

4

REVIJA ZA
ELEMENTARNO
IZOBRAŽEVANJE



JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

LETNIK 4 - 2011



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta

Letnik/Volume: 4

Številka/Number: 4

Maribor, december 2011

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Naslov uredništva/Editorial Office and Address:

Pedagoška fakulteta Maribor, Revija za elementarno izobraževanje, Koroška 160, 2000 Maribor

- Internetni naslov/Web: www.pfmb.uni-mb.si/zalozba
- Elektronski naslov/E-mail: zalozba.pef@uni-mb.si

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE – ISSN 1855-4431.

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION – ISSN 1855-4431.

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Izdajatelj/Publisher: Založba PEF, Pedagoška fakulteta, Maribor

Uredniški odbor/Editorial Board:

Dr. Renate Seebauer, Pädagogische Hochschule Wien, Dunaj, Avstrija
Dr. Ligita Stramkale, Pedagoģijas un Psiholoģijas fakultāte, Rīga
Dr. Herbert Zoglowek, Finnmark University College, Alta, Norveģska
Dr. Vinka Uzelac, Učiteljski fakultet u Rijeci, Rijeka, Hrvaška
Dr. Josip Milat, Filozofski fakultet, Split, Hrvaška
Dr. Rado Pišot, Pedagoģška fakulteta, Koper, Slovenija
Dr. Julia Athena Spithourakis, University of Patras, Rion, Grčija
Dr. Samo Fošnarit, Pedagoģška fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Jurij Planinšec, Pedagoģška fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Dragica Haramija, Pedagoģška fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Metka Kordigel Aberšek, Pedagoģška fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Olga Denac, Pedagoģška fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Branka Čagran, Pedagoģška fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Marko Marhl, Pedagoģška fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Milena Ivanuš Grmek, Pedagoģška fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Joaquim Gomes de Sá, Univerzade do Minho, Braga, Portugalska
Dr. Martin Bilek, Pedagogická fakulta, Hradec Králové, Češka
Dr. Věra Janíková, Masaryk University, Brno, Češka
Prof. Markus Cslovjecssek, Pädagogische Hochschule FHNW, Brugg, Švica

Glavni in odgovorni urednik/Editor in Chief: dr. Samo Fošnarit
Namestnica glavnega in odgovornega urednika/Deputy Editor in Chief: dr. Dragica Haramija

Založniški odbor/Publishing Committee:

dr. Samo Fošnarit, dr. Jurij Planinšec, dr. Dragica Haramija, dr. Janja Batič

Lektoriranje/Proof Reading:

za angleško besedilo/English: mag. Andreja Krašna

za slovensko besedilo/Slovene: dr. Polonca Šek Mertük

Naslovnico je oblikoval/The title page designed by: Primož Krašna

Naklada/Circulation: 400 izvodov/copies

Tisk/Press: Grafični studio OK, Maribor

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: 4

Številka/Number: 4

Maribor, december 2011

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)

Ulrich's Periodicals Directory

IBZ, Internationale Bibliographie der Zeitschriftenliteratur

Izhajanje revije delno sofinancira Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

VSEBINA/CONTENTS

Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Jasna Tominc Vzgoja za trajnostni razvoj v praksi vrtcev	5
Dr. Jana Goriup, Urška Oblak Nekateri sociološki vidiki problematike žensk v znanosti med delom in družino v slovenski družbi	23
Dr. Igor Saksida Tekmovanje za Cankarjevo priznanje: zasnova, cilji, vprašanja	49
Dr. Uršula Podobnik Načrtovanje in izvajanje likovnih dejavnosti v vrtcih	85
Dr. Mara Cotič, dr. Darjo Felda, Sanela Mešinović, Blaž Simčič Vizualizacija geometrijskih problemov na geoplošči	103
Dr. Marija Ropič Vpliv nekaterih dejavnikov na učinkovitost pisanja učencev	125
Splošno o reviji Navodila avtorjem	127
General information Guidlines for submission	130

*Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta,
jurka.lepicnik@uni-mb.si*

Jasna Tominc, jasnatominc@gmail.com

Vzgoja za trajnostni razvoj v praksi vrtcev

Izvirni znanstveni članek

UDK 373.2

POVZETEK

S trajnostnim razvojem se danes srečujemo na vseh področjih našega življenja. V prvem delu prispevka predstavljamo namen in temeljne cilje vzgoje za trajnostni razvoj, ki so jih opredelile pristojne mednarodne organizacije in sprejele ustrezne nacionalne institucije v naši državi.

V drugem delu predstavljamo mnenja vzgojiteljev o uresničevanju vzgoje za trajnostni razvoj v vrtcih in vpetost le-te v prakso vrtcev. Pridobljena empirična spoznanja kažejo, da večina vzgojiteljev uresničuje vzgojo za trajnostni razvoj v vrtcu, kjer delajo, in da je le-ta vpeta v prakso vrtcev.

Ključne besede: vzgoja za trajnostni razvoj, vrtec, vzgojitelj

Education for Sustainable Development in Kindergarten Practice

ABSTRACT

Today we encounter sustainable development in all spheres of our lives. The first part of the paper discusses the purpose and the fundamental goals of education for sustainable development, which have been defined by the competent international organizations and adopted by the relevant national institutions in our country.

The second part presents the opinions of teachers regarding the implementation of education for sustainable development in kindergartens, and its integration in kindergarten practice. The acquired empirical findings show that most teachers do implement education for sustainable development in the kindergarten they work at, and that it is in fact integrated into kindergarten practice.

Key words: education for sustainable development, kindergarten, teacher

Uvod

Da je naše okolje preobremenjeno, se danes že dobro zavedamo, zato je ta problem tudi tako izpostavljen po vsem svetu. Nakopičenih okoljskih in drugih problemov ne bo mogoče rešiti in odpraviti v trenutku, temveč bodo potrebni čas ter nove, širše razvojne spodbude in možnosti. Tako so ohranjanje in izboljšanje človekovega okolja, izboljšanje vsakodnevnih življenjskih razmer in razumna raba naravnih virov postala vsebinska vprašanja, ki morajo imeti osrednjo vlogo tudi v vzgojno-izobraževalnem procesu (Fošnarič, 2006).

Organizacija združenih narodov je obdobje med leti 2005 in 2014 razglasila za desetletje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (v nadaljevanju VITR), pri čemer glavno nalogo pri implementaciji nosi organizacija UNESCO. Nastalo je več mednarodnih dokumentov, med drugim Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj UNECE, ki je bila sprejeta na srečanju na visoki ravni ministrov za izobraževanje in okolje v Vilni marca 2005. Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj UNECE med glavne teme VITR prišteva državljanstvo, mir, etiko, odgovornost v krajevnem in mednarodnem kontekstu, demokracijo, pravičnost, varnost, človekove pravice, zmanjšanje revščine, zdravje, enakost spolov, kulturno raznovrstnost, razvoj podeželja in mest, gospodarstvo, proizvodne in potrošniške vzorce, skupno odgovornost, varstvo okolja, upravljanje naravnih virov ter biotsko

in pokrajinsko raznovrstnost. Strategija je namenjena vladam, ki jih motivira in jim svetuje, kako razviti politike in prakso za vključevanje trajnostnega razvoja v vzgojo, izobraževanje in učenje z vključevanjem izobraževalcev in drugih interesnih skupin (Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, b. d.). Vzgoja za trajnostni razvoj je torej vseživljenjski proces, zato je z njim treba začeti že v zgodnjem otroštvu.

Cilji VITR predstavljajo nekaj novega, v delo vzgojiteljev vnašajo inovativne pedagoške pristope in zato VITR predstavlja velik izziv za vse delavce v vrtcih in šolah.

Flogaiti in Liarakou (2008) ugotavljata, da je temeljni cilj VITR oblikovanje avtonomnih in dejavnih državljanov, ki so okoljsko odgovorni, zadostno obveščeni, se zavedajo resnosti okoljskih problemov in so predvsem pripravljeni aktivno sodelovati v njihovem reševanju. Pomembno je, da se posameznik na odločitve in zahteve različnih centrov moči ne odziva pasivno, temveč kritično razmišlja in deluje, sodeluje v procesu sprejemanja odločitev ter se dinamično in demokratično vključuje v družbena dogajanja, katerih cilj so spremembe, ki zahtevajo promocijo trajnosti. Posameznik mora imeti vizijo in vrednote, ki mu pomagajo pri opredeljevanju in usklajevanju socialne diferenciacije trajnosti, biti sposoben avtonomno oceniti svoj trenutni položaj in ne biti brezbrizen do prihodnjih generacij.

VITR poudarja celosten (holističen) pristop in je zasnovana na medpredmetnem povezovanju, interdisciplinarnosti in multidisciplinarnosti, pri čemer povezuje različna področja, še zlasti pa naravoslovno in tehnološko področje z družboslovnim. Naravnana je problemsko; spodbuja in usposablja za razkrivanje in reševanje različnih, predvsem praktičnih, življenjskih problemov, goji zavest o kompleksnosti problemov in pojavov, previdnost do preveč preprostih, enosmernih rešitev. Usmerjena je v prihodnost, v napovedovanje, v oblikovanje vizij, iskanje in vrednotenje novih, alternativnih zamisli in rešitev, zasnovana je na vrednotah, ki omogočajo trajnostni razvoj, in je izkustvena, saj izhaja iz osebnih izkušenj učencev, ob neposrednem stiku z naravnim in družbenim okoljem, s terenskim delom ... Vzpostavlja skladnost med okoljskimi vsebinami in praktičnim ravnanjem (npr. spodbuja okoljsko naravnano gospodarjenje z energijo, vodo ...), sloni na pozitivnem čustvenem odnosu do okolja in soljudi, usposablja za demokratične akcije ob zavzemanju za trajnostne rešitve, tudi ko gre za konfliktne interese, goji kritično mišljenje, temelji na preverljivih dejstvih in se izogiba odločanja (sklepanja) na osnovi predsodkov (Zupan, Marentič Požarnik, Vovk Korže in Orel, 2008).

Problem

Primeri dobrih praks (Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj: Primeri dobre prakse v Sloveniji, 2007) nakazujejo, da je cilje VITR v vrtcu mogoče uresničevati s:

- prepletanjem dejavnosti, učnih vsebin in problemsko ter projektno naravnostjo učenja in poučevanja;
- navajanjem otrok na celostno, samostojno, objektivno in kritično mišljenje;
- razvijanjem demokratičnih vrednot in metod vplivanja na družbeni in gospodarski razvoj;
- motiviranjem in opogumljanjem otrok za dejavno državljanstvo ter s spodbujanjem prepričanja, da je mogoče tudi z osebnimi odločitvami in majhnimi koraki v pravo smer veliko prispevati k trajnostnemu razvoju;
- ustvarjanjem in negovanjem dobrega, tvornega in sodelovalnega ozračja;
- kakovostno komunikacijo med strokovnimi delavci in otroki;
 - vplivanjem na oblikovanje stališč, vrednot in življenjskih navad otrok, ki zagotavljajo trajnostni razvoj;
 - uvajanjem pristopov, ki omogočajo odkrivanje kratkoročnih in dolgoročnih, domačih in svetovnih, ekoloških, socialnih, kulturnih in političnih posledic navzkrižnih interesov posameznikov in skupin ter odločitev in ravnanj;
 - spoznavanjem kulturne dediščine in tradicionalnih znanj lastnega naroda in človeštva ter s spodbujanjem medkulturnega dialoga;
 - skrbjo za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev;
 - vključevanjem vseh udeležencev učnega procesa: otrok, vzgojiteljev in drugih delavcev vrtca v uresničevanje ciljev trajnostnega razvoja;
 - sodelovanjem z občinsko skupnostjo, državnimi ustanovami, gospodarskimi in nevladnimi organizacijami ter društvu in s povezovanjem že obstoječih pobud na področju okoljske vzgoje;
 - povezovanjem vrtcev med seboj;
 - dosledno samoevalvacijo uresničevanja zadanih ciljev vzgoje za trajnostni razvoj.

Glede na navedeno nas je predvsem zanimalo, ali lahko empirično potrdimo uresničevanje VITR v vrtcih.

Metodologija

Cilji raziskovanja

V prispevku predstavljamo del širšega preučevanja vzgoje za trajnostni razvoj v vrtcih, ki v ospredje postavlja naslednji raziskovalni vprašanja:

- kako se uresničuje vzgoja za trajnostni razvoj v vrtcih,
- kako je le-ta vpeta v obstoječo prakso vrtcev.

Pri tem smo preverjali obstoj razlik v oceni uresničevanja in vpetosti vzgoje za trajnostni razvoj v vrtcih glede na starost in izobrazbo vzgojiteljev ter glede na lokacijo vrtca.

Raziskovalna metoda

Uporabljena je deskriptivna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Raziskovalni vzorec

Raziskava temelji na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu strokovnih delavcev/vzgojiteljev in vzgojiteljic predšolskih otrok v vrtcih na območju severovzhodne Slovenije.

Vzorec predstavlja 96 vzgojiteljev in vzgojiteljic; v vzorcu so pretežno ženske – 96,9 %, anketiranih moških je 3,1 %.

Največ sodelujočih v anketi (32,3 %) je starih med 40 in 49 let, 25,0 % je starih med 50 in 59 let, 22,7 % je starih med 30 in 39 let, najmanjši delež sodelujočih (19,8 %) je starih med 20 in 29 let.

Večina anketiranih ima srednješolsko izobrazbo (61,5 %), sledi visokošolska izobrazba (20,8 %), najmanjši odstotek anketiranih (17,7 %) pa ima višješolsko izobrazbo.

Glede na lokacijo vrtca je sodelovalo 49 anketiranih (51 %) s podeželja in 47 oz. 49,0 % iz mest.

Postopki zbiranja podatkov

Najprej smo s pomočjo literature sestavili poskusni (sondažni) anketni vprašalnik. Pri tem smo se še zlasti opirali na vprašalnik, ki sta ga pripravili avtorici Uzelac in Starčević (1999). Po pregledu vprašalnika smo vprašalnik sondažno uporabili ter

odpravili pomanjkljivosti in napake. Definitivno anketiranje smo izvedli v februarju in marcu 2010.

V prvem delu anketnega vprašalnika so vprašanja o objektivnih dejstvih (spol, starost in izobrazba vzgojiteljev ter lokacija vrtca). Sledijo vprašanja o njihovem pojmovanju vzgoje za trajnostni razvoj, pristopih, uresničevanju in neposrednih izkušnjah z vzgojo za trajnostni razvoj, oceni obstoječe prakse v vrtcu ter o pridobivanju znanj o vzgoji za trajnostni razvoj. Vprašanja v anketnem vprašalniku so večinoma zaprtega tipa, eno vprašanje je odprto.

Postopki obdelave podatkov

Podatke, zbrane z anketnim vprašalnikom, smo obdelali računalniško s pomočjo statističnega programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Za vprašanja zaprtega tipa so izračunane absolutne (f) in odstotne frekvence ($f\%$). Za preizkušanje odvisnih zvez med spremenljivkami smo uporabili χ^2 -preizkus.

Pri obdelavi podatkov, pridobljenih z ocenjevalnimi lestvicami, smo deskriptivno izražene ocenjevalne stopnje ponderirali, in sicer: SE STRINJAM z vrednostjo 3, SE DELOMA STRINJAM z vrednostjo 2 in SE NE STRINJAM z vrednostjo 1. S temi vrednostmi smo izračunali aritmetične sredine za vsako trditev posebej. Posamezne trditve smo na podlagi aritmetičnih sredin rangirali in jih med seboj primerjali. Za analizo razlik po posameznih trditvah smo uporabili LR (Likelihood Ratio).

Rezultati in interpretacija

Uresničevanje vzgoje za trajnostni razvoj in obstoječa praksa v vrtcu

Trditev	Nikoli		Redko		Pogosto		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
S prepletanjem dejavnosti, vsebin itd.	0	0,0	5	5,2	91	94,8	96	100
S spodbujanjem otrok na celostno, samostojno in kritično mišljenje	0	0,0	6	6,3	90	93,8	96	100
S spreminjanjem okolja (otroke peljemo v naravo, druge institucije ...)	3	3,1	26	27,1	67	69,8	96	100

Trditev	Nikoli		Redko		Pogosto		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Z ustvarjanjem in negovanjem dobrega in sodelovalnega ozračja v vrtcu	0	0,0	5	5,2	91	94,8	96	100
S kakovostno komunikacijo med strokovnimi delavci in otroki	0	0,0	2	2,1	94	97,9	96	100
Z vplivanjem na oblikovanje stališč, vrednot in življenjskih navad otrok, ki zagotavljajo trajnostni razvoj	0	0,0	15	15,6	81	84,4	96	100
S skrbjo za vseživljenjsko učenje in usposabljanje strokovnih delavcev	0	0,0	17	17,7	79	82,3	96	100
S sodelovanjem z zunanjimi institucijami	2	2,1	43	44,8	51	53,1	96	100

Tabela 1: Število (f) in strukturni odstotki (f %) vzgojiteljev v vrtcu po odgovoru na vprašanje o uresničevanju vzgoje za trajnostni razvoj

Sodeč po rezultatih, je 97,9 % vzgojiteljev prepričanih, da je v vrtcu kakovostna komunikacija med strokovnimi delavci in otroki tisto področje, ki omogoča uresničevanje vzgoje za trajnostni razvoj. Več kot 90 % vzgojiteljev pogosto prepleta dejavnosti in vsebine, spodbuja otroke na celostno, samostojno in kritično mišljenje ter ustvarja in neguje dobro in sodelovalno ozračje v vrtcu.

Na podlagi dobljenih rezultatov ugotavljamo, da se v praksi vrtcev vzgoja za trajnostni razvoj uresničuje zlasti s kakovostno komunikacijo med strokovnimi delavci in otroki, prepletanjem dejavnosti in vsebin, z ustvarjanjem in negovanjem dobrega in sodelovalnega ozračja, s spodbujanjem otrok na celostno, samostojno in kritično mišljenje, z vplivanjem na oblikovanje stališč, vrednot in življenjskih navad otrok, ki zagotavljajo trajnostni razvoj, ter s skrbjo za vseživljenjsko učenje in usposabljanje strokovnih delavcev, kar kaže na to, da je vzgoja za trajnostni razvoj umeščena v prakso vrtcev. Zagotovo pa velja v prihodnje nameniti več pozornosti problematiki spreminjanja okolja in sodelovanju z zunanjimi institucijami.

Trditev		Starost										χ^2 (Pearson) LR (Likelihood Ratio)
		20–29 let		30–39 let		40–49 let		50–59 let		Skupaj		
		f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	
V11.1	redko	2	10,5	3	13,6	0	0,0	0	0,0	5	5,2	$\chi^2 = 8,972$ P = 0,030
	po-gosto	17	89,5	19	86,4	31	100,0	24	100,0	91	94,8	
V11.2	redko	2	10,5	1	4,5	1	3,2	2	8,3	6	6,3	$\chi^2 = 1,362$ P = 0,715
	po-gosto	17	89,5	21	95,5	30	96,8	22	91,7	90	93,8	
V11.3	nikoli	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	12,5	3	3,1	$\chi^2 = 10,445$ P = 0,107
	redko	7	36,8	7	31,8	8	25,8	4	16,7	26	27,1	
	po-gosto	12	63,2	15	68,2	23	74,2	17	70,8	67	69,8	
V11.4	redko	0	0,0	1	4,5	3	9,7	1	4,2	5	5,2	$\chi^2 = 3,122$ P = 0,373
	po-gosto	19	100,0	21	95,5	28	90,3	23	95,8	91	94,8	
V11.5	redko	0	0,0	2	9,1	0	0,0	0	0,0	2	2,1	$\chi^2 = 6,039$ P = 0,110
	po-gosto	19	100,0	20	90,9	31	100,0	24	100,0	94	97,9	
V11.6	redko	3	15,8	6	27,3	4	12,9	2	8,3	15	15,6	$\chi^2 = 3,247$ P = 0,355
	po-gosto	16	84,2	16	72,7	27	87,1	22	91,7	81	84,4	
V11.7	redko	3	15,8	5	22,7	5	16,1	4	16,7	17	17,7	$\chi^2 = 0,478$ P = 0,924
	po-gosto	16	84,2	17	77,3	26	83,9	20	83,3	79	82,3	

Trditev		Starost										χ^2 (Pearson) LR (Likelihood Ratio)
		20–29 let		30–39 let		40–49 let		50–59 let		Skupaj		
		f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	
V11.8	nikoli	0	0,0	1	4,5	0	0,0	1	4,2	2	2,1	$\chi^2 = 6,702$ $P = 0,349$
	redko	10	52,6	12	54,5	14	45,2	7	29,2	43	44,8	
	po-gosto	9	47,4	9	40,9	17	54,8	16	66,7	51	53,1	

Legenda:

V11.1 = S prepletanjem dejavnosti, vsebin itd.

V11.2 = S spodbujanjem otrok na celostno, samostojno in kritično mišljenje.

V11.3 = S spreminjanjem okolja (otroke peljemo v naravo, druge institucije ...).

V11.4 = Z ustvarjanjem in negovanjem dobrega in sodelovalnega ozračja v vrtcu.

V11.5 = S kakovostno komunikacijo med strokovnimi delavci in otroki.

V11.6 = Z vplivanjem na oblikovanje stališč, vrednot in življenjskih navad otrok, ki zagotavljajo trajnostni razvoj.

V11.7 = S skrbjo za vseživljenjsko učenje in usposabljanje strokovnih delavcev.

V11.8 = S sodelovanjem z zunanjimi institucijami.

Tabela 2: Število (f) in strukturni odstotki (f %) vzgojiteljev v vrtcu po odgovoru na vprašanje o uresničevanju vzgoje za trajnostni razvoj glede na njihovo starost

χ^2 -preizkus je pokazal, da obstaja statistično značilna razlika glede na starost vzgojiteljev pri postavki *prepletanje dejavnosti in vsebine* ($\chi^2 = 8,972$; $P = 0,030$). Dejavnosti in vsebine med seboj najpogosteje prepletajo starejši vzgojitelji. To je verjetno posledica tega, da imajo starejši vzgojitelji že več izkušenj in jim je zato lažje prepletati in povezovati vsebine v vrtcu. Tako so vsi vzgojitelji, starejši od 40 let, odgovorili, da to počnejo pogosto, medtem ko je 10,5 % vzgojiteljev, starih med 20 in 29 let, ter 13,6 % vzgojiteljev, starih med 30 in 39 let, odgovorilo, da to počne redko. Drugi vzgojitelji v teh obeh starostnih obdobjih to počnejo pogosto.

Pri tretji postavki *spreminjanje okolja* obstaja tendenca razlike ($\chi^2 = 10,445$; $P = 0,107$). Starejši vzgojitelji pogosteje spreminjajo okolje kot mlajši. 70,8 % vzgojiteljev nad 50 let to počne pogosto, najpogosteje pa okolje spreminjajo vzgojitelji,

stari med 40 in 49 let, in sicer 74,2 % jih to naredi pogosto, medtem ko jih vzgojno okolje pogosto menja 68,2 %, starih med 30 in 39 let, najmanj pogosto pa okolje spreminjajo vzgojitelji, mlajši od 30 let. 63,2 % jih to naredi pogosto, drugi pa redko. Trije anketiranci, starejši od 50 let, okolja ne spreminjajo nikoli.

Tendenca razlike ($\chi^2 = 6,039$; $P = 0,110$) obstaja tudi pri postavki *s kakovostno komunikacijo med strokovnimi delavci in otroki*. Zanimivo je, da dva anketiranca, ki sta stara med 30 in 39 let, ocenjujeta, da je kakovostna komunikacija med strokovnimi delavci in otroki le redko prisotna, medtem ko je po mnenju drugih anketirancev kakovostna komunikacija pogosta.

Dobljeni rezultati kažejo, da je v praksi vrtcev prepletanje dejavnosti in vsebin prisotno pri starejših vzgojiteljih, ki imajo več izkušenj, kar je povsem razumljivo, saj je v procesu vzgoje prepletanje dejavnosti in vsebin zahtevno in odgovorno delo.

Trditev		Izobrazba						χ^2 (Pearson) LR (Likelihood Ratio)
		Srednja		Višja, visoka		Visoka		
		f	f %	f	f %	f	f %	
V11.1	redko	4	6,8	1	2,7	5	5,2	$\chi^2 = 0,837$ $P = 0,360$
	pogosto	55	93,2	36	97,3	91	94,8	
V11.2	redko	6	10,2	0	0,0	6	6,3	$\chi^2 = 6,091$ $P = 0,014$
	pogosto	53	89,8	37	100,0	90	93,8	
V11.3	nikoli	1	1,7	2	5,4	3	3,1	$\chi^2 = 2,821$ $P = 0,244$
	redko	19	32,2	7	18,9	26	27,1	
	pogosto	39	66,1	28	75,7	67	69,8	
V11.4	redko	4	6,8	1	2,7	5	5,2	$\chi^2 = 0,837$ $P = 0,360$
	pogosto	55	93,2	36	97,3	91	94,8	
V11.5	redko	0	0,0	2	5,4	2	2,1	$\chi^2 = 3,882$ $P = 0,049$
	pogosto	59	100,0	35	94,6	94	97,9	
V11.6	redko	10	16,9	5	13,5	15	15,6	$\chi^2 = 0,204$ $P = 0,652$
	pogosto	49	83,1	32	86,5	81	84,4	
V11.7	redko	13	22,0	4	10,8	17	17,7	$\chi^2 = 1,966$ $P = 0,161$
	pogosto	46	78,0	33	89,2	79	82,3	

Trditev		Izobrazba						χ^2 (Pearson) LR (Likelihood Ratio)
		Srednja		Višja, visoka		Visoka		
		f	f %	f	f %	f	f %	
V11.8	nikoli	1	1,7	1	2,7	2	2,1	$\chi^2 = 0,162$ $P = 0,922$
	redko	26	44,1	17	45,9	43	44,8	
	pogosto	32	54,2	19	51,4	51	53,1	

Legenda:

V11.1 = S prepletanjem dejavnosti, vsebin itd.

V11.2 = S spodbujanjem otrok na celostno, samostojno in kritično mišljenje.

V11.3 = S spreminjanjem okolja (otroke peljemo v naravo, druge institucije ...).

V11.4 = Z ustvarjanjem in negovanjem dobrega in sodelovalnega ozračja v vrtcu.

V11.5 = S kakovostno komunikacijo med strokovnimi delavci in otroki.

V11.6 = Z vplivanjem na oblikovanje stališč, vrednot in življenjskih navad otrok, ki zagotavljajo trajnostni razvoj.

V11.7 = S skrbjo za vseživljenjsko učenje in usposabljanje strokovnih delavcev.

V11.8 = S sodelovanjem z zunanjimi institucijami.

Tabela 3: Število (f) in strukturni odstotki (f %) vzgojiteljev v vrtcu po odgovoru na vprašanje o uresničevanju vzgoje za trajnostni razvoj glede na njihovo izobrazbo

Na podlagi izida χ^2 -preizkusa v primeru uresničevanja vzgoje za trajnostni razvoj glede na izobrazbo vzgojiteljev ugotavljamo, da obstajajo statistično značilne razlike pri postavkah *spreminjanje okolja* (otroke peljemo v naravo, druge institucije ...) ($\chi^2 = 2,82$; $P = 0,244$) in *kakovostna komunikacija med strokovnimi delavci in otroki* ($\chi^2 = 3,882$; $P = 0,049$). Pri spreminjanju okolja so bolj aktivni anketiranci z višjo/visoko izobrazbo. 75,7 % jih to počne pogosto. Pri vzgojiteljih s srednješolsko izobrazbo jih okolje pogosto spreminja 66,1 %.

Pri postavki *s kakovostno komunikacijo med strokovnimi delavci in otroki* ugotavljamo, da vsi anketiranci s srednješolsko izobrazbo ocenjujejo, da v njihovem vrtcu pogosto poteka kakovostna komunikacija med strokovnimi delavci in otroki ($\chi^2 = 3,882$; $P = 0,049$). Pri vzgojiteljih z višjo/visoko izobrazbo je enakega mnenja 94,6 %.

Na podlagi rezultatov ugotavljamo, da višje izobraženi vzgojitelji pogosteje spreminjajo okolje, v katerem se izvaja vzgoja za trajnostni razvoj, kar bi lahko pripisali dejstvu, da so višje izobraženi vzgojitelji fleksibilnejši pri izbiri okolja, v katerem se bo le-ta izvajala. Hkrati tudi ugotavljamo, da so vzgojitelji z višjo/visoko izobrazbo bolj zadržani pri oceni komunikacije med strokovnimi delavci in otroki kot vzgojitelji s srednjo izobrazbo, kar bi lahko pripisali različnim kompetencam vzgojiteljev.

Lokacija vrtca								
		Podeželje		Mesto		Skupaj		χ^2 (Pearson) LR (Likelihood Ratio)
		f	f %	f	f %	f	f %	
V11.1	redko	3	6,1	2	4,3	5	5,2	$\chi^2 = 0,171$ P = 0,680
	pogosto	46	93,9	45	95,7	91	94,8	
V11.2	redko	4	8,2	2	4,3	6	6,3	$\chi^2 = 0,638$ P = 0,424
	pogosto	45	91,8	45	95,7	90	93,8	
V11.3	nikoli	0	0,0	3	6,4	3	3,1	$\chi^2 = 6,754$ P = 0,034
	redko	17	34,7	9	19,1	26	27,1	
	pogosto	32	65,3	35	74,5	67	69,8	
V11.4	redko	3	6,1	2	4,3	5	5,2	$\chi^2 = 0,171$ P = 0,680
	pogosto	46	93,9	45	95,7	91	94,8	
V11.5	redko	0	0,0	2	4,3	2	2,1	$\chi^2 = 2,901$ P = 0,089
	pogosto	49	100,0	45	95,7	94	97,9	
V11.6	redko	8	16,3	7	14,9	15	15,6	$\chi^2 = 0,037$ P = 0,847
	pogosto	41	83,7	40	85,1	81	84,4	
V11.7	redko	11	22,4	6	12,8	17	17,7	$\chi^2 = 1,544$ P = 0,214
	pogosto	38	77,6	41	87,2	79	82,3	
V11.8	nikoli	1	2,0	1	2,1	2	2,1	$\chi^2 = 0,001$ P = 0,999
	redko	22	44,9	21	44,7	43	44,8	
	pogosto	26	53,1	25	53,2	51	53,1	

Legenda:

V11.1 = S prepletanjem dejavnosti, učnih vsebin itd.

V11.2 = S spodbujanjem otrok na celostno, samostojno in kritično mišljenje.

V11.3 = S spreminjanjem okolja (otroke peljemo v naravo, druge institucije ...).

V11.4 = Z ustvarjanjem in negovanjem dobrega in sodelovalnega ozračja v vrtcu.

V11.5 = S kakovostno komunikacijo med strokovnimi delavci in otroki.

V11.6 = Z vplivanjem na oblikovanje stališč, vrednot in življenjskih navad otrok, ki zagotavljajo trajnostni razvoj.

V11.7 = S skrbjo za vseživljenjsko učenje in usposabljanje strokovnih delavcev.

V11.8 = S sodelovanjem z zunanjimi institucijami.

Tabela 4: Število (f) in strukturni odstotki (f %) vzgojiteljev v vrtcu po odgovoru na vprašanje o uresničevanju vzgoje za trajnostni razvoj glede na lokacijo vrtca

Podatki kažejo, da obstaja statistično značilna razlika v odgovorih vzgojiteljev o uresničevanju vzgoje za trajnostni razvoj glede na lokacijo vrtca pri tretji postavki: *spreminjanje okolja* ($\chi^2 = 6,754$; $P = 0,034$). Vzgojitelji v mestu pogosteje spreminjajo vzgojno okolje kot vzgojitelji na podeželju. 74,5 % vzgojiteljev v mestu je odgovorilo, da okolje spremenijo pogosto, medtem ko na podeželju 65,3 % vzgojiteljev pogosto spremeni okolje. 34,7 % vzgojiteljev na podeželju se redko odloči za spremembo okolja, medtem ko se v mestu le 19,1 % vzgojiteljev za to odloči redko. Trije anketiranci iz mesta so odgovorili, da se za spremembo vzgojnega okolja ne odločijo nikoli, kar torej pomeni, da njihova vzgoja poteka samo v vrtcu.

Izpostavimo lahko tudi tendenco razlike pri peti postavki. Na podeželju so vsi vzgojitelji mnenja, da v vrtcu pogosto poteka kakovostna komunikacija med strokovnimi delavci in otroki, medtem ko v mestu dva anketiranca menita, da je kakovostna komunikacija v vrtcu vzpostavljena redko. Drugih 95,7 % vzgojiteljev v mestu meni, da je pogosto komunikacija v vrtcu dobra.

Pri drugih postavkah statistično značilnih razlik med podeželjem in mestom ni. Več kot 90 % vzgojiteljev tako v mestu kot tudi na podeželju pri vzgoji pogosto prepleta dejavnosti in vsebine ter otroke pogosto spodbujajo na celostno, samostojno in kritično mišljenje. Približno tri četrtine anketiranih v mestu in na podeželju pogosto vpliva na oblikovanje stališč, vrednot in življenjskih navad otrok, ki zagotavljajo trajnostni razvoj, ter pogosto skrbijo za vseživljenjsko učenje in usposabljanje strokovnih delavcev v vrtcu. Drugi vzgojitelji to počnejo redko. Dobra polovica vzgojiteljev v mestu in na podeželju pogosto sodeluje z zunanjimi institucijami, en vzgojitelj na podeželju in eden v mestu nikoli ne sodelujeta z zunanjimi institucijami, drugi pa z njimi sodelujejo redko.

Podatki v tabeli 5 kažejo, da 94,8 % anketiranih ocenjuje, da imajo v vrtcu pozitiven odnos do vzgoje za trajnostni razvoj, le dva anketiranca sta mnenja, da temu ni tako. 85,4 % anketiranih se strinja s trditvama, da vzgojitelji v vrtcu sodelujejo med seboj in si izmenjujejo mnenja o vzgoji za trajnostni razvoj ter da so vzgojitelji zainteresirani za izobraževanje na področju vzgoje za trajnostni razvoj. Najmanj anketiranih se strinja s trditvijo, da vzgojitelji v vrtcu uporabljajo sodobno tehnologijo pri vzgoji za trajnostni razvoj. To je verjetno povezano s tem, da so vrtci slabo opremljeni s sodobno tehnologijo. Prav tako se samo dobra polovica anketiranih (56,3 %) popolnoma strinja s trditvijo, da je vzgojiteljem dostopnih dovolj podatkov in strokovne literature o vzgoji za trajnostni razvoj.

χ^2 -preizkus kaže tendenco razlike ($\chi^2 = 11,753$; $P = 0,068$) pri postavki *vzgojitelji imamo pozitiven odnos do vzgoje za trajnostni razvoj*. Kaže se, da imajo mlajši anketiranci bolj pozitiven odnos do vzgoje za trajnostni razvoj kot starejši. Le 83,3 % anketiranih, starejših od 50 let, se s to trditvijo strinja, 12,5 % se jih strinja deloma, en anketiranec pa je mnenja, da vzgojitelji nimajo pozitivnega mnenja do vzgoje za trajnostni razvoj. Vsi drugi anketiranci se s trditvijo popolnoma strinjajo.

Trditev	Drži		Deloma drži		Ne drži		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Vzgojitelji svobodno povemo svoje mnenje in razmišljanja o vzgoji za trajnostni razvoj.	75	78,1	20	20,8	1	1,0	96	100
Vzgojitelji sodelujemo med seboj in si izmenjujemo mnenja o vzgoji za trajnostni razvoj.	82	85,4	13	13,5	1	1,0	96	100
Vzgojitelji imamo pozitiven odnos do vzgoje za trajnostni razvoj.	91	94,8	3	3,1	2	2,1	96	100
Vzgojitelji smo zainteresirani za izobraževanje na področju vzgoje za trajnostni razvoj.	82	85,4	13	13,5	1	1,0	96	100
Vzgojitelji imamo možnost dodatnega izobraževanja o vzgoji za trajnostni razvoj.	60	62,5	35	36,5	1	1,0	96	100
Vzgojiteljem je dostopnih dovolj podatkov in strokovne literature o vzgoji za trajnostni razvoj.	54	56,3	41	42,7	1	1,0	96	100
Vzgojitelji uporabljamo sodobno tehnologijo (računalnik, LCD-projektor ...) pri vzgoji za trajnostni razvoj.	59	61,5	34	35,4	3	3,1	96	100

Tabela 5: Število (f) in strukturni odstotki (f %) vzgojiteljev v vrtcu po odgovoru na vprašanje o obstoječi praksi vzgoje za trajnostni razvoj v vrtcu

Pri uresničevanju vzgoje za trajnostni razvoj v vrtcu glede na lokacijo vrtca je izid χ^2 -preizkusa pokazal, da obstaja statistično značilna razlika pri postavki o spreminjanju okolja ($\chi^2 = 6,754$; $P = 0,034$). Anketiranci v mestu pogosteje spremenijo okolje kot anketiranci na podeželju. 74,5 % vzgojiteljev v mestu je odgovorilo, da

okolje spremenijo pogosto, medtem ko na podeželju 65,3 % vzgojiteljev pogosto spremeni vzgojno okolje. 34,7 % vzgojiteljev na podeželju se redko odloči za spreminjanje okolja, medtem ko se v mestu le 19,1 % vzgojiteljev za to odloči redko. Trije anketiranci v mestu so odgovorili, da se za spreminjanje okolja ne odločijo nikoli, kar torej pomeni, da se vzgoja za trajnosti razvoj v teh primerih izvaja samo v vrtcu.

Izpostavimo lahko tudi tendenco razlike pri peti postavki. Na podeželju so vsi vzgojitelji mnenja, da v vrtcu pogosto poteka kakovostna komunikacija med strokovnimi delavci in otroki, medtem ko v mestu dva anketiranca menita, da je kakovostna komunikacija v vrtcu vzpostavljena redko. Drugih 95,7 % vzgojiteljev v mestu meni, da je pogosto komunikacija v vrtcu dobra. Pri drugih postavkah statistično značilnih razlik med podeželjem in mestom ni. Več kot 90 % vzgojiteljev tako v mestu kot tudi na podeželju pri vzgoji pogosto prepleta dejavnosti in vsebine ter otroke pogosto spodbuja na celostno, samostojno in kritično mišljenje. Približno tri četrtine anketiranih v mestu in na podeželju pogosto vpliva na oblikovanje stališč, vrednot in življenjskih navad otrok, ki zagotavljajo trajnostni razvoj, ter pogosto skrbijo za vseživljenjsko učenje in usposabljanje strokovnih delavcev v vrtcu. Drugi to počnejo redko. Dobra polovica vzgojiteljev v mestu in na podeželju pogosto sodeluje z zunanjimi institucijami, eden na podeželju in eden v mestu nikoli ne sodeluje z zunanjimi institucijami, drugi pa z njimi sodelujejo redko. Statistično značilna razlika ($\chi^2 = 9,165$; $P = 0,010$) pa nastaja v oceni vzgojiteljev, ki delajo v vrtcih na podeželju in v mestih, glede obstoječe prakse vzgoje za trajnostni razvoj pri uporabi sodobne tehnologije (računalnik, LCD, projektor ...). V mestu vzgojitelji pogosteje posegajo po sodobni tehnologiji, saj jo pri vzgoji za trajnostni razvoj v mestu uporablja 74,5 % vzgojiteljev, medtem ko jo na podeželju uporablja le 49,0 % anketiranih. Trije anketiranci na podeželju sodobne tehnologije nikoli ne uporabljajo pri vzgoji za trajnostni razvoj, v mestu pa vzgojitelji, ki pri svojem delu sodobne tehnologije ne bi uporabljali, ni. Drugi vzgojitelji, 44,9 % na podeželju in 25,5 % v mestu, so se s to trditvijo strinjali deloma, kar pomeni, da sodobno tehnologijo pri svojem delu uporabljajo le občasno.

Izpostavimo lahko tudi tendenco razlike pri trditvi: Vzgojiteljem je dostopnih dovolj podatkov in strokovne literature o vzgoji za trajnostni razvoj. 66 % vzgojiteljev v mestu se strinja s trditvijo, da je vzgojiteljem dostopnih dovolj podatkov in strokovne literature o vzgoji za trajnostni razvoj, medtem ko se jih na podeželju s to trditvijo popolnoma strinja manj kot polovica oziroma 46,9 % anketiranih. 51,0 % vzgojiteljev na podeželju se s to trditvijo strinja deloma, en anketiranec pa meni, da trditev ne drži. Prav tako se drugih 34 % vzgojiteljev v mestu s to trditvijo strinja deloma. Pri drugih trditvah ni statistično značilnih razlik.

Zaključek

Dobljeni rezultati kažejo, da lahko potrdimo uresničevanje VITR v vrtcih, saj večina anketiranih ocenjuje, da prepletajo dejavnosti in vsebine v vrtcu, otroke spodbujajo na celostno, samostojno in kritično mišljenje, ustvarjajo dobro in sodelovalno ozračje ter vplivajo na oblikovanje stališč, vrednot in življenjskih navad otrok, ki zagotavljajo trajnostni razvoj, in da skrbijo za vseživljenjsko učenje in usposabljanje strokovnih delavcev.

Glede obstoječe prakse vrtcu je večina vzgojiteljev prepričanih, da imajo pozitiven odnos do vzgoje za trajnostni razvoj, da starejši vzgojitelji pogosteje prepletajo dejavnosti med seboj kot mlajši. Starejši vzgojitelji tudi nekoliko pogosteje spremenijo vzgojno okolje kot mlajši. Vzgojno okolje pogosteje spremenijo vzgojitelji z višjo ali visoko izobrazbo kot vzgojitelji s srednješolsko izobrazbo. Prav tako vzgojitelji v mestu pogosteje spremenijo vzgojno okolje kot vzgojitelji na podeželju. Vzgojitelji v mestu pa tudi pogosteje uporabljajo sodobno tehnologijo pri vzgoji za trajnostni razvoj kot vzgojitelji na podeželju.

Vzgoja za trajnostni razvoj je učenje za prihodnost. V taki šoli/vrtcu učenci in učitelji skupaj rešujejo okoljske in druge probleme, s katerimi se soočajo, kritično razmišljajo, raziskujejo, razčiščujejo in odgovorno razmišljajo o vrednotah trajnostnega razvoja.

Razumevanje in uresničevanje načel uravnoteženega trajnostnega razvoja postaja vse bolj sestavni del vzgojnih vrednot v vrtcu. Pri tem je pomembno, da so vzgojitelji vzor otrokom v vrtcu, saj z njimi preživijo velik del dneva. Vzgojitelji lahko s svojimi dejanji pozitivno ali negativno vplivajo na otroke in zato je v prvi vrsti pomembno, da imajo vzgojitelji pozitiven odnos do okolja in okoljskih problemov ter so tako dober zgled otrokom, ki se bodo zagotovo zgledovali po njih.

Trajnostni razvoj ni novo področje dejavnosti v vrtcih, temveč razvojna paradigma. Področja in vsebine, povezane z vzgojo za trajnostni razvoj, se lahko v vrtcih uporabijo kot osnova za ozaveščanje otrok o naravnih virih, pripomorejo k izboljšanju sposobnosti opazovanja otrok in omogočijo razvoj sposobnosti oblikovanja predstav. Vzgoja za trajnostni razvoj lahko prispeva k oblikovanju značaja otrok. Spoznanja, znanja, izkušnje, sposobnosti, ki se oblikujejo v predšolskem obdobju, so osnova za nadaljnje izobraževanje in za vseživljenjsko učenje (Adomšent, Rieckmann in Stoltenberg, 2008). To pa je vsekakor povezano s kompetencami vzgojiteljev, še zlasti pa s kompetencami za trajnostni razvoj, ki so sestavni del splošnih kompetenc in zajemajo holistični in kroskurikularni pristop, interdisciplinarnost in integrativnost.

LITERATURA

Adamšent, M., Rieckmann, M., Stoltenberg, U. (2008). Trajnostni razvoj v predšolskih ustanovah – oblikovanje in vrednotenje vzgojno-izobraževalnega koncepta. *Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu*, 2 (1), 17–23.

Flogaiti, E. in Liarakou, G. (2008). Kompetence in vrednote v vzgoji in izobraževanju za okolje in trajnostni razvoj. *Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu*, 2 (1), 39–44.

Fošnarič, S. (2006). Ekološko osveščanje otrok v njihovem zgodnjem obdobju šolanja. V *1. mednarodni posvet na temo Ekologija za boljši jutri, Raziskovalno izobraževalno središče dvorec Rakičan, od 10. do 11. aprila 2006*. Rakičan: Raziskovalno izobraževalno središče.

Kostović Vranješ, V. (2009). Vzgoja in izobraževanje za okolje v zgodnjem otroštvu – podlaga za trajnostni razvoj. V M. Duh (ur.), *Edukacija za trajnostni razvoj* (str. 17–28). Maribor: Pedagoška fakulteta; Rakičan: RIS Dvorec.

Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Lapajne, S., Marega, M., Milekšič, V., Skoberne, P. in Zupan, M. (1997). *Za okolje: priročnik za vključevanje varstva okolja v vzgojno-izobraževalne programe šol: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lepičnik Vodopivec, J. (2008). Stališča vzgojiteljev do kognitivnih ciljev okoljske vzgoje v vrtcu. V M. Duh (ur.), *Razvojno-raziskovalni koncepti ekologije od vrtca do fakultete in naprej v prakso* (str. 49–64). Rakičan: RIS Dvorec.

Lukman, R. (2008). Trajnostni razvoj ter izzivi v vzgoji in izobraževanju. *Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu*, 2 (1), 51–56.

Marentič Požarnik, B. (2005). Okoljska vzgoja ali vzgoja za trajnostni razvoj. *Okoljska vzgoja v šoli*, 7 (1), 4–6.

Marentič Požarnik, B. (2006). *Kakšno učenje, pouk, metode ... za uspešno uresničevanje ciljev okoljske vzgoje – vzgoje za trajnostni razvoj?* Pridobljeno 15. 1. 2010, s http://www.zrss.si/doc/OKO_GRADIVO_Barica_Marenti%C4%8D_pos_UN.doc.

Naji, M. (2005). Desetletje izobraževanja za trajnostni razvoj – DITR. *Okoljska vzgoja v šoli*, 7 (2), 91–94.

Pavšer, N. (2006). Ekovrtci v programu »Ekošola kot način življenja« uresničujejo pot v trajnostno prihodnost. V G. Rems Arzenšek, J. Brezinščak in D. Katalinič, *Z igro in zabavo spoznavajmo okolje in naravo III*. (str. 5–6). Portorož: DOVES.

Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do downiverzitetnega izobraževanja. (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj Unece. (b. l.). Pridobljeno 1. 3. 2010, s <http://www.unece.org/env/esd/strategytext/strategyinSlovenian.pdf>.

Trajnostni razvoj na splošno. (b. l.). Pridobljeno 22. 2. 2010, s <http://www.umanotera.org/index.php?node=5>.

Uzelac, V. in Starčević, I. (1999). *Djeca i okoliš*. Rijeka: Adamić.

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. (b. l.). Pridobljeno 1. 3. 2010, s http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/razvoj_solstva/vzgoja_in_izobrazevanje_za_trajnostni_razvoj/.

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj: primeri dobre prakse v Sloveniji. (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Zupan, A., Marentič Požarnik, B., Vovk Korže, A. in Orel, M. (2008). *Kurikulum. Okoljska vzgoja kot vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. Kroskurikularno tematsko področje. Gimnazija.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 22. 2. 2010, s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/K_OKOLJ_VZGOJA_gimmn.pdf.

<http://www.ekosola.si>. Pridobljeno 6. 4. 2010.

*Dr. Jana Goriup, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta,
jana.goriup@uni-mb.si*

*Urška Oblak, Osnovna šola Franca Rozmana-Staneta Maribor,
urska.oblak@gmail.com*

Nekateri sociološki vidiki problematike žensk v znanosti med delom in družino v slovenski družbi

Izvirni znanstveni članek

UDK 316.346.2:305-055.2(497.4)

POVZETEK

V sodobni družbi mnogi lik ženske še vedno povezujejo s predsodki, ki žensko utesnjujejo in ji jemljejo motivacijo za kakovostno delo. Še posebej zato, ker obstajajo določene dejavnosti, ki jih ženska po mnenju okolja ne zna ali ne zmore dovolj dobro opraviti. Med zadnje zaradi stopnje izobrazbe in količine dela prištevamo tudi področje znanosti. Podrobneje smo raziskali in preučili položaj žensk v znanosti in v družinskem okolju v sodobni slovenski družbi. Osredotočili smo se zlasti na njihov položaj, ki ga še vedno zaznamujeta diskriminacija in neenakost. Vsa ta področja so pomembna, da družba ne izgublja intelektualnega potenciala žensk. Pri tem smo upoštevali dejstvo, da so v primerjavi s preteklostjo sedaj ženskam dopuščene nove vloge in možnosti javnega delovanja, a le ob ohranjanju tradicionalnih nalog. Prav zaradi tega lahko trdimo, da so ženske v znanstveni sferi spolno diskriminirane.

Ključne besede: ženske, znanost, delo, družina, usklajevanje, diskriminacija, neenakost

Some Sociological Aspects of Women in Science Being Divided between Work and Family in Slovene Society

ABSTRACT

In present-day society the image of a woman is still linked to prejudice that restricts women and steals their motivation for quality work performance. Especially because the environment is of opinion there are certain activities that a woman is incapable of doing or unable to do them good enough. Science is one of the spheres where – for the level of education and the quantity of work – this holds true. Our aim was to research and study the position of women in science and in family environment in contemporary Slovene society. We focused largely on their present position which is still denoted by discrimination and inequality. All these fields are extremely important in light of society not losing the intellectual potential of women. Within the framework of this thesis, a research was made which determined the position of women in science in our country. On the other hand, we have to consider the fact that in comparison with the past, women are nowadays allowed new roles and possibilities of public activity, but only providing they carry out their traditional functions. That is why we can assert that women in science are sexually discriminated.

Key words: women, science, work, family, coordination, discrimination, inequality

Namesto uvoda

Dejstvo je, da v današnji postmoderni družbi mnogi lik ženske še vedno povezujejo s predsodki, ki žensko utesnjujejo, demotivirajo in celo ponižujejo. Še posebej zato, ker obstajajo določene dejavnosti, ki jih ženska po mnenju okolja ne zna ali/in ne zmore dovolj dobro opraviti. Med zadnje zaradi visoke zahtevnosti in kakovosti, količine dela ter stopnje izobrazbe prištevamo tudi področje znanosti.

Usklajevanje obveznosti med delom in življenjem doma je tako v današnjem času izjemnega pomena, saj so zaradi asimetrične delitve družinskega dela ženske na področju znanosti v težjem položaju kot moški, njihove znanstvene kariere pa ovirane. Kljub temu da ženske zaradi lastnega preživetja ali svojega uspeha opravljajo delo, ki je plačano, še zmeraj ostane tisto neizživeto, tisti občutek, da ženska ni prava ženska, če ne postane (tudi še) mati.

Ženske v svetu dela

Zgodovina dela žensk se ni začela šele z industrijskimi časi, saj je žena poleg vloge v družini opravljala še dela na polju, vrtu in pri živini. Ne glede na vse pa je bila še vedno od moža vzdrževana oseba. Takrat delo žensk ni bilo ustrezno vrednoteno. Cenili so le njeno »dolžnost«, da je rodila otroke. Ženske so možnost zaposlitve pridobile šele s prvo industrijsko revolucijo, ko so se potrebe po delavcih izredno povečale. Toda takrat je bilo delo namenjeno le neporočenim ženskam, saj je za poročene veljalo, da žena – mati spada samo v družino, ker bi se na delovnem mestu lahko preveč izčrpala, zaradi česa pa bi trpeli mož in otroci.

Prevladovalo je prepričanje, da »poročena žena ne spada v službo. Njeno mesto je od oltarja domov, kjer naj posveti svoje moči raje gospodinjstvu, vzgoji otrok in skrbi za zadovoljstvo moža« (Jogan, 1986, str. 48). Čeprav so si ženske pridobile legalne možnosti za spremembo svojega socialnega položaja, saj so dobile volilno pravico, možnost izobraževanja, enakopravnost v starševstvu in še kaj, je bila večina žensk v tem času doma in ekonomsko odvisna od moža. Čeprav so bili moški tako edini hranilci oz. vzdrževalci družine, so ženske s svojim neformalnim delom odločilno vplivale na možnosti preživetja družine (Černigoj Sadar, 2000). Žal pa še vedno velja, da na aktualni položaj žensk v svetu plačanega dela negativno vpliva, da:

- so ženske slabše plačane od moških,
- poklici, v katerih začnejo množično prevladovati ženske, dobijo temno prihodnost, saj se poklici, ki se feminizirajo, spustijo navzdol po statusni lestvici; tam zaposleni imajo tako slabše plače, manjši družbeni ugled in vpliv ter manjše možnosti napredovanja,
- še vedno obstaja delitev na tipično moške in tipično ženske poklice, torej delitev na poklice, ki so že po »naravi« primernejši za moške ali ženske (Žnidaršič Žagar, 2007, str. 20).

Joganova (2007) poudarja, da so si ženske dvojno vlogo izbrale kot lažjo pot, da ne bi spreminjale tradicionalne patriarhalne družine. Tako so si raje naložile novo breme, kot pa da bi spremenile medsebojne odnose. Ta razlaga je smiselna, vendar ne popolnoma sprejemljiva, ker ženske tudi pred zaposlovanjem zunaj doma niso bile popolnoma samostojne in niso določale svojega dela in življenja, saj so skozi celotno zgodovino živele v senci odločitev moškega. Res pa je, da je bila ženskam ta njihova »dvojna vloga« vsiljena, saj je ustrezala nosilcem moči, torej moškim, za katere je bilo žensko delo le dodajanje k njihovi »naravni« vlogi. Navedeno pa je le prispevalo k repatriarhalnosti, ki je v tradicijo še danes zasidrana tako, da se še vedno srečujemo s pristajanjem na samoumevnost »tradicije« v moško vladani znanosti in celo družbi.

Ženske v znanosti

Kirn (2000) navaja, da odkar obstaja znanost, obstajajo tudi ženske v znanosti. Kakšna pa sta bila vloga žensk v znanosti in njihov položaj, pa je bilo neposredno povezano s položajem žensk v sami družbi in tudi s prevladujočim tipom odnosov med spoloma. Poleg tega ne smemo spregledati tudi dejstva, da so imeli tudi sami znanstveniki zadržke in predsodke do vstopa žensk v znanstveno univerzitetno izobraževanje, do njihovega zaposlovanja v znanosti ter njihovega poklicnega napredovanja in prevzemanja vodstvenih funkcij v znanstvenih institucijah in organizacijah. Takšen odnos znanstvenikov je bil pogojen z globalnimi razmerami, ki so vladale v družbi, toda ni bil vsiljen avtonomiji univerz. Tako je moški znanstveni svet prevzel in v znanstveno okolje prenesel razne stereotipe in vrednotne premise do žensk iz širšega dominantnega patriarhalnega družbenega okolja. To bistvo predsodkov in stereotipov se dolgo ni spremenilo, v svetu znanosti so se oboji le nekoliko omilili in spremenili. Vstopanje žensk v akademsko izobraževanje in znanstveno delovanje ponekod še danes poteka v okoliščinah, v katerih se le počasi razkrajajo značilnosti dolgotrajne spolne delitve dela, kjer je ženska bila in je še podrejena. Takšna moškosrediščno določena hierarhija med spoloma, kjer so ženske podrejene, se je reproducirala kot strukturni pojav na vseh področjih urejanja medčloveških odnosov in še danes vpliva na zaposlovalno in tudi napredovalno politiko, čeprav v manjši meri kot nekoč.

Žal ugotavljamo, da so ženske v znanosti socialna manjšina, saj v znanosti prevladujejo moški znanstveniki, število znanstvenic pa se z izpostavljenostjo in večjo odgovornostjo delovnega mesta manjša. Vertikalna spolna segregacija je prvi jasen dokaz, kar pa povezujemo tudi z relativno kratkotrajno možnostjo univerzitetnega izobraževanja žensk. Znano je, da so bile ženske skozi dolgo zgodovino resnično izključene iz teh stopenj izobraževanja. Na slovenskem ozemlju, takrat pod Avstro-Ogrsko, so ženskam vrata na univerze odprli šele leta 1897, pa še to le izjemoma in delno. Kljub temu da so v tistem času še zmeraj poudarjali škodljivost »duševnega« dela za ženske, je takrat študij končalo tudi nekaj Slovenk. Dobrih dvajset let kasneje, leta 1919, pa smo Slovenci že ustanovili lastno Univerzo v Ljubljani, kjer se je na dodiplomske študijske programe iz leta v leto povečeval delež vpisanih študentk (Jogan, 2007). Poleg teh dveh razlogov pa je v slovenski postmoderni družbi še mogoče zaslediti pojave pomanjkanja vzornic. Opazili smo, da se slovenske znanstvenice v današnjem času v medijih ne kažejo tako pogosto kot njihove kolegice iz gospodarstva ali političarke, ki še posebej (odmevno) izstopajo. Tako ljudje dobijo občutek, da ženske na določenih področjih sploh niso zastopane, in tako iz tega izhaja tudi splošno prepričanje, da so ženskam možnosti za osebni razvoj in poklicno kariero realno manj dostopne kakor moškim.

Dandanes družba dojema, da postati znanstvenica hkrati pomeni sprejeti slabše plačani položaj znotraj znanstvene sfere. To pomeni, da ženska sprejme dvojno breme pri vzdrževanju zdravega ravnotežja med zasebnim življenjem in delom, ob

tem pa še prikrito pričakovanje, da omenjene prepreke sodijo v zasebnost, zato se jih v javnosti ne priznava in zanje ne išče rešitve. Po ocenah Joganove (2001) problem nastane, kadar se lotimo načinov vključevanja žensk v javni prostor, ki je praviloma potekal po seštevalnem načelu: tradicionalna + nova vloga, tako da gre za pogojno vključevanje v javni prostor. To pa z drugimi besedami pomeni, da ženske lahko opravljajo javne funkcije, vendar le, če se ob tem zavedajo svoje primarne vloge (biti mati) in jo tudi opravljajo. Takšen model je v današnjem času še vedno samoumeven v organizaciji življenja. Zato ob vključevanju žensk v znanosti ne moremo mimo seksizma in androcentrizma. Seksizem je beseda, s katero označujemo nadvlado oz. vladanje enega spola nad drugim. Joganova (2001) navaja natančno definicijo seksizma, ki »je oznaka za celoto prepričanj, stališč, vzorcev delovanj in praktičnih vsakdanjih delovanj, ki temeljijo na strogem ločevanju dejavnosti po spolu ter podeljujejo posameznikom posebne neenake lastnosti glede na spol« (str. 1). In v sodobni postmoderni družbi prevladuje določena vrsta seksizma, tj. androcentrizem oz. moškosrediščnost, ki se je skozi stoletja utrjevala s strogo delitvijo prostorov in družbenih vlog ter osebnostnih identitet na žensko in moško.

Usklajevanje plačanega dela v znanstvenem raziskovanju z družinskim in partnerskim življenjem

Na odprtem forumu evropske znanosti, ki je potekal avgusta 2004 v Stockholmu, se je *Sekcija o spolih* ukvarjala z vprašanjem »Ali je znanstvenikom dovoljeno imeti otroke?«. Na podlagi empiričnih raziskav so za svetovne mreže na predlog slovenske znanstvenice zasl. prof. dr. Joganove (2007) zaključili z odgovoroma:

- za znanstvenike »DA« brez zadržkov in tveganja za lastno kariero;
- za znanstvenice načeloma tudi »DA«, toda z velikim tveganjem za njihovo kariero in predvsem na lastno odgovornost.

Odgovora se za našo razpravo sprva zdita popolnoma absurdna. Kdo pa lahko sodi o organizaciji življenja in o ustvarjanju družine? Toda po tehtnem premisleku ugotovimo, da je navedeno resnično, ker še obstajajo zametki slike stereotipne ženske, s točno določeno vlogo v družbi. Ker (bi) mora(la) biti njena prvotna skrb skrb za družino, ki jo je ženska ponotranjila že v zgodnjem otroštvu, mora zato svoje lastne želje in inspiracije postaviti v ozadje potreb svojih otrok in, seveda, tudi partnerja. To pojasnjuje, zakaj je ženskam toliko težje sprejeti kompromis med zasebnim in profesionalnim življenjem, če ji je na voljo vodilni položaj. Prisotna je bojazen, da ji ne bo uspelo v poklicni karieri ter poleg tega še uskladiti obveznosti in dolžnosti v družini, kar od nje zahteva »institucija« materinstva. Prav zato ženske enostavno nerade tvegajo toliko, če pa kljub temu vztrajajo v poklicni sferi in napredovanju, jih pogosto navdaja občutek krivde, da so »prevarale« in »opeharile«

svojo družino ter da so tako družinske člane prikrajšale za nekaj posebnega. To je prav gotovo tudi glavni razlog za mnoge nesrečne ženske, ki se počutijo, da so zaradi poklicnega uspeha propadle v zasebnem življenju.

Toda nesporno je, da sta prav zaposlitev in zaposlitvena stabilnost najpomembnejša dejavnika za oblikovanje partnerskih gospodinjstev in formiranje družin. Nasprotno pa ima tudi družinsko življenje pomemben vpliv na položaj posameznikov in zlasti žensk na trgu delovne sile. Čeprav družinsko življenje in zaposlovanje vzajemno vplivata drug na drugega, pa njuna optimalnost rezultira v usklajevanju med njima. Zadnje je v zadnjih desetletjih vse bolj pereča problematika na ravni socialnih politik, zato je, tako v Sloveniji kot v tujini, vse bolj raziskovana. Zato Joganova (2006) ugotavlja, da znanstveniki, ki niso mobilni ali zaradi družinskih obveznosti ne morejo biti, danes niso tako visoko cenjeni kot drugi znanstveniki. In ker se danes od žensk običajno še vedno pričakuje, da bodo prevzele skoraj celoten delež odgovornosti za družino, jih (ženske osebno in njihove kariere) to toliko bolj prizadene.

Z obstoječim stanjem žensk v znanosti v naši državi ter z mnogimi predlogi, kako to stanje izboljšati, bi lahko bili zadovoljni, vendar se predlagano, žal, ne uresničuje tako in v tolikšni meri, kot bi se moralo. Vse krivde ne želimo zvaliti le na oblast in državne institucije, zato naši predlogi posegajo tudi na bolj intimna področja, področja delitve dela med partnerjema in podobno, kjer se mora vsak par organizirati tako, da ne bo trpelo ne plačano ne družinsko delo ter s tem družina.

Raziskava med ženskami v znanosti

Ker ženske v znanosti v slovenski družbi veliko časa posvečajo svojemu delu oz. svoji akademski karieri, zaradi česar so potrebni posebni dogovori pri skrbi za gospodinjstvo in družino ali s partnerjem ali z drugimi osebki, ki nudijo pomoč, smo izvedli raziskavo, s katero smo želeli ugotoviti:

- kako ženske v znanosti organizirajo življenjske naloge v svojem gospodinjstvu in družini;
- kakšen je pogled žensk v znanosti na njihov položaj in na pojave v današnji družbi;
- kako bi lahko družba ter institucije, v katerih so ženske zaposlene, po njihovem mnenju pripomogle k izboljšanju njihovega položaja.

Pri omenjenih vidikih nas je glede na relevantnost spremenljivke zanimal obstoj razlik glede na: starost, delovno mesto oz. položaj, ki ga ženska v instituciji zaseda, in starost otrok. Podatke za vse spremenljivke smo dobili z anketnim vprašalnikom.

Metodologija

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega družboslovnega raziskovanja.

Raziskovalni vzorec

Raziskovali smo na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu 103 žensk, ki so zaposlene v znanosti, in sicer v naslednjih institucijah: v okviru Univerze v Mariboru so bile v raziskavo zajete ženske iz Ekonomsko-poslovne, Filozofske, Pedagoške in Medicinske fakultete, Fakultete za naravoslovje in matematiko ter Fakultete za kemijo in kemijsko tehnologijo; ženske, zaposlene na Visoki poslovni šoli Doba Maribor; ženske iz Ekonomske fakultete Univerze v Ljubljani ter ženske, zaposlene na Inštitutu Jožef Štefan, Pedagoškem in Kemijskem inštitutu ter na Inštitutu za varovanje zdravja.

1	f	f %
manj kot 30 let	8	7,7
31–40 let	46	44,7
41–50 let	29	28,2
51–60 let	15	14,6
več kot 60 let	5	4,8
Skupaj	103	100

Tabela 1: Število (f) in strukturni odstotki (f %) žensk po starosti

V anketi so sodelovale 103 ženske, čeprav smo razposlali 200 anketnih vprašalnikov. Skoraj polovica anketiranih je bila stara med 31 in 40 let. Najmanj je bilo starejših od 60 let in mlajših od 30 let.

Večina anketiranih žensk zaseda delovni mesti docentke (22,3 %) in izredne profesorice (23,3 %). Veliko (16,6 %) je tudi teh, ki so obkrožile možnost drugo, kjer so na dodatno črto zapisale svoj naziv. V največji meri so bile to strokovne sodelavke. 12,6 % žensk zaseda mesto asistentke in enak odstotek mesto lektorice. Najmanj je predavateljic, samo 3 oz. 2,9 %.

Največ anketirank ima osnovnošolske otroke ali (še) nima otrok. Veliko jih ima predšolske ali samostojne otroke. Najmanj anketirank pa ima srednješolske otroke.

2		f	f %
	predavateljica	3	2,9
	višja predavateljica	6	5,8
	lektorica	13	12,6
	asistentka	13	12,6
	docentka	23	22,3
	izredna profesorica	24	23,3
	redna profesorica	4	3,9
	strokovna sodelavka	17	16,6
	Skupaj	103	100

Tabela 2: Število (f) in strukturni odstotki (f %) po delovnem mestu

3		f	f %
	predšolski	19	18,4
	osnovnošolski	28	27,2
	srednješolski	6	5,8
	višja, visoka ali uni	8	7,8
	samostojni	13	12,6
	nimam otrok	29	28,2
	Skupaj	103	100

Tabela 3: Število (f) in strukturni odstotki (f %) po starosti otrok

Postopki zbiranja podatkov

Vsebinsko-metodološke značilnosti inštrumentov

Anketne vprašalnike smo poslali po pošti. Vprašalnik je vseboval tri socio-demo-grafska vprašanja (o objektivnih dejstvih), kot so starost anketirancev, delovno mesto in starost otrok, ter vprašanja o organiziranosti družinskega življenja, o ovirah za napredovanje in samem napredovanju žensk znanstvenic, o pogledu na današnji položaj žensk v znanosti in morebitnih predlogih za spremembe le-tega. Vprašanja

so bila odprtega (9) in polodprtega tipa (15, 17), dve vprašanji zaprtega tipa z možnostjo dopolnitve (11, 13), druga vprašanja pa zaprtega tipa. Raziskovalne hipoteze so bile izražene implicitno v obliki raziskovalnih vprašanj o odvisnih zvezah oziroma razlikah. Spremenljivke: starost, delovno mesto, nega in vzgoja otrok, gospodinjstva in družinska opravila, strinjanje s stališči, ki predstavljajo določen pogled na položaj žensk, ocena o izključeni možnosti pristranskosti zaradi spola, enake možnosti žensk in moških za napredovanje, ocena splošnega položaja žensk v znanosti v naši državi in potreb po spremembah.

Merske karakteristike anketnega vprašalnika

Veljavnost anketnega vprašalnika smo zagotovili s pregledom ustrezne literature; zanesljivost z natančnimi navodili in enopomenskimi specifičnimi vprašanji; objektivnost pa z večinoma zaprtimi tipi vprašanj, pri katerih nismo mogli spreminjati informacij s subjektivnim presojanjem.

Postopki obdelave podatkov

Podatke, zbrane z vprašanji zaprtega tipa, smo tabelarično prikazali z navedbo absolutnih (f) in relativnih frekvenc ($f\%$). Rezultate smo obdelali s statističnim programom SPSS. Za preizkušanje odvisnih zvez med spremenljivkami smo uporabili χ^2 -preizkus. Odgovore na vprašanje odprtega tipa smo signirali in kategorizirali, kategorije rangirali po pogostosti njihovega ponavljanja ter jih, urejene tabelarično, prikazali.

Rezultati podatkov in njihova interpretacija

Organizacija gospodinjkega in družinskega življenja

Anketiranke smo spraševali po povprečjih ur, ki jih porabijo za posamezne aktivnosti. Ugotovili smo, da v času delovnika dnevno v povprečju največ časa porabijo za plačano delo, in to kar 9,7 ure. Kar 2,3 ure dnevno pa anketiranke v povprečju porabijo za družinsko delo, kamor vključujemo delo z otroki in skrb ter nego za njih ter partnerja, medtem ko za gospodinjstva opravila anketiranke porabijo v povprečju 1,9 ure na dan. Zlasti presenetljiv in hkrati spodbujajoč je podatek o obsegu družinskega dela, saj so mu anketiranke kljub napornemu delovniku v službi zmožne posvetiti toliko časa. Najmanj časa anketiranke dnevno porabijo za svoj prosti čas, v povprečju samo 1,2 ure. To ni posebej presenetljivo, saj je veliko anketirank odgovorilo, da prostega časa med delovniki sploh nimajo.

Ugotavljamo, da skrbi za gospodinjstvo delo več časa namenijo mlajše anketiranke kot starejše, kar je razumljivo, saj so starejše manj obremenjene, ker imajo večinoma že starejše ali celo odrasle otroke, ki lahko pomagajo pri gospodinjstvih opravilih.

Tako gospodinjstvu največ časa namenijo anketiranke z mlajšimi otroki. Ugotovili smo tudi, da se obseg gospodinjskega dela niža z višanjem akademskega naziva, saj anketiranke z višjimi nazivi gospodinjstvu namenijo manj časa kot anketiranke z nižjimi nazivi. Sklepamo, da zato, ker imajo anketiranke z nižjimi nazivi praviloma mlajše otroke v primerjavi s tistimi z višjimi nazivi. Hkrati pa ugotavljamo, da družinskemu delu najmanj časa namenijo asistentke, kar je pričakovano, saj so to večinoma mlajše ženske, ki še nimajo otrok in jim tako skrb za družino ne vzame časa.

Ugotovili smo tudi večje razlike v času, ki ga anketiranke porabijo za plačano delo glede na delovno mesto – anketiranke z višjim akademskim nazivom plačanemu delu namenijo več časa.

Anketiranke smo spraševali tudi po opravljanju posameznih dejavnosti v družini. Dobljene rezultate prikazujemo v tabeli 4.

	Večinoma opravijo ženske		Večinoma opravijo moški		Večinoma opravita oba enako	
	f	f %	f	f %	f	f %
7 kuhanje	70	68,0	4	3,9	29	28,1
8 nakupi	56	54,3	5	4,9	42	40,8
9 čiščenje	73	70,9	0	0	30	29,1
10 denar	33	32,0	10	9,7	60	58,3
11 popravila	5	4,9	65	63,1	33	32,0
12 nega	47	45,6	0	0	56	54,4
13 vzgoja	25	24,3	0	0	78	75,7
14 šolska pomoč	40	38,8	0	0	63	61,2

Tabela 4: Opravljanje domačega dela po spolu

Če dobljene empirične rezultate strnemo, ugotavljamo, da anketiranke večinoma kuhajo, nakupujejo, čistijo dom ter negujejo otroke. Tako so anketiranke kljub zaposlenosti v službi in skrbi za družino še zmeraj nepogrešljive pri nujnih dejavnostih, ki zadevajo otroke. Po navedbah anketirank moški večinoma opravljajo le manjša popravila v hiši ali zunaj nje oz. stanovanja. Oba partnerja enako skrbita le za denarne zadeve, za vzgojo otrok in njihove šolske zadeve.

7-14	2		Preda- vateljica		Višja preda- vateljica		Lektorica		Asistentka		Docentka		Izredna profesorica		Redna profesorica		Drugo			
			f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
7 Kuhanje $\chi^2 = 38,196$; $g = 14$; $P = 0$		Ženske	0	0	5	83,3	12	92,3	12	92,3	19	82,6	14	58,3	1	25	7	41,2		
		Moški	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	16,7	0	0	0	0		
		Oba	3	100	1	16,7	1	7,7	1	7,7	4	17,4	6	25	3	75	10	58,8		
8 Nakupi $\chi^2 = 34,539$; $g = 14$; $P = 0,002$		Ženske	1	33,3	6	100	8	61,5	8	61,5	18	78,3	8	33,3	1	25	5	29,4		
		Moški	0	0	0	0	0	0	2	15,4	0	0	4	16,7	0	0	0	0		
		Oba	2	66,7	0	0	5	38,5	3	23,1	5	21,7	12	50	3	75	12	70,6		
9 Čiščenje $\chi^2 = 12,788$; $g = 7$; $P = 0,077$		Ženske	3	100	6	100	10	76,9	8	61,5	20	87	16	66,7	3	75	9	52,9		
		Moški	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
		Oba	0	0	0	0	3	23,7	5	38,5	3	13	8	33,3	1	25	8	47,1		
10 Denar $\chi^2 = 49,398$; $g = 14$; $P = 0$		Ženske	0	0	2	33,3	2	15,4	5	38,5	18	78,3	1	2	0	0	4	23,5		
		Moški	0	0	0	0	3	23,1	3	23,1	0	0	3	12,5	1	25	1	5,9		
		Oba	3	100	4	66,7	8	61,5	5	38,5	5	21,7	20	83,3	3	75	12	70,6		

7-14	2	Predavateljica		Višja predavateljica		Lektorica		Asistentka		Docentka		Izredna profesorica		Redna profesorica		Drugo	
		f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
11 Popravila $\chi^2 = 9,461$; g = 14; P = 0,800	Ženske	0	0	0	0	1	7,7	0	0	1	4,3	3	12,5	0	0	0	0
	Moški	2	66,7	4	66,7	9	69,2	11	84,6	14	60,9	15	62,5	2	50	12	70,6
	Oba	1	33,3	2	33,3	3	23,1	2	15,4	8	34,8	6	25	2	50	5	29,4
12 Nega $\chi^2 = 31,645$; g = 7; P = 0	Ženske	1	33,3	6	100	8	61,5	7	53,8	15	65,2	7	29,2	1	25	1	5,9
	Moški	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Oba	2	66,7	0	0	5	38,5	6	46,2	8	34,8	17	70,8	3	75	16	94,1
13 Vzgoja $\chi^2 = 22,176$; g = 7; P = 0,002	Ženske	0	0	3	50	2	15,4	7	53,8	9	39,1	3	12,5	1	25	0	0
	Moški	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Oba	3	100	3	50	11	84,6	6	46,2	14	60,9	21	87,5	3	75	17	100
14 Šolska pomoč $\chi^2 = 38,196$; g = 14; P = 0,0	Ženske	0	0	6	100	7	53,8	7	53,8	8	34,8	5	20,8	3	75	3	17,6
	Moški	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Oba	3	100	0	0	6	46,2	6	46,2	15	65,2	19	79,2	1	25	16	82,4
Skupaj		3	100	6	100	13	100	13	100	23	100	24	100	4	100	17	100

Tabela 5: Število (f) in strukturni odstotki (f %) po dejavnostih v družini glede na delovno mesto

V lastnih gospodinjstvih same kuhajo večinoma anketiranke, ki so po nazivu višje predavateljice, lektorice, asistentke, docentke in izredne profesorice. Te so namreč v več kot 50 % izbrale odgovor, da za kuhanje poskrbijo same. Pri drugih večinoma oba partnerja enako poskrbita za kuho. Nakupovanje je dejavnost, ki jo opravljajo večinoma anketiranke same ali oba s partnerjem enako. Zanimivo je dejstvo, da nakupujejo večinoma anketiranke, ki so izvoljene v naziv višje predavateljice, lektorice, asistentke in docentke, medtem ko izredne in redne profesorice ter druge sodelavke večinoma nakupujejo enako kot njihovi partnerji. Pri čiščenju stanovanjskih površin se rezultati med delovnimi mesti anketiranih žensk bistveno ne razlikujejo. Vse ženske, ne glede na delovno mesto, so v večini odgovorile, da same skrbijo za čiščenje. Skrb za denarne zadeve je ena izmed dejavnosti, ki jih v družini večinoma opravljata oba enako in to v vseh primerih, razen pri anketiranih asistentkah in docentkah, ki v 78,3 % z denarjem večinoma upravljajo same. Popravila v hiši ali zunaj nje oz. stanovanja so edina dejavnost, za katero v večini (v več kot 50 %) skrbijo partnerji anketirank, ne glede na akademski naziv anketiranke. Nego otrok opravljajo večinoma anketiranke, ki so višje predavateljice, lektorice, asistentke ali docentke, medtem ko ženske z drugimi nazivi to dejavnost opravljajo večinoma enako kot njihovi partnerji. Vzgoja otrok je edina izmed treh dejavnosti, vezanih na otroke, ki jo ne glede na naziv anketiranke opravljajo v enaki meri kot njihovi partnerji.

Položaj žensk v znanosti v družbi

Raziskali smo ocene anketirank o položaju žensk v znanosti v družbi in njenem širšem okviru tako, da so anketiranke ocenjevale, v kolikšni meri se strinjajo s podanimi stališči.

S prvo trditvijo *»naloga moža v zakonu je, da služi denar, žene pa, da skrbi za gospodinjstvo in družino«* se anketiranke v največji meri niso nikakor strinjale (94,1 %). Prav tako se večina anketirank ni strinjala s trditvijo *»že v redu, če je ženska zaposlena, toda tisto, kar si ženske najbolj želijo, so dom in otroci«*. Večina anketirank (68 %) pa se je strinjala s stališčem, da *»biti zaposlena za žensko pomeni biti neodvisna«*. V sodobni družbi, ki podpira samostojnost posameznikov, je to razumljivo, vendar pa to prav tako kaže na potrebo po podpori družin zaposlenih staršev, kot na primer razbremenitev vsakdanjih opravil (kuhanja, nakupovanja), ki jih namesto njih postori nekdo drug. Kljub sodobnim družbenim trendom se z navedenim stališčem 21,3 % anketirank ni strinjalo, kar je dokaj presenetljivo glede na to, da so vse anketiranke zaposlene. Naslednje stališče je bilo *»za žensko je prav tako izpolnjujoče, če je gospodinja, kot če dela za plačilo«*, s katerim se nikakor ni strinjala skoraj polovica anketiranih žensk oz. 49,5 %. Da morata *»oba, mož in žena, prispevati svoj delež k družinskemu dohodku«*, se je v celoti strinjala velika večina anketirank (75,7 %), kar ni presenetljivo, saj v današnjem času dva dohodka družini predstavljata lažje preživetje. Po ocenah 52,4 % anketirank bi morali *»moški več*

časa posvetiti skrbi za otroke, kot ga posvečajo sedaj«. Za današnji čas zelo staromodno je stališče, da »če gledamo v celoti, družinsko življenje trpi, kadar je žena polno zaposlena«, a vendar se je četrtnina anketirank oz. 26,2 % z njim v celoti strinjala; 34 % je bilo neodločenih in 39,8 % se z navedenim nikakor ni strinjalo. Iz tega lahko sklepamo, da si veliko anketirank želi ostati doma pri družini, a zaradi kakovostnejšega življenja, ki ga družini prinašajo višji dohodki, hodijo v službo, in tako za otroke ostaja vedno manj časa. Izrazito seksistična je bila ideja, da »kadar je malo možnosti za zaposlitev, naj imajo pri zaposlovanju moški prednost pred ženskami«, zato je bilo pričakovano, da se večina anketirank s tem nikakor ni strinjala. Da bo »predšolski otrok zelo verjetno trpel, če je mati zaposlena«, je prepričanih le 5,8 % anketirank, 22,4 % pa jih je bilo glede navedene trditve neodločenih. Čeprav si anketiranke želijo preživeti več časa s svojo družino, jih je 71,8 % odgovorilo, da nikakor ne mislijo, da njihov otrok trpi, ker so zaposlene. To pomeni, da anketiranke iz našega vzorca (podobno kot sicer ženske v Sloveniji) zaupajo javnim institucijam ali drugim osebam, da dobro poskrbijo za njihove otroke v času, ko so one v službi. Zadnje stališče je bilo, da bi morali »moški opravljati več gospodinjinskih del, kot jih opravljajo sedaj«. S tem se je strinjala dobra polovica anketirank (52,4 %).

Zanimalo nas je tudi, kako ženske ocenjujejo situacijo ocenjevanja kakovosti oz. ali je po njihovi oceni zagotovljena nepristranskost. Anketiranke so večinoma pri-trdile, da pristranskost zaradi spola v postopkih ocenjevanja kakovosti obstaja. Veliko je bilo tudi neodločenih.

	Izid χ^2 -preizkusa
Ocena o izključeni možnosti pristranskosti zaradi spola <u>glede na starost</u>	$\chi^2 = 20,232$ g = 8 P = 0,009
Ocena o izključeni možnosti pristranskosti zaradi spola <u>glede na delovno mesto</u>	$\chi^2 = 18,077$ g = 14 P = 0,203
Ocena o izključeni možnosti pristranskosti zaradi spola <u>glede na starost otrok</u>	$\chi^2 = 35,219$ g = 10 P = 0,000

Tabela 6: Rezultati preizkušanja odvisnih zvez med spremenljivkami

Glede na starost nam rezultat χ^2 -preizkusa pove, da lahko ničelno hipotezo (H_0) zavržemo. Torej obstaja statistično značilna razlika med starostjo žensk in izključeno možnostjo pristranskosti zaradi spola. Najbolj so bile o obstoju možnosti pristranskosti zaradi spola prepričane anketiranke, starejše od 60 let. Sklepamo, da so starejše anketiranke prestale že marsikatero izkušnjo, zato poznajo položaj žensk

v znanosti. Najbolj neodločene so bile anketiranke, stare med 51 in 60 let. To bi lahko razložili tako, da so nekatere glede na delovno dobo že doživele kakšno grenko izkušnjo zaradi razlik med spoloma, zaradi česar so sedaj neodločene, poleg tega pa moramo upoštevati tudi obstoj latentne nevarnosti strahu.

χ^2 -preizkus nam glede na delovno mesto pokaže, da lahko ničelno hipotezo (H_0) ohranimo in trdimo, da statistično značilna razlika med delovnim mestom in izključeno možnostjo pristranskosti zaradi spola ne obstaja. Starejše anketiranke so v enaki meri kot mlajše ocenile, da možnost pristranskosti obstaja. Rezultati so pričakovani, saj možnost pristranskosti zaradi spola obstaja na vseh delovnih mestih; pristranskost ni odvisna od delovnega mesta, temveč od delodajalca, nadrejenih ali komisij za ocenjevanje kakovosti. Glede na starost otrok lahko na podlagi rezultata χ^2 -preizkusa ničelno hipotezo (H_0) zavržemo. Obstaja statistično značilna razlika med starostjo otrok in izključeno možnostjo pristranskosti zaradi spola. O pristranskosti so najbolj trdno prepričane anketiranke z osnovnošolskimi in srednješolskimi otroki.

Prav tako nas je zanimalo, ali po oceni anketirank obstajajo enake možnosti žensk in moških za napredovanje. Večina anketirank ocenjuje, da v procesih napredovanja obstajajo enake možnosti za ženske in za moške. A na drugi strani, kot prikazuje analiza prejšnjega vprašanja, anketiranke čutijo pristranskost.

	Izid χ^2 -preizkusa
Enake možnosti žensk in moških za napredovanje <u>glede na starost</u>	$\chi^2 = 16,198$ g = 8 P = 0,040
Enake možnosti žensk in moških za napredovanje <u>glede na delovno mesto</u>	$\chi^2 = 56,829$ g = 14 P = 0,000

Tabela 7: Rezultati preizkušanja odvisnih zvez med spremenljivkami

Glede na starost na osnovi χ^2 -preizkusa ugotavljamo, da lahko ničelno hipotezo (H_0) zavržemo. Torej obstaja statistično značilna razlika med starostjo anketirank in enakimi možnostmi žensk in moških za napredovanje. Da obstajajo enake možnosti za napredovanje, so najbolj prepričane anketiranke, starejše od 60 let, najmanj pa mlajše od 30 let.

Kakor kaže rezultat χ^2 -preizkusa, lahko glede na delovno mesto ničelno hipotezo (H_0) zavržemo ter rečemo, da obstaja statistično značilna razlika med delovnim mestom anketirank in enakimi možnostmi žensk in moških za napredovanje. Anketiranke z višjimi nazivi so večinoma ocenile, da so enake možnosti za napredovanje

žensk in moških zagotovljene, medtem ko tiste z nižjimi nazivi o tem niso tako prepričane.

Anketiranke smo spraševali tudi po ukrepih za ustvarjanje spolnega ravnovesja. Skoraj polovica jih je ocenila, da v instituciji, v kateri so zaposlene, ne obstajajo ukrepi za ustvarjanje spolnega ravnovesja, medtem ko jih podobno število ocenjuje, da s tem niso seznanjene. Le slabih 6 % anketirank je odgovorilo, da ukrepi za ustvarjanje spolnega ravnovesja v njihovi instituciji/zavodu obstajajo.

Na osnovi χ^2 -preizkusa smo ugotovili, da lahko glede na delovno mesto ničelno hipotezo (H_0) zavržemo, ker obstaja statistično značilna razlika med delovnim mestom in ukrepi za ustvarjanje spolnega ravnovesja. O obstoju ukrepov za ustvarjanje spolnega ravnovesja so najbolj prepričane izredne in redne profesorice. Izidi so pričakovani, saj tudi če obstajajo določeni ukrepi za ustvarjanje spolnega ravnovesja, so le-ti mnogokrat delavcem skriti in zadevajo le odločitve vodstva, tako da ni presenetljivo, da največ anketirank za obstoj teh ukrepov ne ve. Podobno moramo upoštevati tudi pri negativnih odgovorih, saj ni nujno, da so delavci seznanjeni s kadrovske politiko vodstva. Lahko bi sklepali le, da so izredne in redne profesorice že dovolj dolgo zaposlene v neki instituciji, da tako te ukrepe poznajo, če, seveda, sploh obstajajo. Velika večina anketirank ne pozna nobene organizacije, ki se ukvarja s položajem žensk v znanosti. To je logično, saj v Sloveniji takšnih organizacij ni, razen Komisije na UP.

	Izid χ^2 -preizkusa
Poznavanje organizacij, ki se ukvarjajo s položajem žensk v znanosti <u>glede na starost</u>	$\chi^2 = 1,649$ $g = 4$ $P = 0,800$
Poznavanje organizacij, ki se ukvarjajo s položajem žensk v znanosti <u>glede na delovno mesto</u>	$\chi^2 = 19,432$ $g = 7$ $P = 0,007$

Tabela 8: Rezultati preizkušanja odvisnih zvez med spremenljivkami

Glede na delovno mesto nam je χ^2 -preizkus pokazal, da lahko v tem primeru ničelno hipotezo (H_0) zavržemo. Obstaja statistično značilna razlika med poznavanjem organizacij, ki se ukvarjajo s položajem žensk v znanosti, in delovnim mestom. V največji meri omenjene organizacije poznajo izredne in zlasti redne profesorice, najmanj pa višje predavateljice, lektorice in docentke. Dobljeni empirični rezultati so presenetljivi, saj se o ženskah v znanosti že dolgo časa veliko govori, še posebej v zadnjih letih po sprejetju Zakona o enakih možnostih in drugih aktih. Zlasti od vstopa Slovenije v EU se je na tem področju veliko spremenilo, zato smo pričakovali, da bodo ženske, ki so zaposlene na tem področju, v večji meri

poznale organizacije, ki se borijo za njihov boljši položaj ali raziskujejo obstoječega.

21		f	f %
	zelo slab	2	1,9
	slab	12	11,7
	niti slab niti dober	49	47,6
	dober	36	35,0
	zelo dober	4	3,9
	Skupaj	103	100

Tabela 9: Ocena splošnega položaja žensk v znanosti v Sloveniji

Raziskovali smo tudi ocene anketirank o splošnem položaju žensk v znanosti v naši državi. Največ anketirank se je odločilo za oceno, da položaj žensk v znanosti v naši državi ni niti dober niti slab.

	Izid χ^2 -preizkusa
Ocena splošnega položaja žensk v znanosti v naši državi <u>glede na starost</u>	$\chi^2 = 40,599$ g = 16 P = 0,001
Ocena splošnega položaja žensk v znanosti v naši državi <u>glede na delovno mesto</u>	$\chi^2 = 61,398$ g = 28 P = 0,000
Ocena splošnega položaja žensk v znanosti v naši državi <u>glede na starost otrok</u>	$\chi^2 = 30,936$ g = 20 P = 0,056

Tabela 10: Ocena položaja žensk v znanosti glede na starost, delovno mesto in starost otrok

Glede na starost na podlagi χ^2 -preizkusa ugotavljamo, da lahko ničelno hipotezo (H_0) zavrnemo. Torej obstaja statistično značilna razlika med starostjo in oceno splošnega položaja žensk v znanosti v naši državi. Največkrat svoj položaj kot niti slab niti dober ocenjujejo anketiranke, stare med 41 in 50 let in med 51 in 60 let. Zlasti opazno je, da svoj položaj slabše ocenjujejo mlajše kakor starejše. To pa, v globalnem družbenem kontekstu sodobne postmoderne družbe, tudi ni povsem presenetljivo, saj imajo mlajše ženske, ki šele vstopajo na trg (akademskega) dela, ve-

liko (tudi nepredvidljivih) problemov. Zato je tudi razumljivo, da starejše anketiranke bolj ocenjujejo svoj položaj.

Glede na delovno mesto nam rezultat χ^2 -preizkusa pove, da lahko ničelno hipotezo (H_0) zavržemo, saj smo zaznali statistično značilno razliko med delovnim mestom in oceno splošnega položaja žensk v znanosti. Anketiranke z nižjim akademskim nazivom svoj položaj v družbi ocenjujejo slabše kot tiste z višjim. Izidi so pričakovani, saj imajo mlajše v primerjavi s starejšimi v današnjih izredno zaostrenih družbenih pogojih v slovenski družbi pogosto resne eksistencialne probleme, ki se nanašajo zlasti na ekonomsko in socialno neodvisnost. Prav tako se mlajše anketiranke bolj bojijo za zaposlitev, kar še otežuje njihov položaj. Anketirane izredne, zlasti pa redne profesorice pa so že izkušene in so manj ogrožene zaradi izgube redne zaposlitve ali prenehanja akademskega naziva.

Glede na starost otrok nam χ^2 -preizkus pokaže, da lahko ničelno hipotezo (H_0) obdržimo, ob upoštevanju, da obstaja tendenca razlike, saj statistično značilna razlika med starostjo otrok in oceno splošnega položaja žensk v znanosti v naši državi ne obstaja. Anketiranke z otroki, ne glede na njihovo starost, so v povprečju enako (ne)zadovoljne s svojim položajem kot tiste, ki otrok nimajo. Kot niti dober niti slab so v največji meri ocenile svoj položaj anketiranke s srednješolskimi otroki, v najmanjši meri pa ženske s predšolskimi otroki. Dobljeni rezultati so pričakovani, saj tudi država kot delodajalec ni optimalno naklonjena materinstvu, saj le-to zanj na trgu delovne sile ne predstavlja posebnih ugodnosti, prej nasprotno. Prav zato je pričakovano, da anketiranke, ki so matere, svoj položaj ocenjujejo malo slabše kot tiste, ki bodo matere šele postale (ali pa tudi ne). Joganova (2006) je prepričana, da pri obravnavi posebnosti položaja žensk v znanosti nikakor ni mogoče spregledati dejstva, da je v preteklosti prevladovalo popolno izključevanje žensk iz te dejavnosti. Vstopanje žensk v akademsko izobraževanje in znanstveno delovanje ponekod še danes poteka v okoliščinah, v katerih se le počasi razkrajajo značilnosti dolgotrajne spolne delitve dela z vključeno žensko podrejenostjo. Takšna moškostredno določena hierarhija med spoloma, kjer so ženske podrejene, se je reproducirala kot celovit strukturni pojav na vseh področjih urejanja medčloveških odnosov in še danes vpliva na zaposlovalno in tudi napredovalno politiko, vendar vseeno v manjši meri kot nekoč.

Glede na to, da so anketiranke pri prejšnjem vprašanju ocenile svoj položaj, nas je zanimalo še, kako ocenjujejo potrebe po spremembah. Iz rezultatov sicer različnih raziskav lahko sklepamo, da se največ žensk s spolno diskriminacijo srečuje v zvezi s predvidevanjem delodajalcev, da bodo diplomantke, če jih bodo zaposlili, slej ko prej zanosile in odšle na porodniški dopust. Kanjuo Mrčela in Černigoj Sadarjeva (2007) opozarjata, da obstaja zelo velika spolna diskriminacija v primerjavi z drugimi institucijami prav v znanosti oz. na univerzi, ki predstavlja trdnjavo in nosilko neke kulture oz. tradicije. Ta se nanaša na to, da »ženske sodijo za štedilnik, moški pa prinašajo k hiši kruh« (str. 69).

22		f	f %
	da	80	77,7
	ne	23	22,3
	Skupaj	103	100

Tabela 11: Potreba po spremembah na področju položaja žensk v znanosti

Da obstaja potreba po spremembah položaja žensk v znanosti, je odgovorilo kar 80 anketirank (77,7 %), medtem ko je slaba četrtina (23 oz. 22,3 %) prepričanih, da na področju položaja žensk ne bi bilo potrebno spremeniti ničesar.

	Izid χ^2 -preizkusa
Potrebe po spremembah na področju položaja žensk v znanosti <u>glede na delovno mesto</u>	$\chi^2 = 4,757$ g = 4 P = 0,313
Potrebe po spremembah na področju položaja žensk v znanosti <u>glede na starost otrok</u>	$\chi^2 = 6,204$ g = 5 P = 0,287

Tabela 12: Rezultati preizkušanja odvisnih zvez med spremenljivkami

Glede na delovno mesto nam rezultat χ^2 -preizkusa pokaže, da lahko ničelno hipotezo (H_0) obdržimo, saj razlika med delovnim mestom in potrebo po spremembah ne obstaja. Anketiranke so ne glede na delovno mesto v enaki meri ocenile, da bi bilo potrebno položaj žensk v znanosti spremeniti. V najmanjši meri so potrebe po spremembah ocenile redne in izredne profesorice. To je bilo pričakovano, saj je delovno mesto redne profesorice trajno, tako da ženska kot redna profesorica več ne živi v strahu pred izgubo zaposlitve. Običajno so to tudi ženske z določeno delovno dobo, ki so si nabrale veliko delovnih izkušenj in so v akademski sferi tudi visoko cenjene. Zato ne potrebujejo sprememb v tolikšni meri kot mlajše, ki so v stalnem strahu pred izgubo delovnega mesta in se celo bojijo zanositi, da ne bi v času svoje odsotnosti izgubile delovnega mesta.

Kakor kaže rezultat χ^2 -preizkusa, lahko glede na starost otrok ničelno hipotezo (H_0) prav tako obdržimo, saj statistično značilna razlika med potrebo po spremembah položaja žensk v znanosti in starostjo otrok ne obstaja. Anketiranke z otroki ali tiste, ki jih (še) nimajo, se v enaki meri strinjajo, da so spremembe na področju položaja žensk v znanosti potrebne. S tem se v največji meri strinjajo anketiranke z mlajšimi otroki (s predšolskimi in osnovnošolskimi). Pričakovali smo, da bodo an-

ketiranke brez otrok potrebo po spremembah izrazile v manjši meri kot ženske z otroki, kar kaže na to, da položaj žensk (mater ali ne) v znanosti v naši državi resnično ni tako dober, kot bi lahko bil ali bi celo moral biti.

Nasveti za izboljšanje

Edino odprto vprašanje se je glasilo: *Izsledki različnih raziskav kažejo, da družinske obveznosti predstavljajo zelo pomembno oviro za napredovanje žensk (mater) znanstvenic. Kaj bi bilo po vašem mnenju mogoče storiti za zmanjšanje te ovire (na vaši univerzi/drugi instituciji in/ali v širšem družbenem okolju)?* Prejeli smo več različnih odgovorov in pri vsaki anketiranki izbrali tistega, ki ga je navedla kot prvega in/ali ga tudi najbolj temeljito opisala. Te odgovore smo signirali in jih rangirali v pet predlogov, ki bi pripomogli k odpravi prepričanja, da družinske obveznosti predstavljajo oviro za napredovanje znanstvenic. Prikazujemo jih v tabeli 13.

23	f	f %
enakomerna razdelitev družinskih obveznosti	26	25,2
reorganizacija varstva otrok	18	17,5
pomoč na domu (starši, pomočnica)	12	11,7
višji dohodki za zaposlene z otroki	8	7,8
reorganizacija delovnega časa	39	37,9
Skupaj	103	100

Tabela 13: Predlogi za zmanjševanje ženske družinske (nad)obremenjenosti

Več kot tretjina anketirank (37,9 %) je ocenila, da bi reorganizacija delovnega časa največ pripomogla k odpravi prepričanja, da družina predstavlja oviro za napredovanje na področju znanosti. Anketiranke so zlasti navajale lastne ideje, kot: delo od doma, ukinitev 8-urnega delovnika, določitev osnovnih ciljev, ki jih mora ženska v določenem času uresničiti (npr. mesečni načrt dela), odprava obveznosti prihajanja v kabinete, ker znanstveniki določenih strok lažje delajo doma (največkrat so to izpostavile anketiranke, starejše od 60 let, in tiste s predšolskimi in osnovnošolskimi otroki).

Kar 25,2 % anketirank je ocenilo, da družina pri napredovanju ni ovira, če se partnerja med seboj dogovorita in si enakomerno razdelita določene obveznosti. Anketiranke so poudarjale pomen dogovora med partnerjema, saj ženska sama z otroki težko uskladi znanstvenoraziskovalno delo z družinskimi obveznostmi, ni pa

nemogoče. Enakomerna delitev starševskih obveznosti je predlog, ki so ga izrazile večinoma anketiranke, mlajše od 60 let, medtem ko starejše le-tega niso predlagale. Glede na starost otrok so ta predlog v največji meri izrazile anketiranke brez otrok in tiste, katerih otroci so že samostojni.

17,5 % anketirank je kot potrebno izrazilo reorganizacijo varstva otrok, kar bi pripomoglo k razbremenitvi staršev zaradi posebne narave dela. Predlagale so še: spremenjen delovni čas vrtca, še posebej odprtje vrtcev v popoldanskem in tudi večernem času, saj znanstvenoraziskovalno delo ne poteka samo dopoldne; možno varstvo otrok v okviru delovnega okolja, kar se v nekaterih državah EU že dogaja. Kar 11,7 % anketirank je izpostavilo pomen določene pomoči na domu s strani družine, zlasti pomoč svojih ali partnerjevih staršev. Nekaj anketirank ocenjuje tudi, da bi se prepričanja, da družina ovira znanstveno kariero, odpravila, če bi država poskrbela, da bi gospodinjska pomoč na domu postala poklic ali kako drugače ovrednotena dejavnost, saj se tako ali tako izvaja in tako samo širi sivo ekonomijo. Brez pomočnic, ki likajo, perejo, varujejo otroke, mnoge anketiranke več ne bi zmoгле poskrbeti za vse. Ta predlog so v večini predlagale anketiranke, starejše od 30 let. Ker pa so to ženske, ki so že matere (saj so anketiranke, mlajše od 30 let (še) brez otrok), lahko posplošimo, da so se za ta predlog zavzemale anketiranke matere vseh starosti. Torej, matere predlagajo pomoč na domu kot nujno pri doseganju lažjega ter kakovostnejšega življenja. Ta predlog so glede na starost otrok največkrat izpostavile anketiranke, katerih otroci že študirajo na višjih ali visokih šolah oz. univerzah. 7,8 % anketirank je prepričanih, da bi se za zaposlene z otroki morali zvišati dohodki, ki bi omogočali, da bi znanstveniki in tudi drugi zaposleni lažje usklajevali plačano delo in družinsko življenje. Živimo v času, kjer je denar sveta vladar in kjer si lahko z njim plačamo mnoge storitve, pomoč, kupimo izdelke, ki bi nam olajšali delo, oz. bi določene obveznosti opravili drugi. Največkrat so ta predlog izpostavile anketiranke s predšolskimi, osnovnošolskimi in srednješolskimi otroki, katerih otroci še niso samostojni in katerim bi dodaten dohodek ali višja olajšava izboljšala finančno stanje družine.

Na podlagi ponujenih predlogov sklepamo, da so pričakovanja o možnih izboljšavah vezana zlasti na samo vodenje ustanov in ozaveščanja vodilnih, saj se bo pri delavcih izboljšala kakovost življenja, če bodo delodajalci spremenili potek in organizacijo dela. Ideje anketirank so izredno zanimive in polne domišljije. Če bi bilo mogoče del teh želja uresničiti, ocenjujemo, da bi bilo življenje vseh, ne samo znanstvenikov, veliko lažje.

Anketiranke smo povprašali tudi o ustreznosti skrajšanega delovnega časa. Kar 81,6 % jih je odgovorilo, da bi bil skrajšani delovni čas primeren za zaposlene starše z majhnimi otroki, kar pomeni, da anketiranke pri skrbi za otroke ne izključujejo svojih partnerjev. Le 9,7 % pa, da za mlade matere, torej izključujoč očete. Za 7,7 % anketirank pa takšen delovni čas v naši današnji družbi ni primeren.

	Izid χ^2 -preizkusa
Predlog skrajšanega delovnega časa glede na starost	$\chi^2 = 12,565$ $g = 12$ $P = 0,401$
Predlog skrajšanega delovnega časa glede na starost otrok	$\chi^2 = 20,671$ $g = 15$ $P = 0,148$

Tabela 14: Rezultati preizkušanja odvisnih zvez med spremenljivkami

Na podlagi χ^2 -preizkusa lahko glede na starost ničelno hipotezo (H_0) obdržimo. Statistično značilna razlika med predlogi skrajšanega delovnega časa in starostjo žensk ne obstaja. Mlajše anketirane ženske se v enaki meri strinjajo s predlogi starejših kolegic. Dobljeni empirični rezultati niso pričakovani, saj smo pričakovali več strinjanja s predlogom, da je skrajšani delovni čas primeren za zaposlene starše z majhnimi otroki. Presenetil nas je tudi delež tistih, ki se s predlogom skrajšanega delovnega časa sploh ne strinjajo, kar je seveda razumljivo, če upoštevamo posebnosti znanstvenoraziskovalnega dela anketirank. Tako sklepamo, da postaja plačano delo oz. služba v naši družbi vedno pomembnejša vrednota, ki se seveda povezuje z denarjem in ki tako v ozadje potiska druge, nekoč temeljne vrednote, kot na primer družino, ki pa ni samo anketirankam, ampak večini Slovencev, najpomembnejša vrednota (glej raziskave SJM).

Kakor kaže χ^2 -preizkus glede na starost otrok, lahko ničelno hipotezo (H_0) prav tako obdržimo, saj razlika med predlogi skrajšanega delovnega časa in starostjo otrok ni statistično značilna. Anketiranke z mlajšimi otroki se po predlogih ne razlikujejo od anketiranih kolegic, ki imajo starejše otroke, ali od tistih, ki otrok (še) nimajo. Ni presenetljivo, da je več kot polovica anketirank ne glede na starost otrok podprla predlog skrajšanega delovnega časa za zaposlene starše z majhnimi otroki. A ker živimo v času (težko definirane in vse bolj nepredvidljivega) kapitalizma, kjer je dobiček cilj vseh in sredstvo ter opravičilo za vse, je razumljivo, da ta oblika zaposlovanja ne prevladuje. Izidi niso pričakovani, saj smo predvidevali, da bo več anketirank z majhnimi otroki podprlo predlog skrajšanega delovnega časa in da se nobena mati predšolskega ali osnovnošolskega otroka ne bo strinjala s tem, da takšen delovni čas v današnji družbi ni primeren.

Možnosti aplikacije znanstvenih spoznanj

Dobljeni empirični rezultati naše raziskave opozarjajo na potrebne spremembe, ki bi v praksi morale povzročiti spremembe. In to spremembe na boljše.

V prvi vrsti bi za izboljšanje morala poskrbeti družba, v največji meri pa seveda vsak sam oz. vsaka družina kot skupnost zase. Gre za to, da je veliko anketirank izrazilo potrebo po aktivnejšem očetovanju oz. po spodbujanju aktivnejše vloge očetov. Zadnje so anketiranke večinoma izrazile pri vprašanju o enakomerni delitvi starševskih obveznosti ter pri odstotkih opravljanja določenih dejavnosti, pa tudi pri odprtem vprašanju, kjer so prav tako predlagale porazdelitev obveznosti med oba partnerja. Aktivnejše očetovanje je potrebno tudi glede na oceno trditve, da bi morali *moški opravljati več gospodinjskih del, kot jih opravljajo sedaj*. S tem se strinja dobra polovica anketirank, medtem ko jih je več kot tretjina neodločenih. Glede na to tako ni dvomov o tem, da si anketiranke želijo večjo vlogo svojih partnerjev pri vzgoji in negi otrok. To bi morali spodbujati, objavljati prispevke na to temo in skrbeti, da bi očetje bili na vseh korakih aktivni v svoji vlogi.

Eden izmed pomembnejših premikov pri izboljšanju položaja žensk v znanosti bi bila tudi odprava pristranskosti v ocenjevanju kakovosti dela zaradi spola v akademski sferi (in seveda tudi na splošno pri zaposlovanju ter napredovanju). Veliko anketirank je prepričanih, da nepristranskost ni zagotovljena. To zlasti zaznavajo anketiranke, mlajše od 40 let in z nižjimi nazivi, ki največkrat zaznavajo pristranskost zaradi (bodočega) starševstva. Nad tem bi bilo potrebno vzpostaviti več nadzora. Prav tako bi državne institucije, kamor uvrščamo tudi univerzo, morale biti vzor zasebnim in bi tako morale biti prve pri odpravi pristranskosti zaradi spola. Dejstvo je, da če država nekaj uzakoni in tega same državne institucije ne upoštevajo, je še manj verjetno, da se bodo tega držala tudi zasebna podjetja in druge organizacije. S pristranskostjo so povezane tudi enake možnosti za napredovanje. Pomembno je, da to ni zgolj napisano, ampak udejanjeno v praksi. Za to bi morali poskrbeti delodajalci, v nasprotnem primeru pa bi zaposleni naj poiskali pomoč. Mogoče celo anonimno zaradi strahu pred izgubo službe?!

Kot potrebno ocenjujemo tudi samo uveljavljanje ukrepov za ustvarjanje spolnega ravnovesja. Dejstvo namreč je, da v Sloveniji imamo ustrezno izobražene kadre, a prav ti omogočajo selektivnost delodajalcev. Ti se v primeru, da za delovno mesto zaprosita tako ženska kot moški, raje odločijo za moške, ki najverjetneje ne bodo koristili starševskega dopusta ter dopusta za nego in varstvo otroka, prav tako pa bo moški zaradi bolezni otrok manj odsoten z dela.

Tudi podpiranje enakopravnosti med ženskimi in moškimi raziskovalci je pomemben ukrep, ki je prav tako eden od bistvenih pogojev za optimalen razvoj na področju znanstvenoraziskovalnega dela v Evropi in tudi po svetu. Trenutno so ženske premalo zastopane v znanstvenih institucijah, še posebej na vodilnih mestih. Zato se je pomembno zavedati, da je večja uravnoteženost spolov na vseh ravneh na področju raziskovanja ključni element pri krepitvi javnega zaupanja v znanost (www.uem.gov.si/fileadmin/uem.gov.si/pageuploads/_PovetZZR_Jogan3.pdf).

Potrebno bi bilo prav tako spodbujati ženske, da si več ne dovolijo biti podrejene. Tukaj ne gre za spodbujanje feminizma, ampak za spodbujanje vedenja o enakopravnosti, ki bi morala biti ljudem javno predstavljena. Z raziskavo smo ugotovili, da so anketiranke večinoma prepričane o tem, da so samostojne in emancipirane, vendar le, če same naredijo dovolj za to. Zato bi jih morali spodbujati v sredstvih javnega obveščanja, na primer z oglasnimi sporočili, prav tako je pomembno spodbujanje določenih projektov oz. programov, kot je na primer *Družini prijazno podjetje*. Potrebno bo poskrbeti za ustanovitev ustrezne pooblaščen osebe oz. institucije za njihovo delovanje v smeri večje medijske prepoznavnosti organizacij (vladnih ali nevladnih), ki se ukvarjajo s položajem žensk v znanosti.

Biti ženska in še znanstvenica v današnjem času, kjer sta produktivnost in zaslužek temeljna cilja, ne pomeni posebej dobrega izhodišča, kar dokazujejo tudi podatki raziskave, saj ženske s svojim položajem načeloma niso najbolj zadovoljne in si želijo sprememb. Ko Sorčan (2007) primerja stopnjo rasti zaposlovanja raziskovalk in raziskovalcev, ugotavlja, da smo Slovenci na dnu lestvice v primerjavi z drugimi evropskimi državami. Poudarja še, da s takšno dinamiko zaposlovanja ne bomo dosegli zastavljenih lizbonskih in slovenskih ciljev, ki predvidevajo določeno stopnjo prisotnosti obeh spolov v znanosti in raziskovanju. Zato bi v Sloveniji morali povečati še vlaganja v raziskovanje in razvoj, še posebej v raziskovalne kadre, ne glede na to, da mnogi menimo, da je zlasti v ženskem delu populacije diplomantov naših univerz izreden, a (pre)pogosto neizkoriščen intelektualni potencial. Prav zaradi tega razloga bi bilo smiselno predlagati oblikovanje novih programov za večje in hitrejše vključevanje žensk v podiplomsko in podoktorsko izobraževanje ter nove programe za spodbujanje znanstvenega raziskovanja med raziskovalkami. Vendar pa ob tem, seveda, ne smemo pozabiti na pogoje zagotavljanja enakih možnosti za vse.

Povzamemo lahko, da družina in obveznosti v družini predstavljajo večjo oviro pri napredovanju na področju znanosti in raziskovanja, a posameznice dokazujejo, da je usklajevanje mogoče. Ocenjujemo, da je pomembna odločitev ženske, ali bo sprejela to odločitev in sklepala kompromise, ki bodo omogočili tako delo v znanosti kot družinsko življenje, ali pa bo obstala na obstoječem delovnem mestu ter se sprijaznila z neenakim položajem v primerjavi z moškimi kolegi.

Z našo raziskavo smo utemeljili tezo, da so ženske znotraj znanstvene sfere spolno diskriminirane, da je ženskam v znanosti težje kakor moškim. Poleg tega pa moramo omeniti še, da postaja načelo enakih možnosti vedno bolj pomembna sestavina za vesti odgovornih oseb na ključnih položajih ustanov ali zavodov (Jogan, 2006). To je pomembno, saj so le-te tiste, ki določajo vsakdanje razmere v znanosti in raziskovanju ter vplivajo na organizacije družin in družinskega življenja zaposlenih. Kljub določenim spremembam pa so potrebne še mnoge, da se bo v samem doga-

janju dejansko kaj spremenilo. Po drugi strani pa ne smemo pozabiti situacije moških, saj njihova pričakovanja glede kariere niso povezana z organizacijo njihovih obveznosti doma in vključevanja v gospodinjstvo in družinsko delo, ampak so pretežno enostransko usmerjena le na delovno uspešnost.

VIRI IN LITERATURA

Bell, S. (2010). Women in science: the persistence of gender in Australia. *Higher Education Management and Policy*, 22 (1), 47–65.

Bezenšek, J. (1996). Woman as a Teacher and as a mother. V Kalhous (ur.), *Sborník z 6. konference o současných celosv tových otázkách alternativního školství* (str. 7 18). Olomouc: Universitatis palackianae Olomucensis Facultas Pedagogica.

Corrigall, E. A. in Konrad, A. M. (2006). The Relationship of Job Attribute Preferences to Employment, Hours of Paid Work, and Family Responsibilities: An Analysis Comparing Women and Men. *Sex Roles*, 54 (1/2), 95–111.

Fulgini, A. J. in Pedersen, S. (2002). Family obligation and the transition to young adulthood. *Developmental Psychology*, 38, 856–868.

Gilbert, J. (2001). Science and its »Other«: looking underneath »woman« and »science« for new directions in research on gender and science education. *Gender and Education*, 13 (3), str. 291–305.

Haralambos, M. in Holborn, M. (2001). *Sociologija: teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.

Hrženjak, M. (2007). *Nevidno delo*. Ljubljana: Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije.

Jogan, M. (1986). Demokratizacija družine in osvobajanje žensk. V A. Krajnc (ur.), *Demokratska družina – kaj je to?* (str. 46 59). Ljubljana: Zveza prijateljev mladine.

Jogan, M. (2004). Spolna neenakost kot (ne)samoumevna značilnost sodobne slovenske družbe. V B. Malnar in I. Bernik (ur.), *S Slovenkami in Slovenci na štiri oči* (265–286). Ljubljana: FDV.

Jogan, M. (2006). Ženske v znanosti: od izključenosti do (popolne) vključenosti. V: M. Gregorčič (ur.), *Yuniverzum: Ženske v znanosti* (str. 152 167). Ljubljana: Študentska založba.

Jogan, M. (2007). Delo + družina: razvojno geslo za oba spola v znanosti. V M. Sedmak in Z. Medarič (ur.), *Med javnim in zasebnim* (str. 131 153). Koper: Založba Annales.

Jogan, M. (b. l.). *Enake možnosti spolov v znanosti in raziskovanju*. Pridobljeno 5. 11. 2008, s http://www.uem.gov.si/fileadmin/uem.gov.si/pageuploads/_PosvetZZR_Jogan3.pdf.

Jogan, M. (2001). *Seksizem v vsakdanjem življenju*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Kanjuo Mrčela, A. (2007). Uvod: plačano delo in »ostalo«. V *Delo in družina: s partnerstvom do družini prijaznega delovnega okolja* (str. 11 26). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Kanjus Mrčela, A. in Černigoj Sadar, N. (2007). Problemi pri usklajevanju plačanega dela in zasebnega življenja mladih v Sloveniji. V *Delo in družina: s partnerstvom do družini prijaznega delovnega okolja* (str. 27-42). Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Kirn, A. (2000). Ženske v znanosti in znanost v družbi. *Družboslovne razprave*, 16 (34/35), str. 219-228.

Marn, N. in Dedič, V. (b. l.). *Položaj žensk na področju dela. Položaj žensk na vodilnih delovnih mestih in težave pri napredovanju (elaborat na podlagi študija literature iz področja položaja žensk na področju zaposlovanja)*. Pridobljeno 5. 12. 2008, s <http://www.equal.oria.si/equal/data/strani/ELABORAT.pdf>.

Mellner, C., Krantz, G. in Lundberg, U. (2006). Symptom Reporting and Self-Rated Health Among Women in Mid-Life: The Role of Work Characteristics and Family Responsibilities. *International Journal of Behavioral Medicine*, 13 (1), str. 1-7.

Sorčan, L. in Sorčan, S. (2007). *Uvodni nagovor posveta Ženske v znanosti in raziskovanju*. Ljubljana. <http://www.uem.gov.si/fileadmin/uem.gov.si/pageuploads/PosvetZZRSorcan1.pdf>.

*Dr. Igor Saksida, Univerza v Ljubljani, Univerza na Primorskem,
Pedagoška fakulteta,
igor.saksida@guest.arnes.si*

Tekmovanje za Cankarjevo priznanje: zasnova, cilji, vprašanja

Izvirni znanstveni članek

UDK 373.3:028.3

POVZETEK

Članek predstavlja izbirno obliko preverjanja bralne zmožnosti (*tekmovanje iz slovenščine za Cankarjevo priznanje*). Uvodoma predstavi organizacijske spremembe ter namen in cilje tekmovanja, pri tem pa posebej poudarja pomen sodelovanja mentorjev, ki učence seznanijo s cilji tekmovanja in jih nanj pripravljajo. V osrednjem delu podrobno opredeljuje razliko med prvotnim spontanim branjem ter poglobljenim kritičnim (oz. literarnim) branjem; poglobljeno branje presega delne subjektivne vtise na podlagi sodelovanja učitelja (kot avtoritete) in učencev, razvijanja bralnih strategij ter vključevanja književnega in drugega znanja. Članek presoja tudi dosežke učencev, ki jih kaže raziskava bralne pismenosti PISA 2009; v sklepnem delu prikaže pestrost izbire besedil in nalog za preverjanje bralne zmožnosti v okviru tekmovanja za Cankarjevo priznanje ter nujnost strokovne avtonomije pri tej izbiri.

Ključne besede: *tekmovanje iz slovenščine za Cankarjevo priznanje*, vrste branja, preverjanje bralne zmožnosti, PISA 2009, izbira besedil in bralne naloge

The Cankar Award Contest: Framework, Goals, Questions

ABSTRACT

The article discusses an optional form of reading competence assessment (called the Cankar Award contest). In the introduction, it presents some changes in the organisation of the respective contest, its purpose and goals, underlining the significance of mentors' participation. The role of the latter is to inform pupils about specific demands of the contest, as well as to prepare them for it. In the main body, the article discusses in detail the differences between spontaneous reading, and more critical, in-depth or literary reading – the latter goes beyond fractional and subjective responses based on the dialog between a teacher (as an authority) and pupils, and through development of reading strategies that include literary and broader knowledge. In addition, the article provides commentary on the achievements of Slovenian pupils as shown by PISA 2009, and concludes the discussion by demonstrating a variety of texts and reading tasks used in the Cankar Award contest, stressing the importance of professional autonomy in the selection of both texts and tasks.

Key words: the Cankar Award contest, types of reading, reading competence assessment, PISA 2009, selection of texts and reading tasks

Uvod: številke, premiki, vprašanja

Zavod Republike Slovenije za šolstvo je organizacijo tekmovanja iz slovenščine za Cankarjevo priznanje v celoti sam prevzel v šolskem letu 2007/08, in sicer potem, ko je od organizacije odstopilo Slavistično društvo Slovenije, ki je v javni izjavi o neizvedbi tekmovanja za Cankarjevo priznanje v letu 2007/08 izpostavilo predvsem finančne težave, povezane z izpeljavo tekmovanja: »Ker samo Slavistično društvo Slovenije ne razpolaga ne z ustreznimi finančnimi sredstvi, ne s poklicnimi kadri in ne z utečeno organizacijsko strukturo za kakovostno izvedbo pobude, je bila soglasno, z obžalovanjem, a odgovorno sprejeta odločitev, da tekmovanja za Cankarjevo priznanje v letu 2007–2008 Slavistično društvo Slovenije ne bo priredilo« (Izjava, 2007). Glede na to, da bi opustitev tekmovanja lahko pomenila ne le nepotrebno **zarezo** v trajnost njegove izvedbe oz. njegovo tradicijo, ampak tudi grožnjo njegovemu obstoju nasploh, je bila pod novim formalnim organizatorjem imenovana strokovna komisija – *Komisija za tekmovanje iz slovenščine za Cankarjevo priznanje* (dalje: državna komisija) (Pravilnik, 2010), ki je v zelo kratkem času in s precejšnjimi strokovno-organizacijskimi naporimi tekmovanje vendarle uspela izpeljati. Nalog je bilo veliko; državna komisija je izbrala krovno temo tekmovanja,

prilagodila pravilnik tekmovanja novi organizaciji (tri stopnje, tj. šolsko, regijsko in državno tekmovanje), določila besedila ter oblikovala naloge oz. navodila, merila za vrednotenje in ocenjevalne obrazce za pisanje razlagalnega spisa za vse tri stopnje tekmovanja, organizirala tekmovanje s pomočjo strežnika DMFA¹, ovrednotila naloge državnega tekmovanja, pripravila zaključno prireditev, poiskala sponzorje za nagrade in izvedbo državnega tekmovanja, oblikovala prijavo na razpis za sofinanciranje (Ministrstvo za šolstvo in šport) ter izdelala finančno poročilo, obveščala medije, sodelovala v oblikovanju novih priznanj ter pri posredovanju priznanj in potrdil učencem in mentorjem.

Ne glede na (strokovna oz. javna) trenja in pomisleke ter kritike je na podlagi izjemnega povečanja števila tekmovalcev mogoče sklepati, da tekmovanje poteka uspešno: stroški tekmovanja so se na učenca **bistveno zmanjšali**: kotizacija² pod okriljem društva (za deveto- in srednješolce) je bila pred šolskim letom 2007/08 pribl. 10 evrov – sedaj je ni več, šole pokrijejo le stroške priznanj (na učenca manj kot evro); poleg tega je morala šola prej plačati tudi vpogled v nalogo (pribl. 10 evrov³); sedaj so vpogledi brezplačni. Tudi večjih nihanj v okviru »starih« tekmovalnih skupin (8. in 9. razred, poosnovnošolsko izobraževanje) ni, kar prikazuje preglednica 1.

Šolsko leto	Skupaj	2. r. OŠ	3. r. OŠ	4. r. OŠ	5. r. OŠ	6. r. OŠ	7. r. OŠ	8. r. OŠ	9. r. OŠ	1. l. G in SŠ	2. l. G in SŠ	PTI	3. l. G in SŠ	4. l. G in SŠ
	7423	Uradni rezultati 30. šolskega tekmovanja v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje, ki je potekalo 6. 2. 2007 (Poročilo, 2007).												
2007/08	6883							2011	3032	870	177	42	527	224
2008/09	29436	3908	5160	3982	4199	2219	2394	2205	3228	903	277	62	628	271
2009/10	32976	4180	5253	4764	4430	3210	3101	2999	3099	751	293	75	600	221
2010/11	34174	4251	5754	4715	4943	3351	3194	2925	3075	827	237	77	544	281

*Preglednica 1: Šolsko tekmovanje – število prijavljenih tekmovalcev**

* Podatki so iz arhiva državne komisije; DMFA InfoServer, © Matjaž Željko.

¹ DMFA: Društvo matematikov, fizikov in astronomov Slovenije; dostopno na: www.dmf.si.

² Podatki o kotizaciji se razlikujejo; orientacija pa je lahko zapis: »Potrdili smo enako članarino 3800, kotizacijo 2700 sit za CT in 3000 sit za ugovore na CT« (Kronika, 2006, str. 45).

³ Dostopno na: <http://www.ff.uni-lj.si/slovjez/sds/Ravnat.%20februar%202007.pdf>.

Iz podatkov izhajajo naslednja vprašanja:

- Kakšen je glede na prikazane številke **temeljni smisel oz. namen tekmovanja**, še posebej glede na dejstvo, da je že v šolskem letu 2008/09 – in to ne glede na razpisano problemsko besedilo za 8. in 9. razred (Dušan Dim: *Distorzija*) – število tekmovalcev v »starih« tekmovalnih skupinah ne le doseglo, ampak že preseglo število tekmovalcev iz šolskega leta 2006/07 (s 7423 na 7574 tekmovalcev), v naslednjem šolskem letu (2009/10) pa njihovo število še naraste (8038 tekmovalcev)?
- Ali je tekmovanje na višji stopnji (»stare« tekmovalne skupine) usmerjeno predvsem v spodbujanje veselja do branja – ali pa s samo zasnovo tekmovanja od vtekmovalcev in mentorjev zahteva **višje ravni** bralnega razumevanja in kompleksnejše izražanje o prebranem?
- Ali se tekmovanje na nižjih ravneh (»nove« tekmovalne skupine: 2. do 7. razred osnovne šole) razlikuje od tekmovanja v 8. in 9. razredu (in kasneje) – in v čem se obe podskupini vendarle **povezujeta**?

Namen in izvedba tekmovanja

Formalni okvir izvedbe tekmovanja (tj. njegove cilje, pripravo, izvedbo in vloge sodelujočih) določa *Pravilnik o tekmovanju iz slovenščine za Cankarjevo priznanje* (2010). Ta v 2. členu opredeljuje naslednje **cilje**: »širjenje in poglobljanje znanja slovenščine, primerjanje znanja slovenščine med učenci in dijaki, popularizacija slovenščine oz. spodbujanje branja leposlovja, spodbujanje učencev in dijakov k študiju slovenskega jezika in književnosti, odkrivanje za slovenščino nadarjenih učencev in dijakov, uvajanje mladih v samostojno raziskovalno delo in uporabo literature s področja slovenščine, spodbujanje druženja mladih iz različnih šol in okolij« (str. 1). Očitno je, da bistveni poudarek pravilnika ni spodbujanje »kakršnega koli« (npr. samoizbirnega oz. prostočasnega, razvedrilnega, »svobodnega«) branja, kot to velja za nekatere programe promocije branja (taka je npr. *bralna značka*⁴), pač pa se branje za Cankarjevo tekmovanje prepleta s pojmi, kot so znanje, raziskovanje, nadarjenost – in tekmovalnost, na podlagi visoko zastavljenih ciljev, bralnih izzivov in pričakovanega znatnega obsega dela pri soočenju s književnim »problemom«: z branjem zahtevnega besedila ter s pisanjem razlagalnega besedila o njem. Bilo bi povsem nesmiselno, če bi kdo v skladu s splošnim (negativnim) razumevanjem tekmovalnosti v našem »pedagoškem pojmovniku« želel tekmovanje preimenovati npr. kar v branje, saj branje pač ni isto kot tekmovanje. Pri prostočasnem branju se bralcu vsaj načeloma ni treba o prebranem z nikomer po-

4

Dostopno na: <http://www.bralnaznacka.si/index.php?Stran=7>.

govarjati (*bralna značka* sicer presega tudi to načelo), medtem ko se pri tekmovanju soočijo in primerjajo različni **dosežki** bralcev – prav tako kot pri kakršnem koli drugem (šolskem) tekmovanju. Prav je, da se pojem tekmovanje iz slovenščine v povezavi s Cankarjevim priznanjem ohranja in poveže tako s starejšimi kot s sodobnimi pozitivnimi vrednotenji pojma tekmovalnost – tudi v povezavi z razvijanjem pismenosti (prim. Strmčnik, 1993; Gaber, 2008). Na izziv tekmovanja v poznavanju, razumevanju, vrednotenju besedil in v izražanju vsega tega se, tudi ob upoštevanju nadarjenosti, ki jo omenja pravilnik, odzivajo ambicioznejši učenci in dijaki – tisti, ki imajo bolj razvito bralno zmožnost. »Sodelovanje učencev in dijakov na tekmovanju je prostovoljno« (Pravilnik, 2010, str. 3), vendar se nanj ne prijavijo sami (torej ne pošljejo prijave npr. na Zavod RS za šolstvo). Zapisati je torej mogoče, da svoje **pravice do tekmovanja ne morejo uresničevati samostojno**. Pravilnik zato v 5. členu navaja soorganizatorje tekmovanja: »učitelji slovenščine v osnovnih in srednjih šolah ter ravnatelj/ravnateljice osnovnih in srednjih šol« (str. 2), hkrati pa v 11. členu natančno predpiše tudi način prijave na tekmovanje: »Učenci in dijaki se na šolsko tekmovanje prijavijo pri svojem učitelju slovenščine oz. mentorju« (str. 4). Pomembno je torej poudariti, da tekmovalec niti pri odločanju o prijavi na tekmovanje niti pri pripravi nanj (ne glede na stopnjo) ni, ne more in tudi ne sme biti »sam«; vloga mentorjev namreč ni zgolj »tehnična« (postopek prijave na tekmovanje), ampak vsebinska, v pravem pomenu besede mentorska: če morajo namreč »(u)čitelji oziroma mentorji (...) tekmovalce oziroma njihove zakonite zastopnike pred tekmovanjem seznaniti s tem pravilnikom« (str. 3), je povsem logičen sklep, da jih **seznanijo** tudi s specifičnimi **cilji** in zahtevnostjo tekmovanja ter da jih na tekmovanje v skladu s cilji **pripravljajo** (o vrstah in vrednotenju mentorskega dela pred šolskim tekmovanjem govorita 5. in 58. člen pravilnika). Še več: mentorji, ki sodelujejo pri pripravi mladih na tekmovanje, sodelujejo tudi pri njegovi **izvedbi** na šolskem, regijskem in deloma državnem tekmovanju; zato 23. člen pravilnika podrobno določa naloge šolske, 28. člen pa področne tekmovalne komisije: organizacija šolskega oz. področnega tekmovanja, vrednotenje pisnih izdelkov, izbira tekmovalcev za naslednjo stopnjo tekmovanja (str. 7 in 9). Pravilnik opredeljuje tudi nujnost pravočasnega ovrednotenja nalog (na šolskem najkasneje po sedmih (24. člen), na področnem najkasneje po desetih dneh (29. člen) od tekmovanja) – ne glede na to, da se tekmovalci, mentorji in šole odločijo prostovoljno, ali se bodo tekmovanja udeležili ali ne, njihova odločitev ne more biti »delna«: ne morejo uspešno tekmovati, ne da bi temeljito prebrali predpisana književna besedila, mentorji pa ne morejo »le« pripravljati učencev in dijakov na tekmovanje, ob tem pa ne sprejeti še drugih nalog, ki jih narekuje pravilnik. Prostovoljna odločitev za sodelovanje zato pomeni sprejetje tekmovanja **kot celote**: od predlaganih besedil do priprave in izpeljave vseh tekmovalnih stopenj (v nasprotnem primeru namreč ni mogoče zagotoviti primerljivosti tekmovanja na državni ravni pa tudi ne pravočasne in objektivne izpeljave vrednotenja izdelkov tekmovalcev). V pravilniku je, tudi zaradi sorazmerne porazdelitve obveznosti, ne le zaradi pravic, zapisan 51. člen, ki

še posebej opredeljuje soodgovornost vseh soorganizatorjev tekmovanja. »Šola, ki pošilja svoje tekmovalce na področno tekmovanje, je dolžna zagotoviti vsaj enega učitelja ocenjevalca za posamezno zahtevnostno stopnjo. Če ga ne zagotovi, ne more sodelovati na področnem tekmovanju« (str. 15). Gre za člen, ki ga je že leta 2008 državna komisija morala uradno pojasnjevati *Varuhu človekovih pravic*,⁵ češ da naj bi njegova dikcija kršila pravico tekmovalcev, da se udeležijo tekmovanja. Ta člen pa v resnici varuje pravico tekmovalcev, da njihova besedila vrednotijo ustrezno usposobljeni ocenjevalci, hkrati pa se navezuje na načelo **pravičnosti** med kolegi: ne bi bilo prav, da bi nekateri prevzeli delo tistih redkih posameznikov (kolegov), ki zaradi nejasnih razlogov ne želijo spoštovati s pravilnikom določenih »pravil igre«, čeprav tekmovalca prijavijo na *tekmovanje iz slovenščine za Cankarjevo priznanje*, ki je povsem jasno formalno uokvirjeno.

Kaj je branje za Cankarjevo priznanje? Od »naivnega« do kritičnega branja – ravni bralnega razumevanja

Morda bi sicer lahko enega od sedmih ciljev tekmovanja, tj. »popularizacija slovenščine oz. spodbujanje branja leposlovja« (Pravilnik, str. 1), kdo razumel tudi kot usmerjanje mladih v branje leposlovja za zabavo, v estetski užitek, ki je samoza-dosten, v občutenje lepega, primerno (ne)zahtevnega – kar naj bi privzgjajalo ljubezen do slovenščine oz. bralno kulturo kot naklonjenost do branja leposlovja nasploh. Ob tem, da tako razumevanje cilja ne more pojasniti, v čem bi bila posebnost Cankarjevega tekmovanja glede na druge oblike prostočasnega individualnega oz. skupinskega branja, je treba v izhodišču poudariti, da je tekmovanje smiselno povezovati predvsem z značilnostmi šolskega branja oz. **bralnega dogodka**, ki ga normativno določajo cilji (predvsem dejavnosti) in vsebine učnega načrta za predmet *slovenščina*. Branje pri pouku (in zanj doma) pa ni le vzpostavljanje posebnega doživljaja, za katerega je značilno (romantično) »ugajanje brez interesa, kar pomeni, da nam je neka stvar všeč "sama na sebi", ne da bi imeli od tega otipljivo praktično korist« (Kos, 1996, str. 27), ampak se s šolskim branjem razvijajo še drugi načini bralčeve »uporabe« besedila, tj. razvijanje zmožnosti razumevanja in vrednotenja besedila ter razpravljanja o njem. Branje (posebej pri bralnem dogodku) je tudi priložnost za utemeljevanje lastnega mnenja na podlagi odziva na besedilo in književnega znanja, ponuja možnosti za primerjanje besedil, ne nazadnje tudi za njihovo raziskovanje oz. za strokovno (tudi kritično) pisanje o njih – ali kot stopenjskost bralnega procesa opisuje didaktika književnosti: »Branje literarnega besedila tako poteka od prvega subjektivnega (doživljajskega) sprejemanja, pri katerem so bralni učinki bolj ali manj reducirani, odvisni od subjektivne bralčeve sheme, do globljega razumevanja in vrednotenja ob ponovitvah branja.

⁵ »Milena Blažič je dodala, da se je Klemen Lah pritožil ombudsmanki, ker je Zavod RS za šolstvo spremenil prostovoljno delo učiteljev ob Cankarjevem tekmovanju v delovno obveznost« (Kronika, 2008, str. 684).

Tedaj opažamo prej prezrte sestavine, prodiramo globlje v besedilo, razvijamo argumentacijo za svoje presoje in krepimo toleranco do presenetljivih rešitev« (Krakar Vogel, 2004, str. 24–25). Vse to je v skladu s književnodidaktičnimi priporočili, ki razločujejo spontano (subjektivno in delno) literarno doživetje ter doživetje, ki je kompleksnejše in je pogosto posledica pogovora med bralci – v šoli tudi med mladimi bralci in učiteljem oz. mentorjem. Ta lahko oz. celo mora, ne da bi vsiljeval svoje razumevanje besedila ali svoje mlade sogovornike silil k učenju za razumevanje besedila nebistvenih literarnovednih podatkov in posplošitev, učencem ob upoštevanju njihovih spontanih odzivov na prebrano odstirati poti k »popolnejšemu« literarnoestetskemu doživetju (Grosman, 1989 in 2004). Bralni dogodek (pri pouku oz. pripravi na tekmovanje) povezuje vlogo učitelja oz. mentorja kot avtoritete (Šebart Kovač in Krek, 2009), raznovrstne motivacijske dejavnike, tako zunanje kot notranje (Pečjak, 2006) ter mlade bralce, ki naj bi v strokovno vodenem pogovoru prešli od spontanega bralnega odziva k poglobljenemu doživljanju, razumevanju in vrednotenju literature (tudi ob večkratnem branju). Tako se učitelj kot kvalificirani bralec pri bralnem dogodku nikakor ne sme izogibati niti lastnemu razumevanju niti rabi smiselnih literarnovednih spoznanj, ki prvotne subjektivne odzive umeščajo v širši kontekst ter zato tudi preoblikujejo; oboje namreč določa **literarno branje** v okviru dejavnikov pouka književnosti (Krakar Vogel, 2004). Ta vrsta branja pa ne more biti in ni isto kot branje, ki ni omejeno oz. določeno s cilji pouka – ni torej le motivacija za otroško domišljijško ustvarjalnost in ni branje, ki naj s primerno izbiro besedil razvija notranjo motivacijo nebralcev ali manj zmožnih bralcev (npr. v programih za promocijo branja). »Šolsko branje pa je sistematično organizirano, poglobljeno, večkratno branje, pravzaprav “učenje branja”, katerega namen je, prek ustrezne motivacije širiti (kultivirati) posameznikovo obstoječe obzorje pričakovanj z novimi dejavnostmi in večplastni naravi literature ustrezno “ponudbo” besedil« (Krakar Vogel, 2005, str. 117). Tako se pri šolskem branju (in bralnem dogodku sploh) ne glede na metodo učitelj (mentor) »ne more in ne sme odpovedati svojim zahtevam v razmerju do učenca: cilji morajo biti doseženi, čeprav na podlagi samostojnega dela učenca, delo mora biti opravljeno, nemara tudi na določen način« (Šebart Kovač in Krek, 2009, str. 197); učitelj se torej »ne more izogniti dejstvu, da se proces organizira – ali spodleti – preko transfernega razmerja med učiteljem in učencem, ki je ključ do učiteljeve avtoritete« (prav tam). – Literarno branje, ki upošteva bralčeve interese, a jih ne absolutizira, je namreč branje, usmerjeno v vodeno **razvijanje rabe in zavedanja bralnih strategij**: »Naloga pouka je, da predstavlja določeno predmetnost v skladu z njeno naravo in da omogoča poti, po katerih je mogoče uspešno reševati probleme. Naloga literarnega pouka je torej ta, da predstavlja literaturo v vseh njenih (najbolj tipičnih) pojavnih oblikah in da učencu omogoča njeno razumevanje in sprejemanje v skladu s kognitivnimi, socialnimi in razvojnopsihološkimi danostmi, in to tako tisto bolj znano kot tudi tisto, ki je neposredni izkušnji bolj odmaknjena in nova. Uravnavati izbiro (zgolj ali po večini) po že obstoječem bralčevem obzorju pričakovanj zato ne uresničuje bistva vsakega pouka, ki je v spoznavanju novega in neznanega« (Krakar Vogel, 2004, str. 62).

Učni načrt (2011) jasno odraža sodobno procesno pojmovanje razvijanja literarnega branja in pisnega izražanja ob njem; med cilji književnega pouka (npr. za tretje vzgojno-izobraževalno obdobje) med drugimi navaja: razvijanje recepcijske zmožnosti, medbesedilno primerjanje in vrednotenje, prepoznavanje književne osebe in vzpostavljanje kritične razdalje do nje, podrobno in strnjeno povzemanje dogajanja, opazovanje in utemeljevanje vloge zaznamovanih slogovnih prvin v književnem besedilu, razvijanje recepcijske zmožnosti s tvorjenjem ob umetnostnih besedilih. Teorija branja opozarja na razlike med »naivnim« in razmišljujočim branjem ob primeru bralčeve identifikacije s književno osebo. Pouk književnosti naj bi razvijal poglobljeno razumevanje stališč, govora in ravnanja književnih oseb: »V primerjavi z naivnimi neposrednimi odzivi na fiktivne osebe so možnosti bralčevega poglobljenega razumevanja oseb v nekem smislu normativni koncept. Ta koncept je utemeljen na razumevanju bolj izkušenih bralcev, ki presega spontan čustven odziv in vključuje tisto "odmaknjenost" od besedila, katero omogoča poznavanje konvencij leposlovne pripovedi, še zlasti poznavanje možnosti za predstavljanje oseb. Stopnjo poglobljenega razumevanja lahko tudi časovno razločujemo od neposrednega odziva kot proces, ki – vsaj pri manj izkušenih bralcih – sledi spontanemu odzivu pogosto šele po končanem branju, ko bralec poskuša urediti svoje predstave o posameznih osebah in sestaviti pomen ter razumeti vzročno povezanost. Neizkušeni bralci se na tej stopnji prepuščajo tudi razmišljanju o možnostih, ki jih besedilo ne vsebuje: kaj bi bilo, ko bi se ena ali druga stvar zgodila drugače, ali bi oseba izbrala možnost delovanja, izkušeni bralci nasprotno samodejno uporabljajo svoje znanje o pripovednih konvencijah in medbesedilno izkušnost že v času prvega branja« (Grosman, 2004, str. 46–47). Bralni pouk torej ne more in ne sme vztrajati v okvirih naivnega (prvotnega) branja – zato je v učnem načrtu (2011) očitano nadgrajevanje subjektivnih delnih odzivov na domišljijjski svet književnosti zapisano že v **prvem** vzgojno-izobraževalnem obdobju, npr. »ugotavljajo razlike v doživljanju in razumevanju istega besedila in različnost na ravni opažanja sestavin besedila; ob ponovnem branju/poslušanju zaznavajo sprva prezrte/preslišane sestavine; poglobljajo prvotno doživetje in razumevanje ter izražajo mnenje o besedilu« (str. 14), povsem jasno in tudi natančneje opredeljeno pa je tudi **kasneje** (v drugem obdobju), npr. »oblikujejo lastno stališče do ravnanja književnih oseb in *ga utemeljujejo, zaznavajo rabo neknjižnih prvin v besedilu in jo povezujejo z značajem in drugimi značilnostmi književnih oseb. Svoje mnenje o tem ponazarjajo z zgledi iz književnega besedila in ga primerjajo z mnenji sošolcev*, prepoznavajo motive za ravnanje književnih oseb (ali: zakaj kdo kaj stori); *svoje mnenje utemeljujejo z zgledi iz književnega besedila/poiščejo svojo razlago zanj*; razumejo tudi tako ravnanje osebe, ki ni v skladu z ravnanjem, za kakršnega bi se v sorodni situaciji odločili sami« (str. 33–34.) Povzermalno tovrstne cilje utemeljuje naslednji splošni cilj: »Razmišljujoče in kritično sprejemajo umetnostna/književna besedila slovenskih in drugih avtorjev« (str. 6). Razvijanje **poglobljenega branja in zmožnost kritičnega sprejemanja književnih besedil**, kar s spiralno zasnovano narekuje posodobljen učni načrt, je smiselno povezovati z raziskavo bralne pismenosti PISA 2009, čeprav se njene bralne naloge razlikujejo od besedil in ciljev v učnem načrtu.⁶ Ra-

ziskava ugotavlja upadanje dosežkov slovenskih učencev na področju bralne pismenosti: rezultati so nižji kot leta 2006; pomemben je tudi podatek, da v »Sloveniji 79 % učencev dosega temeljne bralne kompetence, v povprečju v OECD je teh učencev 81 %, v EU pa 82 %«, ter da »(n)ajvišje bralne kompetence dosega 0,3 % slovenskih učencev, v OECD 1,0 % in v EU 0,6 %« (PISA, 2010, str. 2). Na podlagi presoje dosežkov »z vidika vrste bralnega procesa, ki obsega: iskanje in priklic informacij, povzemanje in interpretiranje besedila (izpeljava pomenov in sklepov, razmišljanje o prebranem in ovrednotenje prebranega (povezovanje z lastnimi izkušnjami, zamislivi in znanjem)« (prav tam, str. 7), pa se pokaže še ena značilna poteza dosežkov mladih slovenskih bralcev: očitno je, da jim manj zahtevni bralni procesi (razumevanje informacij in povzemanje besedila) ne delajo težav, bolj zahtevne pa so naloge, ki od njih zahtevajo **kompleksnejše** bralne odzive, tj. poglobljeno razmišljanje in kritično vrednotenje prebranega besedila. Primerjava opisnikov zmožnosti učencev (»Opisi ravni dosežkov na lestvici bralne pismenosti« – prav tam, str. 9) namreč pokaže bistvene razlike med temeljno (2.) ravno (npr. *iskanje informacij, prepoznavanje vodilnih idej, nižja raven sklepanja*) in višjimi ravnmi – tako 5. in 6. raven zahtevata npr. povezovanje informacij, razumevanje neznanih vsebin ter predvsem kritično vrednotenje zahtevnih besedil – že naloge 5. ravni, ki jo dosega le 5 % slovenskih učencev, »običajno vključujejo obdelavo pojmov (konceptov), ki so nasprotni pričakovanim« (prav tam).

Tekmovanje za Cankarjevo priznanje pa kljub prikazanim vzporednicam ni niti »pouk« (njegovi cilji torej niso povsem skladni s cilji v učnem načrtu) niti raziskava bralne pismenosti; tekmovanje ima **posebne cilje in posebne bralne naloge**, kar podrobneje določata **pravilnik** tekmovanja in vsakoletni **razpis**. S šolskim letom 2007/08 je tekmovanje zasnovano kot sistematična priprava na pisanje esejskega razmišljanja oz. razlagalnega besedila o izbranih zahtevnejših književnih delih. S tem je bila spremenjena oblika tekmovanja, ki je z razpisom predpisala naloge objektivnega tipa iz jezika in književnosti (45 min.) ter pisno nalogo (90 min.).⁷ Po opustitvi »testa« in razpisani novi obliki preverjanja bralne zmožnosti (besedila so »podlaga za preverjanje bralne zmožnosti ter zmožnosti pisanja spisa, povezanega z izbranim književnim besedilom ter temeljno in priporočeno literaturo«⁸), so se pojavili posamezni dvomi, ali opustitev nalog objektivnega tipa ne pomeni tudi upadanja objektivnosti ocenjevanja ter ali z novo zasnovano tekmovanjem ni porušeno ravnotežje med jezikovnimi in književnimi vsebinami tekmovanja. Ker je Cankarjevo tekmovanje ena od oblik zunanjega preverjanja bralne zmožnosti, mora izhajati iz

⁶ »Naloge se ne omejujejo na ugotavljanje znanja, ki je specifično za določen šolski predmet, temveč se osredotočajo na tisto znanje in tiste spretnosti na področju branja, matematike in naravoslovja, ki so potrebni za učinkovito delovanje v odraslem poklicnem in zasebnem življenju. Poudarek je torej na obvladovanju procesov, razumevanju pojmov in sposobnosti delovanja v različnih situacijah znotraj vsakega izmed področij« (PISA, 2010, str. 5).

⁷ Dostopno na: <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3894>.

⁸ Dostopno na: http://www.zrss.si/pdf/241011092504_slo_razpis_2007_2008.pdf.

temeljnih načel sestave tovrstnih preizkusov (Krakar Vogel, 2005; Saksida, 2008). Ta so: **veljavnost** (preizkus mora odražati cilje učnega načrta oz. dejavnosti, ki potekajo v razredu; preizkusi za Cankarjevo tekmovanje poleg izbranih ciljev iz učnega načrta dodatno upoštevajo še navodila v razpisu ter splošna in podrobnejša priporočila za mentorje tekmovanja), **zanesljivost** (primerljivost rezultatov ob morebitnem ponovnem preverjanju istih učencev), **objektivnost** (zagotavljanje nepristranskosti vrednotenja pisnih nalog), **občutljivost** (tekmovalne naloge naj bi ločevale boljše bralce/pisce od slabših) ter **izvedljivost** (zasnova preizkusa ne sme biti prezahtevna na ravni organizacijske mreže in sredstev, potrebnih za izvedbo tekmovanja – tako bi npr. vključevanje govornega nastopa ali sprememba pravil izvedbe ocenjevanja na področni ravni lahko pomenila resne organizacijske zaplete). Objektivnost je torej le eden od temeljev za sestavo pisnih preizkusov – in če gre za pisanje besedila na književno temo, je treba upoštevati, da absolutne objektivnosti tudi ne more biti, saj vključuje postopek vrednotenja tovrstnega spisa/eseja poleg samega (mnogopomenskega) književnega besedila in ustreznega znanja (literarnovednega sistema oz. konteksta), ki je z besedilom povezano, tudi piščev pogled na književni problem, ocenjevalca in njegovo zmožnost prepoznavanja piščeve inovativnosti pri ubeseditvi pisne naloge ter jezikovno-slogovna pravila, ki veljajo za spis/esej kot besedilno vrsto: »Objektivnost pri ocenjevanju celovitega samostojnega besedila, ki je sinteza znanja in različnih duševnih dejavnosti posameznika, je drugačna kot objektivnost pri ocenjevanju matematičnih nalog. Če bi pri ocenjevanju le-teh lahko govorili o absolutni objektivnosti, gre pri ocenjevanju besedil esejskega tipa za t. i. relativno objektivnost, ki mora upoštevati nujno prisotnost subjektivnih sestavin. Te so namreč legitimna posledica večplastne narave besedne umetnosti, recepcije njenega razlagalca, pa ocenjevalčevega razumevanja konkretnih literarnih del in njegovega sprejemanja ali odklanjanja kandidatovega subjektivno-objektivnega pisanja o njih« (Krakar Vogel, 1994, str. 35). »Jezikovni« cilji pa niso le zaznavni v kriterijih za vrednotenje eseja; dosehati jih je mogoče tako v pripravi na tekmovanje (npr. opazovanje in razlaganje jezikovno-slogovnih posebnosti literarnega besedila, pretvarjanje slogovno zaznamovanih prvin v nezaznamovane z opazovanjem učinka, spreminjanje perspektive pripovedovanja glede na lastnosti in govor književnih oseb) kot tudi z vključevanjem analize jezika v pisno nalogo na tekmovanju. Te vrste naloge so bile na tekmovanju leta 2008⁹ npr.: *V povezavi z odnosi med osebami izberi dve nenavadni besedi oz. zvezi besed (npr. metafori), ki ju najdeš v odlomku, in pojasni njuno sporočilnost. Napiši, kakšen je jezik v celotni pripovedi, in izrazi svoje mnenje o njem. / Napišite tudi, kako je na vaše razumevanje književnega besedila vplivala jezikovna raba (slog in način) govorjenja književnih oseb v besedilu.*

⁹ Zaradi velike količine dokumentov, na katere se sklicujem pri navajanju besedil razpisov, nalog in meril za vrednotenje, teh ne navajam posamezno, ampak bralca, ki bi želel preveriti navedke in dobiti še nove informacije, usmerjam v spletni arhiv tekmovanja: <http://www.zrss.si/default.asp?rub=3894>.

Stopenjskost zahtevnosti razlagalnega spisa oz. eseja (pisna razlaga umetnostnega besedila z rabo virov, prvič v šolskem letu 2007/08)¹⁰

Stopnja	Vrsta besedila	Bralna zmožnost
1. šolsko tekmovanje	<p>Razlaga vsebine celovitega besedila na podlagi naslova (književnega problema), v katerem učenec/dijak pokaže zmožnost:</p> <ul style="list-style-type: none"> • podrobnega branja izbranega besedila z razumevanjem • povzemanja, urejanja in povezovanja virov (npr. krajšega članka o avtorju in besedilu, kritike, avtorjevega razmišljanja o delu ipd.) • medbesedilnega vrednotenja: navodila bralca usmerjajo tudi k primerjanju dela s kakim drugim (npr. v šoli obravnavanim) besedilom (istega avtorja) 	<p>Možnosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • povzemanje zgodbe, komentar književnih oseb ipd. • iskanje bistvenih dogodkov, lastnosti, stališč v umetnostnem besedilu • medbesedilno vrednotenje besedila, primerjanje • prepričljivo, osebno razpravljanje o literarnem problemu, izraženem v naslovu
2. regijsko tekmovanje	<p>Interpretacija odlomka, v kateri učenec/dijak pokaže zmožnost:</p> <ul style="list-style-type: none"> • natančnega branja odlomka (posamezne opazne prvine v odlomku, tudi analiza opaznih slogovnih prvin) • povezovanja odlomka s celovitim besedilom, pomen odlomka za razumevanje tematike besedila v celoti) • osebno vrednotenje prepričljivosti in pomembnosti odlomka (relevantnost izbranega dela) 	<p>Možnosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • umeščanje in presojanje povezav med temo/značilnostmi odlomka in celovitega besedila • zaznavanje, razumevanje in razlaganje ravnanja oseb v odlomku, njihovega jezika, stališč ipd. v povezavi s celotnim besedilom • pojasnjevanje dogajalnega prostora in časa, njune podobe – primerjalno s celotnim besedilom

¹⁰ Taka zasnova je nova, zato nikakor ne drži zapis, da je državna komisija »kopirala od SDS izdelano prenovljeno različico Cankarjevega tekmovanja in prisilila šolske ravnatelje ter slovenistične učitelje v izvedbo omenjenega tekmovanja (...).« (Zapisnik redne seje Upravnega odbora Zveze društev SDS 20. junija 2008, Kronika, 2008, str. 684).

Stopnja	Vrsta besedila	Bralna zmožnost
3. državno tekmovanje	<p>Kritiško branje – osebni odziv na drugotni zapis o literarnem besedilu (npr. kritika, avtorjev pogled na lastno delo), v katerem učenec/dijak pokaže zmožnost:</p> <ul style="list-style-type: none"> • samostojnega branja umetnostnega in/ali neumetnostnega besedila (npr. kritike) ter njunega primerjanja • izražanja osebnih stališč do obeh besedil, in sicer predvsem na podlagi razumevanja leposlovnega besedila (ter spremne strokovne literature) 	<p>Možnosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • razpravljanje o idejnih in kompleksnejših vsebinskih prvih umetnostnega besedila • primerjanje avtorjevega sporočila, kritikovega presojanja in lastnega razumevanja besedila • prepričljivo, osebno razpravljanje o »literarnem problemu«, izraženem v naslovu
	<p>Jezikovna zmožnost:</p> <ul style="list-style-type: none"> • podrobno branje priporočenega (in neznanega) neumetnostnega, z leposlovjem povezanega besedila • branje z razumevanjem, povzemanje bistvenih podatkov, npr. tvorjenje miselnega vzorca • pisna razlaga neumetnostnega besedila in primerjanje z literaturo • urejenost razlagalnega spisa: pravopisna in slogovna pravilnost ter ustreznost 	

Od drugega razreda osnovne šole do četrtega letnika gimnazije – razlike in vzporednice

S šolskim letom 2008/09 se je Cankarjevo tekmovanje razširilo in zajelo tudi učence prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja: nove tekmovalne skupine so se oblikovale po podobnem vzorcu kot stare, tj. po dva razreda v skupini: 2. in 3. razred, 4. in 5. razred ter 6. in 7. razred (učenci iste skupine berejo isto besedilo, dosežki se beležijo ločeno). **Razlika** med zasnovo tekmovanja za nove (2. do 7. razred) in druge tekmovalne skupine (8. in 9. razred ter kasneje) je predvsem ta, da tekmovanje za nove skupine poteka le na eni ravni (tj. šolsko tekmovanje), na drugih je tristopenjsko. Ta temeljna razlika – samoumevno je razlikovanje kompleksnosti in vrste predpisanih besedil – je posledica nekoliko drugačnega **namena** tekmovanja: medtem ko je tekmovanje v »starih« skupinah motivacijsko in po tek-

movalni navpičnici selekcijsko, je v novih skupinah predvsem motivacijsko – spodbujati želi manj pogoste oblike preverjanja bralne zmožnosti na tej stopnji, tj. poglobljeno branje in tvorjenje spisa na književno temo; besedila ocenjujejo šolske komisije, najboljši tekmovalci pa prejmejo bronasto priznanje. Razlikujejo se tudi (sicer primerljiva) **merila za vrednotenje** pisnih besedil (2. do 5. razred osnovne šole: razumevanje (do 10 točk), osebni odziv in njegova prepričljivost (do 5 točk), zgradba besedila in jezikovna pravilnost (do 5 točk); 6. do 9. razred osnovne šole, 2. in 3. skupina: razumevanje (do 20 točk), uporaba književnega znanja (do 10 točk), prepričljivost osebnega odziva (do 10 točk), zgradba besedila in jezikovna pravilnost (do 10 točk). Podrobna pojasnila meril in procesnosti vsebinske priprave na tekmovanje komisija oblikuje v skupnih izhodiščih ter podrobnejših navodilih za posamezne tekmovalne skupine.

Je pa med obema množicama tekmovalcev tudi več **vzporednic**. Prvo je videti v **namenu** tekmovanja: nanj se vodeno prijavijo in pripravljajo boljši (nadpovprečni) bralci, torej tisti, ki so motivirani in tudi zmožni zahtevnega bralno-pisnega odziva na razpisana besedila. Poleg vprašanj o primernosti »tekmovalnosti« na nižjih stopnjah šolanja se je ob sestavi preizkusov državna komisija morala soočiti s stališčem, da drugošolci še niso zmožni samostojnega pisanja besedil, ker da se v tem razredu opismenjevanje šele začne (ta dilema je s sprejetjem posodobljenega učnega načrta (2011) odpadla). Kljub takim pomislekom je prevladala odločitev, da je bolj kot npr. poustvarjalno risanje smiselno spodbujati samostojno pisanje (čeprav zgolj kvaliteta zapisa, npr. raba črk, ločil, pravilen zapis ni prevladujoč kriterij za vrednotenje teh besedil); tovrstna zasnova tekmovanja je pač namenjena učencem, ki so (pod vodstvom mentorjev) zmožni brati celovito daljše besedilo in se o njem tudi pisno izražati. Pričakovanje, da bo zaradi takega izhodišča tekmovalcev v prvi podskupini (2. in 3. razred) manj, predvsem pa, da bo bistveno manj drugošolcev v primerjavi s tretješolci, se niso uresničila. Ne le, da je bilo tekmovalcev v tej podskupini več kot v zadnji podskupini osnovne šole (8. in 9. razred), povsem primerljivo je tudi razmerje med tekmovalci 2. in 3. razreda (3908 in 5160), kar pomeni, da so tudi drugošolci zmožni reševati pisne naloge, ki spodbujajo izražanje razumevanja vsebine izbranega književnega besedila ter povezujejo vsebino dela z doživljajskim svetom bralca. V šolskem letu 2008/09 je bilo šolsko tekmovanje izvedeno »ob koncu« šolskega leta (2. 4. 2009), v šolskem letu 2009/10 pa je bilo šolsko tekmovanje za vse skupine istočasno (8. 12. 2009 – »na začetku« šolskega leta), zato je bilo znova pričakovati, da bo tekmovalcev v prvi podskupini manj. A tudi tokrat se pričakovanja niso uresničila: kljub zgodnejšemu datumu tekmovanja je bilo udeležencev več kot prejšnje leto, povečalo pa se je tudi število sodelujočih drugošolcev (4180, še več jih je bilo v šolskem letu 2010/11: 4251). Tako naraščanje števila najmlajših tekmovalcev pove: na **kateri koli** stopnji tekmovanja je treba najprej in predvsem zaupati v zmožnosti najboljših učencev ter v pripravljenost in usposobljenost njihovih mentorjev, ki jih vodijo k razvoju in (samo)dokazovanju

višje ravni pismenosti. Tekmovanje pa odraža še eno pomembno skupno potezo, in sicer **raznovrstnost** izbranih besedil ter predlaganih nalog za preverjanje bralne zmožnosti. **Raznovrstnost besedil** prikazuje preglednica:

Stopnja	Besedila (primeri):
2. do 7. razred OŠ	<ul style="list-style-type: none"> • realistična pripoved o odraščanju (D. Muck: <i>Anica in grozovitež</i>) • zbirka nonsensnih kratkih pripovedi (P. Suhodolčan: <i>Živalske novice</i>) • fantastična pripoved (M. Moškrič: <i>Stvar</i>) • klasična otroška poezija (O. Župančič: <i>Mehurčki</i>) • sodobna mladinska poezija (B. Štampe Žmavc: <i>Živa hiša</i>, E. Fritz: <i>Vrane</i>) • kratka fantastična pripoved (S. Vegri: <i>Jure kvak kvak</i>) • resničnostna živalska zgodba (D. Zupan: <i>Hektor in male ljubezni</i>) • zbirka avtobiografskih črtic (T. Partljič: <i>Hotel sem prijeli sonce</i>, P. Voranc: <i>Solzice</i>) • sodobna živalska pravljica (K. Kovič: <i>Maček Muri</i>), • zbirka pravljic (F. Lainšček: <i>Mislíce</i>)
8. in 9. razred OŠ (in poosnovnošolsko izobraževanje)	<ul style="list-style-type: none"> • realistična pripoved (J. Vidmar: <i>Nimaš pojma</i>), • avtobiografska pripoved (M. Kravos: <i>Trst v žepu</i>) • potopisni roman (A. Šteger: <i>Včasih je januar sredi poletja</i>, A. Karlin: <i>Samotno potovanje v daljne dežele</i> ipd.) • problemski roman o odraščanju in identiteti (D. Dim: <i>Distorzija</i>) • snovno-tematsko in slogovno raznovrstni realistični roman (F. Lainšček: <i>Muriša</i>, Š. Kardoš: <i>Rizling polka</i>, D. Jančar: <i>To noč sem jo videl</i>) • zbirka kratkih zgodb s problemsko temo (N. Gazvoda: <i>Vevericam nič ne uide</i>)

Stopnja	Besedila (primeri):
8. in 9. razred OŠ (in poosnovnošolsko izobraževanje)	<ul style="list-style-type: none"> • tematsko-naslovniško raznovrstna mladinska poezija (T. Pavček: <i>Majnice in majhnice: pesmi mnogih let za mnoge bralce</i>) • sodobna pesniška zbirka za odrasle (A. Ihan: <i>Salsa</i>) • antologija slovenske erotične poezije <i>V tebi se razraščam</i> (ur. A. Zupan Sosič) • antologija sodobne kratke proze <i>Geniji</i> (ur. D. Haramija) • sodobna problemska realistična kratka pripoved (A. Makuc: <i>Oči</i>)

Navedeni primeri izbranih leposlovnih besedil dokazujejo **uravnoteženost** izbire: ne prevladujejo niti problemska niti npr. humorna besedila, poleg sodobnih je na seznamu najti tudi klasična dela, poleg prvencev tudi osrednja dela uveljavljenih avtorjev. Ne glede na pretehtanost vsakoletnega nabora pa se (že v komisiji med izbiranjem) pojavljajo dvomi, ali izbrati to ali kako drugo besedilo, ali je za tekmovanje primernejša uveljavljena (klasična) književnost ali najsodobnejša (tudi zato, da se tekmovanje razlikuje od šolskega branja književnosti), kakšni bodo glede na izbrana dela odzivi mentorjev oz. šol ipd. Letos so bili ti odzivi nekaterih mentorjev in dela javnosti zaradi izbranih problemskih besedil (A. Makuc: *Oči*, A. Predin: *Na zeleno vejo*) še posebej siloviti; govorilo in pisalo se je o »mučenju živali« in celo o »pornografiji«. Če pustimo ob strani, da sta bili obe deli nominirani za nagrado *večernica* in da ima Predinov roman več odobravajočih kritik (izpod uglednih »peres«) – kar površne, zavajajoče in brzokone zlonamerne diskvalifikacije obeh del izpodbija, saj kaže, da so take interpretacije (podobno kot v sorodnih tovrstnih branjih prej)¹¹ »dokazljivo napačne (slaba interpretacija)« (Bjelčevič, 2005, str. 145) – je bistveno predvsem vprašanje, ali naj bi se katera koli komisija v strahu pred odzivi širše (tudi nestrokovne) javnosti omejevala s **samocenzuro**: da izbira ne bi povzročila »škandala«, problemske književnosti, ki praviloma sama po sebi sproža tudi negativne odzive že zaradi svoje naravnosti v oporekanje podobi stvarnosti, na tekmovanju ne bo. Odločitev za tako samoomejujoče ravnanje ali proti njemu ni le stvar previdnosti komisije oz. njenega ugajanja javnosti, je najprej in predvsem stvar strokovne korektnosti, če naj tudi tekmovanje »predstavlja literaturo v vseh njenih (najbolj tipičnih) pojavnih oblikah« (Krakar Vogel, 2004, str. 62). Je mogoče, na podlagi »javnega mnenja«, z lahkoto spregledati bistveni del sodobne (slovenske, mladinske) književnosti, ki k pogovoru o svetu vabi tako, da prikazuje »temn(e) plati

¹¹ Prim. tematski razdelek Zbornika Slavističnega društva Slovenije (2005) *Izbor šolskega berila*.

življenja« (Meden, 2005, str. 138)? In še: ali ne bi prav to javno mnenje lahko problematiziralo – še posebej po metodi iztrganih navedkov – katero koli knjigo, tudi npr. klasiko, ker naj bi bila jezikovno in izkušnjsko preveč oddaljena od sodobnega mladostnika, in zato prezahtevna? To seveda ne pomeni, da bi bilo treba zagovarjati popolno izločenost javnosti (npr. staršev) iz oblik razvijanja bralne pismenosti – vprašanje je, **kako** (in ne ali) starši sodelujejo s šolo (učitelji, mentorji) pri teh dejavnostih. Če izbira knjig (domače branje, *bralna značka*, tekmovanja) »spada v področje deklarirane odgovornosti staršev in posledično zahteva vpliv staršev na izbiro šolskega branja« (prav tam, str. 135), je smiselno najprej določiti skupni temelj tovrstnega vpliva. Če se namreč (šolsko) kritično branje razlikuje od spontanega prvotnega branja – ali ni povsem ustrezno pričakovati, da bodo starši kot sogovorniki pri izbiri zmožni kritičnega branja (in tovrstnega pogovora o prebranem) ter da svojih stališč do besedil ne bodo utemeljevali na podlagi subjektivnih in že zato delnih »videnj« literarnega sveta? Če torej sodelovanje pri izbiri pomeni prizadevanje za splošni dvig bralne zmožnosti otrok in odraslih, je taka pobuda vsekakor smiselna: to pomeni, da starši z učitelji sodelujejo v kritičnem pretresu del, soočajo mnenja in poglede, dograjujejo lastno subjektivno doživetje v smeri popolnejšega doživetja (ki dopušča drugačno branje sobralca), se z mladim bralcem pogovarjajo o različnih ravneh razumevanja besedila ipd. Če pa temu ni (ne more biti?) tako, potem temelja za sodelovanje pri izbiri ni, saj strokovno/kritično (učiteljevo) branje preprosto ni isto kot pristočasno branje – strokovna argumentacija pa nima iste podlage kot argument všečnosti zgolj na podlagi posameznikovega okusa.

Državna komisija je z novo zasnovo tekmovanja skušala oblikovati tudi kar se da **pester nabor nalog**:

Stopnja	Besedila (primeri):
2. do 7. razred OŠ	<ul style="list-style-type: none"> • niz bralnih nalog: izražanje mnenja, predstavitev književnih oseb • dnevnik književne osebe • razlagalni spis o tematiki dela v povezavi s književnimi osebami in osrednjimi dogodki • spis o doživetjih osrednje pesemske osebe zbirke na podlagi izbrane pesmi • spis o doživljanju upesnjenih čustev na podlagi ključnih besed • spis z vrednotenjskimi usmeritvami na podlagi pesmi in av-

Stopnja	Besedila (primeri):
2. do 7. razred OŠ	<p>torjeve misli o tematiki</p> <ul style="list-style-type: none"> • pisanje »pravljice« na podlagi značilnosti izhodiščnega besedila • spis o videnju sveta (pravil) skozi oči osrednje osebe • spis o tematiki dela na podlagi dveh navedkov (z usmeritvijo v vrednotenje prikaza tem)
8. in 9. razred OŠ (in poosnovnošolsko izobraževanje)	<ul style="list-style-type: none"> • razlagalni spis o književnih osebah, jeziku in prepričljivosti dela • esej o razločevalnih značilnostih in posebnostih ter relevantnosti izbranega potopisa • razlaga odlomka v povezavi s temo (oz. z razpoloženjem, jezikom) in prepričljivostjo prikaza izbranih plasti besedila • interpretacija neznanega besedila in povezava z razpisanim književnim delom (na ravni razpoloženja osebe, teme ipd.) • razlaga povezanosti med književno osebo in spremembami prostora in časa • razprava o odnosu med osrednjo in stranskimi osebami (vrednotenje prepričljivosti) • tematski intervju v obliki novinarjevih vprašanj in »poznavalčevih« (tj. bralčevih) odgovorov • kritika kritike – opredelitev do trditev v kritiki z navezavo na prebrano besedilo in vire • razlaga avtorjevih pogledov iz intervjuja in primerjava z njegovim literarnim delom • esej na podlagi ključnih besed (uporabljeno večkrat v povezavi s temami del in odlomki iz različnih vrst besedil) • razlaga pesmi v povezavi s tematiko zbirke

Stopnja	Besedila (primeri):
8. in 9. razred OŠ (in poosnovnošolsko izobraževanje)	<ul style="list-style-type: none"> • razlagalni spis o tematiki zbirke na podlagi citatov iz treh izbranih pesmi • analiza ene od tem zbirke ob pesmi in daljšem avtorjevem zapisu (s primerjavo obeh besedil) • razčlemba dveh pesmi z vrednotenjem prepričljivosti njune teme • razprava (»okrogla miza«) o sodobni slovenski poeziji na podlagi motivacijskega navedka in ključnih besed • primerjava zahtevne pesmi ter dveh navedkov, vrednotenje zahtevnejše tematike z navezavo na pesniški jezik • analiza in vrednotenje bivanjske tematike na podlagi zelo kratke pesmi (z navezavo na celotno zbirko) • pisanje kritike (izbira izhodišča) z upoštevanjem stališč, izraženih v priloženem intervjuju (oz. odlomkih) • analiza pomembnih podrobnosti in njihove vloge za razumevanje sporočilnosti besedil (z vrednotenjem povezave) • razpravljalno-vrednotenjski esej o kompleksnejši tematiki (na podlagi navedka)

Različnih oblik preverjanja bralne zmožnosti je bilo torej precej; v prihodnje velja razmisliti še o možnih oblikah vodenega poustvarjalnega pisanja (od. 2. do 7. rzedra OŠ npr. z izbranimi dejavnostmi razdelka »razvijanje recepcijske zmožnosti s tvorjenjem/(po)ustvarjanjem ob umetnostnih besedilih (pisanje)« (Učni načrt, str. 39–41) oz. o še tesnejši povezavi ciljev tekmovanja s cilji jezikovnega pouka (npr. »vrste besedil za tvorjenje (pripovedovalno besedilo o tem, kar so *doživeli/videlislišali*, obnova neumetnostnega ali umetnostnega besedila)« (prav tam, str. 31 in 54).

Sklepna vprašanja

Povedano vodi v naslednje sklepe:

- *Tekmovanje iz materinščine za Cankarjevo priznanje* je oblika preverjanja bralne zmožnosti za posebej motivirane in boljše bralce, za katero se odločijo tekmovalci in šole ter sprejmejo njegov celoten vsebinsko-organizacijski izziv.

- Bistveno vlogo pri pripravi tekmovalcev in izvedbi tekmovanja igrajo mentorji kot kvalificirani bralci, ki spodbujajo in razvijajo literarno (in kritično) branje tekmovalcev (raba in zavedanje bralnih strategij).
- Od 2. razreda OŠ do 4. letnika gimnazije je mogoče oblikovati skupno zasnovo tekmovanja na podlagi sorodnih kriterijev za vrednotenje besedil na književno temo; izbiro te vrste preverjanja bralne zmožnosti določajo temeljna načela za sestavo preizkusov za zunanje preverjanje znanja.
- Književne vsebine in vrste pisnih nalog so zelo različne, komisija pri tem ravna po temeljiti strokovni presoji in z zavestjo, da zaradi izbire vsebin/nalog lahko pride tudi do negotovanj¹², še posebej, če so teme problemske in naloge zahtevne (čeprav ni verjetno, da bi javnomnenjske »valove« lahko zaustavil kak strokovni »jez«).

Prikazana književnodidaktična izhodišča za izpeljavo Cankarjevega tekmovanja zastavljajo nova vprašanja. Če drži, da tekmovanje, ki je namenjeno boljšim (bolj motiviranim, zmožnejšim) bralcem, lahko zajame dobršen del populacije – ali to ne vodi v razmislek o ravni zahtevnosti pouka slovenščine nasploh? Je ta morda prenizka, so učni cilji postavljeni premalo ambiciozno? Bi lahko šola naredila več za dvig bralne pismenosti? Ne narekujejo dosežki slovenskih učenk in učencev v raziskavi bralne pismenosti PISA 2009 sami po sebi sklepa, da bo treba, če naj se dosežki zvišajo, več pozornosti nameniti vodenemu reševanju kompleksnih, tudi zelo zahtevnih bralnih nalog? Ni hkrati tudi nujno, da se pri načrtovanju individualizacije in diferenciacije pouka več pozornosti nameni boljšim (nadarjenim) učencem – ne da bi se vnaprej samoomejevali s stališčem, da so kompleksnejša besedila in težje bralne naloge prezahtevne? – Ta vprašanja sama po sebi kažejo na to, da Cankarjevo tekmovanje ni »le« tekmovanje: je tudi priložnost, da specialna didaktika presodi smiselnost povezave te vrste preverjanja bralne zmožnosti s poukom slovenščine, posebej književnosti. Možnosti povezav ob izbiri besedil, sodelovanju staršev pri razvijanju pismenosti ter zasnovi opasnikov dosežkov (oz. meril za vrednotenje besedil na književno temo) – je več kot dovolj.

¹² »Po mojih izkušnjah se ponavljajo v »valovih«, npr. ob novih učnih načrtih, ob nekaterih izbirah za zunanje preverjanje: nekateri strokovnjaki so želeli ob kurikularni prenovi močno širiti branje iz literarnega kanona, poslanki ZLSD se je pred leti zdela sporna »pornografija« v Rožančevi *Ljubezni*, ob maturi 2005 je bil iz različnih razlogov sporen Zupanov *Menuet za kitaro*, starši so se spotaknili ob *Princesko z napako* Janje Vidmar, predvideno za CT itd.« (Krakar Vogel, 2005, str. 117).

LITERATURA

- Bjelčevič, A. (2005). Pouk književnosti, dijaška moralna zrelost in vrednote. V M. Hladnik (ur.), *Vloga meje. Madžarsko-slovenska razmerja, slovenistika na sosednjih univerzah, zahodnoslovanski študiji, izbor šolskega berila, humanistika in družboslovje v Pomurju* (str. 143–150). Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije (Zbornik Slavističnega društva Slovenije, 16).
- Gaber, S. (2008). Nordijski zov. V S. Gaber (ur.), *Zakaj Finci letijo dlje?* (str. 9–53). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.
- Grosman, M. (1989). *Bralec in književnost*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Grosman, M. (2004). *Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia (Beseda, 4).
- Hladnik, M. (ur.). *Kronika Slavističnega društva Slovenije. List za člane društva*. (2006). Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. Letnik 10, št. 61. Pridobljeno 28. 10. 2011, s <http://www.ff.uni-lj.si/slovjez/sds/kronika61.doc>.
- Izjava za javnost Slavističnega društva Slovenije o neizvedbi tekmovanja za Cankarjevo priznanje v letu 2007-2008*. (2007). Pridobljeno 21. 10. 2011, s http://www.ff.uni-lj.si/slovjez/sds/IZJAVA_SDS_O_CT.rtf.
- Kos, J. (1996). *Očrt literarne teorije*. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, B. (1994). Preverjanje znanja in sposobnosti pri pouku književnosti. V *Književnost na maturi* (str. 5–51). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport (Matura).
- Krakar Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, B. (2005). Merila za izbiranje literarnih del v pedagoškem procesu. V M. Hladnik (ur.), *Vloga meje. Madžarsko-slovenska razmerja, slovenistika na sosednjih univerzah, zahodnoslovanski študiji, izbor šolskega berila, humanistika in družboslovje v Pomurju* (str. 117–128). Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije (Zbornik Slavističnega društva Slovenije, 16).
- Meden, A. (2005). Starši smo lahko odgovorni za vzgojo le, če imamo vpliv na vzgojne dejavnike tudi v šoli in pri domačem branju. V M. Hladnik (ur.), *Vloga meje. Madžarsko-slovenska razmerja, slovenistika na sosednjih univerzah, zahodnoslovanski študiji, izbor šolskega berila, humanistika in družboslovje v Pomurju* (str. 129–138). Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije (Zbornik Slavističnega društva Slovenije, 16).
- Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- PISA. (2010). OECD, PISA 2009. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 2. 11. 2011, s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf.
- Poročilo o tekmovanju za Cankarjevo priznanje. Uradni rezultati 30. šolskega tekmovanja v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje, ki je potekalo 6. 2. 2007*. (2007). Pridobljeno 26. 10. 2011, s http://www.zrss.si/doc/241011093505_slo_porocilo_o_tekmovanju_za_cp_2007.doc.
- Pravilnik o tekmovanju iz slovenščine za Cankarjevo priznanje*. (2010). Pridobljeno 26. 10. 2011, s http://www.zrss.si/pdf/050911214838_pravilnik_cankarjevo_tekmovanje_2010.pdf.
- Saksida, I. (2008). *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Mengeš: Izolit (Zbirka Zrenja).
- Strmčnik, F. (1993). *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Šebart Kovač, M. in Krek, J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta (Obrazi edukacije).

Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 5. 11. 2011, s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf.

Zaplotnik, M. (ur.). *Kronika Slavističnega društva Slovenije. List za člane društva*. (2008). Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. Letnik 12, št. 82–83. Pridobljeno 26. 10. 2011, s <http://www.ff.uni-lj.si/slovjez/sds/kronika82.doc>.

*Dr. Uršula Podobnik, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta,
ursula.podobnik@gmail.com*

Načrtovanje in izvajanje likovnih dejavnosti v vrtcih

Izvirni znanstveni članek

UDK 373.2.016:7
37.015.31:7

POVZETEK

V prispevku so predstavljeni izsledki raziskave, opravljene v okviru projekta Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje. Raziskovanje sta spodbudili poudarjena vloga likovnosti v izpostavljenem pedagoškem konceptu in želja po odkrivanju stanja predšolske likovne prakse v slovenskih vrtcih. Teoretični del je posvečen značilnostim kakovostne likovne dejavnosti v predšolskem obdobju in različnim organizacijskim opcijam, ki bi jih kazalo v večji meri vključevati v načrtovanje in izvajanje likovne dejavnosti. Ta izhodišča so predstavljala vodilo tudi v empiričnem delu raziskave, v katerem smo se osredotočili zlasti na tiste dejavnike, ki jih posebej izpostavljajo strokovnjaki iz Reggio Emilie. S pomočjo vprašalnika smo skušali spoznati način načrtovanja in izvajanja likovne dejavnosti v slovenskih vrtcih skozi prizmo italijanskega pedagoškega modela. V interpretativnem delu prispevka smo se osredotočili predvsem na primerjavo ravnanja vzgojiteljev v mestnem, primestnem in vaškem okolju (torej na vpliv umeščenosti vrta v okolje) in skušali osvetliti različne modifikacijske možnosti načrtovanja likovne dejavnosti glede na lociranost vrta.

Ključne besede: predšolska vzgoja, likovnost v predšolskem obdobju, načrtovanje likovnih dejavnosti, izvajanje likovnih dejavnosti

Planning and Execution of Visual Art Activities in Kindergartens

ABSTRACT

The following article features the results of a research conducted within a project entitled Professional Training of Expert Staff to Execute Elements of Special Pedagogical Principles of the Reggio Emilia Concept in the Field of Pre-School Education. The research was stimulated and driven by the emphasized role of visual arts in the above mentioned pedagogical concept, and the analysis of pre-school visual arts practice in Slovenian kindergartens. The theoretical part of the article introduces characteristics of quality visual arts activities in pre-school period and presents various organisational possibilities which ought to be included in planning and execution of visual arts activities. These starting points served as guidelines for the empirical part, where we primarily focused on the factors which are often emphasized by the Reggio Emilia experts. A questionnaire was set to explore the methods of planning and execution of visual arts activities in the pre-school period in our environment. In the interpretative part of the article we focused on the comparison of kindergarten teachers' work in urban, suburban and rural environments, and tried to establish how great the influence of a kindergarten's placement in the environment was. Furthermore, we tried to shed light on different modification possibilities of planning visual arts activities with respect to kindergarten's placement in a certain environment.

Key words: pre-school education, visual arts in the pre-school period, planning visual arts activities, execution of visual arts activities

Uvod

Otrok sprejete informacije iz okolja preoblikuje in prilagaja svojemu načinu razmišljanja ter se hkrati pod njihovim vplivom spreminja (Batistič Zorec, 2003). Proces, ki vključuje različne spoznavne vsebine v različnih okoliščinah in okoljih, s čimer je zagotovljena integracija različnih znanj, ter otrokova aktivna udeležba v takem procesu zato nista več izključna domena alternativnih pedagoških pristopov, pač pa sta vse pogostejše navedena tudi v številnih nacionalnih kurikulumih, tudi v našem (Batistič Zorec, 2010). V pedagoškem konceptu Reggio Emilia pri načrtovanju raziskovalnih vsebin, ki otroku omogočajo testiranje lastnih idej v različnih fazah (Forman, 1994), eno ključnih vlog pripisujejo likovni dejavnosti (Edwards, Gandini in Forman, 1993; Vecchi, 1998; Giudici in Vecchi, 2004; Rinaldi, 2006). Raziskovalno zasnovana likovna dejavnost otroku zagotavlja uspešno transformiranje ra-

zumevanja različnih vsebin v pristno likovno formo. V kolikšni meri likovno dejavnost skladno s tem sprejemajo, upoštevajo in uporabljajo vzgojitelji v slovenskih vrtcih ter kako na to vpliva umeščenost vrtca v lokalno okolje, predstavljamo v nadaljevanju.

Teoretična izhodišča

Doumevanje prostorskih zakonitosti ter obvladovanje, urejanje in oblikovanje vidnih in tipnih značilnosti prostora, ki predstavlja eno ključnih otrokovih razvojnih nalog, je mogoče udejanjiti predvsem skozi likovnost (Butina, 1993). Pri tem gre tako za prenos različnih spoznanj na področje likovnega izražanja kot tudi za prenašanje spoznanj z likovnega na druga spoznavna področja (Forman, 1994; Matthews, 2003). Poznavanje različnih materialov in možnosti manipuliranja z njimi (Thornton in Brunton, 2007) izhaja iz poudarjene vloge zaznavanja in izkustvenega učenja, prisotnega tako v pedagoškem konceptu Reggio Emilia kot tudi v našem Kurikulu za vrtce (Bahovec idr., 1999). Likovno izražanje, pri katerem lahko preko različnih materialov, pripomočkov in bolj ali manj zapletenih praktičnih manipulacij (Prentice, Matthews in Taylor, 2003) otrok utelesi svoje razumevanje objektov in pojavov v okolju, v katerem biva, zato v predšolskem obdobju predstavlja enega ključnih izraznih medijev. Vsebina otrokove likovne podobe pa se odraslemu opazovalcu pogosto v celoti razkrije šele ob otrokovem pojasnilu nastale likovne forme. Prav artikulacija oziroma razlaga odrasle seznanja z otrokovim dejanskim dožemanjem izpostavljenega objekta (Kinney in Wharton, 2008). »Tiha vednost« (Kroflič, 2010, str. 50), ki zaznamuje otrokovo likovno interpretacijo in strukturira likovno preprosto, a obenem izrazito trdno in domišljeno formo, predstavlja torej neposredni vpogled v otrokovo razumevanje. Otroka zato v tem pogledu kaže razumeti kot nesporno kompetentnega (Vecchi, 1998) in mu velja ob upoštevanju odnosne pedagogike (Ceppi in Zini, 2003) odpirati možnosti, da s svojim dožemanjem in razumevanjem odnosov senzibilizira in obogati tako sebe kot tudi vzgojitelja. Odnos, ki se razvije med otrokom in vzgojiteljem, naj bi predvsem zadnjemu predstavljal izziv, da sleherno dejavnost premišljeno nadgrajuje. Pri tem plodovito podstat za tvorbo nadgrajevanje dejavnosti predstavljajo tako otrokove pobude, izhajajoče iz zaznavanja različnih pojavov, kot materialni pogoji, ki jih ponuja okolje, in tudi vplivi, ki iz njega izhajajo. Predhodno pripravljene polizdelki¹, ki naj bi otroka vodili do vnaprej predvidenega končnega snovnega rezultata, razgaljajo predvsem njegovo večjo ali manjšo motorično spretnost oziroma sposobnost sledenja tuji ideji, ne dajejo pa mu možnosti bistvenega odstopanja od vnaprej predvidene končne podobe in modificiranja, skladnega lastni percepciji določenega

¹ Pod pojmom »polizdelek« razumemo vnaprej pripravljene šablone, modele ali zglede, ki jih otroci tekom likovne dejavnosti samo dopolnjujejo; lahko se kažejo tudi v obliki sestavnih delov, s katerimi otroci le dokončajo vnaprej zamišljeno odraslo vizijo določenega objekta.

objekta. Končen rezultat je zaradi tega oropan otrokove lastne (likovne) interpretacije. Z vidika razvojnih potreb otroka je taka oblika »pomoči« sporna in predstavlja podcenjevanje njegovih likovnoizraznih potencialov (Podobnik in Bračun Sova, 2010). Sleherna likovna dejavnost z otroki mora temeljiti na spoštovanju otrokovih lastnih izraznih sposobnosti in biti zasnovana tako, da ohranja njegovo izrazno avtonomnost. Kakovosten doprinos k temu lahko predstavljajo tudi alternativne oblike likovnega prakticiranja, npr. izvajanje likovne dejavnosti ob prisotnosti zunanjih ekspertov z različnih področij (npr. likovnega umetnika²). V spoznavni proces ti vnašajo nove, drugačne vsebine in (otroku) odpirajo nov pogled na določen problem (Kroflič, Štirn Koren, Štirn Janota in Jug, 2010). Glede na okolje, v katerem se vrtec nahaja, se struktura občasnih (gostujočih) soustvarjalcev pedagoškega procesa oz. koriščenja socialnega okolja sicer nekoliko razlikuje. V vaškem okolju je vezana predvsem na lokalne značilnosti in dejavnosti ter socialni stik z okoliškim prebivalstvom (različne obrtne dejavnosti, lokalni običaji ipd.). Večja koncentracija in dostopnost različnih institucij v mestu in okolici pa mestnim vrtcem omogoča lažjo vzpostavitev sodelovanja z izvajalci teh dejavnosti.

Ob spoštovanju otrokove kognitivne in socialne kompetentnosti se s pomočjo dialoga, poslušanja in prakticiranja (Kroflič, 2010) pri italijanskem pedagoškem konceptu skušajo maksimalno približati otrokovim aktualnim raziskovalnim interesom in slediti njegovim spoznavnim potrebam. Z namenom prakticiranja je v vrtcih Reggio Emilia likovni atelje poleg vrtčevskega okoliša eden ključnih prostorov, kjer se ob navzočnosti ateljerista odvija raziskovalno-ustvarjalna dejavnost (Vecchi, 1998). Vrtci v našem okolju takšne vrste specializiranih prostorskih pogojev večinoma nimajo, zato bi veljalo v večji meri izkoriščati prostorske danosti širše vrtčevske okolice ter si prizadevati določene dejavnosti organizirati v drugačnih okoliščinah. Zunajvrtčevsko okolje in neobičajne okoliščine s svojimi posebnostmi, specifičnimi učinki in izvedbenimi alternativami pogosto spontano spodbujajo otroški raziskovalni interes (Thornton in Brunton, 2007), obenem pa vzgojitelju nudijo tudi možnost boljšega ozaveščanja, sprejemanja in koriščenja okoljskih danosti. Dostopnost in raznovrstnost virov se glede na umeščenost vrtca v okolje tudi v tem primeru nekoliko razlikujeta – vaškim vrtcem so na voljo drugačne socialne in materialne danosti kot mestnim in primestnim. Medtem ko vaško okolje zagotavlja nekoliko večjo dostopnost in pestrost naravnih danosti, imajo mestni vrtci zaradi bližine najrazličnejših družbenih ustanov (kulturnih, raziskovalnih, zdravstvenih, pedagoških in drugih) boljše pogoje za koriščenje teh. Ob tem je z vidika likovnosti poseben poudarek smiselno nameniti dejavnosti v likovno avtentičnem okolju (galerija, atelje, muzej, park ipd.) (Hardy, 2006), ob originalni likovni umetnini (Vecchi

² Načrtovalci predšolske dejavnosti v pedagoškem konceptu Reggio Emilia k sodelovanju pogosto vabijo strokovnjake z različnih področij (glasbenike, fizike, kemike, plesalce ...). Ti otroško zanimanje angažirajo z vsebinami s svojih področij, za ustrezno likovno nadgradnjo teh vsebin pa skrbi poseben strokovni sodelavec – ateljerist, praviloma likovni pedagog (Vecchi, 1998).

in Giudici, 2004). Vzgojna vrednost umetniškega razstavnega prostora oziroma prostora, kjer umetnina nastaja, se kaže predvsem v drugačnih čutnih izkušnjah, ki jih otrok pridobiva ob stiku z umetniškim artefaktom (Podobnik in Bračun Sova, 2010), in posledičnem razvoju občutka za umetnost (Zupančič in Duh, 2009).

Specifično izvedbeno opcijo v predšolskem obdobju predstavlja izvajanje likovne dejavnosti v sodelovanju s starši. Gre za »neformalno obliko sodelovanja s starši« (Devjak idr., 2010, str. 127). V pedagoškem konceptu Reggio Emilia jo razumejo predvsem kot možnost, ki ob tvornem dialogu in vzajemnem spoštovanju avtonomnosti sogovornikov (Rabitti, 1994) predstavlja vsestransko korist otroku, vzgojitelju in staršem. Možnost aktivnega sodelovanja bi veljalo uporabiti tudi za informiranje staršev o značilnostih otrokovega likovnega izražanja in njegovih naravnih likovnih sposobnostih v posameznem starostnem obdobju ter se tako izogniti morebitnim razvojno neskladnim pričakovanjem.

Učinkovito materializiranje razumevanja določenih konceptov (Kroflič, 2010), ki ga predšolskemu otroku zagotavlja zlasti neposredna, oprijemljiva izkušnja, je mogoče modificirati glede na različne socialne in materialne danosti, ki jih nudi posamezno okolje (Thornton in Brunton, 2007). Razlikovanje delovanja vrtcev glede na njihovo lociranost³ so izkazale že nekatere predhodne raziskave (Yeo, 1999; Mason, 1999), v tej raziskavi pa smo se osredotočili predvsem na področje likovnega izražanja. Kako in v kolikšni meri našteje možnosti izkoriščajo v vrtcih, je odvisno predvsem od iniciativnosti zaposlenih, pri čemer primarno vlogo igra zlasti njihov uvid v dejanske danosti okolja, v katerem se nahajajo.

Raziskovalni problem in cilji

V raziskavi smo preverjali vpliv lociranosti vrtca na načrtovanje in izvedbo likovne dejavnosti v predšolskem obdobju. Izhajajoč iz poudarjene vloge zaznavanja in izkustvenega učenja v predšolskem obdobju, smo v raziskavi ugotavljali, kako pogosto vzgojitelji otrokom pomagajo s predpripravo materiala v obliki polizdelkov, ki »omogočajo« bolj tekoče likovno izražanje in uspešnejše likovne rezultate; kako pogosto jim dajejo možnost ustvarjanja z različnimi materiali (naravnimi, umetnimi, odpadnimi); kako pogosto jih spodbujajo, da možnosti likovnega ustvarjanja oz. uporabo določenega orodja ali materiala odkrijejo sami; kako pogosto načrtujejo in izvajajo likovno dejavnost v neobičajnih okoliščinah in zunaj vrtca – v naravnem

³ Razlikovanje je vezano na posamezne postavke: matičnost (mestni vrtci so večinoma matični, primestni in vaški pa predstavljajo njihove dislocirane enote), število oddelkov (mestni vrtci imajo praviloma več oddelkov), starostna heterogenost oz. homogenost skupin (skupine v mestnih vrtcih so v večji meri starostno bolj homogene, v primestnih in vaških vrtcih pa so enote pogosteje starostno heterogene), bližina različnih umetnostnih in drugih ustanov (galerij, muzejev, gledališč, zdravstvenih, raziskovalnih, pedagoških ipd.) in s tem povezana boljša dostopnost le-teh mestnim vrtcem.

okolju, umetniških ustanovah (muzeju oz. galeriji) in drugje; kako pogosto likovno dejavnost izvajajo ob pomoči gostujočega sodelavca (npr. likovnega umetnika) in pri likovni dejavnosti uporabljajo umetniška dela; kako pogosto pri otrocih spodbujajo likovni odziv na tipne in slušne dražljaje ter upoštevajo njihove individualne izrazne želje. Posebej naglašen partnerski odnos vseh akterjev (otroka, staršev in strokovnih delavcev) je bil izpostavljen z vprašanjem o pogostosti izvajanja likovne dejavnosti ob aktivni prisotnosti staršev.

Metodologija

Raziskovalna metoda

Raziskovalna metoda je temeljila na deskriptivni in kavzalo neeksperimentalni metodi pedagoškega raziskovanja.

Vzorec

V raziskavo je bilo zajetih 95 slovenskih vrtcev iz različnih slovenskih regij, sodelujočih v projektu Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje 2008–2013, ki je potekalo v okviru Pedagoške fakultete v Ljubljani. Na vprašalnik je odgovarjalo 810 vzgojiteljev (97,8 % žensk in 1,6 % moških; 0,6 % jih na to vprašanje ni odgovorilo). 48,9 % anketirancev je bilo zaposlenih v mestnih vrtcih, dobrih 26 % v vaških in 22,3 % v primestnih vrtcih; 2,6 % jih na to vprašanje ni odgovorilo. Izobrazbena struktura anketirancev je v vseh okoljih zelo podobna, statistično pomembnih razlik med njimi ni ($\chi^2 = 1,689$; $df = 6$; $P = 0,946$); največ anketirancev, ki so na to vprašanje odgovorili (50,6 %), je imelo srednješolsko izobrazbo, višješolsko 10,2 %, dobrih 37 % pa visokošolsko (slaba 2 % anketirancev sta navedla drugo izobrazbo). Nekoliko drugačna je slika pri nazivih ($\chi^2 = 12,070$; $df = 6$; $P = 0,060$); dobrih 46 % anketirancev je bilo brez naziva, 22,3 % jih je imelo naziv mentor, 30,4 % naziv svetovalec, naziv svetnik pa 1,1 % anketirancev.

Postopek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v letu 2009, in sicer s pomočjo anketnega vprašalnika (Vprašalnik za vzgojitelje in pomočnice vzgojiteljic – kurikularna področja), ki so ga sestavljala vprašanja z vseh kurikularnih področij v vrtcu. Z likovnega področja smo na vzgojitelje naslovili spekter različnih vprašanj, vezanih na njihovo načrtovanje in izvedbo likovne dejavnosti. Vsebinsko veljavnost vprašalnika so zagotovili trije eksperti, ki so ovrednotili posamezne sklope vprašalnika in instrument

kot celoto. Vzgojitelji so prejeli natančna navodila za uporabo instrumenta in v svojih odgovorih opredelili pogostost določenega delovanja po vnaprej postavljenih vrednostnih opredelitvah (1 – zelo redko, 2 – redko, 3 – pogosto, 4 – zelo pogosto), s čimer smo zagotovili objektivnost. Zanesljivost instrumenta je bila preverjena s Cronbachovim koeficientom zanesljivosti alfa, katerega vrednost kaže, da je instrument ustrezen ($\alpha = 0,744$).

Postopki obdelave podatkov

Obdelava podatkov je bila opravljena s programom SPSS 18. Za analiziranje podatkov smo uporabili deskriptivno statistiko, v kateri smo uporabili frekvenčno distribucijo (f, f %). Za ugotavljanje razlik po posameznih parametrih načrtovanja in izvajanja likovne dejavnosti med mestnim, primestnim in vaškim okoljem pa je bil uporabljen χ^2 .

Rezultati in interpretacija

Za vprašanjem, kako pogosto vzgojitelji otrokom pomagajo s predpripravo materiala v obliki polizdelkov, ki naj omogočijo bolj tekoče likovno izražanje in uspešnejše likovne rezultate (razpredelnica 1), se skriva problem (ne)razumevanja ključnih likovnoizraznih sposobnosti predšolskega otroka. Rutinskost, stimulirana s polizdelki, namreč izrazito reducira otrokovo željo po raziskovanju, krni razvoj ustvarjalnega funkcioniranja in poraja vprašanje o razumevanju dejanskega pomena otroške likovnosti (več v Podobnik in Bračun Sova, 2010). Kljub temu da skoraj četrtni delež vzgojiteljev (23,9 %), ki tak način dela redno ali zelo redno uporablja, ni ravno zanemarljiv, pa vendarle skoraj polovici vzgojiteljev (49,6 %) predstavlja le redko ali zelo redko obliko izvajanja likovne dejavnosti. Domnevamo, da lahko to pripišemo njihovem zavedanju, da je metoda »pomoči« v obliki polizdelkov nepotrebna in neustrezna, še zlasti, če naj bi zagotavljala uspešnejše likovne rezultate otrok. Pri tem pa ne gre prezreti dejstva, da se je s statistično pomembno razliko izkazalo primerjanje takšnega načina dela in okolja, v katerem se vrtec nahaja ($\chi^2 = 22,149$; $df = 8$; $P = 0,005$). Temeljni problem polizdelkov (v večini primerov gre za šablone, modele, zglede ipd., skozi katere se jasno zrcalijo likovne sheme odraslih) je, da otroka prikrajša za bistvo njegovega razumevanja in likovne interpretacije posameznega objekta, saj realizirajo odraslo percepcijo izpostavljenega objekta. Pri tem velja poudariti, da težnja po likovno prepoznavni (»realistični«) formi ni v tolikšni meri lastna otroku, kot je tipična za odraslega. Če vzgojitelj s takim načinom dela skuša zadovoljiti pričakovanja staršev, bi bilo potrebno razmišljati tudi o njegovi vlogi pri pojasnjevanju staršem, kaj in na kakšen način se je otrok v posameznem obdobju sposoben likovno izražati ter s kakšnim namenom je bila določena likovna dejavnost, ki je otroka privedla do danega likovnega rezultata, pravzaprav izvedena.

	Mestno		Vaško		Primestno		Skupno	
	f	f %	f	f %	f %	f	f %	f %
zelo pogosto	31	8,12	4	1,92	12	6,90	6,1	
pogosto	64	16,75	42	20,19	30	17,24	17,8	
občasno	86	22,51	73	35,10	43	24,71	26,4	
redko	82	21,47	42	20,19	42	24,14	21,7	
zelo redko	119	31,15	47	22,60	47	27,01	27,9	
Skupaj f		382		208		174		764 100 %

$\chi^2 = 22,149$; $df = 8$; $P = 0,005$

Razpredelnica 1: Uporaba polizdelkov pri likovni dejavnosti

Spodbujanje likovnega odziva na osnovi tipnih in slušnih dražljajev⁴ (razpredelnica 2) je najbolj prisotno v primestnem okolju, kjer se zanj pogosto in zelo pogosto odloča dobrih 46 % anketirancev. Delež vzgojiteljev, ki likovnost spodbuja tudi s tipnimi in slušnimi spodbudami, je v vaških vrtcih precej manjši (37 %) in to kljub dejstvu, da vaško okolje prav tako ponuja velik nabor specifičnih dražljajev, ki bi jih kazalo uporabiti predvsem zato, ker je otrok z njimi v pogostejšem stiku, jih pozna in jih lahko z ustrezno vzgojiteljevo pobudo tudi preko likovnosti bolje oza-vesti. Kljub temu da te danosti najmanj izkoriščajo vaški vzgojitelji, pa analiza rezultatov kaže, da med njimi ter mestnimi in primestnimi vzgojitelji ni statistično pomembnih razlik ($\chi^2 = 9,854$; $df = 8$; $P = 0,275$).

Iz razpredelnice 3 je razvidno, da so podobni tudi rezultati o pogostosti spodbujanja diferenciranega odzivanja na likovne dražljaje. Analiza podatkov kaže na to, da večina vzgojiteljev spodbuja otroke, da se na likovno podobo odzovejo na različne načine (opisovanje, gibanje, petje ipd.). Medtem ko je omogočanje diferenciranega odzivanja na likovne spodbude v mestnih vrtcih pogosta praksa (skoraj 54 % vzgojiteljev jo pogosto in zelo pogosto uporablja), jo večina vzgojiteljev v vaških in primestnih vrtcih opredeljuje kot občasen način dela. A ne glede na to, da so razlike med mestnim, primestnim in vaškim okoljem prisotne, ne gre za statistično pomembno razlikovanje med njimi ($\chi^2 = 15,354$; $df = 8$; $P = 0,053$).

⁴ Zagotavljanje bogatih in raznolikih čutnih izkušenj v naravi ali s ponazorili omogoča opozarjanje na različne lastnosti in vadenje v razlikovanju med čutnimi vtisi (Marentič Požarnik, 2003); z izolacijo in osredotočanjem na določen dražljaj se sprožajo različne asociacije, otroci pa svoje zaznave pogosto spontano vnašajo v lastne likovne podobe.

	Mestno		Vaško		Primestno		Skupno
	f	f %	f	f %	f %	f	f %
zelo pogosto	35	9,54	13	6,34	18	10,59	8,89
pogosto	125	34,06	63	30,73	61	35,88	33,56
občasno	135	36,78	83	40,49	58	34,12	37,20
redko	53	14,44	33	16,10	20	11,76	14,29
zelo redko	19	5,18	13	6,34	13	7,65	6,06
Skupaj f	367		205		170		742 100 %

$$\chi^2 = 9,854; df = 8; P = 0,275$$

Razpredelnica 2: Likovno odzivanje na tipne in slušne dražljaje

	Mestno		Vaško		Primestno		Skupno
	f	f %	f	f %	f %	f	f %
zelo pogosto	56	14,74	18	8,70	23	13,37	12,78
pogosto	149	39,21	70	33,82	52	30,23	35,70
občasno	115	30,26	84	40,58	73	42,44	35,84
redko	45	11,84	28	13,53	16	9,30	11,73
zelo redko	15	3,95	7	3,38	8	4,65	3,95
Skupaj f	380		207		172		759 100 %

$$\chi^2 = 15,354; df = 8; P = 0,053$$

Razpredelnica 3: Diferencirano odzivanje na likovne dražljaje

Podobna slika ($\chi^2 = 18,299; df = 8; P = 0,019$) se kaže tudi pri vprašanju o pogostosti upoštevanja individualnih likovnih sposobnosti (razpredelnica 4). Kot kaže, večina vzgojiteljev skuša iskati najbolj optimalne likovnoizrazne možnosti za posameznega otroka oz. mu ustrezno prilagoditi likovno izražanje. Med mestnimi vzgojitelji gre za pogosto prakso, saj jih skoraj 78 % tak način dela pogosto uporablja. Podoben je tudi odstotek v primestnih vrtcih, medtem ko v vaških vrtcih individualiziranje pogosto upošteva nekoliko manj vzgojiteljev (68 %).

	Mestno		Vaško		Primestno		Skupno
	f	f %	f	f %	f %	f	f %
zelo pogosto	134	34,36	53	25,36	58	33,14	31,65
pogosto	170	43,59	89	42,58	70	40,00	42,51
občasno	66	16,92	55	26,32	28	16,00	19,25
redko	13	3,33	8	3,83	14	8,00	4,52
zelo redko	7	1,79	4	1,91	5	2,86	2,07
Skupaj f	390		209		175		774 100 %

$$\chi^2 = 18,299; df = 8; P = 0,019$$

Razpredelnica 4: Individualizacija likovnih nagnjenj

Sodeč po odzivu na vprašanje, kako pogosto načrtujejo in izvajajo likovno dejavnost v neobičajnih okoliščinah in zunajvrtčevskih lokacijah, tj. v naravnem okolju, v umetnostnih ustanovah in drugod (razpredelnica 5), tak način pridobivanja izraznih izkušenj v naših vrtcih ni najbolj običajen. Glede na pogosto izpostavljeno prostorsko utesnjenost bi sicer pričakovali bolj dejavno angažiranje v tej smeri, a so zunajvrtčevske dejavnosti tako v mestnem kot v vaškem okolju precej redke, nekoliko spodbudnejša je le slika v primestnih vrtcih. Pri tem ne gre prezreti dejstva, da ne glede na različno umeščenost vrtca sleherno okolje v tem pogledu zagotavlja dovolj veliko pestrost. Če so različne kulturne ustanove (galerije, muzeji, razstavišča, gledališča ...) z vidika bližine bolj dostopne mestnim vrtcem, pa nikakor ne gre za postaviti bližine in dosegljivosti naravnega okolja v vaških vrtcih. Predpostavljali bi, da se zaposleni v vrtcih odločajo vsaj za njim dostopne oblike koriščenja okoljskih danosti. A izkazalo se je, da temu ni tako. Kot kažejo rezultati, se največji delež vzgojiteljev v mestnih vrtcih za izvajanje likovne dejavnosti zunaj vrtca odloči občasno. Ob tem ne gre prezreti podatka, da je delež tistih, ki se za takšno obliko dela odločajo redko ali zelo redko (44,5 %), precej višji od deleža vzgojiteljev, ki se za to odločajo pogosto ali zelo pogosto (17 %). V vaških vrtcih je struktura odločanja za zunajvrtčevsko okolje pri likovnih dejavnostih nekoliko drugačna, saj je ob enakem odstotku vzgojiteljev (17 %), katerih pedagoška praksa pogosto ali zelo pogosto vsebuje zunajvrtčevske lokacije, odstotek tistih, ki se za to možnost odločajo redko ali zelo redko, nekoliko nižji (38,6 %). Kljub temu pa primerjava različne umeščenosti vrtca in odločanja za zunajvrtčevsko izvajanje likovne dejavnosti

nosti ni pokazala statistično pomembnih razlik med vrtci ($\chi^2 = 9,895$; $df = 8$; $P = 0,272$). Po podatkih sodeč, se za zunajvrtčevsko okolje pri likovnem izražanju najpogosteje odločajo v primestnih vrtcih (24,3 %), žal pa tudi tu precej prevladuje odstotek tistih, ki se za to odločajo redko ali zelo redko (35,6 %).

	Mestno		Vaško		Primestno		Skupno
	f	f %	f	f %	f %	f	f %
zelo pogosto	15	3,84	11	5,24	12	6,78	4,88
pogosto	52	13,30	26	12,38	31	17,51	14,01
občasno	150	38,36	92	43,81	71	40,11	40,23
redko	119	30,43	53	25,24	48	27,12	28,28
zelo redko	55	14,07	28	13,33	15	8,47	12,60
Skupaj f	391		210		177		778 100 %

$\chi^2 = 9,895$; $df = 8$; $P = 0,272$

Razpredelnica 5: Izvajanje dejavnosti v neobičajnih okoliščinah in lokacijah

Ugotovili smo, da obiskovanje muzejev ali galerij in izkoriščanje drugih zunajvrtčevskih prostorov za likovno dejavnost v slovenskih vrtcih ni prav pogosta praksa, še manj pogosto pa je izvajanje likovne dejavnosti ob pomoči gostujočega sodelavca, npr. likovnega umetnika (razpredelnica 6). Več kot tri četrtine vzgojiteljev (80,7 %) se za takšne vrste sodelovanja odloča redko ali zelo redko. Kadar gre za kvalificirane zunanje sodelavce, ki imajo do otroškega likovnega izražanja pozitiven odnos in čutijo afiniteto do dela z otroki, lahko ti s svojim specifičnim pogledom in strokovnimi znanji predstavljajo kakovosten doprinos k pestrejšemu izvajanju likovne dejavnosti. Poznavanje značilnosti likovne pristnosti, neobremenjenost s poučevalnimi nameni in vnaprej predvidenimi rezultati jim namreč omogoča, da zmorejo otroke izpostavljati manj običajnim izzivom, preko katerih odpirajo nove možnosti raziskovanja, odkrivanja in posledično razvijanja ustvarjalnega mišljenja. Pri tem seveda ne želimo problematizirati kompetentnosti vzgojitelja ali izvajanja dejavnosti kakor koli prelagati na pedagoško manj izobražene strokovnjake različnih področij, pač pa želimo izpostaviti predvsem možnost tvornega in vzajemno dopolnjujočega (timskega) dela, v katerem pridobivajo vsi. Nekatere možnosti in kakovostno nadgradnjo posamezne (likovne) dejavnosti ob gostovanju umetniškega ustvarjalca je pokazal Projekt kulturnega žlahtenja predšolskih otrok (Kroflič idr., 2010). Naša raziskava pa je pokazala, da se za sodelovanje z zunanjim sodelavcem najpogosteje odločajo vzgojitelji iz pri-

mestnih vrtcev (4,1 %). Sledijo jim vzgojitelji iz mestnih vrtcev, ki se za tak način dela pogosto ali zelo pogosto odločajo zgolj v 1,8 %. V vaških vrtcih pa gre za precej neizkoriščeno možnost, ki jo le 0,9 % vzgojiteljev koristi pogosto ali zelo pogosto. Kljub tem razlikam analiza podatkov ne kaže statistično pomembnega razlikovanja med različno lociranimi vrtci ($\chi^2 = 7,141$; $df = 8$; $P = 0,521$).

	Mestno		Vaško		Primestno		Skupno
	f	f %	f	f %	f %	f	f %
zelo pogosto	2	0,52	1	0,48	2	1,16	4,47
pogosto	5	1,31	1	0,48	5	2,91	12,29
občasno	63	16,49	35	16,83	33	19,19	31,28
redko	126	32,98	78	37,50	58	33,72	31,84
zelo redko	186	48,69	93	44,71	74	43,02	20,11
Skupaj f	382		208		172		762 100 %

$\chi^2 = 7,141$; $df = 8$; $P = 0,521$

Razpredelnica 6: Gostujoči sodelavec (umetnik) in likovna dejavnost

Vprašanje o pogostosti uporabljanja umetniškega dela (originala ali reprodukcije) v okviru likovne dejavnosti (razpredelnica 7) je pokazalo podobno sliko kot vprašanje o pogostosti obiskovanja muzejev in galerij. Le 13,5 % vzgojiteljev pogosto ali zelo pogosto v likovno dejavnost vključuje umetniška dela, približno tretjina (32,2 %) pa to počne občasno. Črpanje dostopnih oz. neposrednih primerov iz bližnje okolice vrtca je mogoče dopolniti tudi z vrsto primerov iz tiskanih in elektronskih medijev. Ob ustrezni izbiri in premišljeni uporabi lahko ti viri izrazito pripomorejo h kakovosti in raznolikosti vrtčevskih likovnih in drugih dejavnosti. O statistično pomembnem razlikovanju glede na mestno, primestno ali vaško okolje vrtca tudi v tem primeru ni mogoče govoriti ($\chi^2 = 6,380$; $df = 8$; $P = 0,605$), saj je slika, kot kažejo frekvence, v vseh okoljih identična.

Tudi pogostost izvajanja likovne dejavnosti ob prisotnosti staršev (razpredelnica 8) predstavlja prej izjemo kot pravilo (46,5 % vzgojiteljev se za takšen način dela odloča občasno, 46,4 % pa redko ali zelo redko). Kot kaže analiza rezultatov, so nekoliko bolj kooperativni v mestnih in primestnih vrtcih, medtem ko je v vaških vrtcih taka oblika sodelovanja s starši prej izjema kot ustaljena praksa. Kljub temu pa statistično pomembnih razlik med njimi ni ($\chi^2 = 5,870$; $df = 8$; $P = 0,402$). Vzpostavljane in vzdrževanje odnosov, ki omogočajo uspešno komunikacijo in soustvarjanje, vzgojiteljem predstavljata eno temeljnih odgovornosti (Dolar Bahovec in Bregar Golobič, 2004), zato bi veljalo razmisliti tudi o možnostih organiziranja aktivnega druženja otrok, staršev in gostujočega likovnika (ali drugega sodelavca) oziroma skupnega obiskovanja različnih umetnostnih ustanov in kulturnih dogodkov.

	Mestno		Vaško		Primestno		Skupno
	f	f %	f	f %	f %	f	f %
zelo pogosto	13	3,33	4	1,91	8	4,47	3,21
pogosto	42	10,77	15	7,18	22	12,29	10,15
občasno	129	33,08	68	32,54	56	31,28	32,52
redko	122	31,28	77	36,84	57	31,84	32,90
zelo redko	84	21,54	45	21,53	36	20,11	21,21
Skupaj f	390		209		179		778 100 %

$\chi^2 = 6,380$; $df = 8$; $P = 0,605$

Razpredelnica 7: Uporaba umetniških del v vrtčevskih dejavnostih

	Mestno		Vaško		Primestno		Skupno
	f	f %	f	f %	f %	f	f %
zelo pogosto	5	1,29	1	0,48	3	1,69	1,16
pogosto	28	7,2	6	2,86	12	6,74	5,92
občasno	177	45,5	95	45,24	87	48,88	46,2
redko	98	25,19	69	32,86	46	25,84	27,41
zelo redko	81	20,82	39	18,57	30	16,85	19,31
Skupaj f	389		210		178		777 100 %

$\chi^2 = 5,870$; $df = 8$; $P = 0,402$

Razpredelnica 8: Vključevanje staršev v različne likovne aktivnosti

Naša predvidevanja, vezana na zagotavljanje materialne pestrosti, ki smo jih izpostavili pri vprašanju, kako pogosto vzgojitelji dajejo otrokom možnost ustvarjanja z različnimi materiali (naravnimi, umetnimi, odpadnimi) (razpredelnica 9), so se v celoti potrdila oz. so bila celo presežena. Kar 98,5 % vzgojiteljev namreč otrokom pogosto ali zelo pogosto omogoča ustvarjanje z različnimi materiali. Vpliva vzgo-

jitelja na otrokov odnos do posameznega materiala sicer ne gre preценjevati, kljub temu pa utegne togost ali likovna nesubtilnost na tem področju precej okrniti otroku prirojeno praktično-manipulativno željo in omejiti razsežnost raziskovanja. Primerjava rezultatov kaže, da je pestrost uporabljanega materiala glede na lociranost vrtca relativno blizu statistične pomembnosti ($\chi^2 = 13,403$; $df = 6$; $P = 0,037$), pri čemer je zanimivo predvsem to, da v primestnih vrtcih ustvarjanje s peštrim naborom materialov pogosto ali zelo pogosto uporabljajo vsi vzgojitelji, ki so odgovarjali na to vprašanje. Ob tem se vendarle kaže zavedati tudi dejstva, da materialna pestrost ni samoumevno zagotovilo likovne neoporečnosti.

	Mestno		Vaško		Primestno		Skupno
	f	f %	f	f %	f %	f	f %
zelo pogosto	243	61,68	125	59,81	133	74,3	65,26
pogosto	143	36,29	80	38,28	46	25,7	33,42
občasno	7	1,78	4	1,91	0	0	1,23
redko	0	0	0	0	0	0	0
zelo redko	0	0	0	0	0	0	0
Skupaj f	394		209		179		782 100 %

$\chi^2 = 13,403$; $df = 6$; $P = 0,037$

Razpredelnica 9: Pogostost ustvarjanja z različnimi materiali (naravnimi, umetnimi, odpadnimi)

Pri vprašanju o pogostosti spodbujanja samostojnega »odkrivanja« materialov za likovno izražanje (razpredelnica 10) se glede na lociranost vrtca kaže raznolikost, ki je blizu statistične pomembnosti ($\chi^2 = 18,096$; $df = 8$; $P = 0,021$). Medtem ko se v mestnem okolju za koriščenje likovnega materiala v motivacijski namen preko samostojnega odkrivanja pogosto ali zelo pogosto odloča dobrih 70 %, v primestnem pa celo več kot 75 % vzgojiteljev, je v vaškem okolju tak način dela precej manj prisoten, saj ga kot pogosto ali zelo pogosto prakso navaja le 62,4 % vzgojiteljev. Manjše koriščenje takšnega načina dela v vaških vrtcih je glede na motivacijsko, spoznavno in likovnoizrazno vrednost nekoliko presenetljivo. Poleg tega, da vaško okolje ponuja precej raznovrstnih materialnih možnosti, je zaradi večje dostopnosti oz. bližine naravnega okolja tudi njihovo pridobivanje lažje, saj to možnost s svojimi skrivnostmi ponuja že naravno okolje samo.

	Mestno		Vaško		Primestno		Skupno
	f	f %	f	f %	f %	f	f %
zelo pogosto	104	26,40	41	19,52	58	32,77	25,99
pogosto	172	43,65	90	42,86	75	42,37	43,15
občasno	96	24,37	60	28,57	37	20,90	24,71
redko	21	5,33	15	7,14	4	2,26	5,12
zelo redko	1	0,25	4	1,90	3	1,69	1,02
Skupaj f	394		210		177		781 100 %

$$\chi^2 = 18,096; df = 8; P = 0,021$$

Razpredelnica 10: Samostojno odkrivanje izraznih oz. uporabnih možnosti

Sklep

Kljub vztrajnemu poudarjanju pomena likovnosti za otrokov celostni razvoj ostaja bistvo otroške likovne interpretacije s strani odraslih še vse pre pogosto nerazumljeno in nehote podcenjeno. S tem dejstvom se ni mogoče preprosto sprijazniti, še zlasti ne, ko govorimo o odraslih, ki imajo z otroki stik po svoji profesionalni dolžnosti (učitelji, vzgojitelji). Kot se je izkazalo v naši raziskavi, bi veljalo razmisliti med drugim usmeriti v spodbujanje aktivnejšega sodelovanja vrtca z okoljem, v katerem se ta nahaja. Prav tako bi se bilo smiselno usmeriti v iskanje in koriščenje možnosti, ki se ponujajo brez velikega finančnega bremena (obisk in ogled posamezne značilnosti oz. zanimivosti v okolici vrtca, izvajanje likovne dejavnosti in razstavljanje del v zunanjih prostorih vrtca, sprehod po bližnjem parku in ogled razstavljenih kulturnih eksponatov, ogled določene aktivnosti, ki jo izvajajo prebivalci v bližini vrtca, ipd.) ter v likovno izražanje, osnovano na teh izkušnjah. Posamezne dejavnosti v zunajvrtčevskem okolju je zelo smiselno kombinirati oz. združevati (likovne s plesno, glasbene z gibalno, likovne z naravoslovno itd.) in pustiti dovolj odprto polje tudi otrokovim pobudam, ki se porodijo med izkustvenim oz. spoznavnim procesom. Iz neprepoznavanja otroku zanimivega objekta, dejavnosti, materiala in njemu lastne izrazne interpretacije izhaja tudi problem preference vizualne prepoznavnosti likovnih oblik in s tem povezane »pomoči« s polizdelki. Znano je namreč dejstvo, da predšolski otrok povsem dobro vidi značilnosti objekta, kljub temu pa

pri svoji likovni interpretaciji ne čuti potrebe po neposredni likovni imitaciji realnosti (Golomb, 2004), zato mu tega tudi ne gre vsiljevati.

Vrtčevsko okolje nedvomno omogoča koriščenje vrste različnih zaznavnih spodbud, ki otrokom nudijo pester nabor čutnih zaznav in izkustev (Thornton in Brunton, 2007) in so jih otroci sposobni uspešno transformirati v pristno likovno podobo. Spoznavanje v naravnem okolju, v likovno avtentičnem okolju, navezovanje socialnega stika z ljudmi različnih strok, opazovanje in sodelovanje v različnih dejavnostih, ki jih vrtčevsko okolje ponuja, ipd. otroku omogočajo vzpostavitev tesnejšega stika z okoljem, v katerem se nahaja, in pozitivnega odnosa do socialnih in drugih specifičnih okoliščin. Razlikovanje v koriščenju izpostavljenih možnosti, ki so jih med različno lociranimi vrtci pokazale že nekatere podobne raziskave (Yeo, 1999; Mason, 1999), so se potrdile tudi v okviru naše raziskave. Podobno kot za socialne velja tudi za materialne danosti okolja, ki prav tako pogosto ostajajo premalo izkoriščene. Sodelovanje z lokalnim okoljem je na področju pridobivanja materiala v naših vrtcih sicer ustaljena praksa, ob tem pa pogosto umanjkata sledenje otrokovemu načinu pristopanja, raziskovanja, eksperimentiranja z materiali in preišljena selekcija materiala. S selektivnim naborom uporabljenih materialnih sredstev je mogoče otroka postaviti pred določen eksperimentalni izziv, pri reševanju katerega pa mora njegova likovna avtonomnost ostati neomadeževana, pristna in njemu lastna (Vecchi, 1998). Ne glede na to, da različni materiali in način njihove uporabe sami po sebi pogosto predstavljajo vez z likovnostjo (Prentice, Matthews in Taylor, 2003), bi veljalo večji poudarek namenjati ozaveščanju različnih izkušenj in preišljeni poglobitvi vanje kot pa »izmišljevanju novih likovnih tehnik« (Zupančič, 2001, str. 125) in pretiranemu hlastanju po vselej novih, drugačnih in neobičajnih likovnih materialih (Podobnik in Bračun Sova, 2010).

S fleksibilnim načrtovanjem je mogoče zaobiti večino organizacijskih težav, ki predstavljajo najpogostejši razlog za ne koriščenje okoljskih danosti. Poleg tega se z vstopanjem v širšo vrtčevsko okolico poveča prepoznavnost vrtca, spodbuditi pa je mogoče tudi tvorno sodelovanje z okoliškimi institucijami in prebivalci. Vse to lahko v vrtec vnese veliko pestrosti, novih načinov in drugačnih idej za oblikovanje zanimivih dejavnosti. Da je pestre modifikacijske možnosti, ki jih nudi lokalno okolje, dejansko mogoče uspešno izkoriščati, v svoji dolgoletni predšolski praksi potrjujejo italijanski strokovnjaki iz Reggio Emilie (Rinaldi, 2006; Vecchi, 1998). V našem okolju pa se zdi, da se raznolikih možnosti, ki jih vrtčevsko okolje nudi, ne zavedamo dovolj, zato pogosto ostajajo premalo izkoriščene.

LITERATURA

- Bahovec, E. D. idr. (1999). *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
- Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Batistič Zorec, M. (2010). Participacija otrok v slovenskih vrtcih z vidika stališč in izkušenj vzgojiteljev. V T. Devjak, M. Batistič Zorec, J. Vogrinc, D. Skubic in S. Berčnik (ur.), *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti* (str. 67–85). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Butina, M. (1993). O vlogi otroškega likovnega oblikovanja. *Otrok in družina*, 3 (4), 4–7.
- Cepi, G. in Zini, M. (2003). *Children, Spaces, Relations. Metaproject for an Environment for Young Children*. Milano: Domus Academy Research Center.
- Devjak, T., Benčina, J., Berčnik, S., Devjak, S., Jug, A. in Lepičnik Vodopivec, J. (2010). Pogledi staršev otrok na življenje in delo vrtca. V T. Devjak, M. Batistič Zorec, J. Vogrinc, D. Skubic in S. Berčnik (ur.), *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti* (str. 121–172). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Dolar Bahovec, E. in Bregar Golobič, K. (2004). *Šola in vrtec skozi ogledalo: priročnik za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: DZS.
- Edwards, C., Gandini, L. in Forman, G. (1993). *The hundred languages of children*. Norwood, New Jersey: Ablex publishing corporation.
- Forman, G. (1994). Different Media, Different Languages. V L. G. Katz in B. Cesarone (ur.), *Reflections on the Reggio Emilia Approach* (str. 37–46). Pennsylvania: Urbana, ERIC/EECE, Clearinghouse on Elementary & Early Childhood Education.
- Golomb, C. (2004). *The Child's Creation of a Pictorial World*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hardy, T. (2006). *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays*. Bristol, Portland: Intellect.
- Kinney, L. in Wharton, P. (2008). *An encounter with Reggio Emilia; children's early learning made visible*. London, New York: Routledge.
- Kroflič, R. (2010). Etična in politična dimenzija projekta Reggio Emilia. V T. Devjak, M. Batistič Zorec, J. Vogrinc, D. Skubic in S. Berčnik (ur.), *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti* (str. 11–66). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kroflič, R., Štirn Koren, D., Štirn Janota P. in Jug, A. (2010). *Kulturno žlahtenje najmlajših*. Ljubljana: Vrtec Vodmat.
- Mason, T. (1999). Prospective teachers' attitudes toward urban schools: Can they be changed? *Multicultural Education*, 6 (4), 9–13.
- Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Matthews, J. (2003). *Drawing and Painting. Children and Visual Presentation*. London: Paul Chapman Publishing, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Podobnik, U. in Bračun Sova, R. (2010). Likovno-pedagoška praksa v slovenskih vrtcih skozi prizmo pedagoškega pristopa Reggio Emilia. V T. Devjak, M. Batistič Zorec, J. Vogrinc, D. Skubic in S. Berčnik (ur.), *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti* (str. 255–274). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Prentice, Matthews in Taylor (2003). Creative development: Learning and the Arts. V J. Riley (ur.), *Learning in the Early Years. A Guide for Teachers of Children 3-7* (str. 185–218). London: Paul Chapman Publishing.

Rabitti, G. (1994). An integrated Art Approach in a Preschool. V L. G. Katz in B. Cesarone (ur.), *Reflections on the Reggio Emilia Approach* (str. 51–68). Pennsylvania: Urbana, ERIC/EECE, Clearinghouse on Elementary & Early Childhood Education.

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London, New York: Routledge.

Thornton, L. in Brunton, P. (2007). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice*. London, New York: Routledge.

Vecchi, V. (1998). The Role of the Atelierista: An Interview with Lella Gandini. V C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections* (str. 139–147). Greenwich, London: Ablex Publishing.

Vecchi, V. in Giudici, C. (2004). *Children, Art, Artists. The expressive languages of children, the artistic language of Alberto Burri*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Yeo, F. (1999). The barriers of diversity: Multicultural education and rural schools. *Multicultural Education*, 7 (1), 2–7.

Zupančič, T. in Duh, M. (2009). *Sodobna likovna umetnost v kurikulumu vrta*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zupančič, T. (2001). *Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Debora.

*Dr. Mara Cotič, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper,
mara.cotic@pef.upr.si*

*Dr. Darjo Felda, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper,
darjo.felda@pef.upr.si*

*Sanela Mešinović, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper,
sanela.mesinovic@pef.upr.si*

*Blaž Simčič, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper,
blaz.simcic@pef.upr.si*

Vizualizacija geometrijskih problemov na geoplošči

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.091.6:514

POVZETEK

Učenčevo razumevanje geometrije je odvisno predvsem od njegove prostorske predstavljalivosti, pri čemer mu učitelj lahko pomaga tako, da ga vodi skozi pet stopenj, ki so podrobneje opisane v prispevku. Prva, t. i. vizualna stopnja je za učence izjemnega pomena, saj na konkretni, neabstraktni ravni spoznavajo osnovne geometrijske pojme. Pri tem nizozemski didaktik Van Hiele predlaga uporabo različnih didaktičnih sredstev. Zagotovo je med temi sredstvi tudi geoplošča, ki jo najpogosteje uporabljamo za raziskovanje osnovnih geometrijskih pojmov. Poleg tega lahko učenci z uporabo geoplošče rešujejo geometrijske probleme in odkrivajo ter raziskujejo zanje nova dejstva. Tako smo pri projektu *Spodbujanje kulture raziskovanja in inoviranja pri pouku skozi proces vseživljenjskega učenja učiteljev* izvedli raziskavo (Cotič idr., 2010), kjer smo vizualizirali osnovne geometrijske pojme in izgradili problemski pouk geometrije z uporabo geoplošče ter pokazali, da z uporabo geoplošče pri geometriji učenci dobro usvojijo osnovne geometrijske pojme in h geometriji pristopajo problemsko. Primernost našega modela smo preverili z eksperimentom na vzorcu 113 učencev sedmega razreda osnovnih šol. Rezultati naše raziskave bodo uporabni predvsem pri posodobitvi pouka geometrije v tretjem triletju osnovne šole in s tem bodo prispevali k boljšemu geometrijskemu znanju učencev.

Ključne besede: poučevanje in učenje geometrije, geometrijski problemi, vizualizacija, geoplošča

Visualisation of Geometric Problems on Geoboard

ABSTRACT

Pupils' understanding of geometry largely depends on their spatial perception, and teachers can help them by guiding them through five stages, described in details in our article. The first, i.e., the visual level is of extreme importance for pupils, since they learn about geometric concepts on a concrete, non-abstract level. In this regard, the Dutch didactic expert van Hiele suggests using various didactic materials. Geoboard is certainly one, being most frequently used for researching the basic geometrical concepts. In addition, pupils can solve geometrical problems by using geoboard, as well as discover and study facts which are new to them. Thus, we have visualised basic geometric concepts in our research, and developed problem-based instruction of geometry by using the geoboard, as well as showed that by using geoboard in geometry lessons, pupils can learn the basic geometric concepts properly, and develop problem-based approach to geometry. We have tested the adequacy of our model in an experiment on a sample of 113 pupils attending the seventh grade of elementary school. The results of our research shall be applicable above all in modernisation of geometry teaching in the third cycle of elementary school education and shall consequently contribute to pupils having better knowledge of geometry.

Key words: geometry teaching and learning, geometry problems, visualisation, geoboard

Uvod

Številne raziskave kažejo, da pouk, ki je naravnani k iskanju poti in strategij reševanja problemov, v veliki meri pospešuje učenje. Pri tem se poudarja predvsem aktivna vloga učencev. Dejavnost konkretnega izkustva je še le dobra osnova za prehod na simbolno raven razumevanja. Ta način poučevanja in učenja je še posebej zaželen na področju geometrije, ki za razliko od drugih matematičnih področij zahteva specifičen način mišljenja.

Pouk geometrije v osnovni šoli temelji predvsem na opazovanju in razvijanju prostorskih predstav. Za usvajanje geometrijskih pojmov učenci vedno najprej potrebujejo pouk, ki temelji na konkretnem, nazornem in neabstraktnem razumevanju. Nizozemski matematik Van Hiele (1986) predlaga, naj učenci pri učenju geometrije uporabljajo mozaike, sestavljanke (tangrame), narisane ploščice itd. Manipuliranje

in igranje z navedenim materialom učencu omogoča prepotrebne izkušnje za usvajanje geometrijskih vsebin.

Učenje in poučevanje geometrije

Poučevanje geometrije v osnovni šoli ni enostavna naloga, saj si otrok na svoji stopnji kognitivnega razvoja ne more predstavljati osnovnih geometrijskih pojmov, kot so točka, premica, kot itd. (Usiskin, 1987). Po Piagetovi teoriji spoznavnega razvoja je otrok v prvem šolskem obdobju zmožen logično misliti na konkretni ravni, zato v devetletni osnovni šoli uvajamo geometrijo »od telesa k točki«. Tako oblikovanje matematičnih pojmov poteka spiralno. Začne se z manipulacijo konkretnih primerov in učnih pripomočkov v prostorski geometriji ter postopoma preide na abstraknejše pojme in geometrijsko simboliko.

Raziskave, s katerimi so se ukvarjali mnogi didaktiki in razvojni psihologi, so pokazale, da je učenčevo razumevanje geometrije odvisno predvsem od njegove lastne prostorske predstavljalivosti.

Med njimi sta zelo znana didaktika Pierre in Dina Van Hiele, ki sta se osredotočila le na prostorsko mišljenje in v svoji teoriji razložila, da morajo učenci za razumevanje geometrije skozi pet stopenj, ki si sledijo v tem vrstnem redu: vizualna, opisna, abstraktna, formalna deduktivna in strogo matematična (Clements in Battista, 1992).

- | | |
|------------------------------|---|
| Prva (vizualna) stopnja: | Otrok prepozna osnovne oblike, kot so krog, trikotnik, kvadrat, in jih tudi poimenuje, vendar njihovih lastnosti še ne zna opisati.
(Kvadrat je kot okno.) |
| Druga (opisna) stopnja: | Učenec prepozna lastnosti oblik, vendar med lastnostmi nekih geometrijskih oblik še ne vidi smiselnih povezav.
(Učenec zna naštetih lastnosti kvadratov in pravokotnikov, vendar se ne zaveda, da so kvadrati podskupina pravokotnikov.) |
| Tretja (abstraktna) stopnja: | Učenec zazna odnose med lastnostmi in med oblikami. Sposoben je oblikovati abstraktno definicije in podati neformalne argumente za dokazovanje svojega znanja.
(Vsota ostrih kotov v pravokotnem trikotniku je 90° , saj je vsota notranjih kotov trikotnika 180° .) |

Četrta (formalno deduktivna) stopnja	Učenec razume in logično interpretira aksiome in definicije. Sposoben je razumeti in oblikovati dokaze.
Peta (strogo matematična) stopnja:	Učenec razume uporabo posrednega dokaza in lahko razume neevklidsko geometrijo.

Stopnje so med seboj povezane, saj rezultat razmišljanja na določeni stopnji postane predmet razmišljanja na naslednji (Van de Walle, 2001). Stopnje tudi niso odvisne od starosti v smislu Piagetovih razvojnih obdobj, ampak od geometrijskih izkušenj, ki jih ima učenec.

Učitelji skoraj vedno podajajo geometrijske pojme na stopnji višje, kot so učenci, zato Van de Walle (prav tam) opozarja, da morajo učitelji slediti učencem in poučevanje prilagoditi ustrezni stopnji.

Kot smo že omenili, v naši šolski geometriji izhajamo iz tridimenzionalnega sveta in šele nato prehajamo na manjše dimenzije. Tak pouk omogoča bolj praktičen in otroku prijazen vstop v svet geometrije (Cotič idr., 2003), zato lahko rečemo, da je Van Hielov model osnova geometriji v našem šolskem okolju. Zaporedje stopenj samo po sebi narekuje postopno prehajanje iz tridimenzionalnega sveta na manjše dimenzije (Cotič in Hodnik Čadež, 2002). Da pri tem ne bi prišlo do napačnih predstav, pa je manipuliranje s konkretnimi predmeti nujno.

Uporaba didaktičnih materialov pozitivno vpliva na aktivno vlogo učencev pri učenju oziroma pri konstrukciji znanja v smislu upoštevanja učenčevih idej v procesu odkrivanja in raziskovanja. Učitelj na tak način lažje uresničuje cilje pouka geometrije, ki se vse bolj dopolnjujejo s procesnimi znanji oziroma z znanji, naravnanimi k iskanju poti in strategij reševanja problemov. V geometriji je zaradi njene vizualne predstavljalivosti veliko vsebin, pri katerih lahko učenci sami odkrijejo zanje nova dejstva.

Številne raziskave kažejo, da moramo otrokom pri oblikovanju matematičnih pojmov ponuditi različna didaktična sredstva (Nickson, 2004). Eno najbolj znanih sredstev pri geometriji je geoplošča, ki jo najpogosteje uporabljamo za vizualizacijo in raziskovanje osnovnih geometrijskih pojmov, kot so obseg, ploščina, trikotnik, večkotnik, skladnost, osna in središčna simetrija, vzporednost, pravokotnost ... Poleg tega omogoča reševanje geometrijskih problemov, kar je pri današnjem pouku matematike izjemnega pomena. Kljub njeni uporabnosti pa jo v našem prostoru uporablja le malo učiteljev.

Tako smo v naši raziskavi izgradili problemski pouk geometrije z uporabo geoplošče. Osredotočili smo se predvsem na reševanje in raziskovanje geometrijskih problemov z uporabo geoplošče. V ta namen najprej definirajmo matematični problem oziroma geometrijski problem kot problem s področja geometrije.

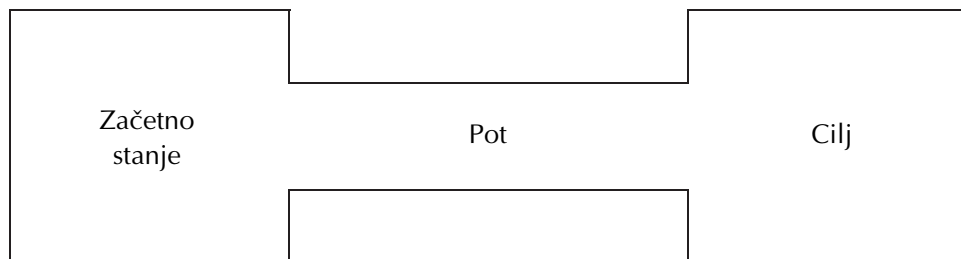
Matematični problemi

Po Jaušovcu (1993), Moatesu in Schumacherju (1982) vsak problem določajo tri komponente: nezaželeno začetno stanje, zaželeno končno stanje in ovira, ki preprečuje prehod začetnega stanja v želeno končno stanje.

Tudi večina literature didaktike matematike pri definiciji matematičnega problema, torej tudi geometrijskega problema, navaja te tri komponente, ki jih Frobisher (1996) nekoliko drugače poimenuje:

1. začetno stanje ali situacija, v kateri je dana vsebina problema z ustreznimi podatki in informacijami;
2. cilj, ki ga mora reševalec problema doseči;
3. pot od začetnega stanja ali situacije do cilja, ki jo mora reševalec poiskati, da reši problem.


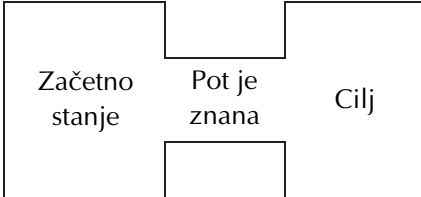
S prikazom to lahko ponazorimo na naslednji način (Frobisher, 1996):



Prikaz 1: Komponente matematičnega problema

Če je pot od začetnega stanja do cilja znana in je ni treba poiskati, to ni več problem. Torej, če reševalec pozna strategijo reševanja, ne moremo več govoriti o problemu, ampak o *problemu vaji* oziroma *rutinskem problemu*. Problem je situacija, ki se od problema vaje razlikuje ravno v tem, da reševalec nima na razpolago ne postopka ne algoritma, ki bi ga zagotovo peljala k rešitvi problema, zaradi česar je ista situacija za nekoga problem, za drugega pa zgolj problem vaje.

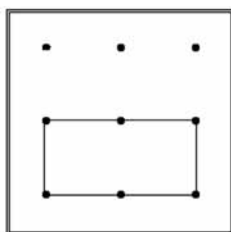
Razliko med problemom in problemom vajo ponazorimo s prikazom:

Problem	Problem vaja
	

Prikaz 2: Razlika med problemom in problemom vajo

Vse tri komponente si pogledjmo na naslednjem izredno preprostem primeru:

Primer 1: Na geoplošči 3×3 oblikuj pravokotnik z najdaljšo stranico, ki ni kvadrat. Koliko je ploščina oblikovanega pravokotnika, če je ploščinska enota E enaka ploščini kvadrata z najkrajšo stranico?



<p>Začetno stanje: Na geoplošči 3×3 oblikuj pravokotnik z najdaljšo stranico, ki ni kvadrat. Koliko je ploščina nastalega pravokotnika?</p>	<p>Pot: $a = 2 e$ $b = 1 e$ $p = 2 \cdot 1 = 2$</p>	<p>Cilj: Ploščina pravokotnika je $2E$.</p>
--	---	---

Prikaz 3: Primer reševanja geometrijskega problema

Z e smo označili enoto za dolžino, ki je najkrajša razdalja med žebličkoma, z E pa enoto za ploščino, to je ploščino najmanjšega kvadrata, ki ga lahko oblikujemo na geoplošči.

Za učenca, ki ima že usvojeno formulo za ploščino pravokotnika, je pot do cilja znana in zanj to ni problem, ampak problem vaja. Za mlajšega učenca, pri katerem šele uvajamo pojem ploščina lika in ki še ne pozna formule za ploščino pravokotnika, pa je problem, saj ga ne more rešiti zgolj na osnovi spomina, temveč z miselnimi postopki.

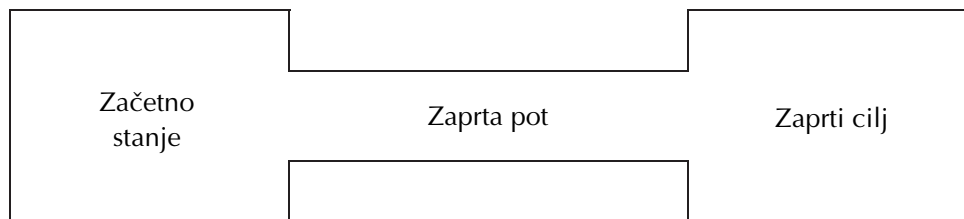
Razlika med problemom in problemom vajo pomaga bolje razumeti, kaj se je dogajalo pri tradicionalnem poučevanju in učenju geometrije. V običajni šolski praksi je učitelj učencu pokazal postopek oziroma strategijo reševanja pri določenem tipu problema, nato je učenec postopek vadil na podobnih primerih. V teh primerih ni delal drugega kot v standardne situacije apliciral memorizirane postopke in strategije reševanja geometrijskih problemov. Kakor hitro se je kontekst problema zamenjal, ga učenec ni bil sposoben rešiti. Poleg tega se je učenec največkrat srečeval s takimi problemi, pri katerih je bila rešitev ena sama in takoj dosegljiva. Posledica tega je bila, da si je ustvaril mnenje, da se vsak problem lahko reši brez miselnega napora; če pa pot do rešitve ni očitna, je učenec hitro prepričan, da problema ni mogoče rešiti (Frobisher, 1996).

Vrste matematičnih problemov

Ločimo več vrst geometrijskih problemov, ki jih lahko opredelimo glede na pot in cilj. Glede na to klasifikacijo v literaturi didaktike matematike največkrat zasledimo tri kategorije problemov:

- probleme z zaprto potjo in zaprtim ciljem,
- probleme z odprto potjo in zaprtim ciljem,
- probleme z odprto potjo in odprtim ciljem (Frobisher, 1994).

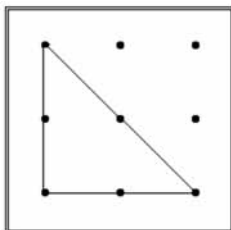
Problemi z zaprto potjo in zaprtim ciljem



Prikaz 4: Problem z zaprto potjo in zaprtim ciljem

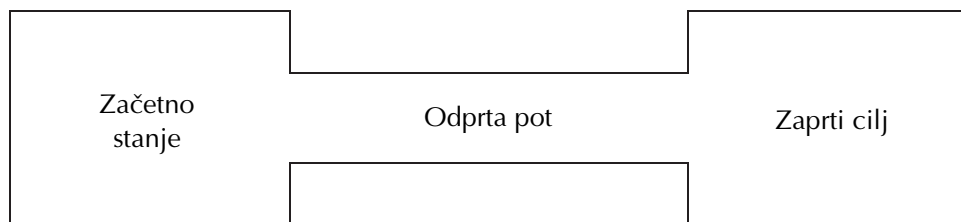
Kot primer vzemimo geometrijski problem na geoplošči.

Primer 2: Na geoplošči 3×3 oblikuj pravokotni trikotnik z največjo ploščino.



Veliko učiteljev in didaktikov matematike (Frobisher, 1996) je mnenja, da naj bi se učenec najprej srečal s takimi problemi, saj pri reševanju le-teh ugotovimo, ali učenec razume osnovne matematične pojme in koncepte, hkrati pa pojme in koncepte utrdimo in ponovimo. Šele nato učenca uvedemo v drugo kategorijo problemov.

Problemi z odprto potjo in zaprtim ciljem



Prikaz 5: Problem z odprto potjo in zaprtim ciljem

Spremenimo zgornji geometrijski problem z zaprto potjo in ciljem v problem z odprto potjo in zaprtim ciljem.

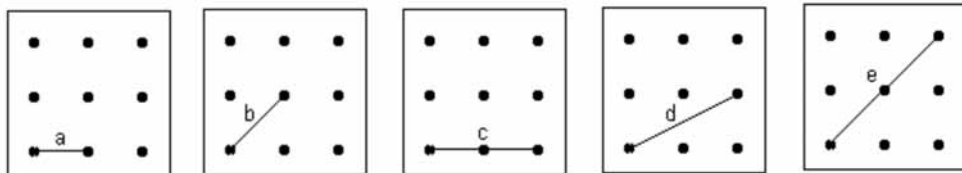
Primer 3: Na geoplošči 3×3 oblikuj vse možne pravokotne trikotnike. Koliko paroma neskladnih pravokotnih trikotnikov lahko dobimo?

Cilj je zaprt, saj naj bi učenec oblikoval toliko pravokotnih trikotnikov, kolikor jih je, oziroma toliko, kolikor misli, da jih je. Pot je odprta, ker mora učenec sam poiskati strategijo reševanja. Nekateri učenci ne izberejo nobene strategije in zgolj po principu slučajnosti iščejo različne pravokotne trikotnike; drugi imajo že sistematičen pristop pri oblikovanju rešitev. Ko učenci rešujejo take vrste problemov, velikokrat uporabijo že naučeno strategijo, toda kakor hitro bi morali za uspešno

rešitev zamenjati strategijo, tega ne zmorejo in se preprosto zatečejo k »slepemu« oziroma naključnemu reševanju problema (Frobisher, 1994). Zato učenec potrebuje veliko izkušenj in nasvetov, da postane pri teh vrstah problemov sposoben izbrati in izpeljati primerno strategijo.

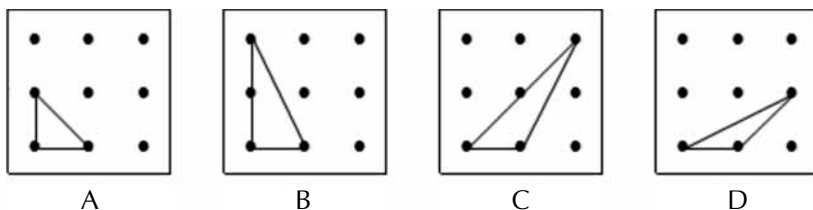
Različni načini reševanja primera 3, ki so jih izvedli učenci:

1. način: Učenec išče različne pravokotne trikotnike na nesistematičen način, torej brez uporabe neke strategije. Kmalu pa ugotovi, da na ta način težko poišče vse paroma neskladne pravokotne trikotnike ali pa da se mu kakšen ponovi.
2. način: Odloči se, da bo najprej poiskal vse trikotnike, na primer, glede na dolžino najkrajše stranice. Na geoplošči 3×3 je namreč med žeblički 5 različnih dolžin. Nato bo med najdenimi trikotniki izbral le pravokotne trikotnike.

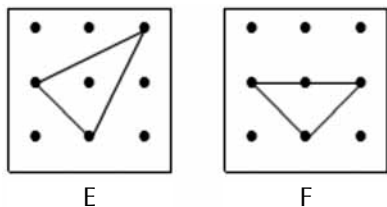


Natančneje si oglejmo ta način reševanja.

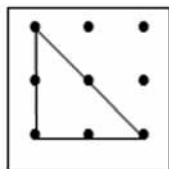
a) Koliko paroma neskladnih trikotnikov ima najkrajšo stranico dolgo a ?



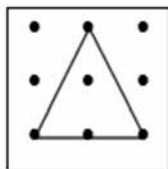
b) Koliko paroma neskladnih trikotnikov ima najkrajšo stranico dolgo b ?



c) Koliko paroma neskladnih trikotnikov ima najkrajšo stranico dolgo c ?



G



H

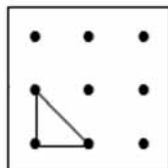
č) Koliko paroma neskladnih trikotnikov ima najkrajšo stranico dolgo d ?

Takega trikotnika ni.

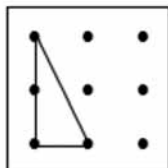
d) Koliko paroma neskladnih trikotnikov ima najkrajšo stranico dolgo e ?

Takega trikotnika ni.

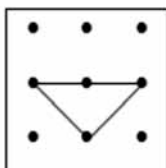
S strategijo najkrajše stranice učenec hitro ugotovi, da je na geoplošči 3×3 osem paroma neskladnih trikotnikov, izmed katerih so 4 pravokotni trikotniki.



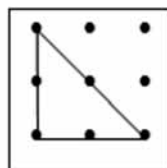
A



B



F



G

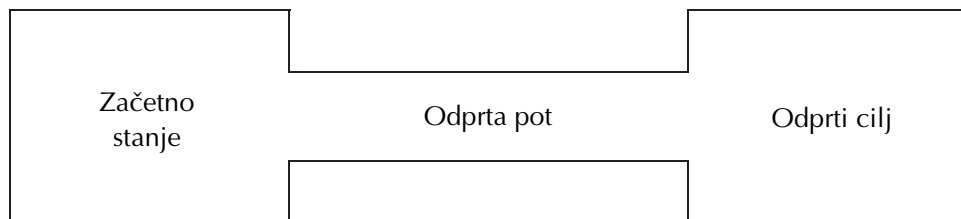
Vse pravokotne trikotnike lahko učenec opiše v preglednici:

	Dolžini katet	Dolžina hipotenuze
A	a, a	b
B	a, c	d
F	b, b	c
G	c, c	e

3. način: Odloči se, da bo najprej poiskal vse enakostranične, nato enakokrake in raznostranične trikotnike, ter med njimi izbere pravokotne trikotnike.

Šele ko učenec pridobi dovolj izkušenj pri reševanju problemov druge kategorije, ga uvedemo v tretjo kategorijo problemov z odprto potjo in odprtim ciljem.

Problemi z odprto potjo in odprtim ciljem



Prikaz 6: Problem z odprto potjo in odprtim ciljem

Tokrat spremenimo prejšnji geometrijski problem z odprto potjo in zaprtim ciljem v problem z odprto potjo in odprtim ciljem.

Primer 4: Raziskuj pravokotne trikotnike na geoplošči 3×3 .

Takoj vidimo, da se ta problem zelo razlikuje od prejšnjih dveh in od problemov, ki jih dajemo učencem pri pouku matematike. Tak problem bi lahko poimenovali problem raziskava, metodo, s katerim ga rešujemo, pa raziskovanje.

Osnovni namen takih problemov ni v razumevanju pojmov, ponavljanju snovi in različnih postopkov kot pri prvi in drugi kategoriji problemov, ampak v pridobivanju znanj o obravnavanju problemskih situacij. Učenca predvsem skušamo naučiti samostojnega razmišljanja v novih situacijah, seveda na nivoju, ki ga zmore in razume (Allen, 2006). To pa zahteva sposobnost postavitve izhodišč in ciljev, uporabo preprostih orodij za strukturiranje ter sposobnost iskanja pravilnosti in zakonitosti v pregledno strukturirani množici. Gre torej za neka osnovna in preprosta problemska znanja (Magajna, 1994).

Različni načini raziskovanja, ki so jih izbrali učenci:

Primer 4.1: Učenci so se odločili, da bo njihov cilj izračunati ploščine vseh različnih pravokotnih trikotnikov na geoplošči 3×3 in jih nato urediti po ploščini od najmanjšega do največjega.

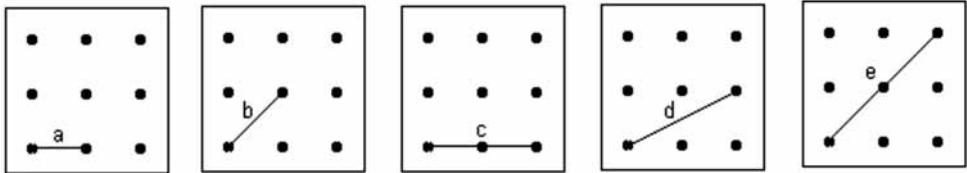
Primer 4.2: Učenci so se odločili, da bodo pravokotne trikotnike razvrstili glede na lastnost »je enakokrak«.

Primer 4.3: Učenci so se odločili, da bodo pravokotne trikotnike, ki so jih poiskali na geoplošči 3×3 , razvrstili glede na naslednji dve lastnosti: »je enakokrak« in »ploščina je večja od enote E«. Razvrstitev so ponazorili z različnimi prikazi.

Pri problemih razvrščanja je zelo pomembno, da se učenec nauči uporabljati različne prikaze (Euler-Vennov, Carrollov drevesni prikaz). Tako lahko reši problem na način, ki ga razume, oziroma na način, ki se mu zdi najprimernejši.

Poglejmo si rešitev primera 4.1.


1. način: Učenci najprej določijo dolžine stranic pravokotnih trikotnikov. Dolžino vodoravnih in navpičnih stranic je enostavno določiti. Z e označimo enoto za dolžino, ki je najkrajša razdalja med vodoravnima žebličkoma, in preštejemo, koliko je takih enot. Nekaj težav z določanjem diagonalnih stranic lahko imajo mlajši učenci, saj jo morajo oceniti. Starejši učenci pa lahko uporabijo Pitagorov izrek.



$$a = 1e \quad b = \sqrt{a^2 + a^2} \quad c = 2e \quad d = \sqrt{a^2 + c^2} \quad e = \sqrt{c^2 + c^2}$$

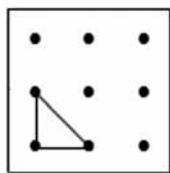
$$b = \sqrt{2}e \quad d = \sqrt{5}e \quad e = 2\sqrt{2}e$$

Učenci izračunajo ploščine pravokotnih trikotnikov na geoplošči s formulo za ploščino trikotnika in jih uredijo po ploščini od najmanjšega do največjega.

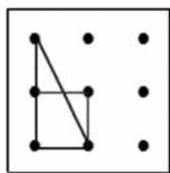
	Dolžini katet	Dolžina hipotenuze	Ploščina pravokotnega trikotnika = $\frac{\text{kateta 1} \times \text{kateta 2}}{2}$
A	a, a	b	$\frac{1}{2} E$
B	a, c	d	$1E$
F	b, b	c	$1E$
G	c, c	e	$2E$

Rešitev: **A < B = F < G**

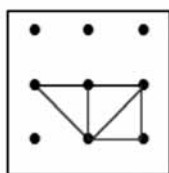
2. način: Kjer je možno, učenci pravokotne trikotnike preoblikujejo v ploščinsko enake pravokotnike, kot kaže slika.



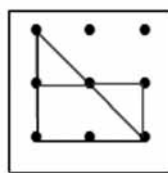
A



B

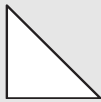


F



G

Ploščino pravokotnih trikotnikov ugotovijo tako, da preštejejo kvadratke (E), nato pa trikotnike uredijo po ploščini od najmanjšega do največjega.

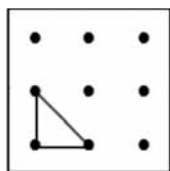
	Ploščina
A	$\frac{1}{2} E$
B	$1E$
F	$1E$
G	$2E$

Rešitev: **A < B = F < G**

3. način: Učenci določijo ploščino pravokotnih trikotnikov s pomočjo tako imenovane »teorije žebličkov«, ki velja za vse like na geoplošči. Teorija žebličkov pravi, da lahko izračunamo ploščino lika na geoplošči tako, da preštejemo žebličke, ki se jih elastika dotika (žeblički, ki ležijo na stranici lika) in to število razpolovimo. Nato dodamo število žebličkov, ki ležijo v notranjosti lika in se elastike ne dotikajo, ter odštejemo 1. To lahko zapišemo s formulo:

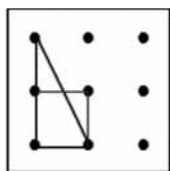
$$p = \frac{i}{2} + k - 1$$

kjer so i žeblički, ki ležijo na stranici lika, k pa žeblički v notranjosti lika.



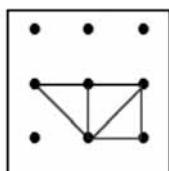
A

$$\begin{aligned} i &= 3 \\ k &= 0 \\ p &= \frac{1}{2} E \end{aligned}$$



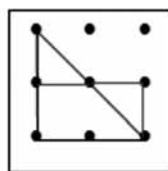
B

$$\begin{aligned} i &= 4 \\ k &= 0 \\ p &= 1E \end{aligned}$$



F

$$\begin{aligned} i &= 4 \\ k &= 0 \\ p &= 1E \end{aligned}$$



G

$$\begin{aligned} i &= 6 \\ k &= 0 \\ p &= 2E \end{aligned}$$

Pravokotne trikotnike uredijo po ploščini od največjega do najmanjšega:

$$\mathbf{G > F = B > A.}$$

Učenci v razredu lahko komentirajo vse tri načine reševanja geometrijskih problemov. (V čem se razlikujejo? Kaj imajo skupnega? Kateri se ti zdi »najenostavnejši« oziroma »najlažji«? Zakaj?)

Empirični del

Namen raziskave

Z raziskavo želimo pokazati, da z uporabo geoplošče pri geometriji učenci dobro usvojijo osnovne geometrijske pojme in h geometriji pristopajo problemsko. Geoplošča namreč omogoča reševanje tako zaprtih geometrijskih problemov kot raziskovanje odprtih geometrijskih problemov. Dobljeni rezultati naj bi predvsem prispevali k oblikovanju problemskega pouka geometrije z uporabo geoplošče pri pojmih lik, oglišče, stranica, kot in skladnost.

Raziskovalna hipoteza

Učenci sedmih razredov devetletne osnovne šole, deležni problemskega pouka geometrije z uporabo geoplošče, so pri reševanju geometrijskih nalog uspešnejši kot učenci, deležni klasičnega transmisijskega pristopa brez uporabe geoplošče.

Raziskovalna metodologija

Osnovna raziskovalna metoda in raziskovalni pristop

V raziskavi je v okviru empiričnega raziskovalnega pristopa uporabljen pedagoški eksperiment, ker je primeren pri preučevanju »novosti« (geoplošča), ki jih vnašamo v pouk matematike. Torej je v naši raziskavi uporabljena kavzalno eksperimentalna metoda.

Model eksperimenta

Načrtovali smo enofaktorski model eksperimenta s šolskimi oddelki kot primerjalnimi skupinami z dvema modalitetama. Za primerjalne skupine smo vzeli obstoječe oddelke sedmega razreda na različnih osnovnih šolah iz obalno-kraške regije.

Pred eksperimentom ni bila opravljena izenačitev oddelkov do slučajnostnih razlik, torej randomizacije ni bilo.

Skupino učencev, v katero smo uvedli eksperimentalni faktor, smo imenovali eksperimentalna skupina (ES), skupino učencev, ki ni bila deležna eksperimentalnega faktorja, pa kontrolna skupina (KS). Vključenih je bilo šest učiteljev, ki smo jih naključno razvrstili v eksperimentalno in kontrolno skupino.

Eksperimentalna skupina je bila deležna popolnega eksperimentalnega postopka, ki je vključeval problemski pouk geometrije z uporabo geoplošče pri učenju in poučevanju osnovnih geometrijskih pojmov, kot so liki, koti, stranice, oglišča in skladnost. Kontrolna skupina je pri pouku uporabljala tradicionalna didaktična sredstva.

Vzorec eksperimenta

V raziskavi je sodelovalo 113 učencev sedmega razreda obalno-kraških osnovnih šol – 62 učencev iz dveh osnovnih šol je bilo vključenih v eksperimentalno skupino (ES), 51 učencev iz drugih dveh osnovnih šol pa v kontrolno skupino (KS).

Spremenljivke

Neodvisna spremenljivka je eksperimentalni dejavnik. K odvisnim spremenljivkam sodijo vse spremenljivke, s katerimi smo preverjali znanje v eksperimentalni (ES) in kontrolni skupini (KS), in sicer dosežki otrok pri geometriji na različnih ravneh znanja po Gagnejevi taksonomiji:

- dosežki pri poznavanju in razumevanju geometrijskih pojmov (I),
- dosežki pri uporabi procedur (II),
- dosežki pri reševanju enostavnih problemov (III),
- dosežki pri reševanju zahtevnejših problemov (IV).

Potek raziskave in zbiranje podatkov

1. faza	Priprava gradiv za učitelje. Formiranje eksperimentalne in kontrolne skupine učiteljev.
2. faza	Pripravljanje učiteljev iz eksperimentalne skupine na eksperiment.

3. faza	Izvedeno je bilo prvo empirično snemanje – testiranje izhodiščnega znanja učencev eksperimentalne in kontrolne skupine pred uvedbo eksperimentalnega faktorja v oddelkih sedmega razreda osnovnih šol.
4. faza	Vpeljava eksperimentalnega dejavnika v eksperimentalno skupino.
5. faza	Izvedeno je bilo drugo empirično snemanje (testiranje znanja ob koncu eksperimenta) v eksperimentalni in kontrolni skupini.

Preglednica 1: Prikaz poteka raziskave

Raziskava je potekala v petih fazah v šolskem letu 2009/10.

Začetno in končno znanje iz geometrijskih vsebin eksperimentalne in kontrolne skupine smo preverili z začetnim in končnim testom znanja, ki smo ju za namen raziskave izdelali sami. Pri sestavi testa smo upoštevali veljavni učni načrt in cilje, ki so v njem opredeljeni, ter Gagnejevo taksonomijo. Oba testa sta vsebovala 7 nalog.

Obdelava podatkov

Za ugotavljanje razlik v znanju matematike na vseh ravneh znanja med učenci eksperimentalne in kontrolne skupine na začetku eksperimenta smo uporabili t-preizkus; ob koncu eksperimenta pa smo v želji za objektivnejšo analizo rezultatov v obdelavo podatkov vključili analizo kovariance z eno samo kovariabla (rezultati začetnega testa).

Rezultati in interpretacija

Rezultate smo interpretirali v skladu z zahtevo po preglednosti in logiki dokazovanja postavljenih hipotez. Pri vsaki interpretaciji rezultatov je dodana še preglednica z rezultati. Pri preizkusu hipotez smo se ravnali po pravilu, da je največje dopustno tveganje za zavrnitev hipoteze 5-odstotna napaka.

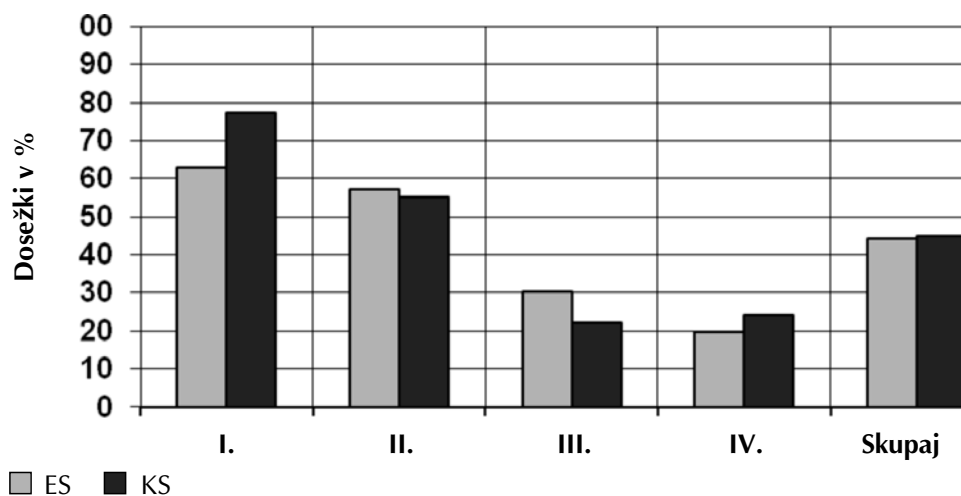
Analizirajmo razlike v znanju geometrije na vseh štirih taksonomskih ravneh znanja med učenci eksperimentalne (ES) in kontrolne skupine (KS) pred začetkom eksperimenta.

V preglednici 2 so zajete aritmetične sredine in standardni odkloni začetnega testa na štirih taksonomskih ravneh znanja (poznavanje in razumevanje geometrijskih pojmov (I), uporaba procedur (II), reševanje enostavnih problemov (III), reševanje zahtevnejših problemov (IV)) ter skupni dosežek med učenci ES in KS.

Dosežki učencev (začetni test)					
Raven znanja	Skupina	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Dosežki v %
I.	ES	62	5,05	1,65	63,10
	KS	51	6,18	1,32	77,21
II.	ES	62	8,03	3,44	57,37
	KS	51	7,74	3,87	55,32
III.	ES	62	3,02	2,15	30,16
	KS	51	2,20	1,97	21,96
IV.	ES	62	1,58	2,21	19,76
	KS	51	1,92	2,50	24,02
Skupaj	ES	62	17,44	7,76	44,19
	KS	51	18,04	7,74	45,10

Preglednica 2: Osnovni statistični parametri začetnega testa pri geometriji na štirih taksonomskih ravneh znanja in skupni dosežek med učenci ES in KS

Prikažimo s histogramom še dosežke v odstotkih (%) pri geometriji na vseh štirih ravneh znanja.



Graf 1: Dosežki učencev v odstotkih (%) na štirih taksonomskih ravneh med ES in KS pred začetkom eksperimenta

Kot vidimo, so v začetnem stanju opazna odstopanja med ES in KS. ES je dosegla višje rezultate na II. in III. taksonomski ravni znanja. KS skupina pa je bila v začetnem testu občutno boljša na I. ravni ter nekoliko boljša na IV. taksonomski ravni znanja.

S t-preizkusom smo preverili, ali so te razlike med ES in KS statistično pomembne.

Taksonomske ravni	t	Prostostne stopnje	Raven statistične pomembnosti	Razlika sredin	Standardna napaka
I.	-4,029	110,922	0,000	-1,128	0,286
II.	0,418	111	0,677	0,287	0,687
III.	2,097	111	0,038	0,820	0,391
IV.	-0,769	111	0,444	-0,341	0,443
Skupaj	-0,245	111	0,807	-0,362	1,474

Preglednica 3: Prikaz razlik na vseh štirih taksonomskih ravneh znanja med učenci ES in KS (t-preizkus) v začetnem testu

Na osnovi vrednosti t-koeficienta in ravni statistične pomembnosti t-koeficienta lahko ugotavljamo, v katerih spremenljivkah se rezultati med ES in KS statistično pomembno razlikujejo. Analiza teh rezultatov kaže, da se pojavljajo statistično pomembne razlike v korist KS pri poznavanju in razumevanju osnovnih geometrijskih pojmov (I). Statistično pomembne razlike opazimo tudi pri reševanju enostavnih problemov (III), in sicer v korist ES. Že rezultati aritmetičnih sredin so kazali, da med ES in KS ni bistvenih razlik v uporabi procedur (II) in reševanju zahtevnejših problemov (IV), kar nam je posredno potrdil tudi t-preizkus.

Na osnovi teh podatkov lahko zaključimo, da se po nekaterih taksonomskih ravneh ES in KS sicer razlikujeta, vendar skupna ocena kaže, da večjih razlik v znanju geometrijskih vsebin med skupinama ni.

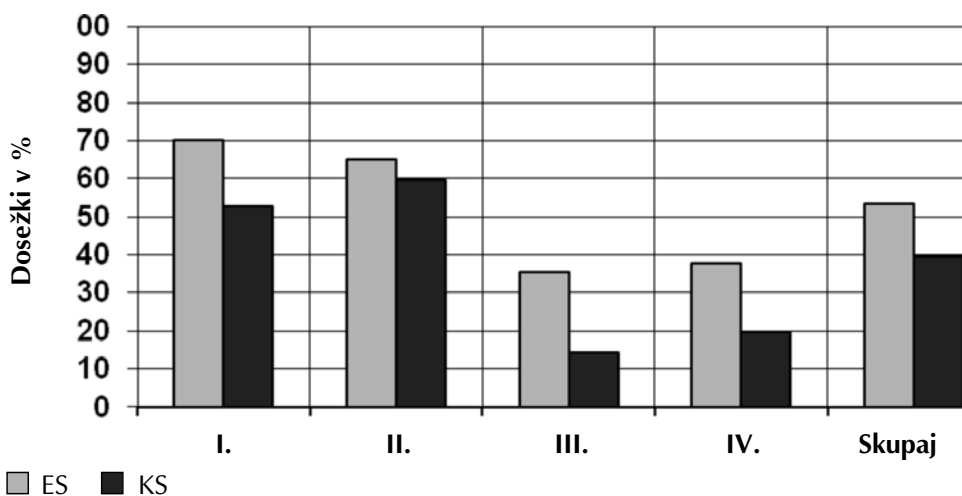
Analizirajmo razlike v znanju geometrije na vseh štirih taksonomskih ravneh znanja med učenci ES in KS ob koncu eksperimenta.

Kot smo že omenili, smo pri pouku geometrije v ES uvedli problemski pouk z uporabo geoplošče. Učenci KS so si za vizualizacijo pojmov pomagali z drugimi didaktičnimi sredstvi, predvsem z modeli geometrijskih likov in s klasičnimi didaktičnimi igrami, kot so tangrami, taktilo, domine z geometrijskimi liki idr. Zato nas je zanimalo tudi, kolikšno znanje dosežejo učenci, ki so deležni problemskega pouka z uporabo geoplošče, v primerjavi s klasičnim poučevanjem geometrije.

V spodnji preglednici so zajete aritmetične sredine in standardni odkloni na štirih taksonomskih ravneh na končnem testu znanja.

Dosežki učencev na prvi ravni znanja (končni test)					
Raven znanja	Skupina	N	Aritmetična sredina	Standardni odklon	Dosežki v %
I.	ES	62	5,61	1,94	70,16
	KS	51	4,22	1,83	52,70
II.	ES	62	8,45	3,54	65,01
	KS	51	7,73	3,78	59,43
III.	ES	62	3,18	3,39	35,30
	KS	51	1,29	2,43	14,38
IV.	ES	62	2,65	2,23	37,79
	KS	51	1,37	1,54	19,61
Skupaj	ES	62	19,89	9,05	53,57
	KS	51	14,61	7,74	39,48

Preglednica 4: Osnovni statistični parametri končnega testa pri geometriji na štirih taksonomskih ravneh znanja in skupni dosežek med učenci ES in KS



Graf 2: Dosežki učencev v odstotkih (%) na štirih taksonomskih ravneh med ES in KS po končanem eksperimentu

Če primerjamo razlike v rezultatih spremenljivk med ES in KS, vidimo, da je ES bila pri reševanju geometrijskih nalog uspešnejša na vseh štirih ravneh znanja.

Poglejmo si še, ali se rezultati med ES in KS statistično pomembno razlikujejo (t-preizkus).

Taksonomske ravni	t	Prostostne stopnje	Raven statistične pomembnosti	Razlika sredin	Standardna napaka
I.	3,916	111	0,000	1,397	0,357
II.	1,052	111	0,295	0,726	0,690
III.	3,436	109,09	0,001	1,883	0,548
IV.	3,576	107,824	0,001	1,273	0,356
Skupaj	3,290	111	0,001	5,279	1,605

Preglednica 5: Prikaz razlik na vseh štirih taksonomskih ravneh znanja med učenci ES in KS (t-preizkus) v končnem testu

Iz zgornje preglednice (preglednica 5) je razvidno, da se skupini statistično pomembno razlikujeta na I., III. in IV. taksonomski ravni znanja. Izkazalo se je, da so učenci, ki so bili deležni problemskega pouka z uporabo geoplošče, veliko boljše kot učenci iz kontrolne skupine poznali in razumeli geometrijske pojme, kot so lik, stranica in kot. Eksperimentalna skupina je bila občutno uspešnejša tudi pri reševanju enostavnih in zahtevnejših geometrijskih problemov.

Iz preglednice osnovnih statističnih parametrov (preglednica 4) in iz t-preizkusa (preglednica 5) razberemo, da je naloge, kjer so učenci morali uporabiti postopke (II. raven znanja), uspešneje reševala eksperimentalna skupina, vendar razlika med skupinama ni statistično pomembna. Pri klasičnem pouku geometrije je namreč poučevanje in učenje zelo usmerjeno v obvladovanje postopkov, ki se največkrat izvajajo, ne da bi učenci razumeli pojme.

V želji za objektivnejšo analizo naših rezultatov smo v obdelavo podatkov vključili tudi analizo kovariance. Za analizo rezultatov ob koncu našega eksperimenta je namreč odločilno, ali se glede na kontrolne spremenljivke ES in KS med seboj bistveno ne razlikujeta. Če skupini nista izenačeni, potem razlik ob koncu eksperimenta ne moremo pripisati samo vplivu eksperimentalnega dejavnika (geoplošče), ampak je nanje vplivalo tudi neizenačeno začetno stanje obeh skupin. Ravno analiza kovariance pa statistično odpravlja vpliv različnih položajev ES in KS.

Vir variacije	Vsota kvadratov	Prostostne stopnje	Srednji kvadrirani odklon	F	p
Sospremenljivka					
Začetni test	3,04514	1	3,04514	120,46	0,0000
Skupini (EK in KS)	0,638275	1	0,638275	25,25	0,0000
OSTANEK	2,78069	110	0,025279		
Skupaj	6,40249	112			

Preglednica 6: Test kovariance v končnem stanju po parcializaciji rezultatov začetnega stanja

Analiza kovariance je pokazala, da so razlike v začetnem testu med ES in KS statistično pomembne. Kljub tem razlikam, ob upoštevanju le-teh pri analizi končnega testa, se je med skupinama pokazala statistično pomembna razlika v končnem stanju.

Na podlagi vseh dobljenih rezultatov in njihove analize lahko zaključimo, da je model geometrijskega pouka, ki je bil problemsko zastavljen in pri katerem so učenci uporabljali geoploščo, zelo uspešen, zato lahko potrdimo svojo raziskovalno hipotezo:

Učenci sedmih razredov devetletne osnovne šole, deležni problemskega pouka geometrije z uporabo geoplošče, so pri reševanju geometrijskih nalog uspešnejši kot učenci, deležni klasičnega transmisijskega pristopa brez uporabe geoplošče.

Sklep

S prispevkom želimo seznaniti učitelje in strokovno javnost v slovenskem šolskem prostoru z raziskavo o učenju in poučevanju geometrije, ki je pokazala, da z uporabo geoplošče pri geometriji učenci dobro usvojijo osnovne geometrijske pojme in h geometriji pristopajo problemsko. Podobna raziskava je bila narejena v Italiji leta 1983 (Checcucci in Prodi, 1983).

V naši raziskavi so učenci na geoplošči raziskovali in odkrivali lastnosti geometrijskih pojmov in objektov, spoznali in razumeli nove geometrijske izraze, reševali različne vrste problemov in uporabili ter povezovali usvojena znanja. Ravno geoplošča je didaktično sredstvo, ki pri učencu razvija geometrijsko mišljenje ter višje miselne procese, kot so abstrakcija in generaliziranje.

Z izvajanjem eksperimenta in doseganjem ciljev, ki smo si jih zastavili, smo želeli prispevati k uporabi različnih pristopov in aktivnejših metod učenja ter poučevanja

geometrije. Tako bomo z metodami dela, ki vključujejo raziskovalne dejavnosti in učenje z odkrivanjem, razvili miselne strategije in veščine otrok, da bodo pridobljena znanja neposredno uporabljali pri reševanju geometrijskih problemov v novih problemskih situacijah.

LITERATURA

- Allen, D. S. (2006). Geometry: More than just shapes. *Mathematics teaching in the middle school*, 12 (2), 100.
- Checucci, V. in Prodi, G. (1983). *Proposte didattiche per la matematica*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Clements, D. in Battista, M. (1992). Geometry and Spatial Reasoning. V A. Grouws Douglas (ur.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (str. 420–464). New York: MacMillan.
- Cotič, M. in Hodnik Čadež, T. (2002). Teoretična zasnova modela sprememb začetnega pouka matematike v devetletni osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 53 (2), 8–24.
- Cotič, M., Felda, D. in Hodnik Čadež, T. (2003). *Igraje in zares v svet matematičnih čudes. Kako poučevati matematiko v 1. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- Cotič, M., Mešinović, S., Valenčič Zuljan, M. in Simčič, B. (2010). Geometrical Problems and the Use of Geoboard. V M. Valenčič Zuljan in J. Vogrinc (ur.), *Facilitating Effective Student Learning through Teacher Research and Innovation* (str. 375–398). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Frobisher, L. (1994). Problems, Investigations and an Investigative Approach. V A. Orton in G. Wain (ur.), *Issues in Teaching Mathematics* (str. 150–173). London: Cassell.
- Frobisher, L. (1996). Changing a mathematics Problem into an Investigation. V S. Kmetič (ur.), *Prispevki k poučevanju matematike (The Improvement of Mathematics Education in Secondary Schools: a Tempus Project)* (str. 239–244). Maribor: Rotis.
- Jaušovec, N. (1993). *Naučiti se misliti*. Nova Gorica: Educa.
- Magajna, Z. (1996). Štirje iz enega. *Matematika v šoli*, 4 (1), 23–26.
- Moates, R. in Schumacher, G. M. (1983). *Psicologia dei processi cognitivi*. Bologna: Il Mulino.
- Nickson, M. (2004). *Teaching and learning Mathematics 2nd edition: A guide to recent research and its applications*. London: Continuum.
- Učni načrt. Matematika*. (1998). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet. Področna kurikularna komisija za osnovno šolo. Predmetna kurikularna komisija za matematiko.
- Usiskin, Z. (1987). Resolving the Continuing Dilemmas in School Geometry. V M. M. Lindquist (ur.), *Learning and Teaching Geometry, K-12* (str. 17–32). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Van de Walle, J. (2001). Geometric thinking and geometric concepts. *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally, 4th ed*. Boston: Allyn and Bacon.
- Van Hiele, P. M. (1986). *Structure and Insight: A Theory of Mathematics Education*. London: Academic Press, Inc.

*Dr. Marija Ropič, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta,
marija.ropic@uni-mb.si*

Vpliv nekaterih dejavnikov na učinkovitost pisanja učencev

Izvirni znanstveni članek

UDK 373.3.016:003

POVZETEK

V prispevku je osrednja pozornost namenjena aktualnim vprašanjem, ki so povezana s premikom začetka sistematičnega opismenjevanja po analitično-sintetični metodi iz drugega v prvi razred osnovne šole. Študija izhaja iz bojazni, da bo krajše obdobje razvijanja predbralnih in predpisalnih zmožnosti vplivalo na učinkovitost opismenjevanja, zato meri učinek predbralnih in predpisalnih vaj na kakovost pisanja učencev v 1. triletju osnovne šole pri učencih, ki so bili deležni sistematičnega usvajanja predbralnih in predpisalnih zmožnosti, ter pri učencih, ki takih vaj skorajda niso bili deležni. Natančneje: raziskava preverja vpliv vaj za osnove pisanja, vaj za razvoj glasovnega zavedanja in vaj za vidno zaznavanje na učinkovitost pisanja po nareku.

Na osnovi opazovanja ugotavljamo, da imajo učenci pred začetkom sistematičnega abecednega opismenjevanja heterogeno predznanje (poznavanje črk, branje, razumevanje branja, pisanje), da se lahko učenci učinkovito opismenijo (kar dokazujejo posamezne kategorije napak) ne glede na različno pripravo učencev na sistematično abecedno opismenjevanje in da so deklice uspešnejše v pisanju po nareku.

Ključne besede: predznanje, sistematično abecedno opismenjevanje, opismenjevanje, pisanje po nareku, posamezne kategorije napak, didaktična gradiva

The Influence of Certain Factors on the Efficiency of Young Learners' Writing

ABSTRACT

The paper introduces current issues related to systematic literacy development activities using analytic-synthetic method being newly introduced in the first and no longer in the second grade of elementary school. The study stems from the concern that a shorter period of developing pre-reading and pre-writing skills affects the efficiency of literacy development. Therefore, it measures the effect of pre-reading and pre-writing exercises on the quality of young learners' writing in the first cycle of elementary school with young learners who have been systematically developing pre-reading and pre-writing skills and young learners who have hardly been given this kind of exercises. Specifically: the study examined the impact of the exercises on the basics of writing, the exercises for developing vocal awareness, and the exercises for visual perception on the effectiveness of writing by dictation.

Based on class observation, the study suggests that prior to a systematic alphabetic literacy development, young learners have a heterogeneous background (knowledge of letters, reading, reading comprehension, writing) and that young learners can effectively develop literacy (as evidenced from specific categories of mistakes) irrespective of the difference in preparation of these young learners to the systematic alphabetic literacy acquisition. It also indicates that girls are more successful in writing by dictation.

Key words: Pre-knowledge, systematic alphabetic literacy development, literacy development, writing by dictation, individual categories of mistakes, didactic materials

Uvod

Zagotovo so na spremembe v opismenjevanju v šolskem letu 2011/12 med drugim vplivali tudi rezultati nekaterih mednarodnih raziskav. Rezultati bralne pismenosti PIRLS leta 2001 in 2006 ter raziskava PISA pri bralni pismenosti leta 2006 in 2009 kažejo na slabše dosežke slovenskih učencev, zato so Slovenijo spodbudili k iskanju rešitev pri doseganju kakovostnega znanja in izobraženosti. Podaljšanje obveznega šolanja, ki je bila ena od poglavitnih novosti v Beli knjigi (1995), je vsebovalo pomembne spremembe v opismenjevanju. Po dobrem desetletju izvedbe smo doživeli korekcijo učnega načrta devetletne osnovne šole – tudi za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, ki traja od 1. do 3. razreda. Ta prenova vključuje tudi opismenjevanje.

Učitelji med ponujenimi didaktičnimi gradivi različnih založb izbirajo tudi gradivo za učence pri slovenskem jeziku. Poleg izbranih didaktičnih gradiv naj bi učitelji upoštevali cilje oz. vsebine in standarde znanja veljavnega učnega načrta, izbirali specialnodidaktične pristope, ki so se v praksi izkazali kot učinkoviti, ter izvajali splošno veljavno načelo upoštevanja individualnih značilnosti učencev, njihovih potreb in interesov v načrtovanju, organizaciji in izvedbi pouka. Ob tem se pogosto poraja vprašanje, ali lahko izbira didaktičnega gradiva za učence pomembno vpliva na pridobivanje temeljnega znanja učencev. Slovenski učenci se opismenjujejo ob vsestransko bogatih didaktičnih gradivih, ki pogosto predstavljajo težišče pouka.

Glede na to, da so učitelji s tem šolskim letom in prenovo zopet pred novimi izzivi na področju opismenjevanja, je umestno razmišljati o določenih specialnodidaktičnih rešitvah pri pouku pisanja, ki so že pred uvedbo devetletne osnovne šole v slovenskem prostoru predstavljale dobro prakso, in sicer:

1. Učence naučiti postopek glaskovanja (npr. ob individualni stavnici) do te mere, da bodo usposobljeni za individualno izvedbo postopka pri pisanju.
2. Učence pogosteje spodbujati k tihemu in glasnemu branju lastnih zapisov.
3. Učencem omogočiti več pisanja v zvezek.
4. Učence vplesti v proces poprave napačnega zapisa (učitelj naj le nakaže »napačno« besedo).
5. Učence naučiti pravilno pisati »težje« besede (npr. domov, sneg, gozd, avto, jabolko ipd.).
6. Učence spodbujati v učenju učenja (npr. izdelovanje plakata, ki se žal v slovenskih šolah prevesi v domače delo staršev /in učencev/, čeprav bi ta aktivnost lahko bila dobra praksa učenja učenja).
7. Spodbujati sodelovalno učenje učencev.
8. Diferenciacija in individualizacija pri pouku pisanja učencev.
9. Občasno izvesti v opismenjevanju učencev ponovljene izvedbe preverjanj, ki bodo pokazale napredek znanja pri učencih (namen: diferenciacija, individualizacija, diagnostika, načrtovanje ustreznih strategij ipd.) (Ropič, 1996; Žalik, 1990; Kramarič, Ropič in Urbančič Jelovšek, 2000).

Opismenjevanje v devetletni osnovni šoli v Sloveniji

Z devetletno osnovno šolo je bilo obvezno šolanje podaljšano navzdol za vse otroke, ki so v koledarskem letu vstopa v šolo dopolnili šest let. V 1. razredu osnovne

šole hkrati poučujeta učitelj razrednega pouka in vzgojitelj predšolskih otrok, lahko pa tudi dva učitelja razrednega pouka. Drugi učitelj oz. vzgojitelj predšolskih otrok poučuje polovico ur pouka (Bela knjiga, 1995). V začetnem opismenjevanju so učitelji posvečali pozornost zmožnosti učencev za slušno zaznavanje (poslušajo različne zvoke, posamezne besede in v njih začetni/končni zlog, začetni/končni glas, glasove in njihovo zaporedje), za vidno zaznavanje, osnovam pisanja (drža telesa in pisala, orientacija, pisanju od leve proti desni ter od zgoraj navzdol in poteze, ki tvorijo prvine črk in števk), vajam za sledenje in zaporedje, ki so namenjene otrokovemu zavedanju zaporedja elementov, kar je potrebno pri sledenju zaporedja črk in za vezavo pri branju (Učni načrt za slovenščino, 2002; Plut Pregelj, 1990; Ropič, Urbančič Jelovšek in Frančeškin, 1999; Ropič in Frančeškin, 1999; Križaj Ortar, Magajna, Pečjak in Žerdin, 2000). Težišče opismenjevanja je bilo v 2. in 3. razredu, zato je bilo v 2. razredu več branja in pisanja, v 3. razredu pa je bil delež poslušanja, govorjenja, branja in pisanja približno enak. Zato je bilo v 1. razredu več poslušanja in govorjenja. Poudarek na sistematičnem opismenjevanju je bil v 2. razredu. Najbolj priporočljiva je bila kombinirana analitično-sintetična metoda opismenjevanja z elementi globalne metode. Učni načrt je predvideval različno dolgo fazo sistematičnega abecednega opismenjevanja glede na različno predznanje. Hkrati je predvideval individualizirano opismenjevanje s samostojnim delom (npr. s stavnico, prostim pisanjem ipd.) za učence, ki imajo več predznanja pisanja in branja, in za učence, ki hitreje napredujejo. V Sloveniji sta se izoblikovala dva postopka sistematične obravnave črk: (a) v 2. razredu velike tiskane in male tiskane črke ter v 3. razredu male in velike pisane črke; b) v 2. razredu velike in male tiskane črke ter male pisane črke in v 3. razredu velike pisane črke (Učni načrt za slovenščino, 2002; Ropič, 2000). V 3. razredu je bil poudarek na utrjevanju in avtomatizaciji tehnike branja in pisanja. Učni načrt navaja, da učenci 2. razreda (za vajo) sledijo počasnemu nareku besed in enostavnih povedi, v 3. razredu pa (za vajo) sledijo krajšemu besedilnemu nareku. V tem šolskem letu prenova učitelje v začetnem opismenjevanju usmerja, naj bodo pozorni na priporočeno zaporedje usvajanja veščin in spretnosti branja ter pisanja, ritem usvajanja pa naj sproti prilagajajo značilnostim in zmožnostim posameznega učenca. Učenci naj bi na koncu 2. razreda praviloma že usvojili temeljno tehniko branja in pisanja, v 3. razredu pa branje in pisanje predvsem utrjevali in izboljševali (Učni načrt, 2011).

Opismenjevanje na tujem

Zaradi specialnodidaktičnih pristopov v začetnem branju in pisanju so našo pozornost pritegnili zlasti ameriški primeri dobre prakse.

Če smo pred desetletjem in več sledili ugotovitvam tamkajšnjih raziskovalcev o raznovrstnih težavah v začetnem opismenjevanju (izhajajo iz poučevanja po fonični metodi in globalni metodi opismenjevanja), branju in pisanju, smo zadnje čase priča

spodbudnim ugotovitvam raziskav (McGuinness, C. in McGuinness, G., 1998; Glenn, 2008; Lynch, 2009; Strickland, 2011; Guccione, 2011), ki so jih opravili na podlagi spremenjenih programov opismenjevanja. V učenje učencev je pomembno vpleten razvoj pismenosti, na katerega pomembno metodično in didaktično vpliva učitelj (Lynch, 2009). Stricklandova (2011) ugotavlja, da ključno komponento v celotnem razvoju branja predstavlja fonemično zavedanje, in tudi nazorno svetuje, kako učencem pomagati pri učenju fonemičnega zavedanja. Predstavlja različne naloge za pridobivanje znanja fonemičnega zavedanja v zgodnjih razredih, niza specifične strategije za izvedbo navedenih nalog in svetuje, kako dodatno nuditi pomoč ob težavah že v zgodnjih razredih. Meni, da učenci pospešujejo razvoj spretnosti fonemičnega zavedanja, če pozornost posvečamo poslušanju določenega dela v besedi (zlogovanje in njihovo zaporedje, glasovi na določenem mestu in zaporedje glasov). Svetuje, da naj bi te vaje potekale ob pesmicah, petju in rimah.

Newlands (2011) za spodbujanje temeljnega poučevanja glaskovanja besed, ob katerem učenci dobijo vsakodnevne izkušnje za spretnosti pisanja, navaja sedem korakov: poznati pravilo/strategijo, opazovati otroke in jih usmerjati, uporabiti strategijo, analizirati napake in jih odpraviti, poskusiti z novo strategijo, če s prvo nismo uspešni, zaupati svojim instinktom in samozavesti ter uspešno izvesti nalogo.

Eden ključnih ciljev v pouku opismenjevanja naj bi bil spodbujati učence v izražanju svojih misli v pisanju. Stricklandova (2011) predlaga naslednje strategije, ki spodbujajo pisanje:

- V začetnem pisanju si učenci povedo besedo in razmislijo, koliko glasov je v besedi, poskusijo napisati besedo, nato besedo pregledajo in premislijo, če je pravilno zapisana, ter po potrebi popravijo. Avtorica ugotavlja, da učitelji ob ugotovljeni napaki v pisanju učencev pogosto ravnajo tako, da obkrožijo zapis (učiteljev stil), ki je potreben poprave. Učenci poskusijo odkriti napako in jo nato odpravijo ter nadaljujejo s pisanjem. Učitelj skupaj z učencem ponovno pregleda popravljeno pisanje. S tem spodbuja učence k nudenju medsebojne pomoči v popravi zapisanega.
- Spodbujati učence za branje zapisanih povedi in se z njimi nemudoma pogovoriti o opažanjih.
- Učence učiti pravilno pisati zelo pogoste besede. Ta aktivnost naj poteka v manjših skupinah, kjer naj bo delo diferencirano.
- Spodbujati učence k temu, da bodo slišano skicirali ali napisali ali po potrebi ob tem poiskali pomoč.
- Motivirati učence za pisanje osebnih dnevnikov ipd.

V ZDA imajo številne šole program opismenjevanja, s katerim posvečajo večjo pozornost fonemom in pisanju v osnovni šoli, pri čemer upoštevajo poudarek pomembnega medsebojnega delovanja v učenju pisanja med opismenjevanjem (Guccione, 2011). V ta namen učitelji oblikujejo ustrezne strategije. V praksi uporabljajo hkrati neodvisno do pet dejavnosti, ki jih izvajajo zelo podrobno, ter ob njih spremljajo delo učencev. Avtorica poudarja izsledke svojega enoletnega preizkušanja vnesenih sprememb in opazovanja v 1. razredu pri opismenjevanju. Ob tem se je osredotočila na kulturno okolje. Opredelila je učenčevo stališče do učenja med poukom in učiteljevo usmerjanje učencev ter učiteljevo prizadevanje za učenje učencev v skupini. V podaljšanem obdobju spremljanja in opazovanja pouka je zasledila bogat napredek v pisanju. Študija opozarja na izboljšanje bralnega razumevanja, na motiviranost učencev in njihov odnos do učenja.

Nekaj idej iz prakse pismenosti (Guccione, 2011):

1. Pouk pismenosti

Številni učitelji dnevno namenijo branju od 30 do 60 minut. Učenci so ves čas raziskovalnega procesa pisanja spisa miselno aktivni, razpravljajo, raziskujejo in nato poročajo. Učenci so ob tem napredovali po korakih ter se počutili pomembne in uspešne. Ustvarjali so v delavnicah. Če so učenci že znali pisati, je bilo v delavnicah omogočeno enostavno prehajanje. Če še niso znali pisati, so smeli izbrati ustrezno nalogo, in sicer so pisali izvirne miselne zveze oz. nizali le-te.

2. Učenje učenja

Je tipična dejavnost v razredu in odkriva, kako izboljšati izurjenost učencev in zadovoljiti njihovo znanje. V knjižnici so izbrali besedila, ki so se nanašala na izbrano temo. Sledilo je nizanje vprašanj in zanimivosti, ki so se nanašala na specifično temo. Primer vaje pismenosti navaja, kako učencem pomagati pri izdelkih, jih spremljati v raziskovanju in začetni pripravi izdelovanja plakata. Vsem učencem omogoča listanje knjig in postavljanje vprašanj. Vzor dela v delavnicah je v zagotavljanju vodenja, nudenju povratne informacije ter napredovanju skozi raziskovalni proces.

3. Sodelovalno učenje

Sodelovalno učenje nudi zadovoljstvo in sijajne priložnosti. Podobno kot učenje učenja se tudi sodelovalno učenje nanaša na pojme izbranega besedila. Ti vključujejo zgodovinske dogodke, kulturne tradicije, religijo, geografijo ipd. Njihova uporaba učencem predstavlja pomoč oz. poveča motivacijo v vajah pismenosti. Delavnice so vzorno delovale in vsi učenci so bili aktivni. Tak način dela je pomagal pospešiti pouk pismenosti.

Ob primeru dnevne izvedbe v 1. razredu nazorno razodenemo temeljne razlike v učenju pisanja v Sloveniji in v predstavljeni ameriški praksi. V fazi načrtovanja sklenejo, kaj se bodo tisti dan poučili (npr. zakaj v gozdu dežuje). Učitelj na plakat napiše uvod. Ta vsebuje temo raziskovanja, zapis vprašanj (čeprav učenci postavijo veliko vprašanj, kaj bi hoteli vedeti oz. kaj jih zanima, učitelj izbere in napiše le nekaj vprašanj učencev). Nato učenci v skupinah pripravijo plakate s pomočjo ustrezne strokovne literature, ki jo imajo na voljo. Otroci pišejo na plakate in jih po želji popestrijo z risanjem. Učitelj med delom hodi med učenci in jih po potrebi opozori na pravopisno napako (učitelj obkroži nepravilno zapisano besedo), ki jo učenci v nadaljevanju odpravijo. Ob tem je zanimiva ugotovitev, da ostane učiteljev zaznamak nepravilno zapisanih besed tudi na velikem panoju, kjer so zbrani in razstavljeni vsi izdelki skupin. Vsa zapisana besedila na plakatih, vključno z naslovi, so napisana z malimi tiskanimi črkami z ustrezno rabo velike začetnice. Opaziti je veliko sodelovalnega učenja in poudarek pravilnemu pisanju, a ne estetskemu vidiku pisanja. Stene učilnic polnijo plakati mladih raziskovalcev 1. razreda.

Našo pozornost pritegne dejstvo, da učenci nimajo didaktičnih gradiv, niso deležni ponovljenih zapisov besed/povedi v začetnem pisanju (metoda posnemanja), ampak pridobivajo zmožnost pisanja v funkciji vsakodnevnega pisanja, v katerih učitelj dosledno opozori na morebitne pomanjkljivosti učencev v pisanju (npr. obkroži napačno napisano besedo).

Spremljanje raziskav kaže, da specifični programi branja in pisanja ne izpolnijo pričakovanj v želji napraviti profesionalni proces pismenosti, saj se je v razvoju jezika, poučevanju branja in pisanja pojavil največji vpliv z uporabo ocenjevanja. McAndrewsova (2008) meni, da strokovnjaki pismenosti in razredni učitelji z ocenjevanjem pismenosti zagotavljajo realno stanje znanja na omenjenem področju in nato po potrebi sprejmejo učinkovite odločitve (diagnosticiranje, diferenciacija, individualizacija ipd.) oz. uporabijo podatke za poučevanje strategij. Ocenjevanje je potekalo z razrednim testom in osrednjimi strategijami ter sledečimi odločilnimi temami na podlagi zaporednih korakov: jezik in besedišče; fonemično zavedanje, fonemi, prepoznavanje besed in razumevanje pojmov v besedilu; spretnost glasnega branja, razumevanje branja in poslušanja; stališče in motivacija. Pri vseh učencih si prizadevajo z izbiro pravičnega ocenjevanja. V ta namen pripravijo dve predlogi (po določenem času ponovna izvedba preverjanja/ocenjevanja), ki pokažeta napredek znanja v procesu pismenosti in ciljev. Omenjena številna ocenjevanja so potrebna za izpeljavo nekaterih strategij. Vsako ocenjevanje strategij ni namenjeno takemu postopku za vse učence, saj tako temeljit vir informacij zagotavlja nepogrešljivo razvrstitev učencev, ki nato služi kot pomoč pri oblikovanju namena in sklepov v poučevanju.

Metodologija

Namen raziskave

Do sedaj se je v 1. razredu devetletne osnovne šole posvetilo eno leto predbralnim in predpisalnim aktivnostim, ker so učenci mlajši. S prenovno v letošnjem šolskem letu pa predbralne in predpisalne aktivnosti v veliki meri opuščamo. Vprašanje je, ali bo to vplivalo na kakovost opismenjevanja. V ameriški literaturi (Newlands, 2011; Strickland, 2011) opozarjajo na pomembnost predbralnih in predpisalnih aktivnosti, prav tako tudi v Sloveniji (Ropič, Urbanšek Jelovšek in Frančeškin, 1999; Križaj Ortar, Magajna, Pečjak in Žerdin, 2000; Frančeškin, Kramarič, Ropič in Urbančič Jelovšek, 2002). Kako bodo spremembe vplivale na kakovost opismenjevanja učencev, smo raziskali na primeru dveh skupin učencev, ki so v 1. razredu imeli sistematično spodbujanje predbralnih in predpisalnih aktivnosti oz. skoraj ne.

V longitudinalni raziskavi smo želeli ugotoviti vpliv vaj za osnove pisanja, vaj za razvoj glasovnega zavedanja in vaj za vidno zaznavanje na učinkovitost v pisanju po nareku učencev 2. oz. 3. razreda.

Postavili smo si naslednja vprašanja:

1. Ali se skupini učencev (A in B) razlikujeta po posameznih napakah pri pisanju po nareku, in sicer:
 - na osnovi šibkega prostorskega zaznavanja in/ali pomanjkljive vizualno-motorične koordinacije;
 - na osnovi šibkega slušnega razločevanja in/ali razčlenjevanja;
 - na osnovi neznanja (nepoznavanja pravopisnih pravil in/ali konkretnih besed oz. pomanjkljivega spomina);
 - v kategoriji drugih napak?
2. Ali se učenci razlikujejo v posameznih napakah (navedenih pri prvem vprašanju) pri pisanju po nareku glede na spol?

Raziskovalne metode

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

Opredelitev vzorca

Skupina	f	f %
A	56	46,7
B	64	53,3
Skupno	120	100

Tabela 1: Število in strukturni odstotki učencev glede na skupino

V raziskavi je sodelovalo 120 učencev (neslučajnostni vzorec) štirih osnovnih šol, ki so bili prisotni na vseh štirih preverjanjih, in sicer v začetku 2. razreda, marca in junija v 2. razredu ter marca v 3. razredu. Učence smo delili v dve skupini (A in B) glede na spodbujanje predbralnih in predpisalnih zmožnosti učencev v 1. razredu. Učenci so pri pouku slovenščine uporabljali didaktična gradiva različnih založb. V skupini A je bilo 56 učencev in ti so uporabljali didaktično gradivo, ki je v vsebovanih vajah poudarjalo osnove pisanja in razvoj glasovnega ter vidnega zaznavanja. Gradivo, ki so ga uporabljali učenci v skupini B, je omenjenih vaj vsebovalo bistveno manj. Prav tako je bilo sistematično opismenjevanje učencev (v skupini A in B) v 2. razredu podprto z določenimi didaktičnimi gradivi. Vsi učenci so pri slovenskem jeziku v 3. razredu uporabljali didaktična gradiva istih založb kot v 1. in 2. razredu.

Spol	f	f %
Dečki	67	55,8
Deklice	53	44,2
Skupno	120	100

Tabela 2: Število in strukturni odstotki učencev glede na spol

Vzorec učencev glede na spol je dobro uravnotežen.

Postopki zbiranja podatkov

V šolskih letih 2008/09 in 2009/10 smo opravili dveletno raziskavo. Na začetku 2. razreda smo učence preizkusili v predznanju na področju pismenosti in jih nadalje spremljali v pisanju do marca v 3. razredu. Vključeni učitelji so imeli enako stopnjo izobrazbe in so znotraj posameznih šol dobro timsko sodelovali. Učenci

oddelkov posameznih šol so uporabljali enaka didaktična gradiva. Predvidevamo, da se je pouk razlikoval v individualni pripravi posameznega učitelja in izvedbi pouka.

Da bi pokazali, da glede na predznanje v opismenjevalnem procesu ni razlik med skupinama A in B, smo v začetku 2. razreda individualno preizkusili predznanje učencev, ki smo ga ugotavljali v šestih korakih:

- v poznavanju črk ob sliki (16 sličic s črkami; dva samoglasnika in štirinajst soglasnikov);
- v poznavanju črk brez slike (25 črk; niso navedene v abecednem redu);
- v tehniki branja besed (16 besed: štiri besede po dve črki, štiri besede po tri črke, štiri besede po štiri črke, tri besede po pet črk /dve imata po en soglasniški sklop/ in ena beseda s šestimi črkami /z dvema soglasniškima sklopoma/);
- v razumevanju prebranega (branje petih enostavnih povedi; preverjanje prebranega s štirimi vprašanji, ki so s področja prve ravni razumevanja prebranega);
- v pisanju črk po nareku (4 črke; en samoglasnik in trije soglasniki);
- v pisanju besed po nareku (4 besede: ena z dvema črkama, ena s tremi črkami, ena s petimi in ena s šestimi črkami).

Sledilo je sistematično opismenjevanje učencev v 2. razredu. Učenci skupine A so imeli v didaktičnem gradivu pripravljene krajše vaje, v katerih so členili besede na glasove/črke. Do marca sta obe skupini učencev pridobili vse velike in male tiskane črke. Marca v 2. razredu smo prvič preverili pisanje po nareku z besedilom Izlet – vsebovalo je osem povedi oziroma oseminpetdeset besed. Napake pisanja smo klasificirali na štiri področja, pri čemer smo se zgledovali po Šalijevi (1980) shemi napak, to so:

- napake na osnovi šibkega prostorskega zaznavanja in/ali pomanjkljive vizualno-motorične koordinacije;
- napake na osnovi šibkega slušnega razločevanja in/ali razčlenjevanja;
- napake na osnovi neznanja (nepoznavanja pravopisnih pravil in/ali konkretnih besed oz. pomanjkljivega spomina);
- druge napake.

Sledilo je utrjevanje branja in pisanja v obsegu velikih in malih tiskanih črk do konca šolskega leta. Junija v 2. razredu smo pri pisanju po nareku ponovno uporabili besedilo Izlet. Na podlagi ponovljenega pisanja po nareku v določenem časovnem obdobju smo sledili napredku učencev. Učenci v vseh oddelkih posamezne skupine so od začetka 3. razreda do konca decembra pridobili vse pisane črke. V nadaljevanju je potekalo utrjevanje pisane pisave in konec meseca marca smo z učenci skupin A in B opravili še zadnji preizkus, v katerem so s pisanimi črkami po nareku pisali besedilo (ponovljeno pisanje besedila Izlet).

Postopki obdelave podatkov

Podatke smo obdelali z uporabo računalniškega programa SPSS (Statistical Package for the social Sciences). Za analizo razlik med primerjanima skupinama smo uporabili parametrični preizkus (t-preizkus).

Rezultati

Zanimal nas je vpliv predbralnih in predpisalnih aktivnosti na učinkovitost pisanja ter vpliv spola na uspešnost pisanja. Zato smo opazovali pojavnost napak pri pisanju po nareku učencev skupin A in B in z vidika spola. Hkrati nas je zanimal učinek utrjevanja pisanja pisanih črk, saj so učenci obeh skupin v 3. razredu pridobili male in velike pisane črke.

Odločili smo se, da bomo v tem prispevku predstavili le rezultate predznanja z začetka 2. razreda in rezultate tretjega preverjanja pisanja po nareku iz marca 3. razreda, saj ob primerjanju 1., 2. in 3. preverjanja ne ugotavljamo posebnosti v pojavu napak pri posameznih kategorijah napak pri pisanju.

Skupina	\bar{x}	s	F	P	t	P
A	69,821	15,155	3,814	0,053	0,333	0,740
B	68,750	19,470				

Tabela 3: Izid t-preizkusa razlik v predznanju učencev skupin A in B v začetku 2. razreda

V primeru analize predznanja predpostavka homogenosti varianc sicer ni statistično značilna, sta pa skupini dobro izenačeni po številu, zato pomembnega stranskega vpliva na izid t-preizkusa ne pričakujemo. Tako običajni preizkus kot njegova aproksimacija kažeta, da med primerjalnima skupinama (A in B) v predznanju ni statistično značilne razlike ($P = 0,740$). Učenci obeh skupin izkazujejo predznanje, ki pa je znotraj obeh skupin, tudi znotraj posameznih oddelkov na vseh štirih šolah, heterogeno.

Pričakovali smo, da se bo kontinuirano spodbujanje glasovnega zavedanja in pogostost pripravljenih vaj v didaktičnem gradivu odražalo v učinkovitosti pisanja učencev skupine A. Omenjeni učenci so bili v didaktičnem gradivu v 1. razredu s področja glasovnega zavedanja deležni vaj fonemičnega zavedanja, ki predstavlja najvišjo raven glasovnega zavedanja. Vaje so si sistematično sledile. V didaktičnem gradivu je bilo teh vaj na razpolago omejeno, a so z navedenim zaporedjem izvedb in načrtovano pestrostjo vaj učitelje opozarjale na pomembnost izvedbe navedenih vaj za spodbujanje glasovnega zaznavanja. Ob omenjenem didaktičnem gradivu je bil učiteljem na razpolago priročnik, ki je vseboval aktivnosti učiteljev in učencev za posamezno izvedbo. Številne vaje (kot na primer: manipuliranje z glasovi /redukcijo, adicijo in substitucijo/ in segmentacijo besed) so se nadaljevale v 2. razredu in manjši delež omenjenih vaj je bil načrtovan še za 3. razred. Učenci skupine B so imeli v didaktičnem gradivu za učence načrtovanih bistveno manj teh vaj in tudi pripadajoči priročniki za učitelje so kratko in opisno predstavili vaje za izvedbo pouka. S tem so učiteljem prepuščali več »individualne« priprave na izvedbo. Ob vsem tem ne smemo zanemariti dejstva, da je na vseh šolah, na katerih smo učence vključili v raziskavo, bilo izredno dobro razvito partnerstvo med osnovno šolo in fakulteto (v vseh oddelkih smo v začetku 2. razreda izvedli preizkus pismenosti, v vse oddelke so tedensko prihajali študenti, z vsemi učitelji smo odlično sodelovali ipd.). Učitelji v obeh skupinah so bili seznanjeni s predznanjem učencev in so ga upoštevali pri diferenciaciji in individualizaciji sistematičnega opismenjevanja.

Napake	Skupina	\bar{x}	s	F	P	t	p
Na osnovi šibkega prostorskega zaznavanja in/ali pomanjkljive vizualno-motorične koordinacije.	A	0,458	1,749	2,931	0,090	1,012	0,314
	B	0,214	0,414				
Na osnovi šibkega slušnega razločevanja in/ali razčlenjevanja.	A	2,775	2,859	2,822	0,096	0,722	0,472
	B	3,410	5,549				
Na osnovi neznanja (nepoznavanja pravopisnih pravil in/ali konkretnih besed oz. pomanjkljivega spomina).	A	2,285	2,336	3,293	0,072	1,253	0,213
	B	3,071	3,803				
Druge napake.	A	1,326	1,559	6,045	0,016	0,435	0,665
	B	1,500	2,381				

Tabela 4: Izid t-preizkusa razlik med učenci skupin A in B v posameznih napakah marca v 3. razredu

Iz tabele 4 je razvidno, da se ob koncu opismenjevalnega procesa (marca v 3. razredu) skupini učencev v posameznih kategorijah napak statistično značilno ne razlikujeta.

V kategoriji napak na osnovi šibkega prostorskega zaznavanja in/ali pomanjkljive vizualno-motorične koordinacije ni statistično značilne razlike. Pri pisanju s pisanimi črkami je v skupinah A in B reverzija skoraj popolnoma izzvenela, prav tako se je pojavnost inverzije in metateze bistveno zmanjšala.

Skupini A in B se statistično značilno ne razlikujeta v kategoriji napak na osnovi šibkega slušnega razločevanja in/ali razčlenjevanja.

Učinkovitost učencev skupin A in B v kategoriji napak na osnovi neznanja (nepoznavanja pravopisnih pravil in/ali konkretnih besed oz. pomanjkljivega spomina) je razvidna v tabeli 4. Tudi v tej kategoriji napak se skupini učencev statistično značilno ne razlikujeta. Učenci skupine A so velike in male tiskane črke pridobivali hkrati (podobno v 3. razredu velike in male pisane črke), zato so od vsega začetka pridobivanja črk imeli možnost upoštevati zapis velikih začetnic (začetek povedi, osebno lastno ime, bližnje zemljepisno lastno ime in pridevniške besede, izpeljane iz osebnih lastnih imen). Upoštevanje le-teh pravopisnih vaj je predvideval tudi Učni načrt za slovenščino (2002). Nekaj vaj, še zlasti tistih, ki pri učencih vplivajo na pravilno pisanje oz. zmanjšujejo število napak na področju neznanja oz. šibkega spomina, je bilo v didaktičnih gradivih za učence, druge bi po potrebi dodali učitelji. Pogosto smo med izvajanjem nastopov opazili, da učitelji v skupini A (predolgo) omogočajo učencem pisanje z velikimi tiskanimi črkami. Prepričani smo, da je to dobro le za redke primere, sicer se izgubi prednost pisanja z malimi tiskanimi črkami in uporaba velike začetnice (začetek povedi, osebno lastno ime, bližnje zemljepisno lastno ime in pridevniške besede, izpeljane iz osebnih lastnih imen) ter branja z malimi tiskanimi črkami in uporaba velike začetnice, kjer z vidika fovealnega in prifovealnega vidnega polja omogoča učinkovitejše dekodiranje oz. branje (Pečjak, 1991). Učenci skupin A in B se statistično značilno ne razlikujejo v kategoriji druge napake (izpuščena beseda, dodana beseda, podvojena beseda, zamenjana beseda, brez pike na i in j ipd.). Učenci obeh skupin so občutno zmanjšali število napak v tej kategoriji glede na pisalno zmožnost v 2. razredu.

Izid t-preizkusa razlik med dečki in deklicami pri pisanju po nareku opozarja na določene razlike v učinkovitosti pisanja.

Iz rezultatov je razvidno, da na osnovi šibkega prostorskega zaznavanja in/ali pomanjkljive vizualno-motorične koordinacije med dečki in deklicami ni statistično značilne razlike.

Statistično značilna razlika pa obstaja med dečki in deklicami v napakah na osnovi šibkega slušnega razločevanja in/ali razčlenjevanja ($P = 0,019$). Iz aritmetične sredine napak dečkov (4,016) je razvidno, da so ti naredili bistveno več napak pri pisanju kot deklice (1,956).

Napake	Skupina	\bar{x}	s	F	P	t	p
Na osnovi šibkega prostorskega zaznavanja in/ali pomanjkljive vizualno-motorične koordinacij.	Dečki	0,458	1,749	2,931	0,090	1,012	0,314
	Deklice	0,214	0,414				
Na osnovi šibkega slušnega razločevanja in/ali razčlenjevanja.	Dečki	2,775	2,859	2,822	0,096	0,722	0,472
	Deklice	3,410	5,549				
Na osnovi neznanja (nepoznavanja pravopisnih pravil in/ali konkretnih besed oz. pomanjkljivega spomina);	Dečki	2,285	2,336	3,293	0,072	1,253	0,213
	Deklice	3,071	3,803				
Druge napake	A	1,326	1,559	6,045	0,016	0,435	0,665
	B	1,500	2,381				

Tabela 5: Izid t-preizkusa razlik med učenci v posameznih napakah glede na spol marca v 3. razredu

Tendenčno ($P = 0,06$) pogosteje delajo dečki tudi napake, ki so na osnovi neznanja (nepoznavanja pravopisnih pravil in/ali konkretnih besed oz. pomanjkljivega spomina).

Dečki in deklice se statistično značilno razlikujejo na področju drugih napak ($P = 0,002$). Na tem področju opazimo pomembno več napak pri pisanju dečkov.

Na podlagi rezultatov lahko sklenemo z ugotovitvijo, da so deklice v primerjavi z dečki učinkovitejše v pisanju in napravijo pomembno manj napak v kategorijah napak na osnovi šibkega slušnega razločevanja in/ali razčlenjevanja ter v kategoriji druge napake ter tendenčno manj napak na osnovi neznanja (nepoznavanja pravopisnih pravil in/ali konkretnih besed oz. pomanjkljivega spomina).

Sklep

Predstavljene raziskave smo se lotili iz preproste radovednosti, kako vpliva različna predbralna in predpisalna priprava učencev na učinkovitost pisanja po nareku znotraj posameznih kategorij napak. V ta namen smo oblikovali dve skupini učencev, ki sta bili v 1. razredu deležni različne priprave na sistematično opismenjevanje.

Predznanje s področja poznavanja črk, branja, razumevanja branja in pisanja v začetku 2. razreda je bilo pri učencih skupin A in B približno enako (glej tabelo 3). Sledilo je sistematično abecedno opismenjevanje z velikimi in malimi tiskanimi črkami. Zadnje tri mesece v 2. razredu so učenci utrjevali branje in pisanje ob didaktičnih gradivih. V 3. razredu je potekalo pridobivanje pisanih črk, ki se je v obeh skupinah zaključilo do konca decembra. V nadaljevanju šolskega leta so utrjevali branje in pisanje. Konec marca v 3. razredu smo opravili tretje preverjanje pisanja po nareku (prvo preverjanje je potekalo marca v 2. razredu in drugo junija v 2. razredu).

Raziskava je na nivoju vseh kategorij napak (na osnovi šibkega prostorskega zaznavanja in/ali pomanjkljive vizualno-motorične koordinacije; na osnovi šibkega slušnega razločevanja in/ali razčlenjevanja; na osnovi neznanja /nepoznavanja pravopisnih pravil in/ali konkretnih besed oz. pomanjkljivega spomina/ ter drugih napak) pokazala, da se skupini učencev v učinkovitosti pisanja po nareku statistično značilno ne razlikujeta. Iz tega izhaja, da različno izvajanje predbralnih in predpisalnih aktivnosti ni pomembno vplivalo na zmožnost pisanja po nareku.

Naša raziskava pa hkrati opozori na pomembne razlike v učinkovitosti pisanja po nareku med dečki in deklicami. Deklice so naredile statistično značilno manj napak pri kriteriju napak na osnovi šibkega slušnega razločevanja in/ali razčlenjevanja in drugih napak ter tendenčno manj na osnovi neznanja (nepoznavanja pravopisnih pravil in/ali konkretnih besed oz. pomanjkljivega spomina).

LITERATURA

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Frančeskin, J., Kramarič, M., Ropič, M. in Urbančič Jelovšek, M. (2002). *Na vrtljaku črk 1. Priročnik za učitelje in vzgojitelje v 1. razredu devetletne osnovne šole.* Ljubljana: Rokus.

Glenn, W. (2008). Gossiping Girls, Insider Boys, A-List Achivment: Examining and Exposing Young Adult Novels Consumed by Conspicuous Consumption. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52 (1), 34–42.

- Guccione, L. (2011). Integrating Literacy and Inquiry for english Learners. *The reading Teacher*, 64 (8), 567–577.
- Krek, J. (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Križaj Ortar, M., Magajna, L., Pečjak, S. in Žerdin, T. (2000). *Slovenščina v 1. triletju osnovne šole*. Ljubljana: Izolit.
- Lynch, J. (2009). Print Literacy Engagement of Parents From Low-Income Backgrounds: Implications for adult and Family Literacy Programs. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52 (6), 509–521.
- McGuinness, C. in McGuinness, G. (1998). *Reading reflex*. New York: The free Press.
- Newlands, M. (2011). Intentional Spelling: Seven Steps to Eliminate Guessing. *The Reading Teacher*, 64 (7), 531–534.
- Pečjak, V. (1991). *Hitro in uspešno branje*. Ljubljana: samozaložba.
- Plut Pregelj, L. (1990). *Učenje ob poslušanju*. Ljubljana: DZS.
- Ropič, M. (1996). *Podaljšano opismenjevanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ropič, M. (2000). *Na vrtljaku črk 2. Delovni zvezek za slovenski jezik v 2. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.
- Ropič, M., Urbanšek Jelovšek, M. in Frančeškin, J. (1999). *Danes rišem, jutri pišem. Priročnik za učitelje in vzgojitelje v 1. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.
- Ropič, M. in Frančeškin, J. (1999). *Danes rišem, jutri pišem. Delovni zvezek za opismenjevanje v 1. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.
- Kramarič, M., Ropič, M. in Urbančič Jelovšek, M. (2000). *Na vrtljaku črk 2. priročnik za učitelje pri pouku slovenskega jezika v 2. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.
- Strickland, D. S. (2011). Strategies for Beginning Readers and Writers and Those Needing Additional Support and Intervention in Teaching Phonics Today (str. 50–64). Newark, DE: International Reading Association.
- Šali, B. (1975). *Motnje v branju in pisanju*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za rehabilitacijo invalidov Ljubljana.
- Učni načrt. Slovenščina*. (2002). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Žalik, L. (1990). *Nivojski pouk v klasični učilnici*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

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.

V reviji 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 16 strani (okoli 30.000 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 izvirnih 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
REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
Koroška 160
2000 MARIBOR
SLOVENIJA

GENERAL INFORMATION

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION (Revija za elementarno izobraževanje) is a journal published by the Faculty of Education 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 contains articles in Slovene and/or English. The classification of articles fall within the following categories: original scientific articles, reviews of a scientific article, short scientific articles, reports on scientific consultations and professional articles. Supplemental material include: book reviews, short articles, lists of scientific events and meetings as well as other related material.

GUIDELINES FOR SUBMISSION

The following guidelines must be followed to submit a manuscript:

- Please include the following information with your submission: category of article, brief biography of the author, author's preferences and an evaluation of the article based on at least two recent anonymous editorial opinions.
 - Articles must be formatted in an acceptable word processing program (ex. Microsoft Word for Windows) Manuscripts must be typed, 12-point Times New Roman font, 1.5-spaced, justified alignment with 2.5cm margins.
 - Article length, including abstract (in either Slovene or English) and key words, should not exceed 16 pages (around 30 000 characters).
 - Abstract and key words should be placed at the beginning of the article, using 10-point font size.
 - Abstracts can be up to 200 words.
 - Footnotes must be contiguous (at the bottom of the page), 10-point font size.
 - Main titles must be in bold print, first subtitles must be in italics, all other subtitles in regular font. Do not number titles and do not use capital letters.
-

- References list should include only the most important works consulted. References should be in alphabetical order using 10-point font size.
- Paragraphs must be separated by a blank space, without indentation.
- Illustrations (graphs, photographs, etc.) and tables should be logically included in the text. Illustrations should be numbered and have titles written below them (written above tables). Use Times New Roman font, italicized and 10-point font size (example: *Illustration 1: Title of Illustration*). Photographs should be contrasting, clear, and in focus (in DIN A4 format).
- Original scientific manuscripts should adhere to the IMRAD methodology (Introduction, Method, Results And Discussion), other articles can be structured differently.
- Manuscripts should be written using the standard APA citation style. Example:

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

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

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

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

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

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

- Citing sources in the body of the text: If a direct quotation is cited, write the last name of the author, year it was published and page number. Put this information in parenthesis (Lipovec, 2005, pg. 9). If the information is paraphrased, leave out the page number (Lipovec, 2005).
 - All manuscripts must have a title page that includes name and last name of author, date of birth, address, title of the article, author's academic title(s), address of author's current employer and email address.
-

The quality of manuscripts will be reviewed anonymously. The editors reserve the right to make editorial changes and changes to the textual format so as to adhere to the style of the journal. Manuscripts chosen for publication are done so on an honorary basis.

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

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



ISSN 1855-4431