi	1	0,5 %	37	19,8 %	38	10,0 %
Skupaj	194	100 %	187	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 61,542, p = 0,000$$

Tabela 2: Razred in vsebina filma

Vsebina filma	4. razred		8. razred		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Grozljivke	22	11,0 %	54	29,8 %	76	19,9 %
Pustolovski filmi	78	39,0 %	23	12,7 %	101	26,5 %
Akcijski filmi	59	29,5 %	71	39,2 %	130	34,1 %
Glasbeni filmi	5	2,5 %	6	3,3 %	11	2,9 %
Pravljичni filmi	23	11,5 %	2	1,1 %	25	6,6 %
Ljubezenski filmi	13	6,5 %	25	13,8 %	38	10,0 %
Skupaj	200	100 %	181	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 65,267, p = 0,000$$

Dobljeni rezultati v tabeli 1 prikazujejo, da učenci najraje gledajo akcijske, učenske pa pustolovske filme. Razlika med učenci in učenkami je, kakor kaže izid χ^2 -preizkusa, statistično značilna. Rezultati v tabeli 2 pa kažejo, da so med učenci četrtilih razredov najbolj priljubljeni pustolovski filmi, med učenci osmih razredov pa akcijski filmi. Razlika med njimi je statistično značilna.

2. Gledanje oddaj z nasilno vsebino in razlog gledanja

V drugem vsebinskem sklopu nas je zanimalo, ali anketiranci radi gledajo oddaje z nasilno vsebino in če, kakšen je razlog gledanja teh oddaj glede na spol in razred.

Tabela 3: Spol in gledanje nasilnih oddaj

Gledanje nasilnih oddaj	Učenci		Učenke		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Da	98	50,5 %	29	15,5 %	127	33,3 %
Ne	96	49,5 %	158	84,5 %	254	66,7 %
Skupaj	194	100 %	187	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 52,511, p = 0,000$$

Tabela 4: Razred in gledanje nasilnih oddaj

Gledanje nasilnih oddaj	4. razred		8. razred		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Da	57	28,5 %	70	38,7 %	127	33,3 %
Ne	143	71,5 %	111	61,3 %	254	66,7 %
Skupaj	200	100 %	181	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 4,426, p = 0,035$$

Rezultati v tabeli 3 kažejo, da je več učencev kot učenk, ki radi gledajo oddaje, ki prikazujejo nasilje. Razlika med učenci in učenkami je, kakor kaže izid χ^2 -preizkusa, statistično značilna. Rezultati v tabeli 4 pa prikazujejo, da je več učencev osmih kot četrtih razredov, ki radi gledajo nasilne oddaje. Razlika med njimi je statistično značilna.

Tabela 5: Spol in razlog gledanja nasilnih oddaj

Razlog gledanja	Učenci		Učenke		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Dolgčas	29	33,0 %	11	28,2 %	40	31,5 %
Razvedrilo	59	67,0 %	28	71,8 %	87	68,5 %
Skupaj	88	100 %	39	100 %	127	100 %

$$\chi^2 = 0,283, p = 0,595$$

Tabela 6: Razred in razlog gledanja nasilnih oddaj

Razlog gledanja	4. razred		8. razred		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Dolgčas	15	26,3 %	25	35,7 %	40	31,5 %
Razvedrilo	42	73,7 %	45	64,3 %	87	68,5 %
Skupaj	57	100 %	70	100 %	127	100 %

$$\chi^2 = 0,286, p = 0,257$$

Tabeli 5 in 6 prikazujeta, da več kot polovica učencev, ne glede na spol in ne glede na razred, rado gleda oddaje, ki prikazujejo nasilje, zaradi razvedrila. Razlika med njimi ni, kakor kaže izid χ^2 -preizkusa, statistično značilna.

3. Občutja ob gledanju oddaj z nasilno vsebino

Vemo, da ob gledanju oddaj doživljamo različna občutja. Koširjeva (2003) navaja izjave učencev neke osnovne šole, ki pravijo, da jih je ob gledanju filmov strah, med spanjem pa jih pogosto tlači mora. V tej zvezi nas je zanimalo, kakšne občutke doživljajo učenci ob gledanju oddaj, ki prikazujejo nasilje, glede na spol in razred.

Tabela 7: Spol in uživanje

Uživanje	Učenci		Učenske		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Drži	77	39,7 %	15	8 %	92	24,1 %
Ne drži	117	60,3 %	172	92 %	289	75,9 %
Skupaj	194	100 %	187	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 52,139, p = 0,000$$

Tabela 8: Razred in uživanje

Uživanje	4. razred		8. razred		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Drži	44	22 %	48	26,5 %	92	24,1 %
Ne drži	156	78 %	133	73,5 %	289	75,9 %
Skupaj	200	100 %	181	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 1,059, p = 0,303$$

Rezultati v tabeli 7 kažejo, da je med anketiranci več učencev kot učenk, ki uživajo ob gledanju oddaj z nasilno vsebino. Razlika med učenci in učenkami je, kakor kaže izid χ^2 -preizkusa, statistično značilna. Tabela 8 kaže, da med učenci četrtil in osmih razredov ni statistično pomembnih razlik.

Tabela 9: *Spol in strah*

Strah	Učenci		Učenke		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Drži	27	13,9 %	78	41,7 %	105	27,6 %
Ne drži	167	86,1 %	109	58,3 %	276	72,4 %
Skupaj	194	100 %	187	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 36,844, p = 0,000$$

Tabela 10: *Razred in strah*

Strah	4. razred		8. razred		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Drži	77	38,5 %	28	15,5 %	105	27,6 %
Ne drži	123	61,5 %	153	84,5 %	276	72,4 %
Skupaj	200	100 %	181	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 25,243, p = 0,000$$

V tabelah 9 in 10 so prikazani rezultati, ki opozarjajo na obstoj statistično značilnih razlik med skupinami učencev glede na spol in starost učencev v doživljanju strahu ob gledanju oddaj z nasilno vsebino.

Tabela 11: *Spol in nespečnost*

Nespečnost	Učenci		Učenke		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Drži	35	18 %	71	38 %	106	27,8 %
Ne drži	159	82 %	116	62 %	275	72,2 %
Skupaj	194	100 %	187	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 18,828, p = 0,000$$

Tabela 12: *Razred in nespečnost*

Nespečnost	4. razred		8. razred		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Drži	79	39,5 %	27	14,9 %	106	27,8 %
Ne drži	121	60,5 %	154	85,1 %	275	72,2 %
Skupaj	200	100 %	181	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 28,593, p = 0,000$$

Rezultati v tabelah 11 in 12 nas opozarjajo na obstoj statistično pomembnih razlik med skupinami učencev glede na spol in starost učencev glede nespečnosti po gledanju nasilnih oddaj.

Tabela 13: Spol in sanje

Sanje	Učenci		Učenke		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Drži	65	33,5 %	81	43,3 %	146	38,3 %
Ne drži	129	66,5 %	106	56,7 %	235	61,7 %
Skupaj	194	100 %	187	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 3,877, p = 0,049$$

Tabela 14: Razred in sanje

Sanje	4. razred		8. razred		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Drži	103	51,5 %	43	23,8 %	146	38,3 %
Ne drži	97	48,5 %	138	76,2 %	235	61,7 %
Skupaj	200	100 %	181	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 30,940, p = 0,000$$

Rezultati v tabeli 13 in 14 kažejo, da je med anketiranci več učenk kot učencev in več učencev četrtih razredov kot učencev osmih razredov, ki sanjajo o gledanih oddajah z nasilno vsebino.

Tabela 15: Spol in mora

Tlači me mora	Učenci		Učenke		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Drži	26	13,4 %	40	21,4 %	66	17,3 %
Ne drži	168	86,6 %	147	78,6 %	315	82,7 %
Skupaj	194	100 %	187	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 4,243, p = 0,039$$

Tabela 16: Razred in mora

Tlači me mora	4. razred		8. razred		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Drži	54	27 %	12	6,6 %	66	17,3 %
Ne drži	146	73 %	169	93,4 %	315	82,7 %
Skupaj	200	100 %	187	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 27,528, p = 0,000$$

Dobljeni rezultati v tabeli 15 prikazujejo, da je več učenk kot učencev, ki jih po gledanju oddaj z nasilno vsebino tlači mora. Razlika med učenci in učenkami je, kakor kaže izid χ^2 -preizkusa, statistično značilna. Rezultati v tabeli 16 kažejo, da je več učencev četrtyh kot osmyh razredov, ki jih tlači mora. Razlika med njimi je statistično značilna.

4. Gledanje oddaj z nasilno vsebino

Prvi vsebinski sklop se nanaša na gledanje oddaj z nasilno vsebino. V tem sklopu prikazujemo rezultate, ki kažejo, s kom anketiranci najpogosteje gledajo oddaje, ki prikazujejo nasilje. Zanimalo nas je, kako pogosto gledajo učenci oddaje z nasilno vsebino sami, s prijatelji ali s starši. Ali so pri tem razlike med spoloma in starostjo učencev? Študije (Petković, 2004) namreč opozarjajo, da otroci pred televizijskim ekranom preživijo preveč časa in med drugim gledajo tudi oddaje z nasilno vsebino, staršev pa ta čas ni zraven. Vemo pa, kako zelo pomembno je, da so ob gledanju oddaj zraven tudi starši, saj otroci še posebej težko ločijo med resničnim in namišljenim nasiljem na televiziji.

Tabela 17: Spol učencev in samostojno gledanje oddaj

Oddaje gledam sam/a	Učenci		Učenke		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Redko	70	36,1 %	112	59,9 %	182	47,8 %
Pogosto	77	39,7 %	49	26,2 %	126	33,0 %
Zelo pogosto	47	24,2 %	26	13,9 %	73	19,2 %
Skupaj	194	100 %	187	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 21,834, p = 0,000$$

Tabela 18: Razred in samostojno gledanje oddaj

Oddaje gledam sam/a	4. razred		8. razred		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Redko	122	61,0 %	60	33,1 %	182	47,8 %
Pogosto	53	26,5 %	73	40,3 %	126	33,0 %
Zelo pogosto	25	12,5 %	48	26,5 %	73	19,2 %
Skupaj	200	100 %	181	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 30,671, p = 0,000$$

Dobljeni rezultati v tabeli 17 prikazujejo, da učenci pogosteje kot učenke sami gledajo televizijo, video ali DVD. Razlika med učenci in učenkami je, kakor kaže izid χ^2 -preizkusa, statistično značilna. Rezultati v tabeli 18 pa nas opozarjajo, da več učencev osmyh kot četrtyh razredov samih gleda televizijske oddaje. Razlika med njimi je statistično značilna.

Tabela 19: Spol učencev in gledanje oddaj s prijatelji

Oddaje gledam s prijatelji	Učenci		Učenke		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Redko	134	69,0 %	126	67,4 %	260	68,2 %
Pogosto	49	25,3 %	43	23,0 %	92	24,1 %
Zelo pogosto	11	5,7 %	18	39,6 %	29	7,6 %
Skupaj	194	100 %	187	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 2,199, p = 0,333$$

Tabela 20: Razred in gledanje oddaj s prijatelji

Oddaje gledam s prijatelji	4. razred		8. razred		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Redko	145	72,5 %	115	63,5 %	260	68,2 %
Pogosto	42	21,0 %	50	27,6 %	92	24,1 %
Zelo pogosto	13	6,5 %	16	8,8 %	29	7,6 %
Skupaj	200	100 %	181	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 3,529, p = 0,171$$

Rezultati v tabeli 19 in 20 nas opozarjajo, da tako učenci kot učenke redko gledajo televizijske oddaje skupaj s prijatelji, pri čemer tudi starost učencev ne igra pomembne vloge.

Tabela 21: Spol učencev in gledanje oddaj s starši

Oddaje gledam s starši	Učenci		Učenke		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Redko	95	49 %	108	57,8 %	203	53,3 %
Pogosto	66	34 %	55	29,4 %	121	31,7 %
Zelo pogosto	33	17 %	24	12,8 %	57	15,0 %
Skupaj	194	100 %	187	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 3,126, p = 0,210$$

Tabela 22: Razred in gledanje oddaj s starši

Oddaje gledam s starši	4. razred		8. razred		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Redko	103	51,5 %	100	55,3 %	203	53,3 %
Pogosto	61	30,5 %	60	33,1 %	121	31,7 %
Zelo pogosto	36	18,0 %	21	11,6 %	57	15,0 %
Skupaj	200	100 %	181	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 3,060, p = 0,217$$

Učenci četrtilh in osmih razredov oddaje, ki prikazujejo nasilje, gledajo najpogosteje sami. Med njimi je več učencev (39,7 %) in več učencev osmih razredov (43,3 %). Več kot polovica anketirancev ne glede na spol in razred oddaje z nasilno vsebino redko gleda s prijatelji ali starši.

5. Prepoved gledanja oddaj z nasilno vsebino in pogovor z drugimi o gledani vsebini

Vemo, da je šele desetletni otrok, pa še to ne vsak, sposoben razlikovati med tem, kar gleda na zaslonu, in med tem, kar se resnično dogaja v življenju (Erb, 1997). Zato bi morala vsaka družina oblikovati neke vrste dogovor, kaj in koliko bodo gledali televizijo. Seveda pa je pomembno, da se starši o gledanih oddajah z otroki tudi pogovarjajo. Zato v petem sklopu predstavljamo podatke, ki kažejo, kako pogosto starši učencem prepovejo oziroma izberejo gledanje oddaj z nasilno vsebino in kako pogosto se učenci pogovarjajo o gledanih oddajah s starši ali s prijatelji. Pri prikazu rezultatov smo upoštevali vpliv spola in starosti učencev.

Tabela 23: Prepoved, izbira programa glede na spol

Prepoved, izbira programa	Učenci		Učenke		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Nikoli	85	43,8 %	83	44,4 %	168	44,1 %
Včasih	102	52,6 %	100	53,5 %	202	53,0 %
Vedno	7	3,6 %	4	2,1 %	11	2,9 %
Skupaj	194	100 %	187	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 0,733, p = 0,693$$

Tabela 24: Prepoved, izbira programa glede na razred

Prepoved, izbira programa	4. razred		8. razred		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Nikoli	58	29 %	110	60,8 %	168	44,1 %
Včasih	132	66 %	70	38,7 %	202	53,0 %
Vedno	10	5 %	1	0,5 %	11	2,9 %
Skupaj	200	100 %	181	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 41,645, p = 0,000$$

Rezultati v tabelah 23 in 24 nas opozarjajo, da starši tako učencem kot učenkam včasih prepovejo izbiro programa, statistično značilno pogosteje pa ga prepovejo mlajšim učencem.

Tabela 25: Pogovor s starši o gledani vsebini glede na spol

Pogovor s starši o gledani vsebini	Učenci		Učenke		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Redko	145	74,7 %	124	66,3 %	269	70,6 %
Pogosto	38	19,6 %	54	28,9 %	92	24,1 %
Zelo pogosto	11	5,7 %	9	4,8 %	20	5,2 %
Skupaj	194	100 %	187	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 4,495, p = 0,106$$

Tabela 26: Pogovor s starši o gledani vsebini glede na razred

Pogovor s starši o gledani vsebini	4. razred		8. razred		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Redko	138	69,0 %	131	72,4 %	269	70,6 %
Pogosto	47	23,5 %	45	24,9 %	92	24,1 %
Zelo pogosto	15	7,5 %	5	2,8 %	20	5,2 %
Skupaj	200	100 %	181	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 4,289, p = 0,117$$

Kot je razvidno iz tabel 25 in 26, se starši o vsebini gledanih oddaj redko pogovarjajo z učenci, pri čemer ne igra pomembne vloge niti spol niti starost učencev.

Tabela 27: Pogovor s prijatelji o gledani vsebini glede na spol

Pogovor s prijatelji o gledani vsebini	Učenci		Učenke		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Redko	46	23,7 %	38	20,3 %	84	22,0 %
Pogosto	78	40,2 %	76	40,6 %	154	40,4 %
Zelo pogosto	70	36,1 %	73	39,1 %	143	37,6 %
Skupaj	194	100 %	187	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 0,722, p = 0,697$$

Tabela 28: Pogovor s prijatelji o gledani vsebini glede na razred

Pogovor s prijatelji o gledani vsebini	4. razred		8. razred		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Redko	58	29,0 %	26	14,4 %	84	22,0 %
Pogosto	71	35,5 %	83	44,9 %	154	40,4 %
Zelo pogosto	71	35,5 %	72	39,7 %	143	37,5 %
Skupaj	200	100 %	181	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 12,215, p = 0,002$$

6. Posledice nasilja pri anketiranih učencih

Prikazovanja nasilja ne smemo razumeti kot popolnoma nedolžno dejanje. Nasilje v medijih učinkuje na prejemnika. Najbolj zaskrbljujoči posledici nasilja sta posnemanje in otopelost. V tem sklopu želimo prikazati možne posledice nasilja (posnemanje in otopelost), ki bi jih lahko pripisali gledanju vsebin z nasilno vsebino, pri čemer nas je zanimal vpliv spola in starosti.

Tabela 29: Stopnja strinjanja z izjavo glede na spol

Stopnja strinjanja z izjavo	Učenci		Učenke		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Se strinjam	18	9,3 %	5	2,7 %	23	6,0 %
Se deloma strinjam	56	28,8 %	19	10,1 %	75	19,7 %
Se ne strinjam	120	61,8 %	163	87,2 %	283	74,3 %
Skupaj	194	100 %	187	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 32,017, p = 0,000$$

Tabela 30: Stopnja strinjanja z izjavo glede na razred

Stopnja strinjanja z izjavo	4. razred		8. razred		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Se strinjam	10	5 %	13	7,2 %	23	6,0 %
Se deloma strinjam	32	16 %	43	23,7 %	75	19,7 %
Se ne strinjam	158	79 %	125	69,1 %	283	74,3 %
Skupaj	200	100 %	181	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 4,917, p = 0,086$$

Rezultati v tabeli 29 in 30 nas opozarjajo, da pri učencih glede na spol in razred še ne zasledimo posnemanja, ki bi lahko bilo posledica gledanja nasilja v množičnih medijih.

Tabela 31: Stopnja strinjanja z izjavo glede na spol

Stopnja strinjanja z izjavo	Učenci		Učenke		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Se strinjam	85	43,8 %	23	12,3 %	108	28,3 %
Se deloma strinjam	82	42,3 %	68	36,4 %	150	39,4 %
Se ne strinjam	27	13,9 %	96	51,3 %	123	32,2 %
Skupaj	194	100 %	187	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 75,503, p = 0,000$$

Tabela 32: Stopnja strinjanja z izjavo glede na razred

Stopnja strinjanja z izjavo	4. razred		8. razred		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Se strinjam	62	31 %	46	25,4 %	108	28,3 %
Se deloma strinjam	54	27 %	96	53,0 %	150	39,4 %
Se ne strinjam	84	42 %	39	21,6 %	123	32,3 %
Skupaj	200	100 %	181	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 29,720, p = 0,000$$

Velik delež učencev četrtil in osmih razredov, med njimi 61,8 % učencev in 87,2 % učenk, 79 % učencev četrtil razredov in 69,1 % učencev osmih razredov, se ne strinja z izjavo, da radi posnemajo junake oddaj, ki prikazujejo nasilje, kar kaže, da pri njih še ni zaslediti posnemanja. 6 % anketirancev, med njimi je več učencev, se z izjavo strinja, kar kaže, da pri njih že lahko govorimo o posnemanju.

7. Napotki, s katerimi bi lahko zmanjšali nasilje v otroških programih

Odrasli lahko pripomoremo k zmanjšanju količine in pogostnosti srečevanja otrok z nasiljem na televiziji. Zato v sedmem sklopu predstavljamo podatke, upoštevajoč spol in starost učencev, o možnih pristopih, ki vodijo k zmanjševanju nasilja. Učenci lahko prenehajo gledati oddajo z nasilno vsebino, se o teh vsebinah pogovarjajo s starši in v pogovoru spoznajo, da nasilje ni edini možni pristop za reševanje konfliktnih situacij.

Tabela 33: Stopnja strinjanja z napotkom glede na spol

Stopnja strinjanja z napotkom	Učenci		Učenske		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Se strinjam	44	22,7 %	68	12,3 %	112	29,4 %
Se deloma strinjam	74	38,1 %	63	36,4 %	137	36,0 %
Se ne strinjam	76	39,2 %	56	51,3 %	132	34,6 %
Skupaj	194	100 %	187	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 8,931, p = 0,012$$

Tabela 34: Stopnja strinjanja z napotkom glede na razred

Stopnja strinjanja z napotkom	4. razred		8. razred		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Se strinjam	89	44,5 %	23	12,7 %	112	29,4 %
Se deloma strinjam	61	30,5 %	76	42,0 %	137	36,0 %
Se ne strinjam	50	25,0 %	82	45,3 %	132	34,6 %
Skupaj	200	100 %	181	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 47,463, p = 0,000$$

Rezultati v tabelah 33 in 34 nas opozarjajo na obstoj statistično značilnih razlik med skupinami učencev glede na spol in starost glede strinjanja z napotkom, da je potrebno takrat, ko je v oddajah preveč nasilja, izključiti televizijo.

Tabela 35: Stopnja strinjanja z napotkom glede na spol

Stopnja strinjanja z napotkom	Učenci		Učenke		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Se strinjam	39	20,1 %	50	26,7 %	89	23,3 %
Se deloma strinjam	49	25,3 %	64	34,2 %	113	29,7 %
Se ne strinjam	106	54,6 %	73	39,1 %	179	47,0 %
Skupaj	194	100 %	187	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 9,309, p = 0,010$$

Tabela 36: Stopnja strinjanja z napotkom glede na razred

Stopnja strinjanja z napotkom	4. razred		8. razred		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Se strinjam	47	23,5 %	42	23,2 %	89	23,3 %
Se deloma strinjam	48	24,0 %	65	35,9 %	113	29,7 %
Se ne strinjam	105	52,5 %	74	40,9 %	179	47,0 %
Skupaj	200	100 %	181	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 7,278, p = 0,026$$

V tabelah 35 in 36 so prikazani rezultati, ki opozarjajo na obstoj statistično značilnih razlik med skupinami učencev glede na spol in starost glede pogovora s starši o oddajah z nasilno vsebino.

Tabela 37: Stopnja strinjanja z napotkom glede na spol

Stopnja strinjanja z napotkom	Učenci		Učenke		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Se strinjam	121	62,4 %	144	77,0 %	265	69,6 %
Se deloma strinjam	46	23,7 %	26	13,9 %	72	18,9 %
Se ne strinjam	27	13,9 %	17	9,1 %	44	11,5 %
Skupaj	194	100 %	187	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 9,699, p = 0,008$$

Tabela 38: Stopnja strinjanja z napotkom glede na razred

Stopnja strinjanja z napotkom	4. razred		8. razred		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Se strinjam	151	75,5 %	114	63,0 %	265	69,6 %
Se deloma strinjam	22	11,0 %	50	27,6 %	72	18,9 %
Se ne strinjam	27	13,5 %	17	9,4 %	44	11,5 %
Skupaj	200	100 %	181	100 %	381	100 %

$$\chi^2 = 17,423, p = 0,000$$

34,6 % anketirancev, več učenk (51,3 %) in več učencev osmih razredov (45,3 %) se z napotkom, da takrat, ko je v oddajah preveč nasilja, izključim televizijo, ne strinja. Z napotkom, da naj se pogovarjajo o oddajah z nasilno vsebino s starši, je več kot polovica učencev (54,6 %), ki se ne strinja, med učenkami je takih 39,1 %. Prav tako se ne strinja z napotkom 52,5 % učencev četrtyh razredov in 40,9 % učencev osmih razredov. Več kot polovica anketirancev, ne glede na spol, med njimi pa je več učencev četrtyh razredov, se strinja z napotkom, da se je potrebno pogovarjati o tem, da nasilje ni edina možna rešitev reševanja sporov in da obstajajo tudi druge nenasilne možnosti reševanja le-teh.

Interpretacija

Dobljeni rezultati kažejo, da so med učenci najbolj priljubljeni akcijski, med učenkami pa pustolovski filmi. Rezultati se ne ujemajo povsem s podatki Koširjeve (1996), ki pravi, da sta med otroki najbolj priljubljeni dve zvrsti filmov, in sicer akcijski filmi in grozljivke. Ugotovili smo, da so v današnjem času med učenci zelo priljubljeni pustolovski filmi.

Učenci raje gledajo akcijske filme, ker le-ti pogosto prikazujejo nasilje, orožje, tehniko (roboti), to pa je za njih nedvomno zelo privlačno. Pri učenkah se kaže želja po napetem doživljanju vsebine, ki jo le-te uresničujejo z gledanjem pustolovskih filmov. Dosedanjih spoznanj Erjavčeve (1999), da so med deklicami najbolj priljubljeni ljubezenski in glasbeni filmi, s to raziskavo ni mogoče potrditi.

Med anketiranci, ki radi gledajo oddaje, ki vsebujejo nasilje, je občutno višji odstotek učencev kot učenk. Učenci radi gledajo oddaje z nasilno vsebino, pri tem posnemajo svoje junake in njihova dejanja, kar se jim zdi zelo pomembno. Glede na dosedanje podatke (Košir, 1996) pa lahko sklepamo, da učenci prevečkrat prenašajo te vzorce iz filmov v resnično življenje. Relativno nizek odstotek učenk, ki rade gledajo oddaje z nasilno vsebino, razlagamo s tem, da se učenk prikazovanje nasilja čustveno bolj dotakne. Več je učencev osmih razredov, ki radi gledajo oddaje, ki vsebujejo nasilje. Rezultati ne presenečajo. Nižji odstotek učencev četrtyh razredov razlagamo z dejstvom, da so učenci v tem starostnem obdobju občutljivejši za sprejemanje vsebin, ki prikazujejo nasilje.

Kot smo pričakovali, je višji odstotek učenk, ki ne uživa ob gledanju oddaj z nasilno vsebino. Učenke gledajo programe, oddaje, ki so jim ponujene, kar pa ne pomeni, da ob tem tudi uživajo. Gledajo jih zato, ker so "in" in ker se mnogi o njih pogovarjajo. Višji odstotek učencev osmih razredov, ki uživajo ob gledanju oddaj z nasilno vsebino, razlagamo z dejstvom, da se ti anketiranci ob gledanju takšnih oddaj sprostijo, pozabijo na morebitne težave (doma, v šoli ...), hkrati pa se tudi identificirajo s posameznimi junaki. Je pa zaskrbljujoč relativno visok delež učencev četrtilnih razredov, ki uživa ob gledanju nasilnih vsebin.

Višji je odstotek učenk, ki jih je strah med gledanjem oddaj, ki prikazujejo nasilje. Pri učencih je verjetno še vedno ponekod prisotna vzgoja, ki jim ne dovoljuje, da kot moški priznajo, da jih je nečesa strah. Višji odstotek učencev osmih razredov, ki jih ni strah med gledanjem nasilnih oddaj, razlagamo z dejstvom, da so anketiranci navajeni sprejemati oddaje, ki prikazujejo nasilne vsebine, saj jim jih televizijski program pogosto ponuja, ob tem pa se zavedajo, da filmsko dogajanje ni resnično dogajanje, in zato jih tudi ni strah.

Visokega odstotka anketirancev ne glede na spol in razred po gledanju oddaj z nasilno vsebino ne tlači mora. Strinjamo se z navedbo Petrovca (2003), da pogosto srečevanje z nasiljem v medijih zmanjša gledalčevo občutljivost zanj.

Anketiranci oddaje, ki prikazujejo nasilje, najpogosteje gledajo sami, med njimi pa je višji odstotek učencev in učencev osmih razredov.

Razloge za tako ravnanje je mogoče poiskati v dejstvu, da učenci na ta način lahko sami (brez nadzora staršev) izberejo želeni program in se jim tako ni treba prilagajati drugim družinskim članom. To še zlasti velja za učence osmih razredov, v manjši meri za učence četrtilnih razredov. Menimo, da so učenci osmih razredov samostojnejši in da starši nimajo nadzora nad vsebinami, ki jih sprejemajo prek televizije, videa in DVD-ja. Ugotovitve naše raziskave se ujemajo z ugotovitvami že opravljenih raziskav (Erjavec in Volčič, 1999b), ki navajajo, da odstotek gledanja televizije brez prisotnosti drugega s starostjo narašča. Več kot polovica anketirancev, ne glede na spol in razred, redko gleda televizijo, video in DVD skupaj s prijatelji. Učenci se družijo s prijatelji, vendar za to raje izberejo športna igrišča in se ukvarjajo z drugimi aktivnostmi, kot pa da bi se družili v domačem stanovanju in gledali televizijo. Visok odstotek anketirancev, več učenk in več kot polovica tako učencev četrtilnih razredov kot učencev osmih razredov, redko gleda oddaje skupaj s starši. Iz rezultatov lahko sklepamo, da vse več staršev premalo časa nameni druženju s svojimi otroki. Starši bi si morali vzeti čas za svoje otroke, »vzeti si čas« pa pomeni, poiskati tudi druge alternative preživljanja prostega časa in ne le gledanja televizije.

Več kot polovica učencev in učenk se redko pogovarja s starši o gledani vsebini. Že opravljene raziskave (Košir in Ranfl, 1996; Erjavec in Volčič, 1999b; Grossman in DeGaetano, 2002; Kunczik, 2002) potrjujejo, da se starši o gledanih medijskih vsebinah s svojimi otroki veliko premalo pogovarjajo. Med anketiranci, ki se pogosto pogovarjajo s starši o gledani vsebini, je več učencev osmih razredov. Verjetno starejši učenci več razmišljajo o vsebinah in problemih, ki jih prikazujejo mediji, ter čutijo večjo potrebo po pogovaranju s starši o tem, kajti želijo spoznati

tudi stališča staršev o gledanem. Te ugotovitve se razlikujejo od rezultatov raziskave (Erjavec in Volčič, 1999b), ki opozarja, da se delež pogovora s starši s starostjo zmanjšuje. Starši se bojijo učinkov gledanja televizije na njihove otroke. Pravijo, da gledanje televizije, še posebej mlajšim otrokom, škoduje, hkrati pa otroke same puščajo pred televizijskim ekranom in se ne pogovarjajo z njimi o oddajah, ki so jih gledali, oziroma je teh pogovorov odločno premalo. Ob tem nekateri avtorji (Erjavec in Volčič, 1999b; Grossman in DeGaetano, 2002; Kunczik, 2002) navajajo, kako zelo pomemben je pogovor s starši o vsebinah, ki jih otroci gledajo, kajti otrokom je potrebno pojasniti in razložiti razliko med nasiljem na televiziji, ki je umetno, in med nasiljem, ki nas dejansko obdaja in nas na nekaj opozarja. Učenke in učenci četrtyh in osmih razredov se pogosto pogovarjajo s prijatelji o gledani vsebini. Rezultati kažejo, da je izmenjava stališč oziroma mnenj med prijatelji pomembna. To pozitivno preseneča in potrjuje dosedanje rezultate, da je komunikacija med prijatelji močno poudarjena, še posebej pri učencih osmih razredov, kar je v skladu z že opravljenimi raziskavami (Erjavec in Volčič, 1999b), ki opozarjajo, da delež otrok, ki se pogovarjajo s prijatelji o televizijskem programu, s starostjo narašča. To potrjujejo tudi rezultati te raziskave.

Med anketiranci je več učenk in več učencev osmih razredov, ki se ne strinjajo z napotkom, da takrat, ko je v oddajah preveč nasilja, izključijo televizijo. Rezultate razlagamo z dejstvom, da so učenci navajeni gledati oddaje z nasilno vsebino, če pa se o tem pohvalijo še pred sošolci, so v njihovih očeh pomembnejši. Hkrati menimo, da so učenci osmih razredov navajeni gledanja oddaj, ki prikazujejo nasilje, in se jim ne zdi pomembno, da bi ob tem izključili televizijo. Med anketiranci, ki se z napotkom, da naj se pogovarjajo o oddajah z nasilno vsebino s starši, ne strinjajo, je več kot polovica tako učencev kot učencev četrtyh razredov. Očitno učenci radi gledajo oddaje z nasilno vsebino, so del njihovega vsakdana in ne čutijo potrebe, da bi se o tem pogovarjali s starši. Učenci se o takih oddajah s starši nočejo pogovarjati, saj vedo, da se starši z gledanjem teh oddaj ne strinjajo oziroma vedo, da jim bodo posledično v bodoče gledanje le-teh prepovedali. Učenci obeh razredov se zavedajo, da bi z upoštevanjem napotka, da se je potrebno pogovarjati o tem, da nasilje ni edina možna rešitev reševanja sporov in da obstajajo tudi druge možnosti reševanja le-teh, resnično pripomogli k zmanjšanju nasilja. V kolikšni meri se ta napotek v vsakdanjiku upošteva, pa je vprašljivo.

Sklep

Cilj raziskave, ki smo jo izvedli med učenci četrtyh in osmih razredov različnih osnovnih šol v Sloveniji, je bil, ugotoviti, kako učenci v današnjem času zaznavajo medijsko nasilje. Zanimalo nas je, katere medijske vsebine (filme) anketiranci najraje gledajo, ali radi gledajo oddaje, ki prikazujejo nasilje, in zakaj, kako se počutijo ob gledanju nasilnih oddaj, s kom najpogosteje gledajo oddaje, ki prikazujejo nasilje, s kom se o gledanih oddajah pogovarjajo, ali jim starši kdaj prepovejo gledanje nasilnih oddaj, ali se pri njih že kažeta posledici prekomernega gledanja nasilnih vsebin, posnemanje in otopelost, ter kako se strinjajo z napotki, s katerimi

bi lahko zmanjšali obseg nasilja v otroških programih. Raziskava je pokazala, da učenci najraje gledajo akcijske in pustolovske filme ter grozljivke. Več kot polovica anketirancev je kot razlog gledanja oddaj, ki prikazujejo nasilje, navedlo razvedrilo. Ob gledanju nasilnih oddaj anketiranci doživljajo različna občutja. Oddaje, ki prikazujejo nasilje, anketiranci najpogosteje gledajo sami, med njimi je več učencev osmih razredov. Učenci se o gledanih oddajah najpogosteje pogovarjajo s prijatelji. Komunikacija med prijatelji je še posebej močno poudarjena med učenci osmih razredov. Učenci so pogosto izpostavljeni nasilju, ki ga prikazujejo mediji. Raziskava je pokazala, da so anketiranci zaradi pogostega srečevanja z nasiljem v medijih postali zanj manj občutljivi, saj pri njih že zasledimo otopelost kot posledico nasilja v množičnih medijih, ni pa še v tolikšni meri zaslediti posnemanja. Učenci obeh razredov se zavedajo, da bi upoštevanje nekaterih napotkov pripomoglo k zmanjšanju količine nasilja v otroških programih. Večina anketirancev se strinja, da bi prav z upoštevanjem napotka, da se je potrebno pogovarjati o tem, da nasilje ni edina možna rešitev za razreševanje sporov in da obstajajo tudi druge nenasilne tehnike reševanja le-teh, pripomogli k zmanjšanju nasilja.

Kaj lahko storimo, da učenci ne bi bili v tolikšni meri izpostavljeni medijskemu nasilju, da bi ohranili kritičen odnos do medijev?

Prav gotovo ne moremo kaj dosti vplivati na sam program, ki ga televizija oddaja, zagotovo pa lahko veliko naredimo znotraj institucij, ki skrbijo za vzgojo in izobraževanje otrok, to so vrtec, šola in družina.

Starši imajo torej pri učenčevem sprejemanju in odnosu do medijev zelo pomembno vlogo, vendar pa se tega, po rezultatih raziskave sodeč, premalo zavedajo. Zato ponovno poudarjamo pomembnost pogovora, dogovora, postavljanja mej, predvsem pa dobrega zgleda znotraj družine.

Učenci potrebujejo nasvete, pomoč vzgojiteljev, učiteljev, da se bodo ob poplavi vseh množičnih občil znali pametno odločati, pravilno izbirati, kritično sprejemati in ustvarjalno razmišljati o medijih. Potrebujejo celovit vzgojno-izobraževalni proces, vzgojo za medije.

LITERATURA

- Bašič Hrvatina, S. (1995). *Otrok in nasilje v medijih*. V M. Košir (ur.), *Otrok in medij* (str. 37–42). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Brandstatter, H. in Brandstatter, R. (1995). *Fernsehen mit Kindern: ein Ratgeber für Eltern*. Wien: Ueberreuter.
- Erb, H. H. (1997). *Otroci in nasilje*. Ljubljana: Kres.
- Erjavec, K. in Volčič, Z. (1999a). *Moč in nemoč televizije: za starše in učitelje*. Ljubljana: Založba Rokus.
- Erjavec, K. in Volčič, Z. (1999b). *Odraščanje z mediji: rezultati raziskave Mladi in mediji*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

- Feibel, T. (2004). *Killerspiele im Kinderzimmer. Was wir über Computer und Gewalt wissen müssen*. Walter Verlag.
- Grossman, D. in DeGaetano, G. (2002). *Wer hat unsern Kindern das Toten beigebracht? Ein Aufruf gegen Gewalt in Fernsehen, Film und Computerspielen*. Freies Geistesleben GmbH.
- Gunther, M. (2000). *Fernsehaltag und Medienangste von Kindern*. Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (NLI). Niedersächsische Landesmedienanstalt für privaten Rundfunk (NLM).
- Košir, M. (1995). Uvod. V M. Košir (ur.), *Otrok in mediji* (str. 5–8). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Košir, M. in Ranfl, R. (1996). *Vzgoja za medije*. Ljubljana: DZS.
- Košir, M. (1998). Čas množičnih občil terja vzgojo za medije. V A. N. Dragan (ur.), *Vzgoja za medije in z mediji* (str. 93–100). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Košir, M. (2003). *Surovi čas medijev*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Kunczik, M. (1990). *Fernsehen: Aspekte eines Mediums*. Köln: Bohlau.
- Kunczik, M. in Zipfel, A. (2002). *Gewalttätig durch Medien?* Pridobljeno 14. 2. 2008, s <http://www.mediaculture-online.de>.
- Kunczik, M. in Zipfel, A. (2005). *Gewalt und Medien*. Ein Studienbuch. Bohlau.
- Marentič Požarnik, B. (1996). Knjigi na pot. V M. Košir in R. Ranfl (ur.), *Vzgoja za medije*. Ljubljana: DZS.
- Petkovič, B. (2004). Nasilje v medijih. *Ciciban, priloga za starše*, 8, 16–17.
- Petrovec, D. (2003). *Mediji in nasilje: obseg in vpliv nasilja v medijih v Sloveniji*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Selg, H. *Mediengewalt und ihre Auswirkung auf Kinder*. Pridobljeno 18. 9. 2008, s http://www.reinhardt-verlag.de/pdf/probe_uj_selg.pdf.
- Stangl, W. (2004). *Die Wirkung von Gewaltdarstellungen in den Medien*. Pridobljeno 10. 9. 2008, s <http://arbeitsbleatter.stangl-taller.at/EMOTION/AggressionMedien.shtml>
- Stipp Hagmann, K. (2000). *Wie werden Helden gemacht?* Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (NLI). Niedersächsische Landesmedienanstalt für privaten Rundfunk (NLM).

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

Založniški odbor je prispevek prejel 19. 5. 2008.

Recenzentski postopek je bil zaključen 23. 2. 2009.

*Urška Korošec
Dr. Jana Ambrožič Dolinšek
Dr. Vlasta Hus*

Pomen terenskega dela za bodoče učitelje razrednega pouka

Pregledni znanstveni članek
UDK 373.3:5

POVZETEK

V prispevku prikazujemo rezultate raziskave, opravljene na vzorcu študentov prvega letnika Oddelka za razredni pouk Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru pri predmetu Naravoslovje/biologija. Namen raziskave je bil, ugotoviti, ali med študenti prihaja do razlik v poznavanju nekaterih rastlin, živali in metod nabiranja živali zaradi dejavnikov, kot so: stratum predhodno obiskane osnovne šole, bližina nekaterih življenjskih okolij v okolici doma in predhodna udeležba dodatnih bioloških aktivnosti. Zanimalo nas je tudi, kako na to vplivajo aktivnosti študentov zunaj učilnice – na terenu. Ugotovili smo, da vsi trije dejavniki vplivajo na prepoznavanje rastlin in živali, da se je znanje študentov tekom vaj izboljšalo in da so v vseh nalogah po terenskih vajah boljše rezultate dosegali študentje, ki so znanje pridobivali tudi neposredno na terenu, kar potrjuje pomembno vlogo izkustva.

Ključne besede: zgodnje naravoslovje, naravoslovni postopki, transmisija, konstruktivizem, didaktične strategije

Importance of fieldwork for future elementary education teachers

ABSTRACT

The article presents the results of research conducted on a sample of first year students from the Faculty of Education, University of Maribor. The purpose of the study was to find out whether there are differences among students when identifying plants and animals, applying collecting methods for living organisms and the impact of factors such as: stratum of the finished education, vicinity of natural environments in the home neighbourhood, and previous experiences with biological activities. In addition, we assessed the influence of field activities outside the classroom: identification of plants, animals, and applications of collecting methods for living organisms. We found that all three factors influenced the identification of plants and animals, thus increasing student knowledge. The students who attend activities outside the classroom obtain better results; this finally confirms the importance of field experience.

Key words: early science education, science proceedings, transmission, constructivism, didactical strategies

Uvod

Za poučevanje naravoslovnih vsebin je na voljo kar nekaj strategij učenja in poučevanja, ki ustrezajo konstruktivističnemu modelu pouka. Gre za tako imenovane strategije odprtega pouka, med katere sodi tudi strategija izkustveno usmerjenega pouka. Izkustveno usmerjen pouk bi moral učencem omogočati pridobivanje individualiziranih izkušenj v neposrednem stiku z učno stvarnostjo, vključevanje pridobljenih izkušenj v pouk, omogočati pa bi moral tudi soočanje individualno pridobljenih izkušenj s sošolci in učiteljem, s čimer izkušnja postane trajnejša in obenem dobiva splošnejši pomen (Strmčnik, 2003). Za doseganje teh ciljev ima učitelj na voljo več metod izkustvenega učenja. Med osrednje metode izkustvenega učenja prištevamo simulacije in igre (tudi mikropouk), strukturirane vaje, skupinsko interakcijo, igre vlog in telesno gibanje, opazovanje procesa, fantaziranje ali "notranje gledanje", uporabo avdiovizualnih pripomočkov, instrumente za spodbujanje samoopazovanja in skupinske diskusije (vprašalniki), samostojne projekte in terensko delo pa uvrščamo v podporne metode izkustvenega učenja (Marentič Požarnik, 1992).

Pri pouku naravoslovja se teoretični temelji prepletajo z metodami neposrednega opazovanja ter laboratorijskim, eksperimentalnim in terenskim delom, zato imajo učenci možnost, da aktivno pridobivajo znanje, vzpostavijo neposreden stik z življenjem in z naravo in prihajajo do določenih spoznanj z lastnim iskanjem in odkrivanjem (Brumen idr., 2002). Učenje neposredno v naravi, v neposredni učni stvarnosti, torej na terenu, vodi k doseganju različnih ciljev, povezanih s spoznavanjem narave. Izvajanje raznih dejavnosti na terenu omogoča lažje razumevanje dinamike življenja in živih bitij ter vodi k razumevanju medsebojne odvisnosti organizmov v skupnostih. Le v naravi se učenci resnično seznanijo z različnimi vplivi okolja na organizme, v naravi učenci tudi lažje spoznajo prilagoditve organizmov okolju. Poleg tega terensko delo pozitivno prispeva tudi k dodatni motiviranosti za proučevanje in opazovanje narave (Povž in Čuček, 1977).

Kljub poznavanju pozitivnih lastnosti metode terenskega dela pa je v literaturi mogoče zaslediti, da se učitelji izogibajo poučevanju naravoslovja neposredno v naravi. Kot vzroke za to avtorji navajajo težave z organizacijo. Delo na terenu običajno predstavlja vsestransko aktivnost učencev (Kruder, 1997), za to pa je potrebno več časa za načrtovanje in izvajanje tako načrtovanega pouka. Učitelji vidijo težave tudi v nepredvidljivosti vremena in za aktivnosti neprimerni okolici šole (Bajd, 1996). Drugi avtorji pa kot vzrok navajajo tudi različne strahove učiteljev, kot so strah pred klopi zaradi nevarnosti okužbe, strah pred nezmožnostjo vzdrževanja discipline zunaj učilnice, večkrat pa je učitelje strah tudi raznih vprašanih otrok, ki jim sami ne bi bili kos (Vrščaj idr., 2003).

Za pridobivanje različnih kompleksnih poklicnih in drugih spretnosti, med katere sodi poučevanje, je izkustveno učenje najprimernejša strategija za povezovanje teorije in prakse. Zato je strategija izkustvenega učenja primerna tudi za visokošolsko izobraževanje. Pri tem imajo pomembno vlogo praktikumi, obdobja nadzorovane prakse, študije primerov, terensko delo, simulacije in projektno učno delo. V izobraževanju učiteljev študentje in učitelji dobijo priložnost za izkustveno učenje

ob nastopanju v razredu pa tudi ob t. i. mikropouku (Marentič Požarnik, 2003). Pomembne izkušnje pa si študentje v času študija pridobijo tudi pri eksperimentalnih in seminarških vajah, ki so nasploh organizirane tako, da se študentje seznanijo z načinom dela v skladu s konstruktivističnim pristopom k pouku naravoslovja. Na Oddelku za razredni pouk Pedagoške fakultete v Mariboru se pri študiju metoda terenskega dela uporablja tudi pri predmetu Naravoslovje/biologija. Predmet obsega predavanja, pri katerih študentje spoznavajo teoretične vsebine predmeta, in eksperimentalne vaje, pri katerih to znanje aktivno utrjujejo in uporabljajo. Pri predavanjih prevladuje metoda predavanja, pri eksperimentalnih vajah pa je poudarek na praktičnih vajah v učilnici in neposredno v naravi, na terenu (terenske vaje). Naravoslovje/biologija, skupaj z Naravoslovjem/fizika in kemija, so osnova oz. izhodišče za didaktiko spoznavanja okolja, didaktiko družbe ter za didaktiko naravoslovja in tehnike.

Cilj raziskave je bil, ugotoviti razlike v znanju študentov prvega letnika razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru o poznavanju nekaterih rastlin, živali in metod nabiranja le-teh. Zanimalo nas je, ali se bodo rezultati preizkusa znanja po opravljenih terenskih vajah (v primerjavi z rezultati pred izvedbo terenskih vaj) izboljšali. Za študente prvih letnikov razrednega pouka je namreč pri predmetu Naravoslovje/biologija predvidena tudi vaja na terenu, ki je namenjena spoznavanju različnih metod nabiranja živali in utrjevanju znanja o nekaterih rastlinah.

Metode

Za raziskavo smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega empiričnega raziskovanja. Raziskava temelji na podatkih, ki smo jih dobili s preizkusoma znanja študentov prvega letnika razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru – neslučajnostni priložnostni vzorec.

Testiranja so bila izvedena v okviru vaj pri predmetu Naravoslovje/biologija v šolskem letu 2005/06. Izvedli smo dva preizkusa znanja. Pri prvem, ki smo ga izvedli na začetku vaj, je sodelovalo 116 študentov, pri drugem, ob zaključku vaj, je sodelovalo 89 študentov. Na drugem preverjanju so sodelovali študentje, ki so opravili celotne vaje, slaba polovica pa se ni udeležila zadnje vaje na terenu, na kateri naj bi še dodatno utrdili obravnavano snov.

V prvem delu naše raziskave smo poskušali ugotoviti razlike v znanju in spretnostih študentov, ki so se udeležili prvega in drugega preverjanja, zato smo v prvi obravnavi zajeli samo vzorec 75 študentov, ki so reševali začetni in končni preizkus. V drugem delu naše raziskave pa smo se osredotočili samo na študente, ki so reševali končni preizkus (89), pred tem pa so se ali pa ne udeležili terenskih vaj. Pri končnem preverjanju znanja in spretnosti smo zato ugotavljali razlike v znanju in spretnostih študentov, ki so se udeležili terenskih vaj, (51) in tistimi, ki se terenskih vaj niso udeležili (38).

Sestavili smo preizkus znanja, v katerem smo preverjali različne oblike znanja in spretnosti (tabela 1 in 2). Preizkusi znanja za prvo in drugo preverjanje so bili enaki, drugačni sta bili le prvi strani, na katerih so študentje vpisovali podatke, potrebne za obdelavo rezultatov (tudi ime in priimek). Preizkus znanja je zajemal 9 nalog različnih tipov, ki se med seboj razlikujejo tudi po stopnjah znanja, ki so ga zahtevale od študentov. Glede na Bloomovo taksonomijo učnih ciljev so naloge od študentov zahtevale prepoznavanje, razumevanje, uporabo in celo sintezo. Preverjanje je bilo izvedeno med rednimi eksperimentalnimi vajami pri predmetu Naravoslovje/biologija v eni izmed učilnic Pedagoške fakultete. Študentje so preizkuse prvič reševali potem, ko so se na vajah že seznanili z glavnimi živalskimi skupinami in gradivom za določanje živalskih skupin, niso pa še obravnavali rastlinskih skupin in dela s preprostimi ključi za spoznavanje rastlin. Drugič so preizkuse znanja reševali po opravljenih terenskih vajah, na katerih so nekatere organizme videli v njihovem naravnem okolju in se seznanili z metodami, s katerimi živali ulovimo oz. naredimo vidnejše. Pred drugim reševanjem so v okviru tematskega sklopa Rastline obravnavali tudi rastlinske skupine (družine) in delo s ključi za spoznavanje rastlin. Študentje so, tako pri prvem kot pri drugem preverjanju, imeli neomejen čas za reševanje.

Dobljeni podatki so obdelani s pomočjo programa SPSS. Odvisne zveze med spremenljivkami so preizkušene s χ^2 -preizkusom.

Rezultati in razprava

Analiza razlik v reševanju nalog pri preverjanju pred terenskimi vajami in po njih

Razen pri nalogi, ki od študentov zahteva, da oblikujejo preprost določevalni ključ za skupino šestih rastlin, so bili študentje pri reševanju nalog uspešnejši v preizkusu po terenskih vajah (tabela 1). Kot boljši uspeh štejemo večje število doseženih točk oz. večje število pravih odgovorov. Pri nalogi 9 kot boljši uspeh štejemo tudi večje število tistih predlogov za obravnavo tematskega sklopa Gozd, ki so povezani z naravoslovnimi metodami nabiranja živali. Presenetljivi pa so podatki o uspešnosti študentov pri oblikovanju določevalnega ključa. Na podlagi zbranih podatkov lahko trdimo, da imajo študentje pri tovrstnih nalogah nemalo težav. Le polovica študentov (49,3 %) je bilo pri tej nalogi uspešnih pri prvem preverjanju, to število pa se je v ponovnem testiranju celo poslabšalo (46,7 %).

Če primerjamo rezultate nalog prvega in drugega preverjanja, seveda prihaja do razlik, te pa niso statistično značilne pri nalogah 2 (prepoznavanje predstavnikov družin), 6 (opisovanje metode sejanja tal), 7 (predlogi, kako ujeti kobilico) in 9 (predlogi za obravnavo gozda).

Tabela 1: Povzetek analize razlik v reševanju nalog med testiranjem pred terenskimi vajami in po njih

Zaporedna številka naloge, vrsta naloge in opis naloge	Primerjava rezultatov nalog prvega in drugega preverjanja	Obstoj statistično pomembne razlike in rezultat χ^2 -preizkusa
1 naloga s kratkimi odgovori: študent poimenuje drevesa in grme	Študentje so uspešnejši v ponovnem preizkusu – prepoznajo večje število drevesnih in grmovnih vrst. V prvem je vsaj polovico možnih točk doseglo 37,3 %, v drugem pa se je ta delež zvišal na 60,0 % študentov.	DA $\chi^2 = 29,522$ g = 6 P = 0,000
2 naloga povezovanja: študent poišče urejene pare rastlinskih skupin (družin) z njihovimi predstavniki	Študentje boljše rezultate dosegajo pri preizkusu po terenskih vajah – prepoznajo več predstavnikov rastlinskih skupin. V prvem kar 84 % študentov ni doseglo niti 50 % možnih točk. V drugem je bilo takih študentov le še 26,7 %.	NE $\chi^2 = 3,743$ g = 8 P = 0,880
3 naloga urejanja: študent oblikuje določevalni ključ	Presenetljivo so bili študentje pri oblikovanju določevalnih ključev uspešnejši pri prvem preizkusu, ko so ključ pravilno oblikovali v sicer skromnih 49,3 %. Pri drugem reševanju je bilo pri tej nalogi uspešnih še samo 46,7 % sodelujočih študentov. Razlike v pravilnem oblikovanju določevalnega ključa med prvim in drugim preverjanjem so majhne (2,6 %), vendar pa so statistično značilne.	DA $\chi^2 = 20,305$ g = 1 P = 0,000
4a naloga s kratkimi odgovori: študent prepozna past za živali	Sliko pasti za živali so študentje boljše prepoznavali v ponovnem preizkusu. Pri prvem je past prepoznalo 30,7 %, pri drugem pa kar 69,3 % študentov.	DA $\chi^2 = 7,531$ g = 1 P = 0,006
4b naloga s kratkimi odgovori: študent sklepa o uporabi pasti za živali	Tudi namen pasti za živali so študentje pravilneje opisovali v testiranju po terenskih vajah. Neustreznih 80 % ugotovitev v prvem preverjanju je pri drugem padlo na 41,3 %.	DA $\chi^2 = 6,062$ g = 1 P = 0,014
5 naloga s kratkimi odgovori: študent opisuje metodo nabiranja živali na grmovju	Postopek te metode so študentje pravilneje opisovali po terenskih vajah, četudi so se z njo na terenu le seznanili. V preverjanju pred terenskimi vajami je pravilne odgovore zapisalo 13,3 % študentov, v testiranju po terenskih vajah pa je bilo pravih 17,3 % odgovorov sodelujočih študentov.	DA $\chi^2 = 11,425$ g = 1 P = 0,001

6	naloga s kratkimi odgovori: študent opisuje metodo sejanja tal	Večji delež študentov je pravilno opisalo postopek te metode pri drugem preverjanju. V prvem je bilo ustreznih opisov postopka 48,0 %, po terenskih vajah pa je bilo teh odgovorov 73,3 %.	NE $\chi^2 = 0,331$ g = 1 P = 0,565
7	naloga s kratkimi odgovori: študent predlaga način lovljenja kobilic	Pri drugem preverjanju je večje število študentov naštevalo ustrezne pripomočke in opisovalo postopek lovljenja kobilic, vendar je razlika zelo majhna. V prvem preverjanju je bilo pravih odgovorov 74,7 %, v drugem pa 80,0 %.	NE $\chi^2 = 1,273$ g = 1 P = 0,259
8a	naloga večstranske izbire: študent prepozna v tleh živeče živali	Študentje so boljje prepoznavali talne živali pri ponovnem testiranju. Zgovorne podatke dobimo, če primerjamo deleža študentov, ki so dosegali najvišjo kategorijo točk. Pri prvem testiranju je to kategorijo doseglo 10,6 % študentov, pri drugem pa kar 32,0 % študentov.	DA $\chi^2 = 17,797$ g = 9 P = 0,038
8b	študent prepozna mokrico kot talno žival	Mokrica je bila večkrat prepoznana kot talna žival v preverjanju, ki je potekalo po terenskih vajah. Pred terenskimi vajami je mokrico za talno žival označilo 33,3 % študentov, po terenskih vajah pa 65,3 % študentov.	DA $\chi^2 = 8,507$ g = 1 P = 0,004
9	naloga s kratkimi odgovori: študent našteva dejavnosti za spoznavanje tematskega sklopa Gozd	Pri ponovnem preverjanju so študentje za obravnavo gozda v večjem številu predlagali take dejavnosti, ki so povezane z naravoslovnimi metodami nabiranja živali. Tako usmerjene dejavnosti je v prvem preverjanju predlagalo le 4 % sodelujočih, v drugem pa se je odstotek tako mislečih študentov dvignil na 28,0 %.	NE

Študentje so bili po obravnavi tematskega sklopa Rastline in terenskih vajah pri preverjanju znanja uspešnejši, kar je potrdilo naša pričakovanja. Večjo pozornost velja nameniti ugotovitvam, ki temeljijo na primerjavi rezultatov dveh skupin študentov, ki so se udeležili oz. se niso udeležili terenskih vaj.

Analiza razlik v reševanju nalog študentov po drugem testiranju glede na udeležbo oziroma neudeležbo na terenskih vajah

Da je metoda terenskega dela primerna za obravnavo organizmov v njihovem življenjskem okolju in za spoznavanje metod lovljenja živali, pričajo zbrani in obdelani podatki, ki smo jih pridobili s preverjanjem znanja po izpeljanih terenskih vajah. Če primerjamo skupino študentov, ki so se udeležili terenskih vaj, s skupino študentov, ki jim je vreme onemogočilo izvedbo vaj na terenu, lahko ugotovimo, da je bila na terenskih vajah prisotna skupina značilno uspešnejša v reševanju večine obravnavanih vprašanj. Študentje iz te skupine so, razen pri eni nalogi, dosegali boljše rezultate – večje število pravih odgovorov (tabela 2).

Tabela 2: Povzetek analize razlik v reševanju nalog med skupino študentov, ki se je udeležila terenskih vaj, in skupino, ki se terenskih vaj ni udeležila

Zaporedna številka naloge, vrsta naloge in opis naloge	Primerjava rezultatov nalog med skupinama študentov glede na udeležbo terenskih vaj	Obstoj statistično pomembne razlike in rezultat χ^2 -preizkusa
1 naloga s kratkimi odgovori: študent poimenuje drevesa in grme	Študentje, ki so se udeležili terenskih vaj, so pravilno poimenovali večje število sličic dreves in grmov. Študentje, ki so se vaj udeležili, so v 33,3 % dosegali najvišje število točk. V drugi je bilo tako uspešnih študentov le 7,9 %.	DA $\chi^2 = 9,055$ g = 3 P = 0,029
2 naloga povezovanja: študent poišče urejene pare rastlinskih skupin (družin) z njihovimi predstavniki	Študentje, ki so se udeležili vaj, so dosegli boljše rezultate – prepoznali so večje število predstavnikov rastlinskih skupin. V skupini, ki se je udeležila dela na terenu, je doseglo točke v najvišjih dveh kategorijah kar 47,1 % študentov. Le 15,8 % študentov, ki se vaj na terenu ni udeležilo, je doseglo točke znotraj teh dveh kategorij.	DA $\chi^2 = 11,830$ g = 4 P = 0,019
3 naloga urejanja: študent oblikuje določevalni ključ	Pri tej nalogi sta bili obe skupini študentov enako (ne)uspešni. Več kot 50 % študentov ni znalo oblikovati določevalnega ključa, natančneje 56,9 % na terenskih vajah prisotnih študentov in 57,9 % študentov iz skupine, ki vaje na terenu ni izvedla.	NE $\chi^2 = 0,009$ g = 1 P = 0,922
4a naloga s kratkimi odgovori: študent prepozna past za živali	Udeležba na terenskih vajah je močno pripomogla k prepoznavanju opisane metode – na terenskih vajah prisotni študentje so bili uspešnejši. Sliko pasti za živali je prepoznalo 84,3 % študentov, prisotnih na terenskih vajah, in le 36,8 % študentov, ki se vaj ni udeležilo.	DA $\chi^2 = 21,310$ g = 1 P = 0,000
4b naloga s kratkimi odgovori: študent sklepa o uporabi pasti za živali	V večjem številu so prepoznavali namen narisane pasti tisti študentje, ki so se udeležili vaj na terenu. Znotraj te skupine je 80,4 % študentov napisalo pravilen odgovor, medtem ko je bilo pravih odgovorov v drugi skupini le 28,9 %.	DA $\chi^2 = 23,726$ g = 1 P = 0,000
5 naloga s kratkimi odgovori: študent opisuje metodo nabiranja živali na grmovju	Skupina študentov, ki se je udeležila terenskih vaj, je bila tudi pri tej nalogi uspešnejša. 21,6 % na terenskih vajah prisotnih študentov je pravilno opisalo metodo nabiranja v grmovju živečih živali, kar je za 16,3 % več od skupine, ki se terenskih vaj ni udeležila. Ta skupina je torej ustrezno rešila nalogo le v 5,3 %.	DA $\chi^2 = 4,461$ g = 1 P = 0,031

6	naloga s kratkimi odgovori: študent opisuje metodo sejanja tal	Na terenskih vajah prisotni študentje so v veliko večjem deležu pravilno opisovali postopek metode nabiranja živali s pomočjo sejanja tal. V skupini, ki se je udeležila terenskih vaj, je kar 94,1 % študentov pravilno opisalo metodo sejanja tal, medtem ko je bilo v drugi skupini pri tej nalogi uspešnih le 39,5 %.	DA $\chi^2 = 31,442$ g = 1 P = 0,000
7	naloga s kratkimi odgovori: študent predlaga način lovljenja kobilic	Za lovljenje kobilic je primerna metoda lovljenja s pomočjo kečerjev in metuljnic. V večjem deležu so take predloge zapisali študentje, ki so se udeležili dela na terenu. V skupini na terenskih vajah prisotnih študentov je 84,3 % študentov predlagalo ustrezen način lovljenja kobilic. Tudi v skupini, ki se terenskih vaj ni udeležila, je veliko študentov zapisalo ustrezne odgovore (65,8 %).	DA $\chi^2 = 4,145$ g = 1 P = 0,042
8a	naloga večstranske izbire: študent prepozna v tleh živeče živali	Uspešnejši so bili študentje, ki so bili deležni vaj na terenu. Znotraj te skupine je največji delež študentov (37,2 %) dosegel najvišjo kategorijo točk (11–12 točk), medtem ko so v skupini, ki se terena ni udeležila, v največji meri (47,4 %) dosegali točke znotraj kategorije 9–10 točk.	DA $\chi^2 = 7,963$ g = 3 P = 0,047
8b	študent prepozna mokrico kot talno žival	V večjem številu so označili mokrico za talno žival študentje iz skupine, ki se je terena udeležila. V tej skupini je kar 76,5 % študentov označilo mokrico za talno žival, medtem ko je to storilo le 39,5 % študentov iz druge skupine.	DA $\chi^2 = 12,491$ g = 1 P = 0,000
9	naloga s kratkimi odgovori: študent našteva dejavnosti za spoznavanje tematskega sklopa Gozd	V večjem številu bi se za obravnavo gozda posluževali tudi dejavnosti, ki so povezane z naravoslovnimi metodami nabiranja živali (kar štejemo kot ustrezen odgovor), tisti študentje, ki so bili prisotni na terenskih vajah. Tako mislečih je bilo kar 41,2 % študentov, ki so tovrstne dejavnosti spoznavali na terenskih vajah, in le 5,3 % študentov iz skupine, ki se terenskih vaj ni mogla udeležiti. Razlika v tej kategoriji odgovorov med skupinama znaša kar 35,9 %.	DA $\chi^2 = 17,064$ g = 2 P = 0,000

Pričakovali smo, da bodo v reševanju nalog uspešnejši študentje, ki so se udeležili terenskih vaj, posvečenih spoznavanju metod za lovljenje oz. nabiranje živali in spoznavanju organizmov v njihovem naravnem okolju (poznovanje te teme je bilo zahtevano v več nalogah preizkusa). Pri večini nalog so se ta pričakovanja tudi uresničila.

Sklep

Rezultati opravljene raziskave potrjujejo, kako zelo pomembna je metoda terenskega dela pri pouku naravoslovja in biološko naravnanih vsebinah. Naj bo ta ugotovitev povod za razmislek o načrtovanju in izboru metod za naslednjo učno uro, za obdelavo določenega tematskega sklopa (zlasti je terensko delo pri spoznavanju okolja priporočljivo za spoznavanje življenjskih okolij). Otroci si namreč začnejo ustvarjati (naravoslovne) predstave že zelo zgodaj. Na kar se da prijeten način poskrbimo, da te predstave ne bodo napačne. Pridružujemo se vsem tistim, ki priporočajo spoznavanje narave v naravi – torej delo na terenu. Seveda pa je potrebno opozoriti, da je delo na terenu primerno tudi na drugih predmetnih področjih.

Da ima terensko delo pomembno vlogo tudi v izobraževanju bodočih učiteljev, pričajo rezultati naloge, ki od študentov zahteva, da predlagajo dejavnosti, ki bi jih z učenci izvajali pri obravnavi tematskega sklopa Gozd. Pri študentih, ki so se udeležili terenskih vaj, se je kasneje na testiranju pokazal transfer znanja (hipotetični). Iz tega lahko sklepamo, da se bodo študentje nekoč, kot učitelji, posluževali predvsem dejavnosti, ki so jih v času izobraževanja izkusili sami. Zatorej bi bilo smiselno, da bi imeli v času študija čim več priložnosti za izkustveno učenje. S tem bi študentje pridobili poglobljeno znanje z različnih predmetnih področij, obenem pa bi izkušnje z različnimi metodami izkustvenega učenja pripomogle k premagovanju raznih strahov oz. k večji uporabi teh metod kasneje – v razredu.

LITERATURA

- Bajd, B. (1996). Učilnica v naravi. *Biologija v šoli*, 5 (1), 12–14.
- Kruder, B. (1997). *Didaktične značilnosti pouka biologije v 6. razredu osnovne šole*. Magistrsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Oddelek za biologijo.
- Marentič Požarnik, B. (1992). Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja. *Sodobna pedagogika*, 43 (1–2), 1–16.
- Povž, M. in Čuček, M. (1977). *Šolski biološki laboratorij: priročnik za osnovne in srednje šole*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Strmčnik, F. (2003). Didaktične paradigme, koncepti in strategije. *Sodobna pedagogika*, 54 (1), 80–93.
- Vrščaj, D., Strgar, J., Kralj, D., Udir, V., Popit, S. in Čonč, V. (2003). *Opazujem, raziskujem, razmišljam. Priročnik za učitelja pri pouku spoznavanja okolja v 1. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- Brumen, M., Glažar, S., Logaj, V., Pufič, T., Verčkovnik, T. in Zupan, A. (2002). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Naravoslovje*. Pridobljeno 16. 10. 2006, s [HTTP://WWW.MSS.GOV.SI/FILEADMIN/MSS.GOV.SI/PAGEUPLOADS/PODROCJE/OS/DEVETLETKA/PREDMETI_OBVEZNI/NARAVOSLOVJE_7_OBVEZNI.PDF](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/naravoslovje_7_obvezni.pdf)

Elektronski naslov: jana.ambrozic@uni-mb.si
vlasta.hus@uni-mb.si

Založniški odbor je prispevek prejel 10. 4. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 29. 4. 2009.

*Dr. Matjaž Duh
Rebeka Kolar
Lea Rezar*

Opisno ocenjevanje pri likovni vzgoji v prvem triletju

Pregledni znanstveni članek
UDK 37.091.279.7:73

POVZETEK

V prispevku obravnavamo problematiko opisnega ocenjevanja, ki je v Sloveniji uzakonjen način ocenjevanja v prvem triletju osnovne šole. Posebej smo se osredotočili na opisno ocenjevanje pri likovni vzgoji. Po mnenju številnih strokovnjakov je opisno ocenjevanje v primerjavi s številčnim mnogo kvalitetnejši in nazornejši način ocenjevanja, saj se opišejo (ne)doseženi cilji oziroma standardi znanja, ki jih je učenec dosegel ali ne. Ker omenjeni način ocenjevanja za učitelje pomeni dodatno obremenitev, je vse pogostejše enostavno prepisovanje ciljev oziroma standardov znanja, ki potem tvorijo opisno oceno za posameznega učenca. Še posebej se to kaže pri likovni vzgoji. V raziskavi preverjamo, kakšno je trenutno stanje na področju opisnega ocenjevanja pri likovni vzgoji. S kvantitativno in kvalitativno raziskavo smo na podlagi anketnega vprašalnika in primerov sumativnih opisnih ocen pri likovni vzgoji preverili, kaj menijo učitelji o opisnem ocenjevanju in kako ga v resnici izvajajo.

Ugotovili smo, da je večina učiteljev zadovoljnih z opisnim ocenjevanjem in da glede na rezultate analize anketnih vprašalnikov upošteva vse nasvete. Po analizi primerov sumativnih opisnih ocen pri likovni vzgoji pa se je pokazalo ravno nasprotno, saj je bila le redkokje upoštevana individualizacija, izstopale so skoraj identične opisne ocene pri likovni vzgoji.

Ključne besede: prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, ocenjevanje, opisno ocenjevanje, likovna vzgoja, likovno vrednotenje, formativna opisna ocena, sumativna opisna ocena

Descriptive assessment in art classes in the first three years of primary school

ABSTRACT

The article describes the problems of descriptive assessment, which in Slovenia, is used during the first three years of primary school. We focussed special attention on descriptive assessment in Art Education. According to the opinion of many experts, descriptive assessment is of more quality than numerical assessment. Moreover, it is also much more illustrative, for it describes all the pupil's (un)attained goals or standards of knowledge. However, as the mentioned method presents an additional bur-

den for the teachers, simple copying of the goals or standards of knowledge which later form the descriptive mark for every individual pupil is becoming increasingly frequent. This has been especially well presented in Art Education. In our research we checked the current state in the field of descriptive assessment in Art Education. With a quantitative and qualitative research, performed on the basis of a questionnaire and examples of summative descriptive marks in Art Education, we examined teachers' opinions on descriptive assessment and how this method is truly being practiced.

We discovered that most of the teachers are satisfied with the method. Furthermore, the questionnaire also revealed that most of them also take all the advice given. On the contrary, the analysis of the summative descriptive marks in Art Education revealed just the opposite; individualisation had been rarely considered, and the Art Education programme was noted for its extremely obvious, nearly identical, descriptive marks.

Key words: first educational period, assessment process, descriptive assessment, Art Education, artistic evaluation, formative descriptive mark, summative descriptive mark

Uvod

Skozi celoten vzgojno-izobraževalni proces poteka nenehno ocenjevanje. Verjetno večina ljudi ob besedi ocenjevanje pomisli na tradicionalne teste, ki jih učenci rešijo, učitelji pa jih ocenijo in tako pridobijo informacijo o učenčevem znanju. Vendar pa je ocenjevanje mnogo širši pojem. Popham (2008) navaja, da je ocenjevanje deskriptor, ki poleg tradicionalnih testov vključuje tudi različne merilne postopke. Podaja tudi definicijo ocenjevanja, ki pravi, da je »ocenjevanje v vzgojno-izobraževalnem procesu formalen poskus določiti status učencev z upoštevanjem njihovih interesov« (Popham, 2008, str. 6). Poleg preverjanja in ocenjevanja znanja učencev je tako pomembno tudi upoštevanje njihovih interesov in tudi možnih izboljšav na določenih področjih, za katere kažejo večje zanimanje.

V slovenskem prostoru sta v sistemu šolanja v osnovni šoli uveljavljeni dve obliki ocenjevanja, številčno in opisno. Oba načina ocenjevanja se med seboj razlikujeta in oba imata z vidika, kaj je za učence določene starosti dobro, določene prednosti in tudi slabosti. Kljub temu ne moremo mimo dejstva, da je za učence na razredni stopnji vendarle bolje, da jih ocenjujejo opisno, saj v primerjavi s številčnim ocenjevanjem opisno ocenjevanje v ospredje postavlja otroka in razvojne značilnosti obdobja na razredni stopnji (Razdevšek Pučko, 1995). Z zakonom o preverjanju in ocenjevanju so opredeljena tudi splošna izhodišča za opisno ocenjevanje pri likovni vzgoji. Učitelj svoje mnenje o učenčevem znanju oziroma likovnem izdelku izrazi v besedni, opisni obliki na vseh likovnih področjih (risanje, slikanje, grafika, plastično oblikovanje, prostorsko oblikovanje).

Opisno ocenjevanje je torej oblika ocenjevanja, pri kateri se doseženo znanje učenca izrazi v besedni – opisni obliki. V opisni oceni je na osnovi opazovanj in različnih oblik preverjanja poudarjeno, kaj učenec pri vsakem učnem sklopu učnih vsebin zna ali obvlada. Ocena opiše tudi, kje se še pojavljajo težave, in daje

nasvete, kaj bi moral učenec sam ali skupaj z učiteljem in starši še narediti, da bi se morebitne pomanjkljivosti odpravile. Pri tem je pomembno, da učitelj učenca ne primerja z drugimi, ampak z njegovo prejšnjo stopnjo, z njegovimi zmožnostmi ter z določenimi cilji in kriteriji minimalnega znanja (Razdevšek Pučko, 1999; Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 1995).

Razdevšek Pučkova (1991) navaja naslednje zahteve pri opisnem ocenjevanju:

- Opisi naj poudarjajo pozitivne značilnosti otroka, še posebej tiste, ki predstavljajo razvoj in izrazito individualne posebnosti posameznega učenca. Ob tem, če je le mogoče, opise personaliziramo, tj. navedemo ime.
- V opisnih ocenah otroka ne primerjamo z vrstniki oziroma sošolci, temveč le z njim samim, njegovimi zmožnostmi in objektivnimi pogoji.
- Pri zapisu uporabljamo analitične, jasne, nedvoumne izraze, strokovne, a razumljive, izogibamo se posplošenim sodbam in manj poznani strokovni terminologiji ter formulacijam, ki otroka na kakršen koli način zaznamujejo.

Opisno ocenjevanje mora biti trajno, analitično, preprosto, funkcionalno in pedagoško. Da lahko učitelji to dosežejo, morajo poznati učence, kar je mogoče le na podlagi kontinuiranega opazovanja in hkrati sprotnega zapisovanja opaženega. Razumeti in poznati morajo kataloge znanj ter operativne cilje za vsa področja vzgojno-izobraževalnega dela. Ob tem morajo skleniti dogovor o načinih opazovanja, zapisovanja in oblikovanja opisnih ocen ter biti pedagoško-psihološko usposobljeni in motivirani za nov način dela, to pa vključuje seminarje, dogovore, vaje, spremljanje lastnega dela in vodenje dnevnikov.

Določene pogoje lahko uresničijo učitelji sami z znanjem in primerno motiviranostjo, ki jo dosežejo z zagotovljenimi objektivnimi pogoji in vključenostjo v proces spreminjanja (Razdevšek Pučko, 1991).

Številni strokovnjaki in učitelji so mnoga leta izražali nezadovoljstvo in pomanjkljivosti nekdanjega številčnega načina ocenjevanja. Zato so bili oblikovani številni predlogi za uvedbo opisnega ocenjevanja, poskusno vsaj v prvi razred, danes pa v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje.

Da je opisna ocena v nižjih razredih mnogo primernejša kot številčna, govorijo tudi naslednji argumenti Komljančeve (1997), ki pravi, da so učenci v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju na operativni fazi razmišljanja, kar pomeni, da simbolov, med katerimi so tudi številke, ne razumejo. Potemtakem številčna ocena za učenca še ni učinkovita, saj ne dosega svojega namena. Poleg tega poteka v času otrokovega šolanja sekundarna socializacija, v okviru katere želimo spodbuditi sodelovanje posameznika v skupini in ne tekmovalnosti, kar se dogaja pri številčnih ocenah. S Komljančevo se strinjata tudi Razdevšek Pučkova (1999) in Gojkova (2003), ki imata na opisno ocenjevanje podobne poglede, vsaj kar zadeva pozitivne značilnosti. Menita, da je opisna ocena pravzaprav opis doseganja zastavljenih ciljev oziroma standardov, zato učencem, staršem in tudi drugim učiteljem omogoča in posreduje mnogo več informacij kot številčna. Opisne ocene so pozitivno naravnane, kar pomeni, da pohvalimo otrokovo prizadevanje in doseženo znanje,

mu nudimo pomoč in ga spodbujamo k višjim ciljem ali k odpravljanju morebitnih pomanjkljivosti.

Ob vseh pozitivnih in za učence kar se da najprimernejših lastnostih opisnega ocenjevanja ima le-to nekatere pomanjkljivosti. Nanje je že zelo zgodaj opozorila Razdevšek Pučkova (1995), ko pravi, da se lahko ob premajhni pozornosti učiteljev in staršev zgodi, da ne opazijo, kaj šele diagnosticirajo resnejše težave, ki postanejo ob prehodu na številčno ocenjevanje opaznejše in jih je takrat težje odpraviti. Pojavijo se lahko predvsem bralno-pisne težave, problemi s pozornostjo, govorom, dosežki pod učenčevimi sposobnostmi ipd. Z opisnim ocenjevanjem se pojavi večja obremenjenost učiteljev (vsaj na začetku), saj morajo več časa posvetiti opazovanju, spremljanju, sprotnemu beleženju in pisanju zapisov. Pride lahko do šablonskega opisovanja znanja in prepisovanja opisov ter s tem do neustreznih zapisov.

Opisno ocenjevanje pri likovni vzgoji

Z Zakonom o osnovni šoli je opredeljeno ocenjevanje vseh predmetov. 60. člen tega zakona se glasi, da »učitelji med šolskim letom sproti preverjajo in ocenjujejo znanje učenca. Pri tem upoštevajo sposobnosti, prizadevnost, aktivnost in napredek učenca, razvoj njegovih učnih in delovnih navad in sposobnost za uporabo pridobljenega znanja« (Pintar, 1991, str. 118). V Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju ter napredovanju učencev v devetletni osnovni šoli (Uradni list RS, št. 61/99) je zapisana sprememba ocenjevanja pri likovni vzgoji in pri vseh vzgojnih predmetih, in sicer gre za opisno ocenjevanje dosežkov ter uspehov učencev. S tem je ukinjeno besedno ocenjevanje. Z opisno oceno učitelj razčleni obseg in kakovost učenčevega znanja in spretnosti ter druge sestavine, ki jih vključuje nacionalni obrazec za opisno ocenjevanje. Ta zakon se do danes ni spremenil in velja tudi v Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju ter napredovanju učencev v devetletni osnovni šoli iz leta 2006 in 2007, ki je stopil v veljavo 1. septembra 2008. S tem pravilnikom je določeno tudi to, da »se ocenjujejo učenčevi ustni odgovori ter pisni, likovni, tehnični praktični in drugi izdelki, projektno delo, nastopi učencev in druge dejavnosti« (Uradni list RS, št. 102/07).

Na podlagi pravilnika je o ocenjevanju učencev v osnovni šoli za likovno vzgojo določeno opisno ocenjevanje. Učitelj svoje mnenje o učenčevem znanju oziroma likovnem izdelku izrazi v besedni – opisni obliki na vseh likovnih področjih (risanje, slikanje, grafika, plastično oblikovanje, prostorsko oblikovanje). V tem mnenju je poudarjeno, kaj učenec zna ali obvlada, česa morda še ne obvlada in kaj še mora narediti (sam ali skupaj z učiteljem in starši), da bo morebitne pomanjkljivosti odpravil (Razdevšek Pučko, 1999).

Za kakovostno opisno ocenjevanje pri likovni vzgoji je potrebno dobro poznavanje ciljev pouka, ki morajo biti čim bolj konkretno in operativno določeni. Za opisno ocenjevanje je potrebno tudi poznavanje minimalnih in temeljnih standardov znanja pri likovni vzgoji, saj le tako lahko učitelji napišejo dobro opisno oceno.

Verifikacija je pri likovni vzgoji faza, ki poteka od začetka do konca posameznega učnega procesa. Njeno bistvo je sprotno izboljševanje vzgojno-izobraževalnega procesa in s tem tudi končnih rezultatov. Verifikacija je sestavljena iz posameznih faz: spremljanja in opazovanja (iskanje sprotne povratne informacije), merjenja, analize (sledijo ugotavljanju povezav in medsebojnega učinkovanja različnih komponent in dejavnikov procesa), presojanja, vrednotenja in ocenjevanja procesa in njegovih dosežkov (Duh, 2004b). Vrednotenje je sklepna faza likovnostvarjalnega procesa, pri kateri učitelj skupaj z učenci na podlagi vnaprej določenih meril delo učencev ovrednoti. Učitelj in učenci skupaj presojajo, analizirajo in preverjajo uresničitev ciljev ter tako ugotovijo ustreznost njihove rešitve likovne naloge. Na podlagi tega učenci vidijo, zakaj in kako so ali pa niso dosegli ciljev. Za opisno ocenjevanje pri likovni vzgoji je pomembno tudi to, da učitelj opisuje delo in napredek vsakega posameznega učenca.

Tacolova (1995) pravi, da je bistvo zapisa opisne ocene pri likovni vzgoji za učenca motivacijski namen, za učitelja pa je dober pregled nad delom (npr. kaj je storil, da je otrok dosegel določen napredek) ter da lahko učitelj zapisuje dosežke učencev (individualne cilje) le, če vsakega učenca dobro pozna, njegove likovne sposobnosti in osebnostni razvoj. Učitelj naj bi opazoval in zapisoval dosežke na kognitivnem, psihomotoričnem in afektivnem področju.

Pred besednim in opisnim ocenjevanjem so pri likovni vzgoji uporabljali številčno ocenjevanje, kar je imelo negativen vpliv na šoloobvezne otroke, še posebej pri učencih s slabšimi številčnimi ocenami. Slabo je vplivalo na njihovo samopodobo. Poleg tega je bila negativna motivacija za doseganje napredka učencev. Podobno je bilo tudi z besednimi ocenami. Marsikdo teh ocen sploh ni jemal resno. Novi šolski učni načrt je prinesel opisno ocenjevanje, ki je usmerjeno k oblikovanju zapisov, v katerih se vrednoti s prepoznanimi dosežki učencev v odnosu z učnimi cilji in prejšnjimi dosežki učencev.

Pomembno je, da ima vsaka opisna ocena na začetku ime učenca. Opisna ocena nastaja sproti, ko učitelj primerja napredek vsakega učenca z njegovo predhodno stopnjo znanja, sposobnostmi in delovnimi navadami. Pri opisnem ocenjevanju ločimo formativno ali sprotno ocenjevanje in sumativno ali končno zapisovanje in ocenjevanje učenčevih dosežkov.

Zapisi morajo biti pozitivno naravnani, povedati morajo tisto, kar je dobro, in samo nakazati način, kako določene stvari še izboljšati, vsekakor pa ne smejo vsebovati pripomb in primerjav z drugimi učenci.

Vse to od učitelja zahteva več dela in priprave na sam vzgojno-izobraževalni proces in še več aktivnega sodelovanja z učenci v samem procesu likovne vzgoje, saj v tem procesu zapisuje vse vidike razvoja učencev (kognitivni, psihomotorični in afektivni).

V okviru opisnega ocenjevanja ločimo formativno in sumativno ocenjevanje, ki se mora izvajati tudi pri likovni vzgoji.

Formativno ocenjevanje (omenja se tudi kot ocenjevanje za učenje – angl. *assessment for learning*) vključuje samoocenjevanje učiteljev in učencev, kar jim omogoči

povratno informacijo o njihovem delu. Usmerjeno je v iskanje napak, hkrati pa daje nasvete za izboljšave in omogoča spremljanje doseganja razvoja učencev. Učitelji uporabljajo formativno ocenjevanje za izboljšanje tehnik poučevanja in podajanja povratnih informacij skozi vzgojno-izobraževalni proces (Formative vs. Summative Assessments, b. d.; Black in Wiliam, 1998; Komljanc, 1997). Povratna informacija mora biti kakovostna, učenca mora seznaniti z doseženim, ga opozoriti na pomanjkljivosti in mu ponuditi pot za njihovo odpravo. Če se povratna informacija pojavlja v formativni vlogi (z možnostjo vpliva na nadaljnje učenje), lahko govorimo o formativni povratni informaciji. Pri tem je pomembna vključenost učenca samega, saj mora spoznati svoje napake in težave ter imeti željo po izboljšanju ob ustreznih aktivnostih, pri katerih odigra pomembno vlogo tudi učitelj (Razdevšek Pučko, 2004).

Sumativno ocenjevanje se uporablja za evalvacijo stanja, ki ga je učenec dosegel do določenega časa (ob zaključku posameznega ocenjevalnega obdobja ter ob zaključku leta). Sumativna ocena je cilj sumativnega ocenjevanja. Predstavlja sestavljeno sodbo, katere bistvo je neprekinjeno opazovanje ter spremljanje podatkov, dokazov in upoštevanje učenčevih sposobnosti (Komljanc, 1997; Formative vs. Summative Assessments, b. d.).

Učitelj mora pri formativnem in sumativnem zapisu dosežkov učencev pri likovni vzgoji upoštevati rešitev likovnega problema, izvedbo likovne tehnike, izvirnost motiva, delo učencev in uspešnost na posameznem likovnem področju (Duh in Zupančič, 2003). Duh pravi, da »vsebinsko načrtovanje sumativnega vrednotenja v procesu likovne vzgoje pomeni predvsem iskanje kriterijev vrednotenja, ki so opredeljeni tako, da jih je mogoče zapisati ne glede na likovno področje, tehniko in likovni problem ter likovno nalogo, ki jo realizirajo učenci v določenem časovnem obdobju. To pomeni poiskati in postaviti kriterije in s tem vsebino vrednotenja na bolj univerzalni način, ki bo učencem razumljiv in neodvisen od likovnega področja, uporaben pa bo pri sumativnem in formativnem vrednotenju« (Duh, 2004c, str. 84).

- **Sprotna ali formativna ocena pri likovni vzgoji.** Pri formativnem ali sprotne ocenjevanju je pomembno, da se aktivnosti in dosežki učencev sprotno zapisujejo v ocene, saj le tako lahko učitelj spremlja individualne dosežke otrok, s tem otroka bolj spoznava in se seznanja z njegovim osebnostnim razvojem ter likovnimi sposobnostmi. Na podlagi tega učitelj tudi lažje zapiše sintetično, končno ali sumativno oceno o dosežku učencev ob koncu redovalnega obdobja in ob koncu šolskega leta. Vsak učitelj naj bi ob koncu skupnega vrednotenja izdelkov z učenci zapisal dosežke učencev in kakovost doseženih ciljev, ki se nanašajo na likovno področje in cilje likovne naloge. Učitelj na ta način dobi dober pregled nad uspešnostjo učencev. Sprotni ali formativni zapisi so učencem v podporo pri odpravljanju pomanjkljivosti oziroma v potrditev, da so usvojili določeno znanje, spretnosti in navade (Duh in Zupančič, 2003).
- **Končna ali sumativna ocena pri likovni vzgoji.** Sumativna ali končna opisna ocena ima več značilnosti, ki pa se med seboj v fazi vrednotenja tesno prepletajo. Te značilnosti so: metodične in organizacijske ter vsebinske značilnosti, značil-

nosti didaktične komunikacije in značilnosti glede na aktivnost, položaj ter odnose (Duh, 2004b). Ta opisna ocena opisuje sposobnost uporabe pridobljenega znanja in izkušenj pri reševanju postavljenih likovnih nalog ter nakazuje razvoj spretnosti in privzgojenih navad. Kaj v bistvu mora vsebovati končna ali sumativna ocena? Ta opisna ocena naj bi vsebovala opis dosežkov učencev na vseh področjih ter poudarjala napredek učencev pri likovni vzgoji. Seveda pa ta opisna ocena ne sme biti ne preskopa in ne preobsežna. Učitelj mora biti pri zapisu sumativnih opisnih ocen pazljiv in pozoren, saj mora upoštevati, da opiše res vsakega učenca posebej in da ne uporablja dveh ali treh šablon za vse učence. Končna ali sumativna opisna ocena je namenjena učencem, staršem in naslednjemu učitelju (Duh in Zupančič, 2003).

Za izvajanje formativnega in sumativnega vrednotenja pri likovni vzgoji so potrebni jasni kriteriji, preko katerih vrednotimo likovno delo učencev. Vsebina sumativnega vrednotenja pomeni iskanje teh kriterijev vrednotenja. Opredeljeni naj bi bili tako, da jih je mogoče zapisati, ne glede na zastavljeno likovno področje in likovno nalogo. Pri postavljanju kriterijev je potrebno upoštevati celovitost učenčevega likovnega dela in mu kriterije približati, kar ga lahko spodbudi k aktivnemu ustvarjanju in pripomore k ustvarjalnejši klimi pri likovni vzgoji. Ob upoštevanju vseh teh izhodišč Duh (2004c) predlaga osnovno shemo štirih kriterijev:

- »kriterij, ki izhaja iz postavljenega likovnega problema in je del likovne naloge ter osrednji cilj posamezne likovnoustvarjalne celote, zajema pa likovno področje in postavljeno likovno nalogo;
- kriterij, ki izhaja iz likovne naloge in zajema ostale vidike (ali najpomembnejši vidik) likovnega fenomena in je bolj usmerjen v oblikovno plast likovnega dela;
- kriterij, ki izhaja iz dejavnikov likovne ustvarjalnosti in je terminološko približan razvojni stopnji otrok;
- kriterij, ki izhaja iz poznavanja in ustvarjalne uporabe likovne tehnike, ali kriterij, ki bolj izpostavlja estetski vidik likovnega dela« (str. 65–66).

Kriteriji za likovno vrednotenje naj bi bili učencem vidni ves čas likovnega ustvarjanja.

Metode

Pri raziskovanju smo kot osnovni raziskovalni metodi uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. V raziskavo smo zajeli priložnostni vzorec stotih učiteljev prvega triletja osnovnih šol v Sloveniji. Pridobili smo tudi priložnostni vzorec sumativnih opisnih ocen pri likovni vzgoji iz šolskega leta 2003/04 (177 opisnih ocen učencev) in 2007/08 (184 opisnih ocen učencev) iz različnih osnovnih šol v Sloveniji (skupaj 361 opisnih ocen učencev).

Ker imajo strokovnjaki (Komljanc, 1997; Razdevšek Pučko, 1999; Gojkov, 2003; Tacol, 1995; Cencič, 1995; Duh, 2003, 2004b, 2004c) različna mnenja o pozitivnih in negativnih straneh opisnega ocenjevanja v prvem triletju osnovne šole, smo želeli

ugotoviti stališča učiteljev do uvedenega opisnega ocenjevanja, način ocenjevanja doseganja ciljev pri likovni vzgoji ter način seznanitve učiteljev z opisnim ocenjevanjem. Raziskavo smo razdelili na dva dela. V prvem delu smo učitelje anketirali z anketnim vprašalnikom, v drugem pa smo analizirali nekaj sumativnih opisnih ocen pri likovni vzgoji. S tem smo želeli preveriti seznanjenost učiteljev z opisnim ocenjevanjem in izvajanje le-tega v praksi. Namen prvega dela raziskave naloge je bil, ugotoviti stališča učiteljev do uvedenega opisnega ocenjevanja, način ocenjevanja doseganja ciljev pri likovni vzgoji ter način seznanitve učiteljev z opisnim ocenjevanjem. Namen drugega dela raziskave pa je bil, dognati, kako učitelji v praksi tvorijo opisne ocene doseženih rezultatov učencev pri likovni vzgoji, ali upoštevajo individualnost opisnega ocenjevanja ter po katerih kriterijih se orientirajo.

Rezultati

Raziskava je pokazala, da imajo učitelji do opisnega ocenjevanja na splošno dokaj pozitivno stališče. Z njim so se seznanili v okviru študijskega procesa ali na organiziranih seminarjih in tako spoznali zakonitosti tega načina ocenjevanja. Menijo, da je opisno ocenjevanje v primerjavi s številčnim bolj informativno, omogoča jim tudi opisovanje otrokovega neznanja, a manjši delež učiteljev kljub temu dvomi, da je opisno ocenjevanje staršem res razumljivejše. Kljub nekaterim pomislekom, da učitelji le niso povsem svobodni pri oblikovanju opisne ocene in da verjetno zato določen delež ne govori opisnemu ocenjevanju v prid, so si zelo enotni, da je izvajanje formativnega ocenjevanja pri likovni vzgoji pomembno za odkrivanje otrokovega razvoja. Z zadovoljstvom lahko ugotovimo, da večina učiteljev pri oblikovanju opisne ocene pri likovni vzgoji vsaj pogosto, če ne že skoraj vedno, upošteva vse pomembne kriterije kognitivnega, afektivnega in psihomotoričnega področja. Opisno ocenjevanje pri več kot polovici učiteljev poteka po vrednotenju ob zaključku ure, z eno opisno oceno pa največ učiteljev oceni likovne izdelke učencev, nastale v enem mesecu. Pri tem si velika večina učiteljev pomaga s 3-stopenjsko lestvico, s katero ocenjujejo, ali je učenec dosegel, delno dosegel ali sploh ni dosegel zastavljenih ciljev oziroma standardov znanja.

Preverili smo tudi zastopanost posameznih ciljev v sumativnih opisnih ocenah pri likovni vzgoji. Rezultati so po razredih prikazani v tabelah.

Tabela 1: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) ciljev v sumativnih opisnih ocenah pri likovni vzgoji v prvem razredu v šolskem letu 2003/04 in 2007/08

Deskriptorji	1. razred (2003/04)		1. razred (2007/08)		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Loči in poimenuje najosnovnejše likovne pojme.	0	0,0	56	10,5	56	10,5
Opazuje in prepozna likovne elemente na predmetih in pojavih v okolju in naravi.	39	7,3	0	0,0	39	7,3
Se neposredno in sproščeno likovno izraža.	15	2,8	52	9,8	67	12,6
Pri likovnem izražanju uporablja likovni spomin, domišljijo in predstave.	15	2,8	53	9,9	68	12,7
Prepozna osnovne likovne materiale in orodja.	24	4,5	56	10,5	80	15,0
Po predstavljenih postopkih izvaja preproste likovne tehnike.	18	3,4	34	6,4	52	9,8
Prepozna izrazna sredstva v likovnih stvaritvah.	38	7,2	10	1,8	48	9,0
Na lastnih likovnih izdelkih in izdelkih vrstnikov poišče pravilnost izvedene likovne naloge po oblikovnih merilih.	39	7,3	13	2,5	52	9,8
Dodatni zapis učiteljev	54	10,1	17	3,2	71	13,3
Skupaj	242	45,4	291	54,6	533	100

Iz tabele 1 je razvidno, da so v prvem razredu več vnaprej pripravljenih ciljev pri sestavi opisnih ocen uporabili učitelji v šolskem letu 2007/08. Zanimivo pa je tudi, da je kar šest istih ciljev zastopanih v opisnih ocenah tako v šolskem letu 2003/04 kot tudi v šolskem letu 2007/08. Prav tako pa je cilj »Loči in poimenuje najosnovnejše likovne pojme« uporabljen le v opisnih ocenah v šolskem letu 2007/08 in cilj »Opazuje in prepozna likovne elemente na predmetih in pojavih v okolju in naravi« le v opisnih ocenah v šolskem letu 2003/04.

Tabela 2: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) ciljev v sumativnih opisnih ocenah pri likovni vzgoji v drugem razredu v šolskem letu 2003/04 in 2007/08

Deskriptorji	2. razred (2003/04)		2. razred (2007/08)		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Loči najosnovnejše likovne pojme posameznih likovnih področij.	8	1,6	34	6,7	42	8,3
Poišče zglede spoznanih likovnih pojmov na predmetih in pojavih v okolju in naravi.	25	4,9	0	0,0	25	4,9
Obrazloži spoznane likovne pojme.	0	0,0	67	13,1	67	13,1
Loči osnovne posebnosti različnih likovnih materialov in orodij.	29	5,6	34	6,7	63	12,3

Po predstavljenih postopkih izvaja enostavne likovne tehnike.	33	6,4	34	6,7	67	13,1
Razvija likovno domišljijo, spomin in predstave.	27	5,3	67	13,1	94	18,4
Se sproščeno in izvorno likovno izrazi.	16	3,1	34	6,7	50	9,8
Prepozna likovne stvaritve umetnikov in likovne kulturne ustanove.	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Po oblikovanih merilih pojasni izvedbo likovne naloge.	35	6,9	0	0,0	35	6,9
Dodatni zapis učiteljev	28	5,5	39	7,6	67	13,1
Skupaj	201	39,4	309	60,6	510	100

Iz tabele 2 lahko razberemo, da je večje število uporabljenih ciljev v opisnih ocenah za drugi razred v šolskem letu 2007/08. Kar pet ciljev je uporabljenih v opisnih ocenah v obeh šolskih letih, 2003/04 in 2007/08. Zanimivo je tudi, da cilj »Prepozna likovne stvaritve umetnikov in likovne kulturne ustanove« ni zapisan ne v opisnih ocenah v šolskem letu 2003/04 kot tudi ne v šolskem letu 2007/08.

Tabela 3: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) ciljev v sumativnih opisnih ocenah pri likovni vzgoji v tretjem razredu v šolskem letu 2003/04 in 2007/08

Deskriptorji	3. razred (2003/04)		3. razred (2007/08)		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %
Opazuje in prepozna likovne elemente na predmetih in pojavih.	16	2,6	0	0,0	16	2,6
Razlikuje pojme risba, slika, kip in grafika.	32	5,2	61	10,0	93	15,2
Se neposredno in sproščeno likovno izrazi.	19	3,1	61	10,0	80	13,1
Pri upodobitvi motiva izkaže likovno domišljijo, spomin in predstave.	24	4,0	61	10,0	85	14
Prepozna posebnosti osnovnih risarskih, slikarskih in kiparskih materialov.	45	7,4	61	10,0	106	17,4
Si krepi spretnost in občutek za uporabo različnih likovnih materialov in orodij.	10	1,6	61	10,0	71	11,6
V umetniških delih in izdelkih učencev prepozna osnovna izrazna sredstva.	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Po oblikovanih merilih pojasni pravilnost izvedene likovne naloge.	31	5,1	61	10,0	92	15,1
Dodatni zapis učiteljev	57	9,4	10	1,6	67	11,0
Skupaj	234	38,4	376	61,6	610	100

Tudi v tej tabeli (tabela 3) lahko vidimo, da se je zastopanost ciljev v tretjem razredu v šolskem letu 2007/08 povečala glede na šolsko leto 2003/04. Zanimivi so rezultati (šolsko leto 2007/08), ki kažejo, da so se skoraj vsi cilji ponovili v skoraj

vseh opisnih ocenah. Podani cilji služijo za ocenjevanje učencev predvsem na kognitivnem in psihomotoričnem področju, medtem ko učitelji dosežke na afektivnem področju opišejo sami. Zasledimo lahko le nekatere takšne opise (opisujejo trud in vztrajnost), sicer pa učitelji zgolj dodajo kakšne besede, kot so ob spodbudi, samostojno, ob pomoči ipd., ter jih s tem razvrstijo v določen nivo. Ugotovili smo tudi, da nekateri učitelji prepisejo določene cilje oziroma standarde znanja iz učnega načrta ali pa jih malo preoblikujejo s svojimi besedami.

Na podlagi rezultatov in ugotovitev analize lahko ugotovimo, da si učitelji pri oblikovanju sumativnih opisnih ocen pri likovni vzgoji pomagajo z vnaprej določenimi cilji oziroma da gre v večini primerov opisnih ocen le za prepis ciljev. Posledica tega je, da so skoraj vse opisne ocene enake za vse učence v razredu ali celo v dveh ali treh paralelkah in da se razlikujejo le v tem, da so ob nekaterih ciljnih napisane nekatere besedne zveze, kot so: ob spodbudi, s težavo, samostojno, natančno in vztrajno, ki učence razvrščajo v nižji ali višji nivo glede na dosežke in usvojeno znanje.

Diskusija

Analiza primerov sumativnih opisnih ocen pri likovni vzgoji v prvem triletju iz šolskega leta 2003/04 je pokazala, da so učitelji uporabljali tri oziroma dva nivoja za opisne ocene dosežkov učencev. V te nivoje so uvrstili učence glede na postavljena merila, ki jih je učenec dosegel. Ocene najvišjega nivoja oziroma najboljše opisne ocene ima največ učencev (z izjemo tretjega razreda, kjer je največ učencev v nižjem nivoju). To pove, da je večina učencev dosegla vse zastavljene cilje oziroma standarde znanja. Opisne ocene so napisane v odstavku ali po alinejah. Iz nekaterih opisnih ocen je razvidno, da učitelji niso dodajali svojih besed, ocene so kratke in informacijsko revne. V teh ocenah je napisano samo, kaj so učenci dosegli in kako, ali samostojno ali ob spodbudi. Po analizi primerov sumativnih opisnih ocen za prvo triletje pri likovni vzgoji v šolskem letu 2007/08 lahko ugotovimo, da so si učitelji prav tako oblikovali dva oziroma tri nivoje za opisno ocenjevanje učencev. Večina učencev je razvrščenih oziroma spada v najvišji in tudi najboljši nivo znanja. Sumativne opisne ocene pri likovni vzgoji različnih učiteljev se ločijo tudi po obliki. Nekateri učitelji oblikujejo opisno oceno v alinejah, drugi tvorijo odstavek.

Individualnost je pri analiziranih sumativnih opisnih ocenah prvih razredov iz šolskega leta 2003/04 upoštevana s strani večine učiteljev, kar je seveda nujno za oblikovanje opisne ocene za posameznega učenca. Še vedno pa najdemo nekaj zelo podobnih ali celo enakih opisnih ocen za različne učence. Sumativne opisne ocene v drugem razredu kažejo povsem drugačno sliko, saj večina učiteljev ni upoštevalo individualnosti učencev pri oblikovanju opisne ocene. Posledica tega so skoraj identične opisne ocene in s tem šablonski zapisi. Tudi opisne ocene za tretji razred so informacijsko šibke in neindividualizirane. V šolskem letu 2007/08 se stanje upoštevanje individualnosti v opisnih ocenah ni bistveno izboljšalo glede na rezultate iz šolskega leta 2003/04, saj je ta problem še vedno prisoten. Ne glede na

razred učitelji še vedno ne oblikujejo povsem individualizirane opisne ocene za posameznega učenca pri likovni vzgoji, to pomeni, da najdemo bolj ali manj enake opisne ocene, odvisno od nivoja, v katerega naj bi učenec sodil.

Pri opisnih ocenah za prve razrede v šolskem letu 2003/04 se vidi, da učitelji niso samo prepisovali zastavljenih kriterijev za ocenjevanje, ampak so jih tudi po svoje preoblikovali, dodali kakšno besedo ali jo odvzeli. Pri opisnih ocenah nižjega nivoja lahko opazimo, da učitelji izpustijo tudi kakšen stavek oziroma zastavljen kriterij, ki ga napišejo pri opisnih ocenah višjega nivoja. Iz analize sumativnih opisnih ocen pri likovni vzgoji za drugi in tretji razred smo ugotovili, da so učitelji le prepisovali postavljene kriterije oziroma cilje. Pri primerih sumativnih opisnih ocen za šolsko leto 2007/08 velja omeniti, da posamezni učitelji ne prepisujejo le doseženih ciljev oziroma standardov znanja, temveč dodajo še kakšno lastno zabeleženo opazko in nekoliko preoblikujejo ter obogatijo stavke oziroma zapise, ki opisujejo doseženo znanje učenca. To velja predvsem za prvi in drugi razred. Učitelji tretjih razredov so glede na rezultate analize le prepisovali postavljene temeljne standarde znanja ter jih upoštevali, vendar so pri tem tudi zaključili proces tvorjenja opisne ocene.

Iz sumativnih opisnih ocen pri likovni vzgoji iz šolskega leta 2003/04 v prvem razredu je razvidno, da učitelji poleg že zastavljenih ciljev različnih področij pogosto zapisujejo še dosežke oziroma sposobnosti in spretnosti posameznega področja učencev, ki so jih opazili sami. Takšnih opisov je v drugem in tretjem razredu bistveno manj. V vseh razredih prevladujejo predvsem opisi opažanj afektivnega področja. Analiza sumativnih opisnih ocen v šolskem letu 2007/08 je pokazala, da lahko v prvem in drugem razredu najdemo tudi opisovanje (ne)doseženih kriterijev vseh treh področij. V tretjem razredu je takšnih zapisov precej manj. Tudi v tem šolskem letu so prevladovali opisi spretnosti in navad afektivnega področja.

Zaključek

Na podlagi analize anketnih vprašalnikov in opisnih ocen lahko oblikujemo nekaj ugotovitev. V prvem delu raziskave, v katerem so učitelji odgovarjali na vprašanja anketnega vprašalnika, se je pokazalo, da učitelji vedo, kako bi moralo potekati opisno ocenjevanje, oziroma da vedo, kakšne bi naj opisne ocene bile. V drugem delu raziskave smo lahko ugotovili, kako dejansko poteka opisno ocenjevanje in kako učitelji oblikujejo opisne ocene v svoji pedagoški praksi. Pri tem smo naleteli na čisto nasprotje med teorijo in prakso učiteljev, saj ne pišejo individualnih opisnih ocen za vsakega učenca posebej. Opisne ocene so informativno skromne in učencem ne ponujajo možnosti, kako izboljšati morebitne pomanjkljivosti in kako priti do boljših dosežkov. V prvem delu raziskave rezultati kažejo, da učitelji skoraj vedno ali vsaj pogosto sproti zapisujejo in si beležijo dosežke učencev pri likovni vzgoji, kar ugotovitve drugega dela raziskave zanikajo, ker učitelji ne izvajajo sprotnih beleženj za vsakega učenca posebej, saj je večina opisnih ocen le prepis vnaprej določenih ciljev in kriterijev. Iz vsega tega lahko sklepamo, da v praksi

opisna ocena pri likovni vzgoji ne izpolnjuje svoje vloge ter da način opisnega ocenjevanja ni individualiziran in ne opisuje dejanskih dosežkov in znanja učencev. V raziskavi ugotavljamo, da takšen način opisnega ocenjevanja, kot ga kaže trenutna likovnopedagoška praksa v prvem triletju osnovne šole, ne dosega namena, zaradi katerega je bilo uveden.

LITERATURA

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Black, P. in Wiliam, D. (1998). *Formative assessment*. Pridobljeno 18. 4. 2009, s [formative_e.php](#).
- Duh, M. in Zupančič, T. (2003). *Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole: Priročnik za učitelje razrednega pouka*. Ljubljana: Rokus.
- Duh, M. (2004a). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Duh, M. (2004b). Vrednotenje in ocenjevanje pri likovni vzgoji v osnovni šoli. *Educa*, 1 (1), 45–50.
- Duh, M. (2004c). Vrednotenje in ocenjevanje pri likovni vzgoji v osnovni šoli. *Educa*, 1 (2/3), 65–69.
- Formative vs. Summative Assessments.* (b. d.). Pridobljeno 18. 4. 2009, s <http://fcit.usf.edu/assessment/basic/basic.html>.
- Gojkov, G. (2003). *Dokimologija*. Vršac: Triton.
- Kolar, R. in Rezar, L. (2008). *Opisno ocenjevanje pri likovni vzgoji v prvem triletju*. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Komljanc, N. (1997). *Izkušensko vrednotenje pomena ocenjevanja in koncepta za opisno ocenjevanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pintar, N. (1991). *Ustava in šolski zakoni*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Popham, W. J. (2008). *Classroom assessment: what teachers need to know*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli.* (1999). Uradni list RS, št. 61/99.
- Pravilnik o preverjanju, ocenjevanju in napredovanju učencev v osnovni šoli 1.* (2006). Uradni list Republike Slovenije, št. 102/07.
- Razdevšek Pučko, C. (1991). Ocenjevanje na nižji stopnji osnovne šole. *Pedagoška obzorja*, 6 (17).

- Razdevšek Pučko, C. (1995). Opisovanje otrokovega razvoja in dosežkov na razredni stopnji osnovne šole. V C. Razdevšek Pučko (ur.), *Opisno ocenjevanje: Teoretična izhodišča in praktični napotki za opisovanje dosežkov pri posameznih predmetih* (str. 9–43). Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Razdevšek Pučko, C. in Baraga, E. (1999). *Opisno ocenjevanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razdevšek Pučko, C. (2004). Formativno preverjanje znanja in vloga povratne informacije. *Sodobna pedagogika*, 55 (1), 126–139.
- Tacol, T. (1995). Opisovanje učenčevih dosežkov pri likovni vzgoji. V C. Razdevšek Pučko (ur.), *Opisno ocenjevanje: Teoretična izhodišča in praktični napotki za opisovanje dosežkov pri posameznih predmetih* (str. 114–127). Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Vidmar, T. (2008). Vrednotenje in ocenjevanje v vzgoji in izobraževanju. *Sodobna pedagogika*, 55 (2), 236–241

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

Založniški odbor je prispevek prejel 17. 3. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 15. 4. 2009.

*Maja Korban Črnjavič
Dr. Vlasta Hus*

Stališče učiteljev do izkustvenega učenja in poučevanja predmeta spoznavanje okolja

Strokovni članek
UDK [37.015.3:373.3]:5

POVZETEK

V skladu s konstruktivizmom je izkustveno učenje pomemben del poučevanja, saj prinaša mnoge pozitivne učinke. Ne samo da se pri učencih povečujejo intelektualne sposobnosti, večata se tudi notranja motivacija ter želja po učenju in odkrivanju novega. Tako dosežemo večjo zapolnitev naučene snovi, globlje razumevanje obravnavane snovi, razvoj sodelovalnih veščin, povezovanje teorije s prakso. S prenavo osnovne šole je izkustveno učenje postalo temeljno izhodišče tudi pri pouku predmeta spoznavanje okolja. Z empirično raziskavo smo želeli ugotoviti, kakšno stališče imajo učitelji do izkustvenega učenja in poučevanja. Ugotovili smo, da ima večina učiteljev pozitivno stališče do izkustvenega učenja in poučevanja, vendar pa opozarjajo na nekatere pomanjkljivosti.

Ključne besede: izkustveno učenje in poučevanje, predmet spoznavanje okolja, osnovna šola, stališče učiteljev

Teacher's opinions of experiential learning and teaching the subject Environmental Education

ABSTRACT

According to Constructivism, experiential learning plays a great role in teaching because it produces many positive results. Not only does it increase the intellectual abilities of students, it also increases their inner motivation and desire to learn and discover new things. By learning experientially, we can achieve greater retention of the learned material, obtain a deeper understanding of the discussed material, develop cooperating skills and learn to connect theory with practice. With the recent renovation of the primary school system, experiential learning has become the basic starting-point in the subject Recognition of the Environment. In our research we wanted to find out the teachers' point of view towards experiential learning and teaching. We found that most of the teachers have a positive opinion about experiential learning and teaching, but they have noticed some negative aspects of it as well.

Key Words: experiential learning and teaching, the subject Recognition of the Environment, primary school, teachers' point of view

Uvod

Izkustveno učenje in poučevanje je v Republiki Sloveniji v zadnjem desetletju ponovno aktualno. Veljavo je pridobilo predvsem z reformo osnovne šole.

Z izkustvenim učenjem so se ukvarjali številni teoretiki: Dewey, Lewin, Kolb, Piaget, Walter, Marks, Rogers, Neil in drugi (Marentič Požarnik, 2000). Omenjeni strokovnjaki so se ukvarjali predvsem z vprašanjem, kako mišljenje in učenje združiti z izkušnjami.

Piaget poudarja pomen aktivnega usvajanja učnih vsebin. Otroci, ki prihajajo do določenih spoznanj na podlagi lastnih izkušenj (z opazovanjem, eksperimentiranjem itd.), snov bolje razumejo, kot če jim jo posredujejo drugi (učitelj, starši). Piaget utemeljuje potrebo po izkustvenem učenju v osnovnošolskih razredih v naslednjem odlomku: *»/.../ Da lahko otroci mislijo, morajo v konkretno-operacionalnem stadiju imeti pred seboj predmete, s katerimi se da enostavno ravnati, ali pa vizualizirati predmete, s katerimi so ravnali in si jih lahko enostavno, brez večjega napora predstavijo«* (Labinowich, 1989, str. 230).

S tem v zvezi priporoča številne materiale, ki spodbujajo mišljenje in aktivne učence, ki se bodo zgodaj sami naučili odkrivati s spontano aktivnostjo. Piaget tudi poudarja, da je pri aktivnem učenju pomembno socialno sodelovanje med vrstniki. *»Ko rečem aktiven, mislim dvoje: Eno je akcija s konkretnimi stvarmi, medtem ko je drugo to, da je treba razvijati socialno sodelovanje, skupinski napor pri delu. Otrok tako komunicira z drugimi in tako razvije kritično mišljenje. To je bistveni dejavnik v intelektualnem razvoju«* (Labinowich, 1989, str. 234). Taka kooperativna izmenjava lahko razvije kritične navade in diskurzivno mišljenje. Tudi tu je treba zagotoviti možnosti za spontane interakcije ob organizirani intelektualni izmenjavi.

Že **Dewey** je podelil osebni izkušnji središčno vlogo v procesu učenja. Ugotovil je, da ima vsaka izkušnja pomemben vpliv v sedanjosti posameznika, predstavlja pa tudi pomembno mesto v prihodnosti. Učenje pojmuje kot dialektičen proces, v katerem se integrirajo izkušnje in pojmi, opazovanje in akcija. Za izkustveno učenje je pomembna aktivna vpletenost v izkušnjo in hkrati razmišljanje (refleksija) o izkušnji (Kolb, 1984).

Lewin je oblikoval štiri faze izkustvenega učenja, ki si sledijo v naslednjem zaporedju: konkretna izkušnja; zbiranje podatkov in opažanj o izkušnji; analiza podatkov, povezava v pojme, posplošitve; povratna informacija in preverjanje novih pojmov v novih situacijah. Naštete faze predstavljajo model izkustvenega učenja. Korenine tega modela lahko najdemo v »učnem krogu«, ki ga je razvil Korplus, podprli pa so ga tudi Lawson, Cavallo, Kolb, Pfeiffer in Jones (Marentič Požarnik, 1992).

Kolb je eden najpomembnejših strokovnjakov izkustvenega učenja. Pravi, da je *»izkustveno učenje vsako učenje v neposrednem stiku z resničnostjo, ki jo posameznik proučuje... Gre za neposredno srečanje s pojavom, ne pa razmišljanje o takem srečanju ali o možnosti, da bi kaj naredili v resnični situaciji«* (Kolb, 1984, str. 5).

Kolb gleda na učenje kot na proces, v katerem se ustvarja znanje s pretvorbo (spreminjanjem) posameznikove izkušnje ob vzajemnem vplivanju osebnega in družbenega znanja. Po Kolbu je učenje:

- razumljeno kot proces in ne kot rezultat;
- kontinuiran, ciklični proces, ki temelji na izkušnjah;
- proces, ki zahteva razreševanje konfliktov med dialektično nasprotujočimi načini spoznavanja;
- holističen način prilagajanja svetu;
- povezava med osebo in okoljem;
- proces ustvarjanja znanja (Golob, 2006).

Neil (2006) navaja, da je izkustveno učenje proces, pri katerem poteka učenje ob delu (angl. learning by doing). To učenje se projicira v izkušnje, ki jih ima posameznik. Izkustveno učenje je sredstvo za poučevanje različnih okoljskih tem: učenje zunaj učilnice, praktično delo, skupinsko delo. Gre za proces, pri katerem učenec nadgrajuje lastno znanje (Neil, 2004, <http://www.wilderdom.com>).

V Sloveniji se je z izkustvenim učenjem/poučevanjem veliko ukvarjala **Marentič Požarnik**, ki v enem izmed svojih del (1992) ugotavlja, da se je izkustveno učenje v zadnjem času močno razmahnilo po vsem razvitem svetu. To pa predvsem zato, ker pomaga razvijati lastnosti, ki bodo ljudem potrebne v prihodnosti: sposobnost prožnega prilagajanja na nove okoliščine, osebna avtonomija, občutljivost za sebe in druge, sposobnost komunikacije in sodelovanja, zmožnost celovitega dojetja, sinteze, integracije. Gre za zmožnost najdenja v nepredvidljivih, kompleksnih socialnih situacijah, za katerega ni enega vnaprej opredeljenega pravega odgovora oz. rešitve.

Izkustveno učenje pa ima zelo pomembno vlogo tudi pri pouku spoznavanje okolja, saj nam že sama opredelitev predmeta v Učnem načrtu (2005, str. 5) razjasni, da je predmet zasnovan tako, da združuje procese, postopke in vsebine, s pomočjo katerih učenci spoznavajo svet, v katerem živijo, preko neposredne izkušnje. Najpomembnejša cilja predmeta sta razumevanje okolja in razvijanje spoznavnega področja, ki pa se uresničujeta z aktivnim spoznavanjem okolja.

Specialnodidaktična priporočila, ki so zapisana v Učnem načrtu (2005, str. 48) za predmet spoznavanje okolja, jasno poudarjajo pomen osebnega doživljanja učenec ter upoštevanje izkušenj in zamisli, ki jih učenci oblikujejo v šoli ter zunaj nje. Pouk naj bo organiziran tako, da bodo učenci razvijali svoje zamisli in odkrivali nova spoznanja ob konkretnih dejavnostih ter v kontekstu, ki jim je blizu. Če je le mogoče, naj učenci okolje spoznavajo neposredno. Vsebine naj bodo aktualne, saj bodo učenci le tako povezovali izkušnje, ki nastajajo zunaj šole, s poukom.

Tak pouk pa lahko realiziramo s pomočjo različnih sodobnih didaktičnih strategij, katerih skupni imenovalec je odprti pouk (Ivanuš Grmek in Hus, 2006). Zanj je značilno, da se učnih ciljev, vsebin in metod ne oklepamo okostenelo, da jih prilagajamo zanimanju in sposobnostim učencev, da ustvarjamo pogoje za sodelovanje učencev pri pouku, upoštevamo že pridobljene izkušnje učencev ... (Blažič

idr., 2003.) Te značilnosti odprtega pouka se kažejo pri raziskovalnem, projektnem, problemskem, ravnanjško ali delovno naravnem pouku, pri izkustveno usmerjenem in timskem pouku. Raba teh strategij pomembno vpliva na poučevanje in učenje in s tem na pouk. Pri pouku torej naj ne bi bila prisotna le transmisija (pri čemer je pomembno prenašanje gotovega znanja, ki je velikokrat ločeno od izkušenj in konkretnih življenjskih okoliščin), ampak, kot poudarja Marentič Požarnik (2000), transakcija (kjer gre za množstvo miselnih interakcij med učitelji in učenci ter učenci samimi) in transformacija (spreminjanje osebnosti in pojmovanj o svetu).

To, kako učitelji sprejemajo tak pouk, pa je bil namen naše raziskave. Natančneje, z empirično raziskavo smo želeli ugotoviti, kakšno stališče imajo razredni učitelji do izkustvenega učenja in poučevanja zunaj učilnice pri predmetu spoznavanje okolja. Problem smo razdelili na tri vidike izvajanja izkustvenega učenja. Zanimalo nas je:

- Stališče učiteljev o didaktičnem vidiku izvajanja izkustvenega učenja in poučevanja.
- Stališče učiteljev o pedagoško-psihološkem vidiku izvajanja izkustvenega učenja in poučevanja.
- Stališče učiteljev do materialno-finančnega vidika izvajanja izkustvenega učenja in poučevanja.

Raziskovalna vprašanja o didaktičnem vidiku:

Kakšno je stališče učiteljev do učitelja spremljevalca?

Kakšno je stališče učiteljev do urnika?

Kakšno je stališče učiteljev do učiteljevega napora, ki ga vloži v priprave za delo zunaj učilnice?

Kakšno je stališče učiteljev do obravnavanih vsebin?

Kakšno je stališče učiteljev do pridobljenega znanja?

Kakšno je stališče učiteljev do učenja v učilnici v primerjavi z učenjem zunaj učilnice?

Kakšno je stališče učiteljev do izvedbe izkustvenega učenja?

Raziskovalna vprašanja o pedagoško-psihološkem vidiku:

Kakšno je stališče učiteljev do psihološkega stanja pri učiteljih?

Kakšno je stališče učiteljev do razumevanja učne vsebine?

Kakšno je stališče učiteljev do učenčevega zdravja in fizične aktivnosti?

Kakšno je stališče učiteljev do oblikovanja trdnejše vezi med učitelji in učenci?

Kakšno je stališče učiteljev do potrebe po medsebojnem druženju učencev?

Kakšno je stališče učiteljev do motivacije pri učencih?

Kakšno je stališče učiteljev do počutja učencev?

Raziskovalna vprašanja o finančno-materialnem vidiku:

Kakšno je stališče učiteljev do materialov in orodij za izvajanje izkustvenega učenja in poučevanja?

Kakšno je stališče učiteljev do opreme v učilnicah?

Kakšno je stališče učiteljev do dodatnih finančnih sredstev, ki jih učitelji potrebujejo za izvajanje pouka zunaj učilnice?

Kakšno je stališče učiteljev do financiranja, ki ga za izvajanje učenja v naravi nameni ministrstvo za šolstvo in šport?

Kakšno je stališče učiteljev do sponzorjev in donatorjev?

Kakšno je stališče učiteljev do iskanja sponzorjev in donatorjev?

Kakšno je stališče učiteljev do financiranja s strani staršev?

Pri omenjenih vidikih raziskovalnega problema smo preverjali obstoj razlik glede na lokacijo šole, obdobje poučevanja predmeta in izobrazbo učiteljev.

Metoda

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

V raziskavo smo zajeli populacijo učiteljev, ki so v šolskem letu 2006/07 poučevali v tretjem razredu osnovne šole; v vzorec smo zajeli 60 učiteljev. Vzorec predstavlja kombinacijo namenskega in slučajnostnega vzorca.

Glede na lokacijo šole je anketni vprašalnik reševalo 47 učiteljev (78 %) iz centralnih šol in 13 učiteljev (21,7 %) iz podružničnih šol. Glede na delovno dobo poučevanja spoznavanja okolja je anketni vprašalnik reševalo 56,7 % učiteljev, ki poučujejo do deset let, 43,3 % učiteljev poučuje nad deset let. Glede na izobrazbo ugotovimo, da ima največji del populacije (71,7 %) visoko (univerzitetno) izobrazbo.

Zbiranje podatkov je potekalo v aprilu 2007, s pomočjo anketnega vprašalnika, po pošti in individualno. Uporabili smo lestvico stališč Likertovega tipa. Lestvica je sestavljena iz 21 izjav. Pri sestavljanju smo pazili, da vsaka izjava vsebuje le eno misel, do katere anketiranci zavzemajo stališče, da so izjave nesugestivne (v njih ni emocionalno obarvanih izrazov, ne misli avtoritet) in nedvoumne. Pri vsaki izjavi je petstopenjska lestvica (se popolnoma strinjam; se v glavnem strinjam; ne vem, se ne morem odločiti; se v glavnem ne strinjam; se sploh ne strinjam).

Pri obdelavi podatkov smo uporabili nivo deskriptivne statistike (frekvenčna distribucija – f, f %).

S χ^2 -testom smo preverjali razlike v odgovorih učiteljev na posamezne izjave glede na lokacijo šole, leta delovne dobe poučevanja spoznavanja okolja in/ali spoznavanja narave in družbe ter izobrazbo.

Rezultati

Stališče učiteljev o didaktičnem vidiku izvajanja izkustvenega učenja

Izkustveno učenje v veliki meri poteka v neposrednem okolju, zato potrebujejo učitelji, ki imajo v razredu nad 15 učencev, ob sebi še dodatnega učitelja spremljevalca. Anketirani učitelji so večinsko (98,3 %) izrazili potrebo po učitelju spremljevalcu, ki bi bil učiteljem izvajalcem zmeraj na razpolago pri izvajanju izkustvenega učenja v neposrednem okolju. Izvajanje takšne vrste učenja pa zahteva možnost prilagoditve urnika, saj večina učiteljev (71,6 %) meni, da jim urnik ne dopušča veliko možnosti za večurne dejavnosti in ogled v okolju. Zanimalo nas je, ali učitelji za pripravo dela zunaj učilnice vložijo več napora kakor za delo v učilnici. Ugotovili smo, da 23,1 % učiteljev, ki poučujejo na podružničnih šolah, meni, da učitelji za pripravo dela zunaj učilnice vložijo manj napora kot za delo v učilnici. Z navedeno trditvijo se strinja 61,7 % učiteljev, ki poučujejo na centralnih šolah. Pokazala se je statistično pomembna razlika glede na lokacijo šole ($\chi^2 = 11,051$, $P = 0,026$, $n = 60$). Pri izkustvenem učenju je bistveno, da se znanje pridobi z neposredno izkušnjo posameznika in v zvezi s tem so učitelji soglasno (96,6 %), ne glede na lokacijo šole, delovno dobo in izobrazbo, potrdili, da je potrebno vsako novo obravnavano vsebino pri predmetu spoznavanje okolja obogatiti z doživljajskim, izkustvenim učenjem. V zvezi z didaktičnim vidikom izvajanja izkustvenega učenja nas je zanimalo stališče učiteljev do pridobljenega znanja in ugotovili smo, da je znanje trajnejše in bolj življenjsko, kadar poteka učenje v neposrednem okolju. 85 % anketiranih učiteljev meni, da je učenje zunaj učilnice bolj učinkovito kakor učenje v učilnici. Pridobljeni podatek govori v prid izkustvenemu učenju in pozitivnemu stališču učiteljev do takega načina poučevanja. Glede zastavljene trditve »Za izvajanje izkustvenega učenja naj bi bili zlasti namenjeni naravoslovni dnevi, projektni tedni, ogled okolja, ekskurzije, šole v naravi« učitelji niso enotnega mnenja, saj so njihova stališča zelo različna. Nekateri (43,3 %) so prepričani, da so našete aktivnosti namenjene le za izkustveno učenje, spet drugi (21,6 %) se ne morejo odločiti, tretji (35 %) pa zapisani izjavi nasprotujejo.

Stališče učiteljev o pedagoško-psihološkem vidiku izvajanja izkustvenega učenja

Pri pedagoško-psihološkem vidiku izvajanja izkustvenega učenja nas je zanimalo stališče učiteljev do stresa, ki ga doživljajo ob učenju zunaj učilnice. Mnenje učiteljev je različno. 51,6 % učiteljev se v glavnem ali popolnoma strinja, da je učenje zunaj učilnice za učitelje bolj stresno kakor učenje, ki poteka v učilnici, 20 % učiteljev ne ve oz. se ne more odločiti, ali jim je učenje zunaj učilnice bolj stresno, 28,3 % učiteljev pa se v glavnem strinja ali se sploh ne strinja, da je učenje zunaj učilnice bolj stresno kakor učenje v učilnici. Večina anketiranih učiteljev (90 %) je izrazilo mnenje, da učenje v naravi utrjuje zdravje učencev in krepi njihovo

fizično aktivnost. Da je razumevanje učne vsebine pri učenkah in učencih učinkovitejše, če je znanje podkrepjeno s praktičnim delom, se strinja večina učiteljev (96,6 %), ne glede na izobrazbo in delovno dobo. Statistično pomembna razlika ($\chi^2 = 6,389$, $P = 0,041$, $n = 60$) se je pokazala pri lokaciji šole, saj je odstotek tistih, ki se zavedajo pomena praktičnega dela, višji pri učiteljih, ki poučujejo na centralnih šolah, v primerjavi z učitelji, ki poučujejo na podružničnih šolah. Zanimalo nas je tudi, ali se med učitelji in učenci oblikuje trdnejša vez, kadar učenje poteka v naravi. Ugotovili smo, da je 40 % učiteljev popolnoma prepričanih, da se z učenjem v naravi med učitelji in učenci oblikuje trdnejša vez, 55 % učiteljev se v glavnem z navedeno trditvijo tudi strinja, le 5 % učiteljev pa ne ve oz. se ne more odločiti. Večina učiteljev (85 %) meni, da je z izkustvenim učenjem mogoče popolnoma ali v glavnem zadovoljiti potrebo po medsebojnem druženju učencev. S takim načinom poučevanja je torej uresničljivo medsebojno druženje učencev, sodelovanje, menjava mnenj. 15 % učiteljev ne ve oz. se ne more odločiti, ali lahko z izkustvenim učenjem zadovoljimo potrebo po medsebojnem druženju učencev. Statistično pomembna vloga ($\chi^2 = 8,262$, $P = 0,016$, $n = 60$) se je pokazala glede na delovno dobo, saj se kar 67,6 % učiteljev, ki imajo do deset let delovne dobe, v glavnem strinja, da je z izkustvenim učenjem mogoče v glavnem zadovoljiti potrebo po medsebojnem druženju učencev, medtem ko se s trditvijo strinja 34,6 % učiteljev, ki poučujejo več kot deset let. Z zastavljeno trditvijo »Kadar pouk ne poteka v učilnici, so učenci lahko bolj motivirani za delo« se v glavnem ali popolnoma strinja 78,3 % anketiranih učiteljev. 18,3 % učiteljev ne ve oz. se ne more odločiti, ali so učenci zunaj učilnice bolj motivirani za delo, 3,3 % učiteljev pa se v glavnem ne strinja, da so učenci bolj motivirani za delo, kadar poteka pouk zunaj učilnice. Pri vsem tem pa je pomembna tudi disciplina učencev. Mnenje učiteljev o disciplini, nemiru, sproščenosti in zbranosti učencev pri izvajanju izkustvenega učenja je zelo različno. Če analiziramo podatke glede na lokacijo šole, ugotovimo, da se 30,8 % učiteljev iz podružničnih šol popolnoma strinja z navedeno trditvijo, v nasprotju pa se s trditvijo popolnoma strinja le 8,5 % učiteljev iz centralnih šol. Pokazala se je torej statistično pomembna razlika ($\chi^2 = 17,313$, $P = 0,002$, $n = 60$) glede na lokacijo šole, kakor tudi glede na izobrazbo učiteljev ($\chi^2 = 15,175$, $P = 0,056$, $n = 60$), saj je odstotek učiteljev z visoko izobrazbo, ki se z navedeno trditvijo v glavnem strinjajo, mnogo višji (56,3 %) kakor odstotek učiteljev, ki imajo višjo izobrazbo (27,9 %).

Stališče učiteljev do materialno-finančne opredelitve izvajanja izkustvenega učenja

Večina učiteljev (93,3 %) se strinja, da izkustveno učenje zahteva več materiala in orodij za njegovo izvajanje. Pokazala se je statistično pomembna razlika ($\chi^2 = 12,109$, $P = 0,007$, $n = 60$) v stališču učiteljev glede na lokacijo šole. Učiteljev, ki so popolnoma prepričani, da bi moralo biti na šolah dovolj materialov in orodij za izvajanje izkustvenega učenja, je več iz centralnih šol (66 %) kot učiteljev, ki poučujejo na podružničnih šolah (23,1 %). Dobra polovica učiteljev (56,6 %), ne glede na lokacijo šole in izobrazbo, je v glavnem izrazilo stališče, da oprema v učilnicah ne more biti prilagojena za izvajanje izkustvenega učenja, saj so učilnice premajhne. Statistično pomembna razlika se je pokazala pri delovni dobi ($\chi^2 = 8,199$, $P = 0,085$, $n = 60$). 42,3 % anketiranih učiteljev, ki imajo delovno dobo nad

deset let, se ne zna odločiti, ali so učilnice premajhne za izvajanje izkustvenega učenja. Učitelji, ki poučujejo do deset let, pa so se v 47,1 % strinjali, da so učilnice v glavnem resnično premajhne za izvajanje izkustvenega učenja. Večina učiteljev (90 %) meni, da potrebujejo dodatna finančna sredstva za izvajanje izkustvenega učenja. Pridobljen podatek si lahko razlagamo kot: če želimo izkustveno učenje med učitelji spodbujati v čim večji meri, potrebujejo šole dodatno finančno podporo, ki bo omogočala financiranje stroškov, povezanih s prevozom, vstopninami, malicami itd. Glede financiranja pouka 85 % anketiranih učiteljev meni, da učitelji potrebujejo dodatna finančna sredstva, saj ministrstvo za šolstvo in šport nameni premalo finančnih sredstev za stroške, ki so povezani z izkustvenim učenjem. Nadalje nas je zanimalo stališče učiteljev glede sponzorjev in donatorjev. Mnenje 58,3 % učiteljev je, da naj bi pri izvajanju izkustvenega poučevanja pomagali sponzorji in donatorji. Glede na lokacijo šole in izobrazbo učiteljev so učitelji enotnega mnenja, da naj bi jim pri izvajanju izkustvenega učenja pomagali sponzorji in donatorji, medtem ko učitelji, ki poučujejo do deset let, nekoliko manj odobravajo pomoč sponzorjev kakor učitelji nad deset let poučevanja (prihaja do statistično pomembne razlike, $\chi^2 = 9,962$, $P = 0,041$, $n = 60$). Učitelji pa so prepričani, da niso oni tisti, ki naj bi iskali sponzorje in donatorje. 76,6 % anketiranih učiteljev nasprotuje temu, da bi velik delež izkustvenega učenja financirali starši. To pomeni, da učitelji staršev ne želijo dodatno finančno obremenjevati.

Razprava

V omenjeni raziskavi smo najprej proučili stališče učiteljev do didaktičnega vidika izvajanja izkustvenega učenja in poučevanja zunaj učilnice. Ugotovili smo, da za izvajanje izkustvenega poučevanja učitelji nujno potrebujejo dodatnega učitelja spremljevalca. To pa v praksi večkrat predstavlja problem, saj je na šolah učiteljev malo oz. ravno toliko, kolikor jih šola potrebuje. V takšnih primerih priskočijo na pomoč učitelji iz podaljšanega bivanja, ki pa so zato bolj obremenjeni. Takšnega problema pa ni v prvih razredih, kjer je poleg učitelja še vzgojitelj, ki je hkrati tudi spremljevalec. Analiza je pokazala, da največji problem pri izvajanju izkustvenega poučevanja predstavljajo urniki. Kljub temu da priprava za delo zunaj učilnice učiteljem predstavlja večji napor kakor priprava za delo v učilnici, so učitelji večinsko prepričani, da je učenje zunaj učilnice učinkovitejše, pridobljeno znanje pa trajnejše. Hkrati menijo, naj se vsaka nova obravnavana snov obogati z doživljajskim, izkustvenim učenjem.

Nadalje smo raziskali stališče učiteljev do pedagoško-psihološkega vidika izvajanja izkustvenega učenja in poučevanja. Ugotovili smo, da večina učiteljev kaže pozitivno naravnost do izvajanja izkustvenega učenja, saj se s takšnim načinom dela po njihovem mnenju krepi zdravje otrok, obravnavana snov pa je učencem bolj razumljiva, ker je podkrepljena s praktično aktivnostjo. Navedeno stališče prinaša pozitivno usmerjenost k izkustvenemu poučevanju. Hkrati učitelji menijo, da se z izkustvenim učenjem med učenci in učitelji oblikuje trdnejša vez, da je motivacija za učenje boljša in da je z izkustvenim učenjem moč zadovoljiti potrebo po medsebojnem druženju učencev.

Zadnji vidik proučevanja stališč učiteljev do izvajanja izkustvenega učenja in poučevanja je bil materialno-finančni vidik. Analiza stališč učiteljev je pokazala, da se kaže težava v financiranju, saj izkustveno učenje zahteva več materialov in orodij za izvajanje. Žal pa je na šolah dejansko premalo finančnih sredstev, s katerimi bi lahko učitelji poravnali stroške, povezane z izvajanjem izkustvenega učenja in poučevanja. Ministrstvo za šolstvo in šport namreč za izvajanje takšnega načina poučevanja nameni premalo sredstev. Zato bi bilo nujno potrebno dodatno financiranje z njihove strani oziroma iskanje različnih sponzorjev in donatorjev. Toda analiza anketnega vprašalnika je pokazala, da so učitelji prepričani, da iskanje sponzorjev in donatorjev ni njihova naloga in skrb.

Stališča učiteljev do izkustvenega učenja in poučevanja ne moremo posplošiti na vse učitelje v Sloveniji, vendar so pridobljeni rezultati raziskave podlaga za nadaljnje analize in iskanje odgovora na vprašanje, kako učitelje spodbuditi k čim večji uporabi izkustvenega učenja ter poučevanja v praksi.

LITERATURA

- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Golob, N. (2006). *Vloga doživljajsko izkustvenega učenja pri doseganju naravoslovnih ciljev okoljske vzgoje na razredni stopnji*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Ivanuš Grmek, M. in Hus, V. (2006). Odpri pouk pri predmetu spoznavanje okolja. *Sodobna pedagogika*, 57 (2), 68–83.
- Labinowich, E. (1989). *Izvirni Piaget*. Ljubljana: DZS.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Marentič Požarnik, B. (1992). Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja? *Sodobna pedagogika*, 43 (1–2), 1–16.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Neil, J. (2006). *Experiential Learning*. Pridobljeno 14. 3. 2007, s <http://www.wilderdom.com>.
- Učni načrt za predmet spoznavanje okolja (2005). Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo

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

Založniški odbor je prispevek prejel 7. 11. 2008.

Recenzentski postopek je bil zaključen 5. 1. 2009.

Jernej Kovač

Pomen vključevanja staršev v vzgojno-izobraževalni proces šole

Strokovni članek
UDK 37.064.1

POVZETEK

Odnos med šolo in starši predstavlja enega ključnih dejavnikov, od katerega je odvisen otrokov vzgojno-izobraževalni uspeh. Zato so v prispevku prikazana neka- tera znanstvena spoznanja, ki obravnavajo problematiko odnosa med šolo (učitelji) in starši. Predvsem smo želeli prikazati, da je za učenčev optimalni vzgojno-izobra- ževalni uspeh potrebno partnersko sodelovanje šole in staršev, ki temelji na zaupa- nju, medsebojnem spoštovanju, upoštevanju drug drugega, upoštevanju individual- nosti in oblik sodelovanja, v katerih lahko starši aktivno sodelujejo s šolo. V nadaljevanju predstavljamo dejavnike, ki negativno in pozitivno vplivajo na odnose med šolo in starši, na koncu prispevka pa še načrte za izboljšanje odnosa med starši in šolo, ki temeljijo predvsem na stalni podpori učiteljem s strokovnimi izpo- lnljevanji in drugimi oblikami izobraževanja.

Ključne besede: šola, starši, učenci, partnersko sodelovanje, vključevanje staršev, vzgojno-izobraževalni uspeh, vzajemni odnos, vloge, izobraževanje učiteljev

The importance of including parents in the educational process

ABSTRACT

The relationship between schools and parents is one of the key factors for the edu- cational success of a child. Thus some scientific statements that deal with problems in the relationship between school (teachers) and parents are shown in the article. This is the main reason we wanted to show the importance of cooperation between schools and parents, which is based on trust, mutual respect, consideration of one another, consideration of individuality and forms of cooperation. It is an opportunity for parents to actively cooperate with schools. Later in the article we describe the negative and positive factors that can influence the relationship between schools and parents. The end of the article describes plans for improving the relationship be- tween schools and parents, which are based on constant support of teachers, profes- sional training and other forms of education.

Key words: school, parents, inclusion of parents, educational success, mutual rela- tionship, roles, training teachers

Uvod

Že v preteklosti so nekateri avtorji (npr. Lawrence Lightfoot, 1978) prišli do spoznanja, da v vzgojno-izobraževalnem procesu učenca obstajajo določene pomanjkljivosti v odnosu med šolo in starši. Te pomanjkljivosti so se pojavljale predvsem zaradi različnih vlog šole in staršev. Saj je šola v preteklosti pogostokrat potiskala starše v vlogo "klientov", zato je zaradi svoje avtoritarne vloge prevzemala večinoma samostojno vlogo v šolskem vzgojno-izobraževalnem procesu učencev. Toda šola se je sčasoma vedno bolj začela zavedati pomembnosti vključevanja in sodelovanja staršev v vzgojno-izobraževalnem procesu šole (Hobbs idr., 1984). Saj številne raziskave dokazujejo, da vključevanje staršev v šolanje koristno vpliva na šolski uspeh učenca (npr. Chavkin, 1993; Eccles in Harold, 1993; Epstein idr., 2002; Bergamo, 2008; Henderson in Berla, 1994; Sar in Wulff, 2003). V šolah, kjer so uspeli na primeren način vključiti starše, so se učenci na to odzvali z višjo motivacijo, večjo pripravljenostjo za učenje in boljšimi ocenami (Dornbusch in Ritter, 1988). Prav tako so bili bolj pozorni, imeli so manj vedenjskih težav in na splošno bolj pozitiven odnos do šole in učiteljev (Henderson in Mapp, 2002). Zato nekatere ameriške študije (npr. Epstein, 1989) dokazujejo, da so dobro zastavljeni programi za vključevanje staršev za doseganje uspeha otrok prav tako pomembni kot socialni dejavniki (rasa, socialno okolje, družinsko okolje).

Zato v današnjem času skoraj zagotovo nihče več ne dvomi, da sodelovanje med šolo in starši predstavlja pomemben dejavnik v ureditvi sodobne šole. Zaradi slednjega vsesplošno znanega dejstva je postalo sodelovanje med šolo in starši v Sloveniji deloma uzakonjeno, vendar se kljub temu v pedagoško-psiholoških strokovnih krogih pogostokrat zastavlja vprašanje, kakšna je kakovost sodelovanja teh dveh partnerjev. Zato vprašanje odnosa med šolo in starši tudi pri nas v Sloveniji postaja vedno bolj aktualno, saj se je do sedaj predvsem poudarjal odnos med učiteljem in učencem. Predvsem pa se zastavlja vprašanje, koliko šola ustvarja klimo možnosti in želja za vključevanje staršev (varno, toplo, domačo, sprejemajočo in odprto klimo za različna mnenja staršev).

Vzajemni odnos in vloge znotraj vzgojno-izobraževalnega procesa med šolo, starši in učenci

V medsebojnem odnosu med šolo, starši in učenci ne vlada linearna vzročnost, ampak medsebojna krožna interaktivna vzročnost. Vzrok in učinek v tej perspektivi razumemo kot vzajemni krožni učinek. To pomeni, da vsi trije udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa drug na drugega vplivajo, se medsebojno oblikujejo, pogojujejo in so drug od drugega odvisni. Iz tega sledi, da je uspeh vsakega izmed udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa odvisen od uspešnosti interakcije in medosebne povezave med šolo, starši in učenci. Pri vzgoji in izobraževanju zato ni mogoče prezreti niti vloge šole niti vloge staršev in učencev. In težko je oceniti, kateri dejavnik je bolj ali manj pomemben.

Zato je potrebno doseči partnerstvo med vsemi tremi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa, kjer gre za medsebojno spoštovanje, upoštevanje individualnosti, upoštevanje drug drugega, iskanje novih načinov sodelovanja. Partnersko sodelovanje pomeni, da so vloge dopolnjujoče, da imajo vsi sodelujoči v vzgojno-izobraževalnem procesu skupne cilje, ki so usmerjeni v pomoč učencu. Zagotovo je tudi pomembno, da so znotraj tega trikotnika šole, staršev in učencev prisotne razmejitve, ki pomagajo doseči, opredeliti in določiti meje. To pomeni, da mora šola na področju učenja, poučevanja in profesionalnega dela postavljati jasne meje, ki poudarijo vlogo in odgovornost šole. Za starše pa je predvsem bistveno, da poleg svoje primarne vloge v družini razumejo, da vloga staršev vsebuje tudi vključenost v šolanje svojih otrok in da vključenost v šolanje predstavlja del starševstva (Cvetek in Erzar, 2006). Vloga otrok je, ubogati, biti radoveden, se učiti, slediti in posnemati odrasle (starše in učitelje) v njihovih vedenjskih, mišljenjskih in čutenjskih modelih (Bradshaw, 1996). Iz tega sledi, da mora vsak posameznik znotraj tega pedagoškega trikotnika prevzeti svoj del vloge in odgovornosti. Tako sta šola in dom v partnerskem odnosu soodgovorna za otrokov razvoj in napredek v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Vloga šole pri vključevanju staršev v vzgojno-izobraževalni proces

Naša šolska zakonodaja je opredeljena na osnovi splošnega teoretičnega okvira in pravne podlage, ki ju predstavlja Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, kjer so predstavljene splošne podlage šolske zakonodaje. Med osnovnimi načeli se posebej poudarja tudi sodelovanje med šolo in starši. Zato je lahko eden izmed osnovnih kriterijev kakovostne šole vprašanje Kako starši razumejo svojo vlogo pri šolanju svojih otrok in kakšne so oblike vključevanja (pogovori, srečanja, predavanja o vlogi staršev)?

Kateri od pristopov pri vzpostavljanju odnosov med šolo in starši je prevladujoč v sklopu neke šole, je odvisno tudi od prevladujoče kulture poučevanja v sklopu te šole in od prevladujočih izobraževalnih prepričanj in stališč učiteljev. Kakovost sodelovanja pa je odvisna od znanja in spretnosti učiteljev ter tudi od pričakovanj, stališč in izkušenj staršev (Šteh, 2008). Zato zagotovo na kakovost tega odnosa vplivajo tudi izkušnje staršev s šolo in učiteljev iz časa njihovega šolanja. Zato lahko negativne izkušnje iz njihovega šolanja predstavljajo veliko oviro, ki se je starši pogostokrat niti ne zavedajo.

Težavo v odnosu med šolo in starši pa lahko predstavlja tudi šola, ki se ne približa družinam; ima neprijazno šolsko osebo in s tem ustvarja neprijetno šolsko klimo, ki zavira sodelovanje med šolo in starši (Reyes, Scribner in Paredes Scribner, 1999). V takšnem odnosu je partnerstvo med šolo in starši veliko težje, saj nobeden nima skupnih prepričanj o vlogi šole, družine in učiteljev pri izobraževanju in socializaciji, skupnega kulturnega in socialno-ekonomskega ozadja, skupnih izobrazbenih ali osebnih izkušenj in skupnega jezika, v katerem bi se pogovorili o težavah (Jacobson, 2003). Pogosto tudi šolsko osebo ni odprto za vključevanje staršev v

vzgojno-izobraževalni proces. Starši se pritožujejo nad tem, da je vključevanje staršev včasih zamišljeno tako, da samo izvršujejo navodila učiteljev, ne pa tudi soodločajo; odnose označujejo za prazne, umetne, nepomembne ali neprimerne, večinoma zamišljene tako, da učitelji govorijo, starši pa poslušajo (npr. Eccles in Harold, 1993). S takim odnosom šola pogostokrat nehote začne v starših vzbujati občutek, da staršem ni potrebno biti vključen v šolanje, saj je za to delegirana šola (Ritter, Mont Reynaud in Dornbusch, 1993).

Šola mora biti usmerjena na motiviranost staršev za »prepleten« pogled na dom in šolo, pri katerem starši razumejo, da imajo skupaj s šolo bistveno vlogo pri izobraževanju. V tem pogledu starši spremljajo, se zanimajo in nadzorujejo otrokov napredek. Gre za partnerski model odnosov med šolo in starši (Cvetek in Erzar, 2006). Za doseg tovrstnega cilja je zelo pomemben že prvi vtis, ki ga starši dobijo ob stavbi in okolici šole, šolski klimi, skrbi za red, aktivnosti šole in povratnih informacijah (Ballen in Moles, 1994). Predvsem pa je pomembno, da šola že na uvodnih srečanjih (informativni dnevi, prvi roditeljski sestanki ...) poudari pomembnost stalne komunikacije med starši in učitelji (Deslandes in Bertrand, 2005). To pomeni, da bo šola skozi celotno šolsko leto obveščala starše o vseh šolskih aktivnostih in napredku otroka (Kopas Vukašinović, 2005). Prav tako je lahko pri starših ob vstopu njihovih otrok prisoten strah o prilagoditvi njihovega otroka, morebitnem zavračanju njihovega otroka s strani drugih otrok in da njihov otrok ne bo deležen ustrezne pozornosti s strani učitelja. Zato lahko ustrezen začetni medsebojni odnos med učiteljem in starši ta strah bistveno zmanjša in pozitivno vpliva tako na starše kot na otroka (Kopas Vukašinović in Lazarevič, 2007). Tako bodo starši že na začetku spoznali, da so pomembni soudeleženci v vzgojno-izobraževalnem procesu njihovega otroka.

Pogostokrat se dogaja, da prihaja do velike raznolikosti učencev po vedenjskih, mišljenjskih in čutenjskih lastnostih, to pa lahko poveča težavnost partnerstva med šolo in starši. Zato je pomembno, da se šola predvsem osredotoča na individualizirane stike učiteljev s starši, npr. učitelji lahko govorijo s starši glede domačega dela, spominjajo starše, naj spodbujajo svoje otroke pri določenem šolskem delu in podobno (Deslandes in Bertrand, 2005). Šola se mora zavedati želja in potreb staršev, ki jih izrazijo na skupnih srečanjih, ter jih upoštevati, proučiti ter morda tudi nekoliko transformirati svoje pristope pri vključevanju staršev v vzgojno-izobraževalni proces (Grazia Bergamo, 2008).

Učinkovito partnerstvo torej predvsem zahteva, da šole starše sprejemajo kot partnerje v vzgojno-izobraževalnem postopku in ustvarjajo okolje, v katerem se spodbuja in podpira sodelovanje za uspešnost učencev. Epstein in drugi (2002) so ustvarili okvir petih vrst vpletenosti, s katerimi šole lažje organizirajo dejanja v zvezi s pomembnimi cilji učenja: starševstvo, v katerem vse družine lažje razumejo razvoj otroka in ustvarijo domače okolje, ki podpira otroke kot učence; ustvarjanje komunikacije in vodenje učinkovite obojestranske komunikacije o šolskih programih in napredku otroka; prostovoljstvo in organiziranje pomoči ter podpore za šolske programe in učne dejavnosti; učenje doma – skrb za informacije ter ideje, kako lahko družine pomagajo učencem doma z domačimi nalogami in odločitvami ter

dejavnostmi glede učenja; odločanje – vključevanje staršev v odločitve šol in razvoj starševskih vodij.

Predvsem pa se je pomembno zavedati, da je za vzpostavitev kakovostnih odnosov med šolo in starši potreben čas, ki v starših vzbudi občutek varnosti, zaupanja, spoštovanja in učinkovite komunikacije (Henderson, Mapp, Johnson in Davies, 2007; Kontoniemi, 2007).

Načrti za izboljšanje sodelovanja med šolo in starši

Sodelovanje med starši in šolo naj postane integralna sestavina izobraževalnih dokumentov in programov, kjer bodo jasno določene oblike vključevanja staršev v vzgojno-izobraževalni proces šole. Predvsem je pomembno, da se poleg formalnih oblik sodelovanja, kot so npr. govorilne ure, prisotne tudi druge oblike vključevanja, kot so npr. sodelovanje pri pouku, interesnih dejavnostih, pri skupnem postavljanju ciljev učenca ...).

Vendar pa se je potrebno zavedati, da sodelovanje šole s starši ne sme biti zgolj formalna zadeva, kot del določene obveznosti, pač pa mora vsak učitelj v sebi začutiti potrebo po tovrstnem sodelovanju. Saj bo tako postal učiteljev odnos do staršev bolj pristen in oseben, to pa bodo začutili tudi starši, ki se bodo lažje vključili v vzgojno-izobraževalni proces otroka.

Šolski proces, ki pospešuje sodelovanje med šolo in starši, morda zahteva tudi določene spremembe v izobraževanju učiteljev. Nekatere raziskave (Cvetek in Erzar, 2006) kažejo, da naj bi izobraževanje bolj poudarjalo okrepitev zavesti, da sta delo s starši in pravilno vključevanje staršev v šolo sestavni del strokovnega dela učitelja in šole in da naj bi se nudilo učiteljem primerno znanje o tem, kako primerno vključiti starše. To znanje naj bi se predvsem še bolj kot do zdaj osredotočalo na poznavanje čustvene dinamike družine in vloge otroka v tej dinamiki. S tem strokovnim znanjem bi učitelj lažje začutil dinamiko v družini in to bi mu pomagalo pri vzpostavljanju odnosov s starši. Iz tega razloga je potrebno sodelovanje šole in staršev razumeti kot integralni del šolske politike, ki temelji na izobraževanju učiteljev za vključevanje staršev v vzgojno-izobraževalni proces.

V tujini imajo organizirane tako imenovane programe treninga, ki vzpostavijo stik s starši (Hiatt Michael, 2001; Shartrand, Weiss, Kreider in Lopez, 1997). Osnovna naloga teh treningov je pomoč pri vzpostavljanju komunikacije med starši in šolo, predvsem pri tistih učencih, kjer gre za vzgojno-učne težave in se starši zaradi različnih razlogov ne vključujejo v šolo. V našem šolskem sistemu to nalogo v določenem obsegu opravljajo svetovalni delavci (psihologi, pedagogi), ki opravljajo razgovore tudi s starši. Iz praktičnih izkušenj lahko povemo, da je včasih prisotno preslabo sodelovanje med učitelji in svetovalnimi delavci, to pa posledično negativno vpliva na odnos med šolo in starši. Zato je potrebno okrepiti sodelovanje in povratne informacije med svetovalnimi delavci in učitelji.

Prav tako bi bilo morda smiselno v šole uvesti supervizijo, ki bi lahko postala obvezna sestavina vzgojno-izobraževalnega procesa šole, kjer bi supervizor s

svojim strokovnim znanjem ugotovil pristope, ki jih učitelji uporabljajo v odnosu do staršev in učencev, ter jih ustrezno evalviraj (Gisbers in Henderson, 2006). Osnovni namen supervizije pa je zagotovo, da učitelj spoznava in razume samega sebe in svoje ravnanje ter da to ozaveščenost, uvid povezuje tudi s svojim strokovnim področjem, ki ga zajema tudi medsebojni odnos učiteljev in staršev.

Sklep

Iz prispevka je razvidno, da je vzgojno-izobraževalna uspešnost učenca v veliki meri odvisna od kakovosti sodelovanja med šolo oziroma učitelji. Zato lahko rečemo, da je sodelovanje med šolo (učitelji) in starši eden izmed osnovnih kriterijev kakovosti šole in del učiteljeve profesionalne samopodobe. Predvsem je pomembno, okrepani zavest, da je vključevanje staršev v vzgojno-izobraževalni proces šole sestavni del učiteljevega strokovnega dela in strokovnega dela celotnega osebja šole. Ustrezno znanje s tega področja pa naj si učitelj pridobiva preko nadaljnega strokovnega izpopolnjevanja in izobraževanja (npr. strokovni seminarji, supervizija). Predvsem pa je pomembno, da imajo možnost o svoji komunikaciji in težavah, ki nastanejo v odnosu s starši, spregovoriti in da so v tem slišani ter deležni ustrezne strokovne pomoči.

Na splošno pa lahko rečemo, da je eden izmed osnovnih ciljev šole naravnost na partnersko sodelovanje med šolo in starši; to pomeni, da so vloge znotraj vzgojno-izobraževalnega procesa dopolnjujoče in usmerjene v skupni cilj, ki pomeni pomoč učencu. Za doseg tovrstnega rezultata je potrebno, da šola (učitelji) v starših vzbudi občutek zaupanja, varnosti, upoštevanja individualnosti in iskanja ustreznih načinov sodelovanja, v katerih se bodo starši lahko aktivno vključili v vzgojno-izobraževalni proces učenca. Na ta način bodo starši dobili občutek, da so enakovredni udeleženci v vzgojno-izobraževalnem procesu šole, saj se bodo počutili sprejete, vključene in odgovorne za spremljanje svojih otrok.

LITERATURA

- Ballen J. in Moles, O. (1994). *School-family partnerships. Strong Families, Strong Schools*. Washington, D. C.: U. S. Department of Education.
- Bradshaw, J. (1996). *Bradshaw on: The Family*. Deerfield Beach, Florida: Health Communications.
- Chavkin, N. F. (1993). *Families and schools in a pluralistic society*. Albany: State University of New York Press.
- Cvetek, R. in Erzar T., (2006). *Kakovostna šola prihodnosti: Zbornik predavanj in priročnik*. Maribor: Zavod Antona Martina Slomška.
- Deslandes, R. in Bertrand R. (2005). Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling. *The Journal of Educational Research*, 98 (3), 164–175.

- Dornbusch, S. M. in Ritter, P. L. (1988). Parents of high school students: A neglected resource. *Educational Horizons*, 66 (2), 75–77.
- Eccles, J. S. in Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 568–587.
- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. V C. Ames in R. Ames (ur.), *Research on motivation in education: Vol. 3, Goals and cognitions* (str. 259-295). New York: Academic Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Salinas, K., Simon, B., Van Voorhis, F. in Jansorn, N. (2002). *School, family and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwing Press.
- Gisbers, N. C. in Henderson, P. (2006). *Developing and managing your school guidance and counseling program* (4 ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Bergamo, M. (2008). *Cooperative Learning: a good Practice to make Cooperation between Teacher and Parents effective*. Venue pre – conference workshop: Via 6. Ferrari.1 . Turin- Italia.
- Henderson, A. in Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A. in Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Henderson, A., Mapp, K., Johnson, V. in Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New York: New Press.
- Hiatt Michael, D. (Ed). (2001). *Promising practices for family involvement in school*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc.
- Hobbs, N., Dokecki, P. R., Hoover Dempsey, K. V., Moroney, R. M., Shayne, M. W. in Weeks, K. A. (1984). *Strengthening families: Strategies for child care and parent education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jacobson, L. (2003). NYC puts 1,200 new parent liaisons in schools. *Education Week*, 23 (3), 5.
- Kontoniemi, M. (2007). *Parent – Teacher Trust and the Cooperation during the pre-school year. The 17th EECERA Annual conference*. University of Tartu, Estonia.
- Kopas Vukašinić, E. (2005). Osuječenje kreativnosti u likovnum izrazu mprvaka, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 2 (82–98). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Kopas Vukašinić, E. in Lazarević, E. (2007). Cooperation between school and parents of SLI children. *Internationale Journal about Parents in Education*, 1 (0), 151–155.
- Lawrence Lightfoot, S. (1987). *Worlds apart: relationships between families and schools*. New York: Basic Books.

- Reyes, P., Scribner, J. D. in Paredes Scribner, A. (Eds.). (1999). *Lessons from high-performing Hispanic schools: Creating learning communities. Critical issues in educational leadership series*. Williston, VT: Teachers College Press. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 440 794).
- Ritter, P. L., Mont Reynaud, R. in Dornbusch, S. M. (1993). Minority parents and their youth: Concern, encouragement, and support for school achievement. In N. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (str. 107–119). Albany, NY: State University of New York Press.
- Sar, B. K. in Wulff, D. P. (2003). Family Builders Approach: Enhancing the Well-Being of Children through Family-School Partnerships. *Children & Schools*, 25 (4), 241–251.
- Shartrand, A. M., Weiss, H. B., Kreider, H. M. in Lopez, M. (1997). *New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education, Harvard Family Research Project.
- Šteh, B. (2008). Učitelji in starši v očeh drug drugega pri medsebojnem "sodelovanju". *Sodobna pedagogika*, (5), 30–50.

Elektronski naslov: nejci.kovac@gmail.com

Založniški odbor je prispevek prejel 5. 1. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 24. 3. 2009.

Stanko Rijavec

Didaktične aplikacije fotografskih tehnik pri likovnovzgojnem delu in pedagoške metode za izvajanje likovnih tem brez fotokamere

Strokovni članek

UDK 37.091.33:77

POVZETEK

V opisu pedagoških metod je v razmislek ponujena fotografska likovna tehnika, ki je še vedno dostopna in ponuja številne možnosti za likovno izražanje s črto, točko ali svetlo-temno ploskvijo in omogoča bogatenje površine z različnimi svinami. Podrobnejši opis se nanaša na tehniko z voskom, imenovano STAROGRAM, ter na tehniko z razvijalcem in fiksirjem, imenovano KEMOGRAM. Opisane so likovne, procesne in fizikalno-kemijske osnove. Predstavljene so tehnike, ki omogočajo drugačen pristop do likovnega dela. Navedeni so likovni pribor, material in kemikalije, potrebne za izvedbo teh likovnih tehnik.

Ključne besede: likovna vzgoja, likovna umetnost, didaktika, fotografija, starogram, kemogram

Didactic applications in photography for work in Art Education and pedagogical methods for teaching art themes without a camera

ABSTRACT

The article deals with some didactical methods connected with specific photographic methods and techniques. These techniques offer a lot of possibilities for creative expression based on point, line, shape and light-dark photography. The article puts stress on STAROGRAM - a technique that uses wax and KEMOGRAM - a technique based on manipulating photos with a developer and fixer. Certain artistic concepts, methods and chemical specifications are also discussed. The material needed for the didactical use of these techniques is specified.

Key words: Art Education, Visual art, didactics, photography, starogram, kemogram.

Uvod

Ob klasičnih likovnih tehnikah in že večkrat uporabljenih likovnih temah razvija likovna didaktika tudi drugačne alternativne likovne tehnologije, ki ponujajo večje tehnične izzive za izdelavo likovnega dela. Takšna je tudi izdelava fotografij pri dnevni svetlobi, kot jo je uvajal priznani fotograf in pedagog V. Simončič, mojster

fotografije FIAP in E FIAP. Tehnika ni tako zahtevna, da je ne bi bilo mogoče usvojiti, vendar pa je potrebna previdnost pri delu, saj so nekatere kemikalije zdravju škodljive.

Namen uporabe kemičnih sredstev pri likovnoustvarjalnem delu je izključno v njihovi generativni funkciji. Prvi poskusi segajo v sredino 19. stoletja, ko je F. F. Runge izdal knjigo K barvni kemiji, ki jo je namenjal tudi likovnim umetnikom in v njej predstavil tako imenovane kapilarne slike (Duh, 1999). Seveda že starogram kot risarsko-slikarska tehnika ponuja močne svetlobne kontraste na likovnem delu. Pri tehniki kemograma je to še bolj očitno, saj učenec poleg beline in črnine pridobiva še celo lestvico sivih tonov. »Razvršča jih lahko stopnjevito v lestvico od belih, sivih do črnih ploskev, tako da so posamezne ploskve med seboj ločene /.../« (Butina, 1984, str. 112.) Lahko pa posamezni toni prehajajo drug v drugega in tako pridobiva kontinuirane stopnje svetlosti. Zaradi kemičnih lastnosti fotopapirja in prisotnih kemikalij se mladi ustvarjalci srečujejo z eksaktno črno ploskvijo, ki jo ponuja redkokatera snov. Bela barva odbija največ 90 % nanjo padle svetlobe, črna pa okoli 6 % (Butina, 1984). V tem primeru se temu »idealu« še najbolj približamo s tovrstno tehniko. Poleg teh dveh omenjenih fototehnik obstajata še prav tako zanimivi, fotogram in lumogram.

Starogram

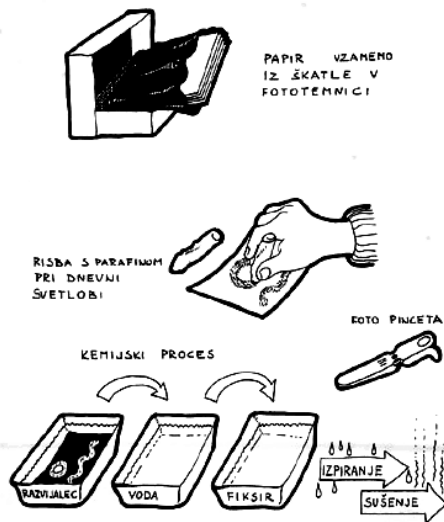
Likovne osnove

Starogram je risba z voskom na fotopapirju, ki ga nato potopimo v razvijalec, fiksiramo in izperemo v vodi (slika 1). S podobno tehniko, kot jo učenci že poznajo – voščenska na papir, likovno ustvarjajo na njim novem mediju – fotopapirju. V pogovornem jeziku uporabljamo termin vosek sveče ali voščenska iz sveče. Ker so sveče, ki jih uporabljajo učenci, izdelane pretežno iz parafina, bomo v nadaljevanju namesto izraza vosek uporabljali izraz parafin. S parafinom torej rišejo in pokrivajo ploskve.

Parafin, ki pušča mastno sled, je viden le pod določenim kotom. Zato od učenca zahteva spretnost pri opazovanju risbe. Najpomembnejše pri tej tehniki je opazovanje otemnitve nepovoščenih površin med kemijskim procesom razvijanja. Učenec lahko nadzoruje zatemnitev in s tem svetlo-temne kvalitete likovnega izdelka. Z različnim časom namakanja v razvijalcu dosega različne zatemnitve, od svetlo sivih, temno sivih odtenkov, do popolne črnine. V kombinaciji s popolno belino povoščenega dela fotopapirja doseže najmočnejši kontrast svetlo-temnih ploskev. Le malo slikarskih in grafičnih tehnik je v osnovni šoli, kjer se učenec sreča s tako popolno in globoko črnino, kot jo doseže s tehniko starograma. Parafin se po navadi v kemikalijah med procesom odlušči. Kadar ostane na fotopapirju, dobimo zelo zanimive likovne efekte, ki so podobni solarizaciji. Robovi med povoščenim in nepovoščenim delom močnejše potemniijo. Parafin zelo dobro ponazori teksturo lubja, zemlje, lesa in podobnih površin.



Slika 1: Primer starograma



Slika 2: Prikaz izdelave starograma

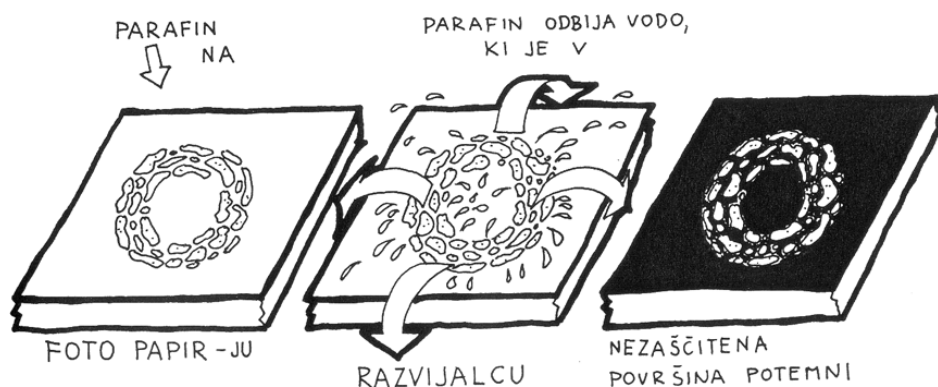
Procesne osnove

Starogram izdelamo pri umetni ali dnevni svetlobi. Potrebujemo naslednji likovni in fotografski pribor ter kemikalije: parafin (vosek), fotopapir, razvijalec, fiksir, vodo, banjice, fotopincete, termometer (slika 2). Učenci vzamejo papir iz škatle in iz črnega ovoja ter ga s tem osvetlijo. Nanj rišejo s parafinom. Oblikujejo risbe in ploskve. Fotopapir opazujejo pod določenim kotom, saj se ob uporabi parafina risba slabo vidi. Izogibati se morajo dotikanja emulzije fotopapirja z rokami. Fotopapir nato položijo v razvijalec, z risbo navzgor. Temperatura razvijalca naj bo od 18 do 20 °C. Razvijajo od 2 do 3 minute. Če želijo samo sive tone, čas skrajšajo. Pri razvijalcu, ki je pripravljen za običajno razvijanje črno-belih fotografij z negativa, zadostujejo za popolno črnino 3 minute. Papirja v razvijalcu ne smejo premikati, kot je to običajno in zaželeno pri ostalih fotografskih postopkih, kajti vosek se lahko odluči in razvijalec lahko razvije papir v celoti. Med procesom opazujejo po-črnitev nepovoščenih delov. Po končanem razvijanju starogram previdno položijo v prekinjevalno kopel. V tej banjici se proces razvijanja ustavi. Ta proces ne sme potekati več kot 15 sekund. Nato starogram fiksirajo v fiksirju od 10 do 15 minut in izpirajo v vodi pol ure. Pri PVC-fotopapirju lahko čas fiksiranja in izpiranja skrajšamo za polovico. Starograme sušijo v sušilniku za fotografije ali na zraku, če je papir prevlečen s plastjo PVC.

Odlušen parafin plava v razvijalcu in fiksirju. Lahko ga precedimo skozi gazo ali vato in kemikaliji ponovno uporabimo. Na koncu fotopostopka ju shranimo v dobro zaprti posodi.

Fizikalno-kemijske osnove

Proces je za učence enostaven in lahko razumljiv. Postopek poteka pri umetni ali dnevni svetlobi. Ko vzamejo fotopapir iz črnega ovoja, ki je do takrat ščitil papir pred svetlobo, namenoma osvetlijo papir in s tem je prvi del fotokemičnega procesa že opravljen. Dolžina osvetlitve pri tako dolgem času izdelave starograma ni več pomembna. Traja od 5 do 30 minut. Parafin, ki ga nanašajo, naj bo čist, brez pigmenta, ki ga vsebuje na primer voščenska. Pri izdelavi starograma uporabljamo parafin zaradi njegovih impregnacijskih lastnosti. Parafin se dobro oprime fotopapirja, na katerem je posušena fotoemulzija za izdelavo črno-bele fotografije. Ker je raztopina razvijalca sestavljena iz večjega dela vode (približno 90 %) in razvijalca (približno 10 %) kot topljenca, parafin odbija vodo z razvijalcem (slika 3). Parafin na suhi emulziji fotopapirja zaščiti površino, ki je prav tako osvetljena, vendar srebrove soli ne bodo razvite v črnino. Po fiksiranju zaščitena površina ostane bela. Starogramov v razvijalcu ne smemo premikati, kot je to običajno pri izdelavi navadne črno-bele fotografije, kajti plast parafina se zaradi minimalnega raztezanja papirja vseeno odluči in fotopapir bi lahko v celoti potemnel. Pri vmesnem izpiranju v prekinjevalni kopeli proces razvijanja ustavimo, saj očetna kislina v prekinjevalni kopeli nevtralizira razvijalec. Fiksiranje, ki traja od 10 do 15 minut, iz fotopapirja odstrani neosvetljena zrna. Starograme nato izpiramo do pol ure v čisti vodi, da izperemo vse ostale kemikalije, ki bi lahko vplivale na kakovost starograma. Papir posušimo.



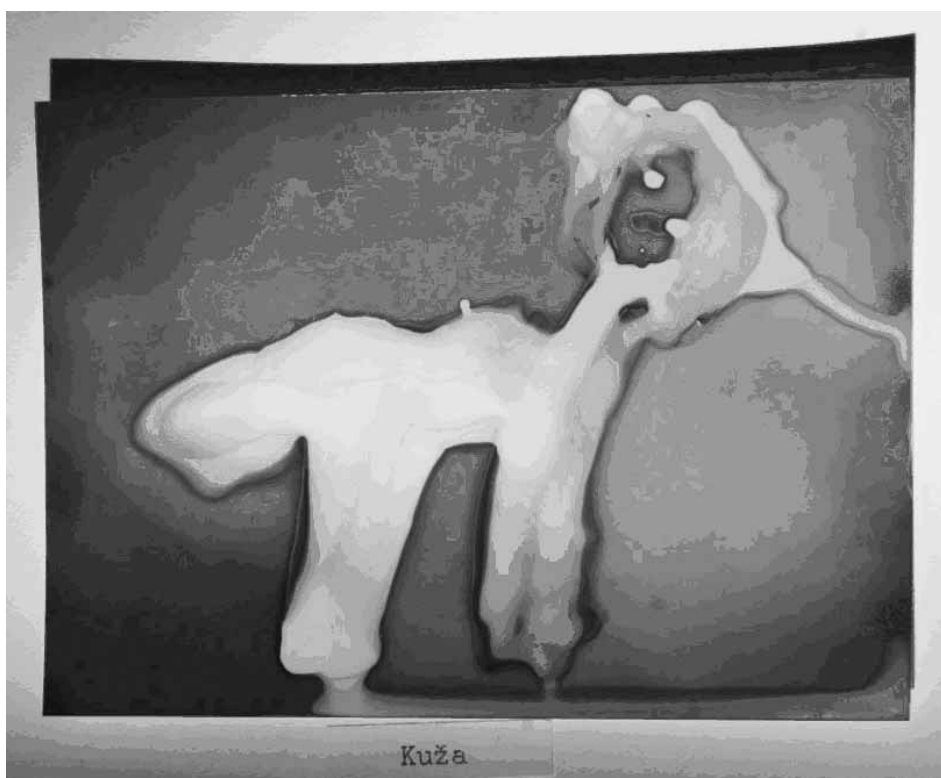
Slika 3: Prikaz nanašanja parafina, ki nato odbija vodo z razvijalcem.

Kemogram

Likovne osnove

Likovnoizrazne možnosti kemograma so zelo dobre (slika 4). Z razvijalcem in fiksirjem rišemo na fotopapir. Z razredčevanjem razvijalca dosegamo sivine, ki povečajo izrazne možnosti risbe oziroma tako nastale fotografije. S komponiranjem svetlih in temnih ploskev raziskujemo ravnotežja in spoznavamo, da je temnejša oblika težja od svetlejše. Uporabimo lahko tudi tehniko starograma, ki jo že poznamo, in tako izdelamo kombinirano sliko. Tako dobijo poleg gladkih črnih in belih ploskev tudi zanimive teksture. Risbo ali sliko, ki ima črno-bele ploskve, lahko potapljajo v močno razredčen razvijalec in dobijo nežne sivine. Potopijo lahko le del fotopapirja ali pa ga razvijajo postopoma in dosežejo postopno prehajanje sivih tonov v črnino (siva tonska lestvica).

Sliko lahko oblikujejo tudi tako, da na papir polagajo predmete in nanj z brizgalko nanašajo razvijalec (črne pike) ali fiksir (bele pike). Predmete odstranijo, razvijejo v razredčenem razvijalcu ali pa sliko še pred razvijanjem fiksirajo. Likovne možnosti kemograma ponujajo veliko svobode pri oblikovanju svetlih in temnih ploskev.



Slika 4: Primer kemograma

Procesne osnove

Tudi kemograme lahko izdelujemo pri umetni ali dnevni svetlobi. To poudarjamo zato, ker vsi ostali klasični fotopostopki potekajo v temnici pri popolni zatemnitvi ali pri različno obarvani filtrirani svetlobi.

Potrebujemo naslednji likovni in fotografski pribor ter kemikalije: čopiče ali palčke, ovite z vato, fotopapir, lončke z razvijalcem (označene npr. z zeleno barvo), lončke s fiksirjem (označene npr. z rdečo barvo), banjico z razredčenim razvijalcem, banjico s prekinjevalno kopeljo, banjico s fiksirjem, posodo z vodo, fotopin-cete in termometer. S poslikavo fotopapirja začnejo učenci tako, da najprej s palčkami, ovitimi z vato, ali s čopičem nanesejo nerazredčen razvijalec (slika 5). Temperatura kemikalij naj bo od 18 do 20° C. Nastanejo črne ploskve na beli površini, ki jih s fiksirjem ustalijo. Nato pri naslednjem kemogramu nanesejo nerazredčen fiksir. Slika še ni vidna in je le latentna. Papir v vodi izperejo za nekaj sekund in ga takoj razvijejo v razvijalcu. Slika je črna tam, kjer niso slikali s fiksirjem, in bela, kjer je fiksir deloval. Kadar so nanosi zelo mokri, odvečno kemikalijo popivnajo s pivnikom ali vato. Nato poizkusijo slikati z obema tekočinama hkrati pri izdelavi ene same slike. Pri tem postopku nanašajo enkrat razvijalec in nato fiksir. Dobili bodo črne in bele ploskve. Sliko pustijo v razvijalcu le toliko časa, da dobi siv ton in ne črnega. Sliko – kemogram izperejo in fiksirajo. Različne sivine na površini slike nastanejo tako, da papir delno namakajo v razvijalcu (slika 6). Kemogram lahko torej naredijo na vse tri načine, vendar pa je kakovost slike odvisna tudi od koncentracije razvijalca, temperature razvijalca, gradacije fotopapirja, časa razvijanja in izkušenj. Kemograme na koncu 30 minut izpirajo v vodi in jih posušijo.



Slika 5: Prikaz izdelave kemograma



Slika 6:
Različne sivine na površini kemograma

Fizikalno-kemijske osnove

Sestavljena beseda kemogram nam pove, da zapisujemo s pomočjo kemije. Gre torej za zapis s kemikalijo, ki vpliva na drugo suho kemikalijo, naneseno na fotopapir (kemično slikarstvo?). Teorija razvijanja je naslednja: svetloba, ki pade na emulzijo pri odpiranju zavoja s fotopapirjem, povzroči v njej dokončne kemične in fizikalne spremembe, ki jih s prostim očesom ne vidimo. Svetloba tako ustvari latentno sliko. V našem primeru je to enakomerno osvetljena površina celotnega papirja.

Kemikalija – razvijalec osvetljeno površino pretvori v temno kovinsko srebro. Razvijalec reducira kristale srebrovega bromida v kovinsko srebro, ker iz osvetljenih predelov emulzije absorbira brom. Toliko o zatemnitvah na kemogramu. Osvetljene ploskve, črte ali pike dobimo s fiksirjem. Najpomembnejša sestavina vsakega fiksirja je snov, ki razkroji kristale srebrovih soli. Včasih so v ta namen največ uporabljali natrijev tiosulfat, danes pa ga močno izpodriva amonijev tiosulfat, ki je hitrejši in zato osnovna sestavina »hitrih fiksirjev«. Fiksir ohrani osvetljeno ploskev svetlo tudi potem, ko nanjo delujemo z razvijalcem, ki na tem mestu ne deluje več, ker so se kristali srebrovega bromida razkrojili.

Kemogram, ki ga želimo narediti, je odvisen tudi od kakovosti fotopapirja. Papirji s trdo gradacijo emulzije dajejo manj svetlih odtenkov s hitrim prehodom v popolne črnine. Mehki papirji omogočajo večji razpon sivih odtenkov. Lastnosti so odvisne od kemijske sestave emulzije, ki je nanesena na fotopapir.

Predlogi za izvajanje metod v praksi

Likovna vzgoja, ki želi biti kakovostna, je posledica različnih vplivov v pedagoškem procesu. Odvisna je od likovne naloge, ki jo sestavljajo: likovni problem, likovni motiv in likovna tehnika.

Pomembna naloga predmeta likovna vzgoja je tudi odkrivanje učenčeve ustvarjalnosti, saj pomeni nadaljevanje in vodenje spontanega otroškega likovnega raziskovanja sveta. Med pomembne cilje likovne vzgoje uvrščamo tudi ustrezno razumevanje in vrednotenje sodobnih vizualnih komunikacij ter pripravo učencev za sodelovanje v kulturnem življenju okolja (Duh in Vrlič, 2003). Likovne tehnike v sodobni likovni pedagogiki so zelo raznolike in niso več omejene na klasične ter splošno znane in uporabljane. Sodobna likovna didaktika temelji na uvajanju drugačnih metod in tehnik ter jih jemlje kot pomemben del motiviranja učencev in dijakov. Iskreno notranje motivirani učenci, ki v likovnem delu vidijo izziv, interes, ki izhaja iz njih samih (Zupančič, 2006), so pogoj za kakovostno likovnovzgojno delo.

Opisani tehniki starograma in kemograma ponujata nekaj teh motivacijskih prijemov. Pri izvajanju fotografskih metod in spodbujanju likovnih kreacij svetujemo naslednje:

- učence primerno motiviramo za delo s prikazom možnosti;
- učencem podamo informacije o procesu in poteku dela;

- spodbujamo kreativni proces s podajanjem napotkov, ki stimulirajo nove ideje;
- odgovarjamo na vprašanja;
- usmerjamo njihovo radovednost, željo po raziskovanju;
- problemsko zastavimo nalogo:
 - učenci naj raziskujejo različne možnosti uporabe fototehnik;
 - učenci naj razmislijo o novih možnostih za prikaz tekstur na površini;
- koristno bi bilo izvesti predpripravo, risbo z belo voščenko na papir, ki jo nato prekrijejo s črno vodeno barvo;
- spodbujamo učence, da opazujejo svojo bližnjo in daljno okolico;
- povečamo občutljivost otrok na zunanje stimulanse (npr. izdelati fotografije na podlagi zgodbe, ki so jo slišali, prebrali ali sami napisali);
- učne programe in s tem fotoeksperimente izdelamo posebej za nadarjene otroke;
- zelo pomembno je likovno vrednotenje in nagrajevanje učencev (Kvaščev, 1976).

Zaključek

Razvijanje kreativnega mišljenja je vedno bolj pomembno, saj postajamo tudi uporabniki velikega števila informacij in vedno bolj smo lahko interaktivni. Neka- tera orodja za izražanje pa ponujajo mnogo več, če jih znamo uporabiti na krea- tiven način. Digitalna fotografija je uspešno zamenjala kemijske procese in kmalu ne bo več mogoče kupiti kemikalij v prosti prodaji. Vendar se splača potruditi. To- vrstna spretnost nam nudi zelo zanimive likovne rešitve, ki jih z vsemogočno digitalizacijo ne bo mogoče ponoviti. Omenjeni likovni didaktični postopki so dobra osnova za razvijanje tonskih predstav, ki jih učenci lahko uporabijo pri tradicionalnih tehnikah risanja in slikanja.

LITERATURA IN VIRI

- Ajdič, P. (1993). *Fotografska kemija 1*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Bajd, M. (1999). *Klasična kamera – vodnik po fotografiji*. Ljubljana: Tehnična založba Slovenije.
- Banko, A. (2006). *Vodnik za štoparje skozi fotografijo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Butina, M. (1984). *Slikarsko mišljenje*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Duh, M. in Vrlič, T. (2003). *Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Založba Rokus.
- Duh, M. (1999). Alternativne likovne tehnologije. V J. Muhovič (ur.), *Likovno snovanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

- Košofer, G. in Wedewardt, H. (1990). *ABC fotografije*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Hedgecoe, J. (1987). *Fotographie für Könner*. Stuttgart: Unipart.
- Hedgecoe, J. in Bailey, A. (1981). *Vse o fotografiji*. Ljubljana: Državna založba Slovenije; Zagreb: Mladost.
- Hedgecoe, J. (1982). *The Art of Color Photography*. Stuttgart.
- Hlupčič, F. (1951). *Fotografija*. Ljubljana: Ljudska tehnika.
- Jeffrey, I. (2003). *Photography a Concise History*. London: Thames and Hudson.
- Karlavariš, B. in Kraguljac, M. (1981). *Razvijanje kreativnosti putem likovnog vaspitanja u osnovnoj školi*. Beograd: Prosveta.
- Kocjančič, K. (1960). *Pot v novo fotografijo*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Kocjančič, K. (1980). *Fotografirajmo – snemajmo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kvaščev, R. (1976). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Izdavačko informativni centar studenata (ICS).
- Magajna, B., Simončič, V. in Verič, E. (1979). *Tehnični pouk za osmi razred osnovne šole*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Papotnik, A. (1989). *Izbrano gradivo o fotografiji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Zupančič, T. (2006). *Metoda likovnopedagoškega koncepta*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Zupančič, T. in Čagran, B. (2003). Empirično uvajanje sodobnih vsebin v likovno vzgojo v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 54 (4), 126–142.

Elektronski naslov: stanko.rijavec@guest.arnes.si

Založniški odbor je prispevek prejel 18. 3. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 1. 4. 2009.

Dragica Mlinarič

Grafične tehnike pri pouku likovne vzgoje v drugem razredu osnovne šole

Strokovni članek

UDK 373.3:37.091.33:76

POVZETEK

V članku opisujemo ugotovitve, pridobljene s pomočjo študije primera. Opazovali, analizirali in preučevali smo dogajanja v razredu pri pouku likovne vzgoje, pri katerem smo se ukvarjali z grafičnimi tehnikami: monotipijo, kolažnim tiskom, tiskom s pečatniki, kolagrafijo in računalniško grafiko. Ugotovili smo, da so bili učenci najbolj samostojni in spretni pri izvajanju tehnike kolažnega tiska, najmanj pri tisku s pečatniki in zadovoljivo spretni pri ostalih tehnikah. Učenčevo poznavanje pojmov s področja grafike in pozitiven odnos do grafičnih tehnik sta naraščala glede na večje število izvedenih učnih enot. Prišli smo do ugotovitve, da so materialni pogoji za izvedbo grafičnih tehnik zadovoljivi. Ugotovili smo tudi, da je grafika kot likovno področje glede interesa učencev zastopana enako kot ostala likovna področja in da učenci najraje ustvarjajo v računalniški grafiki. Opazili smo, da so bili učenci za izvajanje grafičnih tehnik zelo motivirani in jih želijo izvajati tudi v prihodnje.

Ključne besede: drugi razred, osnovna šola, likovna vzgoja, grafika, grafične tehnike

Graphic techniques in art lessons in the second grade of elementary school

ABSTRACT

The article describes the findings based on a case study. We have observed, analyzed and evaluated activities in the classroom during art lessons, where the focus was set on graphic techniques: monotype, collage print, seal printing, collagraphy and computer graphics. The findings show that the pupils were the most independent and with the highest motivation while working on the collage technique, while on the other side the least motivational was seal printing. The pupils were more or less skillful at other graphic techniques. The findings also show that the pupil's interest in learning terms about graphic arts and his/her positive attitude towards graphic techniques increased with the number of performed lessons. We found out that the material conditions are on a satisfactory level. Considering the pupils' interest, graphic arts as a particular area of arts, is more or less in the same position as other areas. Nevertheless, the most attractive for the pupils is computer graphics. We also noticed that pupils were highly motivated while carrying out the graphic activities and do not want to miss them in the future.

Key words: second grade, elementary school, art education, graphics, graphic techniques

Uvod

Učenci v osnovni šoli svoje prve izkušnje s področja grafike nadgradijo. Spoznajo in ločijo nove likovne pojme, uporabljajo in prepoznavajo različne materiale za izdelavo matric, spoznajo nove postopke za izvajanje grafičnih tehnik, skratka, rešujejo svoji starosti primerne likovne naloge s področja grafike. Pri izbiri grafičnih tehnik, ki jih želimo izvajati z učenci, je pomembno, da izberemo tehnike, primerne razvojni stopnji učencev. Natančno moramo načrtovati vse faze učnih ur, ki jih gradimo na učenčevem predznanju. S samim postopkom izvedbe grafične tehnike moramo biti dobro seznanjeni, da lahko svoje znanje in izkušnje na zanimiv način posredujemo učencem. Poznati in pripraviti moramo ves potreben material za izvedbo posamezne grafične tehnike. Učence moramo motivirati za likovnoustvarjalno delo. Učenci pri izvajanju likovnih nalog s področja grafike pridobivajo izkušnje in znanja, ki jih pri drugih likovnih področjih ne morejo. Zato je pomembno, da jim omogočimo, izvajati naloge s področja grafike večkrat v šolskem letu oziroma tolikokrat, kot je predvideno po učnem načrtu (6–8 ur v drugem razredu osnovne šole).

Likovno področje grafike

Grafika je likovno področje, ki se ukvarja z odtiskovanjem. Umetniško delo odtisnemo na različne materiale, kot sta papir in platno. Dobimo odtis. Grafika je tudi vtis, saj lahko grafično delo vtisnemo v tiskano ploščo. Umetnik svoje zamisli prilagodi materialu in v material. Površina tiskane plošče, ki jo oblikuje, ima lahko pozitiven ali negativen relief. Grafika je pečat avtorjevega dela (Paro, 1991). Zaradi napornega dela v realizaciji grafike umetnik ne more neposredno, spontano izraziti svojih vtisov, ampak jih uresničuje tekom dela, od zamisli do samega postopka tiskanja (Karlavaris, Kelbli in Stanojevič Kastori, 1982). Grafika (gr. graphein, č. grafein, pisati, vrezovati) je v likovni umetnosti skupen naziv za vse tehnične postopke razmnoževanja risbe oziroma slike s pomočjo matrice, narejene ročno, s kemijskimi ali fotomehaničnimi postopki, v zrcalni sliki. Umetniška grafika nastane z ročnim delom umetnika – grafika. Njen rezultat je original. Sredstva umetniškega izražanja predstavljajo tehnični postopki, ki jih mora umetnik dobro poznati in obvladati. Poznati mora tudi ustrezne materiale in pripomočke, tehnologijo materiala, tehnike izdelave matrice in postopke tiskanja (Hozo, 1988). »Grafika je eno izmed likovnih področij. Njena značilnost je oblikovanje na ploskvi. Obsega risarska in slikarska dela ter je povezana s tehničnim postopkom pripravljanja plošče in tiskanjem« (Hofler, 1991, str. 53). Po Jesihu je grafika zelo široko področje. Vključuje različne vidike, kot so: estetski, zgodovinski, tehnološki, sociološki, likovnoteoretski in didaktični.

Grafika v nižjih razredih osnovne šole

V današnjem učnem načrtu se učenci že v prvem razredu seznanijo z grafiko in rešujejo likovne naloge s tega področja. V drugem in tretjem razredu znanje s področja grafike utrdijo in nadgradijo. V prvem triletju osnovne šole je predmetu likovna vzgoja namenjenih 210 ur, to je dve uri tedensko (kot blok uri ali drugače) in

70 ur v posameznem razredu. V drugem razredu je likovnim področjem (risanju, slikanju, kiparstvu in prostorskem oblikovanju) namenjenih enako število ur (15–16 ur), grafiki pa manj (6–8 ur) (Učni načrt, 2004). Pri grafiki si učenci izkušnje pridobivajo ob ukvarjanju z različnimi grafičnimi tehnikami. Cilji reševanja problemov se nanašajo na usvajanje in opisovanje likovnih pojmov in likovno izražanje. Spoznajo postopke za izvedbo najpreprostejših grafičnih tehnik (tisk s pečatniki, kolažni tisk, monotipija, kolagrafija in računalniška grafika) in se likovno izrazijo, tako da uredijo kompozicijo iz naravnih materialov in jo odtisnejo. Tiskajo s samostojno izdelanimi pečatniki ter izdelajo matrico iz mehkejših materialov različnih površin in jo odtisnejo. Grafične liste tudi primerno opremijo. Razložijo pojme: tiskarstvo (grafika), tiskanje, odtis, matrica, materiali za izdelavo matric, površine materialov, tiskarski pripomočki, označitev odtisa (Učni načrt, 2004).

Metodologija

Namen raziskave je, opazovati in analizirati dogajanja pri urah grafike v drugem razredu. Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kako so učenci motivirani za spoznavanje novih grafičnih tehnik?
- Kakšna je samostojnost oziroma spretnost pri izvajanju grafičnih tehnik?
- Kakšno je poznavanje pojmov s področja grafike ob začetku in ob koncu spremljave?
- Kakšne so razlike v učenčevem odnosu do grafičnih tehnik ob začetku in ob koncu raziskave?
- Kakšen je interes za izvajanje grafičnih tehnik skozi potek študije?
- Kašne so materialne možnosti za izvajanje grafičnih tehnik?

Pri raziskovalnem delu smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Izvedli smo študijo primera. Na podlagi primera smo odgovorili na zastavljena raziskovalna vprašanja in analizirali rezultate. Podatke smo pridobivali tudi z analizo likovnih del, ki smo jih kvalitativno obdelali (Sagadin, 1993). Raziskovalni vzorec predstavljajo učenci OŠ Janka Padežnika Maribor. Sodelovalo je 15 učencev 2. b-razreda. Od tega je bilo 7 deklic in 8 dečkov. V preteklem šolskem letu smo v 2. b-razredu OŠ Janka Padežnika Maribor izvedli pet didaktičnih enot (2 x 45 minut) s področja grafike. V vsaki enoti so se učenci ukvarjali z drugo grafično tehniko. Podatke smo pridobivali z vprašalniki za učence, ki smo jih uporabili pred izvedbo posamezne didaktične enote in po njej. Opazovali smo trenutno dogajanje med potekom študije in delali sprotne zapiske. Dogajanje med potekom učnih enot smo tudi snemali in fotografirali ter oboje analizirali. Prav tako smo podatke pridobivali z analizo likovnih del, ki smo jih kvalitativno obdelali (Sagadin, 1993). Podatke smo obdelali tako, da smo sistematično analizirali in uredili zapiske sprotnih opažanj ter pregledovali in analizirali dogajanja preko videoposnetkov učnih ur. Sprotno smo opazovali tudi materialne pogoje in zahtevnost načrtovanja učnih ur za izvajanje grafičnih tehnik. Primerjali in analizirali smo odgovore učencev, pridobljenih pri kratkih anketah

pred potekom in po poteku učnih enot. Vsak učenec je dobil listič, s pomočjo katerega smo pridobivali odgovore na zastavljena vprašanja. Uporabljali smo tudi nevezani intervju, s katerim smo dobili sprotne informacije o njihovih občutkih, interesih, doživljanju uspeha in motivaciji ob izvajanju likovnih nalog. Za vsako učno uro smo skrbno pripravili učno pripravo. Vse priprave so se nanašale na likovno področje grafike. V vsaki učni enoti so se učenci ukvarjali z drugo grafično tehniko in z enakim likovnim problemom: tiskarstvo, tiskanje, odtis. Grafične tehnike, s katerimi smo se ukvarjali pri urah likovne vzgoje, so bile: monotipija, kolažni tisk, kolagrafija, pečatni tisk in računalniška grafika.

Rezultati in interpretacija

Naše prvo raziskovalno vprašanje je bilo, **kako so učenci motivirani za spoznavanje grafičnih tehnik**. Ugotovili smo, da sta v primeru pečatnega tiska enako močni motivacijski sredstvi izdelava pečatnikov in odtiskovanje z njimi. Ugotovili smo tudi, da pri izvedbi računalniške grafike učence najbolj motivira delo z računalniškimi orodji. Sama priprava računalnika za delo učencem ni tako zelo zanimiva, saj so njihove misli, ko zagledajo računalnik, že usmerjene k njihovem lastnemu ustvarjanju. Pri ukvarjanju s kolažnim tiskom smo opazili, da so učenci radovedno spremljali prikaz postopka te grafične tehnike. Za delo smo jih najbolj motivirali z izbiro materialov različnih tekstur in izdelavo lastne matrice. Dodatno jih je motiviralo to, da bomo matrice odtisnili z grafično stiskalnico. Za delo so bili motivirani tudi med prikazom tiskanja z grafično stiskalnico, nanašanjem barve na matrice in pripravo tiskanja. Demonstracija postopka izvedbe kolagrafije je bila učencem zanimiva in so jo pozorno spremljali. Glede na zgoraj zapisano in glede na odgovore učencev na zastavljena vprašanja med spremljavo lahko na naše prvo raziskovalno vprašanje odgovorimo, da so bili učenci za izvajanje grafičnih tehnik zelo motivirani in jih vsekakor še želijo izvajati.

Naslednje vprašanje je bilo, **kakšna je samostojnost oziroma spretnost učencev pri izvajanju grafičnih tehnik**. Pri grafični tehniki monotipije so učenci pri pripravi materiala pokazali samostojnost, tako da so si želeli sami pripraviti liste in matrico. Pri izvajanju pečatnega tiska je bilo približno polovica učencev spretnih in samostojnih pri izrezovanju pečatnikov iz krompirja. Pri nanašanju barve na pečatnike in odtiskovanju so bili samostojni in spretni vsi. Ugotovili smo, da pri pripravi računalnika za izvedbo likovne naloge v računalniški grafiki večina učencev ni samostojnih. Delali so po navodilih s pomočjo LCD-projektorja. Med delom jih je bilo treba spodbujati k uporabi možnosti, ki jih nudi računalnik. Med potekom izvajanja kolagrafije so učenci dobili občutek za primerno nanašanje lepila in tehniko so izvajali vedno spretnije. Učenci so samostojnost izkazali že pri pripravi materialov in pripomočkov, ki jih bodo potrebovali pri izvedbi tehnike kolažnega tiska. Samostojno so izbirali, izrezovali in lepili materiale različnih struktur po formatu likovnega ustvarjanja. Pri nanašanju grafične barve na matrice in sodelovanju pri tiskanju z grafično stiskalnico so kazali željo po samostojnosti. Povzamemo lahko, da so bili učenci manj spretni in samostojni pri izvajanju tehnike pečatnega tiska, pri ostalih grafičnih tehnikah pa spretni in njihovi starosti primerno samostojni.

Tretje raziskovalno vprašanje se je glasilo, **kakšno je poznavanje pojmov s področja grafike ob začetku in ob koncu spremljave**. Ugotovili smo, da večina učencev ni znalo razložiti pojma tiskarstvo (grafika), pojem tiskanje je znalo razložiti tretjina učencev, polovica učencev je razložilo pojem matrica. Da spadata tiskanje in odtiskovanje k likovnemu področju grafike, je vedelo pet (tretjina) učencev. Le nekaj učencev je, bolj kot vedelo, ugibalo, kako se označi odtis. Prav tako se učenci niso spomnili imen grafičnih tehnik, ki so jih že izvajali, ko pa smo jih omenili, so znali povedati, kako so jih izvajali. Ugotovili smo, da so ob začetku spremljave znali poimenovati dele računalnika in so poznali ime računalniškega programa Slikar. Večina učencev je znalo razložiti pojem odtis. Že ob začetku spremljave so poznali materiale in orodja, ki jih potrebujemo za izvedbo grafičnih tehnik. Po izvedbi zadnjih učnih enot likovne vzgoje smo ugotavljali trenutno poznavanje pojmov s področja grafike. Vsi učenci so znali razložiti pojem matrica in navesti primere, ko so matrico izdelovali. Med seboj so uspešno primerjali matrico in odtis. Prepoznali so tudi zrcalnost odtisa. Nekaj učencev je že prepoznalo grafične tehnike, s katerimi so bile narejene matrice. Ob primerjavi slike, risbe in odtisa so znali pojasniti razlike. Poimenovali so pripomočke, ki jih potrebujemo pri odtiskovanju, prepoznali so tiskarske pripomočke, naštel različne materiale za izdelavo matric. Učenci so že tudi smiselno sodelovali pri oblikovanju meril in jih znali utemeljevati. Grafične liste so opremili s potrebnimi podatki, večinoma primerno. Učenci so vedeli, da lahko odtiskujemo ročno ali z grafično stiskalnico. Vedeli so, da je pri monotipiji mogoč le en odtis, pri kolažnem tisku, kolagrafiji in računalniški grafiki pa več. Glede na zgoraj navedena opažanja lahko povzamemo, da so učenci ob začetku spremljave znali razložiti le nekatere pojme s področja grafike. Njihovo poznavanje le-teh se je širilo in utrjevalo skozi potek študije. Ob koncu študije je bilo njihovo znanje neprimerljivo večje.

Pri četrtem raziskovalnem vprašanju smo želeli ugotoviti, **kakšne so razlike v učenčevem odnosu do grafičnih tehnik ob začetku in ob koncu raziskave**. Prišli smo do zaključka, da razlike so. Pred potekom študije učenci niso imeli razvitega posebnega odnosa do grafičnih tehnik, saj se z nekaterimi še niso ukvarjali. Skozi potek spremljave so ugotovili, kako zanimivo je področje grafike, koliko različnih grafičnih tehnik lahko uporabijo pri svojem delu.

Pri petem vprašanju nas je zanimalo, **kakšen je interes za izvajanje grafičnih tehnik skozi potek študije**. Ugotovili smo, da se je interes za izvajanje grafičnih tehnik skozi potek študije stopnjeval. Učenci so kazali vedno nova navdušenja in pozitivne občutke ob ukvarjanju z vsako od izvajanih grafičnih tehnik. Ugotovili smo, da učenci kažejo največji interes za likovnovzgojno delo z uporabo računalniške grafike (dve tretjini učencev), interes za ostale grafične tehnike pa je enakomerno porazdeljen med ostale učence. Ugotovili smo tudi, da je grafika kot likovno področje glede interesa učencev zastopana enako kot ostala likovna področja.

Pri šestem vprašanju nas je zanimalo, **kakšne so materialne možnosti za izvajanje grafičnih tehnik**. Ugotovili smo, da pri izvajanju grafičnih tehnik potrebujemo nekoliko več materiala kot pri izvajanju likovnih nalog z ostalih likovnih področij (risanja, slikanja, kiparstva in prostorskega oblikovanja). Nekateri materiali so značilni le za področje grafike. Ugotovili smo, da materialne možnosti za izvedbo

grafičnih tehnik v drugem razredu osnovne šole so, kadar jih ni, jih je mogoče kupiti ali nadomestiti z dostopnejšimi.

Zaključek

Med potekom raziskave se je pokazalo, da so za učence najzanimivejši postopki izvedbe grafičnih tehnik. Ob izvajanju grafičnih tehnik učence pritegne k delu že demonstracija le-teh, ko pa ugotovijo, da bodo predstavljeno tehniko izvajali tudi sami, je njihovo navdušenje še večje. Opazili smo, da se je skozi spremljavo spremenil odnos učencev do grafike in grafičnih tehnik. Pri učnih urah so sodelovali z vedno večjim interesom, navdušenjem in občudovanjem. Ob opazovanju njihovega navdušenja pri ukvarjanju z grafičnimi tehnikami smo spoznali, kaj vse zamujajo tako učenci kot učitelji, ker običajno dejavnostim s področja grafike v šolskem letu ne namenijo toliko učnih ur, kolikor smo jim jih namenili mi v poteku študije. Med potekom študije so učitelji ostalih razredov prvega triletja kazali interes za naše delo in so nam z veseljem priskočili na pomoč ali prišli po kakšen nasvet. Večina učiteljev na naši šoli prav tako z veseljem načrtuje in izvaja likovne naloge s področja grafike. Naše delo pa bi bilo lahko še kakovostnejše, če bi imeli učitelji na razredni stopnji na voljo svojo grafično stiskalnico.

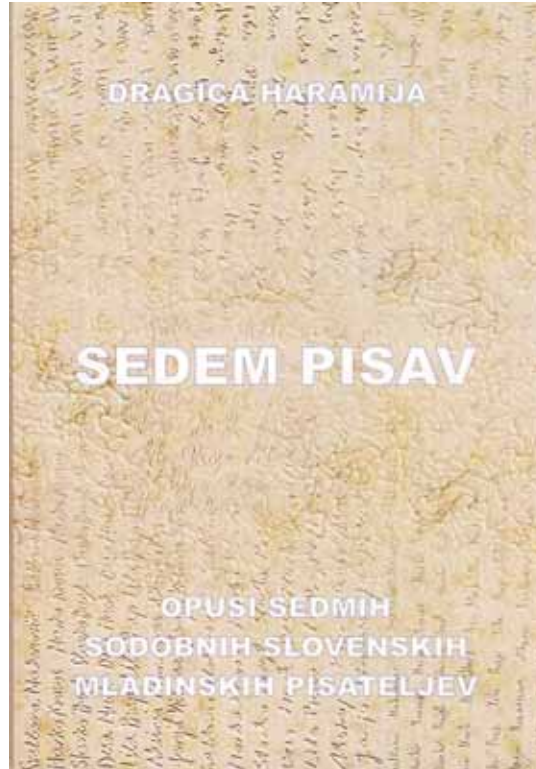
LITERATURA

- Duh, M. in Vrlič, T. (2003). *Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole: priročnik za učitelje razrednega pouka*. Ljubljana: Rokus.
- Hofler, J. (1991). *Umetnostna vzgoja. (Osnove likovne umetnosti)*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Hozo, D. (1988). *Umjetnost multiorginala. Kultura grafičnega lista*. Ljubljana: ČGP Delo.
- Jesih, B. (2000). *Grafika: visoki tisk, ploski tisk*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Karlavaris, B., Kelbli, J. in Stanojevič Kastori, M. (1982). *Likovno vaspitanje za prvi razred pedagoške akademije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Paro, F. (1991). *Grafika. Marginalije u crno-bjelom*. Zagreb: Mladost.
- Sagadin, J. (1993). Kvalitativna analiza podatkov pri študiji primera II. *Sodobna pedagogika*, 44 (5–6), 217–224.
- Tacol, T. (2003). *Likovno izražanje: Didaktična izhodišča za problemski pouk likovne vzgoje v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Debora.
- Tacol, T., Karim, S., Frelih, Č., Rimele, O., Kramberger, A., Klančnik, R. idr. (2004). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Likovna vzgoja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Elektronski naslov: dragica.mlinaric@gmail.com

Založniški odbor je prispevek prejel 17. 3. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 2. 4. 2009.

Novo pri Založbi PEF**Dr. Dragica Haramija****SEDEM PISAV****Opusi sedmih sodobnih slovenskih mladinskih pisateljev****Izvečki iz recenzij**

Dr. Dragica Haramija obravnava dosedanjo mladinsko prozo sedmih reprezentativnih slovenskih pisateljskih osebnosti in na ta način razkriva nekatere poglavitne poudarke v razgibani panorami sodobne slovenske proze za mladino.

Dr. Marjana Kobe

Pomembno je, da so v knjigi obravnavani predvsem sodobni avtorji oz. ustvarjalci, ki sooblikujejo sporočilni prostor mladinske književnosti »danes«. Delo zelo jasno dokazuje, kako v sodobnem mladinskem pripovedništvu sobivajo in se dopolnjujejo različne, tudi nasprotujoče si »pisave«, ki izvirajo iz različnega pojmovanja podobe sodobnega otroka ali mladostnika ter funkcije mladinskega literarnega dela. Posebna vrednost monografije je tako njena informativnost ter poglobljena interpretacijska zmožnost, ki predstavlja temeljne značilnosti avtorjevega opusa kot celote.

Dr. Igor Saksida

Knjigo Sedem pisav avtorice Dragice Haramija lahko označimo kot kvalitetno znanstveno monografijo, saj v celoti in podrobno obravnava zastavljeno snov – sedem slovenskih literarnih ustvarjalcev. Analiza del za otroke in mladino je celovita in izvirna in upošteva tudi spoznanja drugih strokovnjakov.

Dr. Jože Lipnik

SPLOŠNO O REVIMI

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 znanstvenoraziskovalnih 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 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 slogom 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 zgoščenki pošljejo na naslov:

UNIVERZA V MARIBORU
PEDAGOŠKA FAKULTETA MARIBOR
REVIIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
Koroška c. 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 martial 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 150,000 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
REVILJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
Koroška c. 160
2000 MARIBOR
SLOVENIJA