

3|2

REVIJA ZA  
ELEMENTARNO  
IZOBRAŽEVANJE

JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

LETNIK 5 – 2012



Univerza v Mariboru

*Pedagoška fakulteta*

Letnik/Volume: 5

Številka/Number: 2–3

Maribor, september 2012

# 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](http://www.pfmb.uni-mb.si/zalozba)
- Elektronski naslov/E-mail: [zalozba.pef@uni-mb.si](mailto: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, Univerza v Mariboru

### *Uredniški odbor/Editorial Board:*

Dr. Renate Seebauer, Pädagogische Hochschule Wien, Dunaj, Avstrija  
 Dr. Ligita Stramkale, Pedagoģijas un Psihologģijas fakultāte, Riga  
 Dr. Herbert Zoglowek, Finnmark University College, Alta, Norveška  
 Dr. Vinka Uzelac, Učiteljski fakultet u Rijeci, Rijeka, Hrvaška  
 Dr. Josip Milat, Filozofski fakultet, Split, Hrvaška  
 Dr. Rado Pišot, Fakulteta za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije, Koper, Slovenija  
 Dr. Julia Athena Spinthourakis, University of Patras, Rion, Grčija  
 Dr. Matjaž Duh, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija  
 Dr. Samo Fošnarič, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija  
 Dr. Jurij Planinšec, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija  
 Dr. Dragica Haramija, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija  
 Dr. Metka Kordigel Aberšek, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija  
 Dr. Olga Denac, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija  
 Dr. Branka Čagran, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija  
 Dr. Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija  
 Dr. Janja Batič, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija  
 Dr. Joaquim Gomes de Sá, Univerzade do Minho, Braga, Portugalska  
 Dr. Martin Bilek, Pedagogická fakulta, Hradec Králové, Češka  
 Dr. Věra Janíková, Masaryk University, Brno, Češka  
 Prof. Markus Cslovjcek, Pädagogische Hochschule FHNW, Brugg, Švica

Glavna in odgovorna urednica/Editor in Chief: dr. Dragica Haramija  
 Namestnik glavne in odgovorne urednice/Deputy Editor in Chief: dr. Samo Fošnarič  
 Tehnična urednica/Managing Editor: dr. Janja Batič

Založniški odbor/Publishing Committee:  
 dr. Samo Fošnarič, 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: Tiskarna Koštomaj, Celje  
 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: 5                      Številka/Number: 2–3                      Maribor, september 2012

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 sofinancira Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport Republike Slovenije.

## VSEBINA/CONTENTS

<i>Dr. Ana Kozina, dr. Tina Vršnik Perše, dr. Marija Javornik Krečič, dr. Milena Ivanuš Grmek</i> Ravnateljstva vloga pri zagotavljanju kakovosti pedagoškega dela	5
<i>Dr. Milan Klement, mag. Martina Rešková</i> Primary School Students' and Teachers' Opinions About Interactive Boards and Their Possible Utilization in Tuition	21
<i>Jernej Kovač</i> Pojav stresa pri svetovalnih delavcih v osnovni šoli	37
<i>Monika Mithans, dr. Milena Ivanuš Grmek</i> Spreminjanje položaja učenca v Sloveniji v 20. stoletju	55
<i>Mag. Gregor Artnik</i> Pregled vidnejših besedil v razdobjih literarnozgodovinskega razvoja sodobne slovenske mladinske fantastične pripovedi	73
<i>Vesna Geršak, mag. Vid Lenard</i> Vmesni model za izvajanje plesne umetnosti v vrtcu	91
<i>Dr. Darjo Felda, dr. Mara Cotič</i> Zakaj poučevati matematiko	107
<i>Dr. Bogdana Borota</i> Opazovanje in spremljanje glasbenega razvoja – priložnost, da prisluhnemo otroku kot kompetentnemu glasbeniku	121

---

<i>Dr. Jitka Petrová, dr. Martina Fasnerová</i> Portfolio Within Pedagogic Diagnostics in Primary Schools	141
<i>Dr. Darija Skubic</i> Stališča vzgojiteljev do zgodnje pismenosti v Sloveniji	153
<i>Marija Pevec</i> Programi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev kot dejavnik profesionalnega razvoja	167
<i>Nataša Rizman Herga</i> Skrivnostno spletno življenje mladostnikov ter internetne nevarnosti	183
<i>Breda Bizjak</i> Kako približati šolsko knjižnico otrokom z disleksijo	193
Splošno o reviji Navodila avtorjem	207
General Information Guidelines for Submission	210

---

*Dr. Ana Kozina, Pedagoški inštitut, Ljubljana, ana.kozina@pei.si*

*Dr. Tina Vršnik Perše, Pedagoški inštitut, Ljubljana, tina.vrsnik@pei.si*

*Dr. Marija Javornik Krečič, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, marija.javornik@uni-mb.si*

*Dr. Milena Ivanuš Grmek, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, milena.grmek@uni-mb.si*

## **Ravnateljeva vloga pri zagotavljanju kakovosti pedagoškega dela**

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.091

### **POVZETEK**

V prispevku se osredotočamo na pojem kakovosti pedagoškega dela in izpostavljamo vlogo, ki jo ima pri tem ravnatelj kot upravni in pedagoški vodja šole. V prvem delu prispevka opozorimo, da enoznačne definicije, kaj je kakovost izobraževanja, pravzaprav nimamo, saj gre za zapleten pojav, odvisen od mnogih dejavnikov. V nadaljevanju te dejavnike na kratko predstavimo. V drugem delu članka prikazujemo del rezultatov raziskave TALIS, kjer smo med drugim ugotovljali, kakšna je ravnateljeva vloga pri zagotavljanju kakovosti pedagoškega dela v odvisnosti od osnovnih značilnosti šole in ravnatelja samega.

**Ključne besede:** osnovna šola, kakovost, ravnatelj, upravljanje šole, pedagoški slog vodenja, administrativni slog vodenja

---

# Principal's Role in Ensuring Quality Teaching

## ABSTRACT

This paper focuses on the concept of quality teaching and emphasizes the role that a principal has as the administrative head and head teacher in a school. In the first part, we point out that there is no unambiguous definition of what quality of education actually is, since this is a complex phenomenon that depends on many factors. These factors are briefly introduced further on. The second part presents some of the results from the Teaching and Learning International Survey (TALIS), where we observed, among other things, what is the principal's role in ensuring the quality of teaching in relation to the basic features of the school and the principal himself/herself.

**Key words:** primary school, quality, principal, managing a school, instructional leadership style, administrative leadership style

## Uvod

Na vseh področjih sodobnega življenja je premislek o kakovosti postal zelo pomemben in tudi področje izobraževanja pri tem ni izjema. Kot navaja Medveš (2000), so temeljni motivi, zaradi katerih se v različnih evropskih državah spodbuja kakovost v izobraževanju, naslednji:

- integracija, ki omogoča kakovostno izobraževanje učencev različnih sposobnosti;
- tekmovalnost, s katero je mišljena priprava mladih za konkurenčnost na svetovnem trgu;
- interes javnosti, ki zahteva odgovor na vprašanje, kakšna je kakovost v šolstvu;
- demokratizacija, katere posledica je težnja po sodelovanju pri odločanju odjemalcev;
- nova »kultura« pouka, ki nima več cilja posredovati znanje, temveč naučiti se učiti, komunicirati ...;
- pluralizacija, s katero mladega človeka naučimo sobivanja v različnosti.

V teoriji se kakovost običajno obravnava z vidika uspešnosti in učinkovitosti ter kot stalno izboljševanje šolskega dela. V prvem delu prispevka nekoliko podrobneje opredelimo pojem kakovosti v izobraževanju in ga povežemo z vlogo ravnatelja kot pedagoškega ali administrativnega vodje, v drugem pa predstavljamo rezultate empirične raziskave, ki nakazujejo odgovor na vprašanje, kakšno vlogo imajo pri zagotavljanju kakovosti ravnateljji.

## **Teoretična izhodišča**

Seveda sta preverjanje in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju odvisna predvsem od tega, kaj vzamemo kot merilo kakovosti. Opredeljevanje kakovosti v praksi je odvisno tako od konteksta, v katerem se pojavlja, kot tudi od interesov in prepričanj udeležencev, ki so v izobraževanje vključeni. Odvisno je od mnogih okoliščin in se kaže kot dosežek oziroma posledica delovanja številnih dejavnikov. V teoriji obstajajo različni poskusi opredeljevanja kakovosti in kriterijev kakovosti (Kovač, Resman in Rajkovič, 2008; Kos Kecojević in Gaber, 2011), saj če bi povzeli ugotovitev Medveša (2000), bistva dobre šole ni mogoče vsebinsko opredeliti prek zunanjega vtisa ali videza. Kovač idr. (2008) tako kazalnike kakovosti delijo na skupino: *trdih ali formalnih* (sistemskih) dejavnikov kakovosti, ki jih pedagoška praksa uporablja za merjenje kakovosti na sistemski ravni in ne segajo v globino (gre za ocenjevanje učnega uspeha učencev, napredovanje ali osip, uspeh na maturi ...), ter na skupino *mehkih ali neformalnih* (subjektivnih) dejavnikov kakovosti, ki jih je težje izmeriti, saj z njimi ocenjujemo pridobljene izkušnje učencev za življenje, nove metode učenja in poučevanja, medosebne odnose, povezovanje šole z okoljem, kulturo vodenja šole ...

Poznamo več vrst preverjanja in zagotavljanja kakovosti: *notranjo evalvacijo* (samoevalvacijo), kjer so odmevni številni projekti, npr. Ogledalo v okviru Zavoda za šolstvo, Mreža učečih se šol v okviru Šole za ravnatelje, Korak za korakom v okviru Pedagoškega inštituta idr., ter *zunanjjo evalvacijo*, kjer kakovost oz. dosežke učencev primerjamo z zunanjimi preverjanji znanja v osnovni šoli in ob koncu gimnazije ter deloma s poklicnim izobraževanjem, mednarodne dosežke pa z udeležbo na študijah, kot sta PISA in TIMSS. Prav tako se s kakovostjo ukvarja tudi šolska inšpekcija (Kos Kecojević in Gaber, 2011), saj, kot poudarja Širec (2000), nadzira in spremlja relevantna področja zagotavljanja kakovosti (pouk, učenci, starši, vodenje in upravljanje).

V članku se osredotočamo na povezavo med kakovostjo pedagoškega dela ter vlogo, ki jo imajo pri tem ravnateljji (Foskett in Lumby, 2003; Bush in Middlewood, 2005). Ob tem je potrebno poudariti kompleksnost vloge ravnateljjev. Kot pravi Medveš (2002), pedagoško vodenje ni več le pedagoško usmerjanje ljudi, temveč organizacija aktivnosti za višjo kakovost dela šole kot celote. Glede na značilnosti



dela vlogo ravnatelja avtorji pogosto povezujejo z delom ravnatelja, njegovo vlogo pedagoškega vodje ter upravnega oz. administrativnega vodje (Budnar in Fošnarič, 2001; Selan in Zupančič, 2002; Koren, 2005; Zajc, 2010).

V nadaljevanju bomo zato povzeli vloge ravnatelja in naloge, ki jih ima kot pedagoški in upravni vodja šole. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, 49. člen) našteva številne ravnateljeve naloge in delovna področja:

- organizira, načrtuje in vodi delo vrtca oz. šole;
- pripravlja program razvoja vrtca oz. šole;
- pripravlja predlog letnega delovnega načrta in je odgovoren za njegovo izvedbo;
- je odgovoren za uresničevanje pravic otrok ter pravic in dolžnosti učencev, vajencev, dijakov, študentov višje šole in odraslih;
- vodi delo vzgojiteljskega, učiteljskega in predavateljskega zbora;
- oblikuje predlog nadstandardnih programov;
- spodbuja strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev;
- organizira mentorstvo za pripravnike;
- prisostvuje pri vzgojno-izobraževalnem delu vzgojiteljev oz. učiteljev, spremlja njihovo delo in jim svetuje;
- predlaga napredovanje strokovnih delavcev v nazive;
- odloča o napredovanju delavcev v plačilne razrede;
- spremlja delo svetovalne službe;
- skrbi za sodelovanje zavoda s starši (roditeljski sestanki, govorilne ure in druge oblike sodelovanja);
- obvešča starše o delu vrtca oz. šole in o spremembah pravic in obveznosti učencev, vajencev in dijakov;
- spodbuja in spremlja delo skupnosti učencev, vajencev oz. dijakov ter študentov višje šole;
- odloča o vzgojnih ukrepih;
- zagotavlja izvrševanje odločb državnih organov;

- zastopa in predstavlja vrtec oz. šolo in je odgovoren za zakonitost dela;
- določa sistemizacijo delovnih mest;
- odloča o sklepanju delovnih razmerij in o disciplinski odgovornosti delavcev;
- skrbi za sodelovanje šole s šolsko zdravstveno službo;
- opravlja druge naloge v skladu z zakoni in drugimi predpisi.

Če ob koncu teoretičnega dela povzamemo po Korenu (2007), sta upravljanje in pedagoško vodenje med seboj tesno prepletena in soodvisna, njuni funkciji pa je v šolskem okolju težko ločiti. Kljub temu med njima obstajajo razlike, ki so razvrščene po različnih kriterijih, in sicer po nalogah in dejavnostih vodje, po načinu vodenja, po času in po šolskem polju.

## **Empirična raziskava**

### *Vsebinska opredelitev raziskave*

V okviru temeljnega raziskovalnega vprašanja o značilnostih upravljanja šole je ravnatelj nedvomno ključni pri zagotavljanju kakovosti. V okviru Mednarodne raziskave poučevanja in učenja 2008 – TALIS (angl. Teaching and Learning International Survey), ki je potekala pod okriljem OECD, so ravnatelji med drugim odgovarjali na vprašanja o upravljanju šole. Upravljanje šole se seveda osredotoča na različna področja, vsekakor pa je skozi karakteristike, ki so bile preverjane, mogoče sklepati, kakšna je vloga ravnateljev pri zagotavljanju kakovosti pedagoškega dela v šoli. V delu vprašalnika za ravnatelje, ki je bil namenjen upravljanju šole, smo se osredotočili na vprašanja o tistih vidikih upravljanja, ki se povezujejo s kakovostjo pedagoškega dela. Pri tem so nas zanimale razlike med ravnatelji glede na spol, glede na njihove delovne izkušnje ter glede na velikost (število učencev, razmerje med učenci in zaposlenimi) in lokacijo šole (mesto/podeželje), ki jo vodijo. Na podlagi podatkov, ki smo jih v raziskavi pridobili od ravnateljev, je mogoče poleg ugotavljanja trenutnega stanja na obravnavanem področju zagotavljati tudi aktualne smernice za nadaljnji razvoj celotnega področja in specifičnih politik za prihodnost.

### *Metodološka opredelitev raziskave*

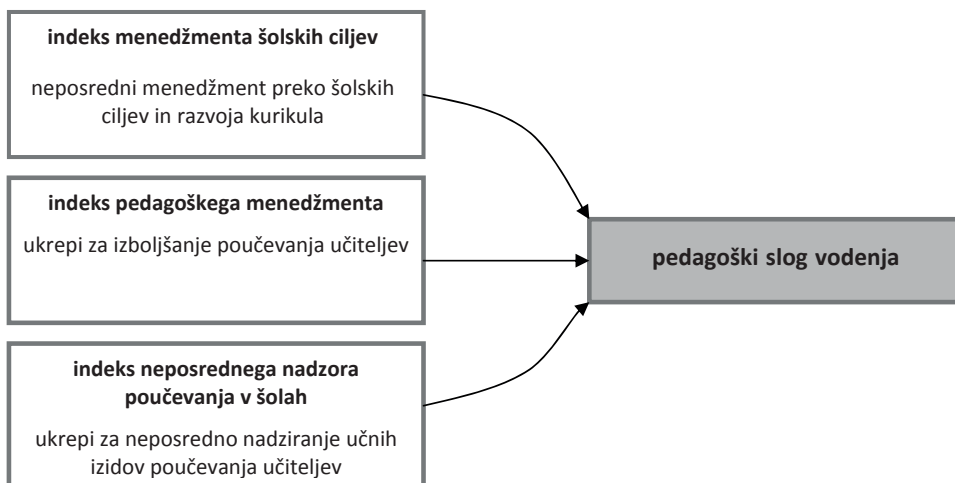
Ciljna populacija raziskave TALIS so bili učitelji na ravni ISCED 2, čemur v Sloveniji ustrezajo učitelji od 7. do 9. razreda osnovne šole, prav tako pa so bili v raziskavo TALIS vključeni tudi ravnatelji šol, na katerih ti učitelji poučujejo. Mednarodni načrt vzorčenja, ki je bil pripravljen za izvedbo raziskave TALIS, je temeljil

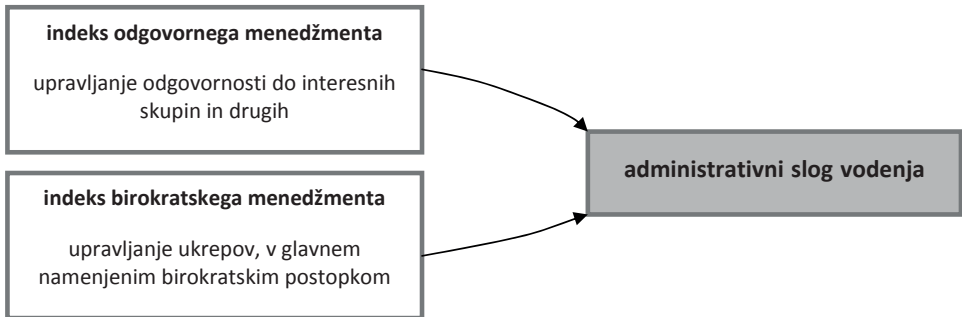
---

na stratificiranem dvostopenjskem verjetnostnem načrtu vzorčenja (Lohr, 1999). To pomeni, da so bili učitelji (enote druge stopnje vzorčenja) naključno izbrani s seznamov vseh učiteljev, ki poučujejo na ravni ISCED 2 v vseh naključno izbranih šolah (enote prve stopnje vzorčenja). Velikost vzorca je bila mednarodno določena – 200 osnovnih šol in 20 učiteljev v vsaki od teh šol; pričakovala se je več kot 75-odstotna udeležba. V Sloveniji je v raziskavi sodelovalo 184 osnovnih šol, kar je pomenilo 92,0 % vzorčenih šol.

Ravnatelji šol, ki so sodelovali v raziskavi, so izpolnjevali *Vprašalnike za ravnatelje*; sami so se lahko odločili, ali bodo izpolnjevali tiskane ali spletne vprašalnike (oboje so bili vsebinsko in oblikovno enaki). V Sloveniji je 27,52 % ravnateljev reševalo spletni vprašalnik, 72,48 % pa tiskani vprašalnik. Vprašalnik za ravnatelje je bil sestavljen iz demografskega razdelka, razdelka o osnovnih podatkih o šoli, razdelka o posameznih vidikih upravljanja šole, razdelka o oceni in povratni informaciji učiteljev ter razdelka o šolskih virih.

V tem prispevku se bomo osredotočili na nekatere značilnosti, ki so obravnavane znotraj razdelka o upravljanju šole. Ta razdelek je bil vsaj delno zasnovan na lestvici PIMRS (angl. Principal Instructional Management Rating Scale), ki je nudila indikatorje za poudarke na vodenju poučevanja v povezavi z vodenjem v učinkovitih šolah (Hallinger, 1994). Prav tako so se postavke o upravljanju šol naslanjale na druge smernice in vire OECD (TALIS 2008 Technical Report, 2010). Vprašalnik za ravnatelje je vključeval 35 postavk o vedenju ravnateljev glede upravljanja in vodenja šol. Z uporabo sodobnega modeliranja in faktorjske analize (prav tam) je bilo na podlagi odgovorov 4.665 ravnateljev iz 23 držav izdelanih pet indeksov. Podroben opis indeksov ter postavk, iz katerih so sestavljeni, je naveden v preglednici 11.10 v TALIS 2008 Technical Report (2010), tukaj pa v naslednji sliki predstavljamo le splošen oris.





*Slika 1:* Sestavljenost indeksov pedagoškega in administrativnega vodenja (prav tam, str. 195)

Za nadaljnje razumevanje je ključno tudi, da predstavimo napovedne modele demografskih spremenljivk ter osnovnih podatkov o šoli za vse indekse pedagoškega in administrativnega sloga vodenja. Na ravni demografskih spremenljivk ter osnovnih podatkov o šoli smo kot napovednike v analize vključili: spol, starost, stopnjo formalne izobrazbe, delovne izkušnje v ravnateljstvu, delovne izkušnje v poučevanju, velikost kraja, število vključenih učencev, razmerje med učenci in učitelji, razmerje med učenci in pedagoškim osebjem ter razmerje med učenci in administrativnim osebjem. Za analize smo na tem mestu uporabili metodo multiple regresije. Z metodo multiple regresije preverjamo model napovedovanja vrednosti ene spremenljivke z več napovednimi spremenljivkami hkrati. Da bi ugotovili, katera spremenljivka najmočneje napoveduje različne indekse pedagoškega oz. administrativnega sloga vodenja, smo uporabili metodo postopnega vključevanja spremenljivk (angl. stepwise forward). Pri tej metodi spremenljivke v model napovedi vstopajo glede na njihovo napovedno vrednost, to je do stopnje, ko je njihov doprinos k modelu še pomemben (Nunnally in Bernstein, 1994). Za povečanje možnosti posplošitve rezultatov analiz na populacijo smo v rezultate vključili popravljen koeficient determinacije, s pomočjo katerega ocenimo, do katere mere lahko sklepamo na značilnosti populacije (Nunnally in Bernstein, 1994). Zaradi zahteve multiple regresije po nekoreliranosti napovednikov smo preverili parne povezanosti med vključenimi spremenljivkami. Ugotovili smo, da se najbolj povezujeta število vključenih otrok in velikost kraja ( $r = 0,46$ ). Ker pa sta obe spremenljivki za nas pomembni in bi radi opazovali njun posamični vpliv, smo v analize vključili obe. Druge spremenljivke se med seboj manj povezujejo.

Podatke, pridobljene na podlagi vprašalnikov, smo obdelali s programom IDB Analyzer, ki je vtičnik za program IBM SPSS 19.0 ter program IBM SPSS 19.0, pri čemer smo podatke ustrezno obtežili (uporabljena je bila utež SCHWEIGHT).

## Rezultati

V nadaljevanju predstavljamo napovedne vrednosti nekaterih demografskih kazalcev za vključene indekse vodenja in upravljanja šole.

	$b$ (SE)	$\beta$	$t$	$p$	$R$	$R^2$	$R^{2*}$
konstanta	1,536 (0,187)		8,207	0,000			
razmerje med učenci in učitelji	-0,068 (0,016)	-0,227	-4,129	0,000	0,224	0,050	0,047
spol	-0,195 (0,069)	-0,157	-2,828	0,005	0,258	0,067	0,061
izkušnje z ravnateljevanjem	0,051 (0,018)	0,159	2,798	0,005	0,290	0,084	0,075
velikost kraja	-0,072 (0,035)	-0,114	-2,070	0,039	0,311	0,097	0,085

*Preglednica 1:* Napoved indeksa menedžmenta šolskih ciljev oz. neposrednega upravljanja preko šolskih ciljev in razvoja kurikula

\* Popravljen koeficient determinacije.

Vsi faktorji napovedi, ki so zajeti v analizo, so statistično značilni ( $p < 0,05$ ); model napovedi v celoti, to je vse štiri spremenljivke skupaj, pojasnjuje približno 9 % skupne variance indeksa menedžmenta šolskih ciljev. Prva spremenljivka, ki je vstopila v model napovedi prvega indeksa pedagoškega sloga vodenja – indeksa menedžmenta šolskih ciljev, je bila razmerje med učenci in učitelji v posamezni šoli. Poleg tega indeks menedžmenta šolskih ciljev pomembno napovedujejo tudi manjše razmerje med učitelji in učenci, spol in manjša velikost kraja. Če povečamo razmerje med učenci in učitelji za 1 enoto SD, se indeks menedžmenta šolskih ciljev zmanjša za 0,227 SD. Če se spol spremeni iz moškega v ženskega, se indeks menedžmenta šolskih ciljev poveča za 0,157 SD. Če povečamo postavko izkušnje z ravnateljevanjem za 1 SD, se indeks menedžmenta šolskih ciljev poveča za 0,159 SD. Če se velikost kraja zmanjša za 1 SD, se indeks menedžmenta šolskih ciljev poveča za 0,114 SD.

	$b$ (SE)	$\beta$	$t$	$p$	$R$	$R^2$	$R^{2*}$
konstanta	0,269 (0,149)		1,807	0,072			

	<i>b</i> (SE)	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2*</sup>
število vključenih učencev	0,000 (0,000)	-0,256	-4,384	0,000	0,166	0,028	0,025
razmerje med učenci in pedagoškim osebjem	0,001 (0,000)	0,199	3,449	0,001	0,258	0,066	0,060
starost	0,125 (0,055)	0,126	2,254	0,025	0,285	0,081	0,073

*Preglednica 2:* Napoved indeksa pedagoškega menedžmenta oz. ukrepov za izboljšanje poučevanja učiteljev

\* Popravljen koeficient determinacije.

Vsi faktorji napovedi, ki so zajeti v analizo, so statistično značilni ( $p < 0,05$ ); model napovedi v celoti pojasnjuje približno 7 % skupne variance indeksa pedagoškega menedžmenta.

Prva spremenljivka, ki je vstopila v model napovedi drugega indeksa pedagoškega sloga vodenja – indeksa pedagoškega menedžmenta, je bila število vključenih učencev. Če povečamo število vključenih učencev za 1 SD, se indeks pedagoškega menedžmenta zmanjša za 0,256 SD. Če povečamo razmerje med učenci in učitelji za 1 SD, se indeks pedagoškega menedžmenta poveča za 0,199 SD. Poleg tega indeks pedagoškega menedžmenta pomembno napoveduje tudi starostna skupina, v katero so vključeni ravnatelji, in če jo povečamo za 1 SD, se indeks pedagoškega menedžmenta poveča za 0,126 SD.

	<i>b</i> (SE)	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2*</sup>
konstanta	1,875 (0,170)		11,041	0,000			
spol	-0,255 (0,065)	-0,218	-3,922	0,000	0,203	0,041	0,038
razmerje med učenci in učitelji	-0,038 (0,017)	-0,136	-2,324	0,021	0,259	0,067	0,061
izkušnje z ravnateljstvom	0,041 (0,017)	0,136	2,434	0,015	0,289	0,083	0,074

	<i>b (SE)</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	$R^2$	$R^{2*}$
število vključenih učencev	0,000 (0,000)	-0,122	-2,095	0,037	0,310	0,096	0,085

*Preglednica 3:* Napoved indeksa neposrednega nadzora poučevanja v šolah oz. ukrepov za neposredno nadziranje učnih izidov poučevanja učiteljev

\* Popravljen koeficient determinacije.

Vsi faktorji napovedi, ki so zajeti v analizo, so statistično značilni ( $p < 0,05$ ); model napovedi v celoti pojasnjuje približno 9 % skupne variance indeksa neposrednega nadzora poučevanja v šolah.

Prva spremenljivka, ki je vstopila v model napovedi tretjega indeksa pedagoškega sloga vodenja – indeksa neposrednega nadzora poučevanja v šolah, je bila spol ravnatelja. Če se spol spremeni iz moškega v ženskega, se indeks poveča za 0,218 SD. Prav tako indeks neposrednega nadzora poučevanja v šolah pomembno napovedujejo razmerje med učenci in učitelji, izkušnje ravnatelja z ravnateljevanjem ter število učencev, vključenih v šolo.

	<i>b (SE)</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	$R^2$	$R^{2*}$
konstanta	-0,457 (0,162)		-2,816	0,005			
izkušnje z ravnateljevanjem	0,064 (0,017)	0,215	3,743	0,000	0,179	0,032	0,029
izkušnje s poučevanjem	0,055 (0,023)	0,138	2,399	0,017	0,223	0,050	0,044

*Preglednica 4:* Napoved indeksa odgovornega menedžmenta oz. upravljanja odgovornosti do interesnih skupin in drugih

\* Popravljen koeficient determinacije.

V model napovedi prvega indeksa administrativnega sloga vodenja – indeksa odgovornega menedžmenta vstopata le dve spremenljivki: izkušnje z ravnateljevanjem ter izkušnje s poučevanjem. Oba faktorja napovedi, ki sta zajeta v analizo, sta statistično značilna ( $p < 0,05$ ) in skupaj pojasnujeta približno 5 % skupne variance indeksa odgovornega menedžmenta.

Če povečamo postavko izkušnje z ravnateljevanjem za 1 SD, se indeks odgovornega menedžmenta poveča za 0,215 SD. Če povečamo postavko izkušnje s poučevanjem za 1 SD, se indeks odgovornega menedžmenta poveča za 0,138 SD.

	<i>b</i> ( <i>SE</i> )	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>R</i> <sup>2*</sup>
konstanta	-0,321 (0,110)		-2,902	0,004			
izkušnje z ravnateljstvom	0,043 (0,018)	0,131	2,330	0,020	0,169	0,029	0,025
število vključenih učencev	0,000 (0,000)	-0,259	-4,062	0,000	0,216	0,046	0,040
velikost kraja	0,110 (0,040)	0,172	2,789	0,006	0,271	0,073	0,064
razmerje med učenci in administracijo	0,002 (0,001)	0,140	2,329	0,021	0,299	0,090	0,078

*Preglednica 5:* Napoved indeksa birokratskega menedžmenta oz. upravljalnih ukrepov, v glavnem namenjenih birokratskim postopkom

\* Popravljen koeficient determinacije.

Vsi faktorji napovedi, ki so zajeti v analizo, so statistično značilni ( $p < 0,05$ ); model napovedi v celoti pojasnjuje približno 8 % skupne variance indeksa birokratskega menedžmenta.

V model napovedi drugega indeksa administrativnega sloga vodenja – indeksa birokratskega menedžmenta kot prva vstopa spremenljivka izkušnje z ravnateljstvom. Če povečamo postavko izkušnje z ravnateljstvom za 1 SD, se indeks birokratskega menedžmenta poveča za 0,131 SD. Če zmanjšamo število vključenih učencev za 1 SD, se indeks birokratskega menedžmenta poveča za 0,259 SD. Pomembno indeks birokratskega menedžmenta napovedujeta tudi velikost kraja ter razmerje med učenci in administrativnim osebjem.

## Interpretacija

Iz mednarodnega (OECD, 2009) in nacionalnega (Sardoč, Klepac, Rožman, Vršnik Perše in Brečko, 2009) poročila o mednarodni raziskavi poučevanja in učenja TALIS je razvidno, da **v mednarodnem merilu<sup>1</sup> Slovenija sodi med tistih deset držav, kjer se ravnatelji primarno angažirajo v pedagoškem slogu vodenja.** To je gotovo spodbuden podatek, saj pomeni, da se slovenski ravnatelji ukvarjajo z vzgojno-izobraževalnim procesom, tako da se osredotočajo na neposredno delo z

<sup>1</sup> V TALISU sodelujoče države: Avstralija, Avstrija, Belgija, Bolgarija, Brazilija, Danska, Estonija, Madžarska, Islandija, Italija, Južna Koreja, Litva, Malta, Malezija, Mehika, Nizozemska, Norveška, Poljska, Slovaška, Slovenija, Španija in Turčija.



učenci in učitelji oziroma sodelujejo pri snovanju globalnega sloga poučevanja na nivoju ustanove. Ob tem pa velja izpostaviti, kot navajajo Stoll, Fink in Earl (2003, v Koren, 2006), da lahko ravnatelj uspešno vodi učenje le, če se sam uči učenja. Pri tem se naslanjajo na sedem oblik učenja:

1. *razumeti učenje*: ravnatelj mora razumeti učenje in njegov pomen, ga promovirati, se zavzeti zanj in to pokazati vsem na šoli;
2. *ustvarjati povezave – negovati celostni šolski pristop*: ravnatelj mora imeti sliko celotne šole ter se naučiti, kako povezovati šolsko skupnost, učence, učitelje, druge zaposlene na šoli, starše in šolo z okoljem;
3. *razmišljati o prihodnosti*: ravnateljevo sprejemanje prihodnosti njegovim sodelavcem pomaga pri strateškem odzivanju nanjo; strategije novih zaposlitev, uvajanja in usposabljanja zaposlenih so bistvena za razmišljanje o prihodnosti;
4. *kontekstualno znanje*: vsaka šola deluje znotraj določenega družbenega konteksta, zato mora ravnatelj poznati strategije, s pomočjo katerih analizira ta kontekst; tudi na učenje mora gledati v kontekstu svoje šole, le tako pozna značilnosti in posebnosti skupin svojih učencev;
5. *kritično mišljenje*: ravnatelj se mora zavedati, da je učenje vseživljenjska dejavnost, zato mora znati presoditi, če njegove odločitve na učence delujejo dolgoročno;
6. *politična preudarnost*: politika pomeni moč in vpliv, ravnatelj pa se mora naučiti uporabljati ustrezne politične metode, da bi z njihovo pomočjo uspešno zastopal interese svoje šole do sveta šole, lokalne skupnosti, ministrstva in inšpekcije;
7. *emocionalno razumevanje*: ravnatelj, ki se je naučil emocionalnega razumevanja, je sposoben oblikovati tako okolje za učenje, v katerem učitelji in učenci ustvarjajo, prav tako pa je sposoben brati čustvene odzive ljudi, zaradi česar je v boljših odnosih z njimi.

Iz rezultatov raziskave TALIS je razvidno tudi, da v teh državah, kjer je sicer v ospredju pedagoški vidik, tudi administrativni slog vodenja ni zanemaren. Rezultati jasno kažejo, da precejšnja skupina ravnateljev iz vseh sodelujočih držav uporablja oba pristopa (Sardoč idr., 2009). Tako je jasno, da tudi predstavljeni indeksi ter njihove povezave ne pomenijo, da posamezen ravnatelj na svoje delo gleda (in ravna) izključno na podlagi enega izhodišča. Glede na rezultate raziskave slovenski ravnatelji izražajo visoko strinjanje s postavkami, ki sestavljajo indeks neposrednega upravljanja preko ciljev šole in razvoja kurikula, indeks o neposrednem

nadzoru poučevanja v šolah, in tudi s postavkami, ki sestavljajo indeks pedagoškega in odgovornega menedžmenta, se strinjajo v višji meri, kot je mednarodno povprečje raziskave TALIS.

Pri postavkah, ki opredeljujejo indeks birokratskega menedžmenta, so slovenski ravnatelji nekoliko pod povprečjem raziskave TALIS. V okviru vedenja, kakšne značilnosti izražajo slovenski ravnatelji v mednarodni primerjavi, smo preverjali, kako se omenjene opredelitve povezujejo s temeljnimi značilnostmi.

Kakor je omenjeno v mednarodnem poročilu raziskave TALIS (OECD, 2009), ravnatelji, ki dosegajo višje vrednosti na indeksu menedžmenta šolskih ciljev, pogosteje sprejemajo odločitve o upravljanju posameznih šolskih nalog v skladu s cilji šole, z neposrednim poudarkom na tem, da je poučevanje učiteljev v razredih povezano s temi in s kurikularnimi cilji. Zanimivo je, da ravnateljev indeks menedžmenta šolskih ciljev poleg razmerja med učenci in učitelji, izkušenj z ravnateljevanjem in velikostjo kraja pomembno napoveduje tudi spol. Kako pogosto se ravnatelji ukvarjajo s sledenjem in načrtovanjem ciljev šole, torej lahko pomembno napovedujemo s pomočjo navedenih spremenljivk. Kaže se torej, da ravnatelji šol, ki imajo nižje razmerje med učenci in učitelji, in ravnatelji šol v manjših krajih več pozornosti namenjajo načrtovanju razvoja in sledenju temu načrtu kot ravnatelji v večjih krajih in ravnatelji šol z višjim razmerjem med učenci in učitelji. Prav tako se v Sloveniji kaže, da večjo pozornost temu namenjajo ravnatelji z več izkušnjami z ravnateljevanjem ter ravnateljice v primerjavi z moškimi kolegi.

Če se osredotočimo na drugi indeks, indeks pedagoškega upravljanja, lahko rečemo, da ravnatelji, ki na tem indeksu dosegajo višje vrednosti, pogosto delajo skupaj z učitelji pri izboljšanju pomanjkljivosti ter pri soočanju s pedagoškimi problemi. Ta indeks pomembno napovedujejo trije faktorji, in sicer število vključenih učencev, razmerje med učenci in pedagoškim osebjem ter starostna skupina, v katero se uvrščajo ravnatelji. Glede na napovedne faktorje prvega indeksa – pedagoškega sloga vodenja je bilo pričakovati podobne rezultate, a pri tem indeksu kot pomembni napovedniki nastopajo nekoliko drugi faktorji. Ne glede na to še vedno lahko rečemo, da so višja starost (in s tem običajno povezane tudi večje delovne izkušnje) ter manjša velikost šole nekako tisti faktorji, ki napovedujejo, da bodo ravnatelji večjo pozornost namenili neposrednemu trudu po izboljševanju poučevanja učiteljev.

Zadnji indeks znotraj pedagoškega sloga vodenja je indeks neposrednega nadzora poučevanja v šolah. Ravnatelji, ki na tem indeksu dosegajo višje vrednosti, pogosteje opazujejo učitelje pri poučevanju kot vsakodnevni pristop k vodenju šole, prav tako pa tudi pogosteje podajajo predloge učiteljem, kako izboljšati poučevanje. V največji meri indeks neposrednega nadzora poučevanja napoveduje spol ravnatelja, pri čemer se izkaže, da ženske pogosteje uporabljajo te principe,

prav tako jih pogosteje uporabljajo ravnatelji z več izkušnjami z ravnateljevanjem. Zanimivo je, da te principe pogosteje uporabljajo ravnatelji, ki poučujejo v šolah z nižjim razmerjem med učenci in učitelji ter v tistih šolah, kjer imajo manjše število vključenih učencev.

Prvi indeks administrativnega sloga vodenja – indeks odgovornega upravljanja zaznamuje ravnatelje, ki svojo vlogo vidijo predvsem v vzpostavljanju odgovornosti šole do vseh, ki so udeleženci v vzgojno-izobraževalnem procesu. Ta indeks pomembno napovedujeta le dva faktorja, ravnateljeve izkušnje z ravnateljevanjem in, zanimivo, izkušnje s poučevanjem. Tisti ravnatelji, ki dlje časa opravljajo delo ravnatelja, in tisti, ki so dlje časa delali kot učitelji, torej pogosteje uporabljajo postavke, ki se združujejo v indeks odgovornega upravljanja. Zanimivo se zdi, da pedagoški delavci z daljšim stažem pomembno pogosteje poskušajo vzpostavljati odgovornost šole tudi navzven, do vseh, ki se jih poučevanje tako ali drugače dotika – tako učencev kot tudi staršev in širše zainteresirane okolice.

Tudi zadnji indeks, ki opredeljuje administrativni slog vodenja, je indeks birokratskega menedžmenta. Ravnatelji, ki na tem indeksu dosegajo visoke vrednosti, vidijo svojo vlogo predvsem v tem, da zagotavljajo upoštevanje pravil v šoli, izvajanje administrativnih pravil in sodelovanje z oblastjo. Zanimivo je, da se dejansko potrjuje značilnost indeksa birokratskega menedžmenta skozi eno izmed temeljnih značilnosti šole – med drugimi napovedniki, ki ga pomembno napovedujejo, se pojavlja tudi razmerje med učenci in administrativnim osebjem.

Kot že rečeno, je od pogleda na to, kaj je kakovost posamezne šole oz. celotnega sistema vzgoje in izobraževanja, odvisno tudi, kateremu od posameznih indeksov želimo posvetiti večjo pozornost. V luči tega, da se želimo do tega kar najširše opredeliti, podpiramo napore, da se ravnatelji seznanjajo z različnimi značilnostmi vodenja in možnostmi znotraj njih ter tako pripomorejo k izboljševanju kakovosti dela šol.

## Zaključek

Pogled na širšo problematiko zagotavljanja kakovosti v šolah na podlagi prepričanj in ravnanj ravnateljev nam (seveda) ne daje jasnih odgovorov. Ponuja pa nekaj možnosti za to, da lažje razmišljamo o možnostih za nadaljnji razvoj. Tako na nacionalni ravni kot tudi znotraj mednarodnih primerjav se je torej pokazalo, da o administrativni in pedagoški vlogi ravnatelja ne moremo več razmišljati ločeno, če želimo spodbujati zagotavljanje okoliščin, ki omogočajo bolj kakovostne storitve v šoli. Neizpodbitno dejstvo je, da je šola del realnega življenja in se tako enako kot na drugih področjih tudi tukaj ne more ločevati na različne vloge. Znotraj prispevka smo pokazali na nekaj dejavnikov, ki se pojavljajo kot uspešni napovedniki

izvajanja nekaterih dejavnosti ravnateljev in lahko pripomorejo k boljši kakovosti. Na različnih nivojih sta se tako kot ključna izkazala dejavnika: izkušnje z ravnateljevanjem ter razmerje med številom učencev in učiteljev. To sta torej pomembna napovednika pogostejšega udejstvovanja tako na indeksih pedagoškega kot na indeksih administrativnega sloga vodenja. V oblikovanju politik bi bilo torej zaradi spodbujanja in zagotavljanja večje kakovosti izobraževanja smiselno razmišljati o spodbujanju stabilnosti mest ravnateljev ter o podpiranju manjših šol, saj tako obstaja več časa in energije za razvoj kvalitete in ne le kvantitete.

## LITERATURA

- Budnar, M. in Fošnarič, A. (2001). Izzivi pedagoškega vodenja. *Vzgoja in izobraževanje*, 32 (3), 49–51.
- Bush, T. in Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. London: SAGE.
- Foskett, N. in Lumby, J. (2003). *Leading and Managing Education. International Dimensions*. London: Paul Chapman Publishing.
- Koren, A. (2005). K tradiciji slovenskega ravnateljevanja. *Šolska kronika*, 14 (1), 87–102.
- Koren, A. (2007). *Ravnateljevanje: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management, Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Kos Kecojević, Ž. in Gaber, S. (2011). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kovač, T., Resman, M. in Rajkovič, V. (2008). Kriteriji ocenjevanja kakovosti šol na podlagi ekspertnega modela. *Sodobna pedagogika*, 59 (2), 180–201.
- Lohr, S. (1999). *Sampling: Design and Analysis*. Pacific Grove, USA: Duxbury Press.
- Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*, 51 (4), 8–26.
- Medveš, Z. (2002). Ravnatelj in samoevalvacija. *Sodobna pedagogika*, 53 (1), 28–46.
- Nunnally, J. C. in Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. USA: McGraw-Hill.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. International Report*. OECD.
- Sardoč, M., Klepac, L., Rožman, M., Vršnik Perše, T. in Brečko, B. (2009). *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS: Nacionalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Selan, I. in Zupančič, B. (2002). Čigav človek je ravnatelj? *Sodobna pedagogika*, 53 (1), 184–201.
- Širec, A. (2000). Slovenska šolska inšpekcija in kakovost dela šol. *Sodobna pedagogika*, 51 (4), 106–124.
-

---

*TALIS 2008 Technical Report.* (2010). OECD.

Zajc, U. (2010). *Kompetence ravnateljev za uspešno poslovno in pedagoško vodenje osnovnih šol.* Magistrsko delo, Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management.

ZOFVI. *Šolska zakonodaja.* (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo.

*Milan Klement, Ph.D., Faculty of Education, Palacký University Olomouc, Czech Republic, milan.klement@upol.cz*

*Martina Rešková, MA, Faculty of Education, Palacký University Olomouc, Czech Republic, martina.reskova@upol.cz*

## **Primary School Students' and Teachers' Opinions About Interactive Boards and Their Possible Utilization in Tuition**

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.091.33:004

### **ABSTRACT**

Nowadays, the utilization of information and communication technologies in all types of schools has become obvious. Information and communication technologies bring a significant number of positive effects which appropriately complete and support education. The generally declared necessity for integration of new media and new educational technologies into the educational process is a prerequisite for further development of pedagogical sciences and practice. Since, in this context, it is essential to promote new didactic techniques and methods derived from them, it is equally important to follow the development of target group's opinions and attitudes. As the authors of the presented study are not aware of an overall study dealing with this issue, we have decided, based on research execution, to find out primary school students' and teachers' opinions about the introduction of modern didactic tools such as interactive boards into teaching practice. The presented study introduces the progress, the process, and the results of this significant research.

**Key words:** didactic tools, information and communication technologies, digital technology, interactive board, digital presentation, multimedia

---

# Mnenja osnovnošolcev in osnovnošolskih učiteljev o interaktivni tabli ter možnosti njene uporabe pri poučevanju v osnovni šoli

## POVZETEK

Uporaba informacijsko-komunikacijskih tehnologij je v sodobnosti pri poučevanju na vseh stopnjah šolanja precej razširjena. Informacijsko-komunikacijske tehnologije prinašajo veliko koristi, ki ustrezno obogatijo in podpirajo poučevanje. Splošna potreba po vključevanju novih medijev in izobraževalnih tehnologij v izobraževalni proces je nujen predpogoj za nadaljnji razvoj pedagoških znanosti in prakse. Kot je v tem kontekstu bistveno spodbujati nove učne tehnike in iz njih izhajajoče metode, je enako pomembno spremljati, kako se razvijata mnenje in odnos ciljne skupine do teh novosti. Ker avtorji te raziskave nismo seznanjeni z morebitno pregledno študijo, ki bi obravnavala izbrano temo, smo se odločili raziskati mnenja osnovnošolcev in njihovih učiteljev o uporabi modernih didaktičnih orodij (med katere sodi tudi interaktivna tabla) pri pouku. Članek predstavlja potek, postopke ter rezultate raziskave.

**Ključne besede:** didaktična orodja, informacijsko-komunikacijske tehnologije, digitalna tehnologija, interaktivna tabla, digitalna predstavitev, multimedija

## Introduction

Didactic tools (cf. Průcha, 1995; Maňák, 2003; Janiš, 2006) are part of tuition since the beginning of cultural history of mankind and can be generally defined as *“all means and features that provide, require and improve the efficiency of tuition and with the usage of appropriate educational methods and organisational forms; they assist in reaching the pedagogical-educational goals”* (Průcha, 2009). The aim of didactic tools is especially to apply the principles of clearness (Nikl, 2002), as in tuition, if possible, all the senses should be employed in getting to know what reality is. Recent researches relate to this fact and they have confirmed that visual processing of information is more effective because we receive 87 % of information from sight, 9 % from hearing, and 4 % from other senses (Průcha, 2009).

In the information and communication technologies boom, modern didactic tools which are based on digital technologies and *multimedia* (Sokolowsky & Šedivá, 2002) have become prominent for teachers. *“Multimedia is computer-integrated and time dependent or independent media that can be interactively, that means*

*individually and selectively, developed or processed”* (T. Svatoš, in Průcha, 2009). According to N. and J. Chapman (2001) it is possible to derive particular parts of multimedia presentations that *“are processed by demanding technical composition where computer technology plays the main role – it is the only way to transfer information from different sources into the same process called digitalisation”* (Chapman & Chapman, 2001). Multimedia presentation is thus a “new” type of didactic material that consists of several basic parts enabling the full usage of digital technologies in the educational process. The basic parts of multimedia presentation are (1) hypertext; (2) graphics/image; (3) sound; (4) video; (5) animation (Chapman & Chapman, 2004) and can be defined as *“one of new educational technologies which uses parallel effect of pedagogical information from various media sources in order to reach the educational intentions and these sources are intentionally and practically gathered (usually in an electronic form) and interactively offered to the tutor for the sensual perception and mental process”* (T. Svatoš in Průcha, 2009). Interactive boards are a suitable technological means of presentation for multimedia presentations created and structured in this way (Dostál, 2011). These boards are shortly called i-boards (Finney & England, 2002). Thus, an interactive board is one of the ways to bring innovation into teaching process and make use of all the possibilities of multimedia presentations. *“The word innovation is usually perceived as a development and practical implementation of new features into the educational and learning system. The aim of the innovation is to improve the quality of this system”* (Skalková, 2007).

All the presented facts impose new demands on teachers who have to be prepared to work with modern didactic tools and technologies and create appropriate educational materials for such tuition. This need stems not only from didactic practice but also from the necessity to accept modern paradigms of teaching where constructivism is its flagship (Průcha, Walterová & Mareš, 2003), understanding the importance of student’s inner conditions of learning as well as their contact or interaction with the environment. That is why this modern teaching paradigm creates a new set of requirements for the teacher and even though they do not necessarily need to be ICT experts, they should be able to make use of those tools in teaching, assuming the role of students’ advisors, above all (Jonassen et al., 2003). These demands can be defined via the so-called TPACK model (Technological Pedagogical Content Knowledge) by L. Shulman (1986), in Czech – technological-didactic knowledge of content, according to Zounek and Šedřová (2009) or Janík (2005), which was further elaborated by P. Mishra and M. Koehler (Mishra & Koehler, 2006). This model uses three dimensions: (1) pedagogical dimension; (2) content dimension; and (3) technological dimension, which all accept the fact that teaching is a complex activity requiring various types of knowledge (understanding, skills, and attitudes), *“and understanding its principle means to penetrate into the complex net of their inter-relationships”* (Šimonová et al., 2010).



According to Brdička (B. Brdička, in Sojka, Rambousek eds., 2009), integration of ICT in tuition is possible only based on real modification of teaching processes. According to above given TPCK, the newly outlined content that educates teachers is composed of four parts. The first one is the previously mentioned didactic knowledge of content (Pedagogical Content Knowledge – PCK) that stems from the original Schulman's concept. This concept, according to Mishra and Koehler, contains knowledge on how to approach educational content and organise it in order to be transmitted as effectively as possible. The second part deals with the interconnection of teaching and technologies (Mishra & Koehler, 2006). As a result, technological content knowledge or TCK is formed. To be more specific, this knowledge describes which technologies are appropriate for a particular educational content. This means that the principle is not only in the knowledge of the taught subject or topic, but also in the way the subject is adjusted using the ICT. The next part connects the field of didactic knowledge with the technological knowledge (Mishra & Koehler, 2006), which results in a new educational field, the so-called technical-didactic knowledge (Technological Pedagogical Knowledge – TPK). This field represents not only the knowledge of the existence of various technologies that can be used in education, but also the knowledge of the fact that these technologies have various tools and possibilities applicable in tuition. This means that it is necessary for a teacher not only to have knowledge of various technologies, but also to be familiar with their possibilities and limits that apply to tuition. The last part is an intersection of the three above mentioned fields. Mishra and Koehler (2008) talk about the so-called technological-didactic knowledge of the content (Technological Pedagogical Content Knowledge – TPCK) made by a new form extending significantly further than its three parts. According to the authors mentioned earlier (Mishra, 2006; Koehler, 2008) the technological-didactic knowledge of the content is the foundation of effective education that requires from the teacher, above all, an understanding of the usage of technologies. *“Only the combination of all necessary knowledge (technological-didactic-subject) makes the teacher a unique and irreplaceable master of their field who is able to help transfer learning towards higher forms in the current world conditions”* (Brdička, 2009). The knowledge required for exploration of truly modern and effective tuition in schools in fact comprises also multimedia presentation preparation and its usage in the educational process through an interactive board.

## **Interactive whiteboard in tuition**

Interactive board is a touch-sensitive surface that enables active communication between a user and a computer, aimed at providing the maximum possible objectivity of the presented content (Dostál, 2009). It is usually used together with a computer and a projector. Through an interactive board, the user is able to influence the computer and the running programs. Thanks to the projected image on

the interactive board (especially where changes are in progress) it is possible to follow the current state on computer output in real time (J. Dostál, in Klement et al., 2011a).

The traditional connection “interactive board - projector - computer“ is still accompanied by other features such as voting machine through which we can very quickly and precisely find out the rate of gained knowledge and consequently involve students in tuition.

Based on a series of direct tuition observations, where an interactive board has been used (Klement et al., 2011b), the following advantages of interactive board usage have been observed (J. Dostál, in Klement et al., 2011a):

- students can be motivated more effectively using an interactive board appropriately;
- study material can be visualised; it is possible to use animations, move objects; the principle of objectivity is applied;
- this tool enables to keep the attention of students for much longer;
- earlier created materials can be reused or easily corrected;
- students can get actively involved in tuition more easily;
- the text written during the actual tuition can be easily saved and shared with other students through the Internet;
- students develop their information and computer literacy (which are crucial nowadays) while working with the board.

It proves that the trend in equipping schools with interactive boards can result in the fact that using interactive boards will become essential for teachers. Until now, we have witnessed merely isolated attempts which mainly dealt only with partial integration issues within particular segments of learning material. Some of the so far realised surveys (Klement et al., 2011b) clearly show high students' and pupils' interest in tuition supported by interactive boards and multimedia presentations. This kind of tuition is considered by some authors to be a *new complex method* that should offer students tuition and learning which is more fun and less routine (cf. Maňák, 1997; Betcher & Lee, 2009; Klement et al., 2011a). It should involve students in cooperative lesson formation which will result in students' motivation to study.

Even though there is a generally declared necessity for incorporating new media (or multimedia) and new technologies (or interactive boards and their accessories)

into the educational process and promoting new didactic techniques and methods derived from them, the whole matter raises the question whether these technologies really make difference from students' and teachers' perspective. Since the authors of the presented study are not aware of any empirical analyses dealing with this issue, we have decided to carry out a survey which would help discover students' and teachers' opinions about the pros and cons of modern didactic tools and the implementation of digital technologies into the didactic process. This research has been carried out thanks to a joint project of the Department of Technical Education and Information Technology at the Faculty of Education of the Palacký University in Olomouc and 17 primary schools in the Olomouc region. It focused on increasing teaching quality through the use of new didactic methods and multimedia techniques, as well as on effective ICT utilization when teaching general and professional subjects at the second level of primary schools. The project has been dealing with formation of educational interactive modules for the following primary school subjects: the English language, the Czech language, mathematics, physics, biology, and geography. We have asked the students and the teachers from these schools about their opinions and attitudes regarding modern didactic tools and digital technologies applied to education, and the real impact on the educational process in the above mentioned subjects. The progress, the process, and the results of this analysis are detailed further on.

## Research methodology

Based on the above stated starting points we have carried out an analysis of primary school students' and teachers' opinions and attitudes regarding the execution of tuition supported by modern didactic tools and digital technologies in two categories, as follows:

The opinions of students from 17 primary schools about tuition using interactive boards and multimedia presentations,

The opinions of teachers from 17 primary schools, who have used this type of tuition, about the contribution and the efficiency of tuition supported by interactive boards and multimedia presentations.

A questionnaire (Foddy, 1994) designed for each category separately was used in order to get the necessary research data that would produce reliable and valid results. The questionnaire was anonymous, which ensured maximum objectivity. The respondents had to answer dichotomous (yes/no) questions (Horák & Chráska, 1983).

We presume that this method is sufficient for this specific example and it provides sufficient overview of students' and teachers' opinions and attitudes towards cer-

tain type of activities which could improve education quality. As a matter of fact, an analysis of the frequency of survey responses and their percentage rate in form of graphs and charts was used for static data processing. For the above mentioned reasons, we did not form classic research hypotheses but rather used classic closed i.e. dichotomous questions which had been marked in the questionnaire. Based on this, the following analysis considers only those results where 60 or more per cent of respondents in our research sample answered a given question with YES or NO.

Student survey sample comprised 2,011 primary school boys and girls from 5<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grades, coming from 17 primary schools, who demonstrably took part in tuition supported by interactive boards and multimedia presentations. In these schools, the respective didactic tools became the main tool for presentation or interaction with the curriculum both from the student's and the teacher's point of view. In total, 2,100 questionnaires have been distributed at the first stage of the survey and 65.8 % of them have returned. The questionnaire was distributed between September 2010 and May 2011. The structure of our survey sample is shown in Table 1 below.

Gender	The number of respondents in each grade		Total number	Percentage
	Grade	Number		
Male	5 <sup>th</sup> grade	125	829	41.2 %
	6 <sup>th</sup> grade	184		
	7 <sup>th</sup> grade	171		
	8 <sup>th</sup> grade	201		
	9 <sup>th</sup> grade	148		
Female	5 <sup>th</sup> grade	178	1,182	58.8 %
	6 <sup>th</sup> grade	263		
	7 <sup>th</sup> grade	242		
	8 <sup>th</sup> grade	287		
	9 <sup>th</sup> grade	212		

*Table 1:* Survey sample structure - primary school students

The teacher respondents sample comprised teachers from the 17 afore-mentioned primary schools, who taught the above mentioned students. The teachers could fill in up to 9 evaluative questionnaires for each class separately. In this way, they could compare students' progress and the contribution of interactive boards and multimedia presentations used in tuition. The first round of evaluation took place from September 2010 to November 2011 (evaluation of at least 3 classes), the second round from January 2011 to February 2011 (evaluation of at least 3 additional classes) and the third, last round from March 2011 to May 2011 (evaluation of yet another 3 classes at the least). The structure of this research sample is demonstrated in Table 2 below.

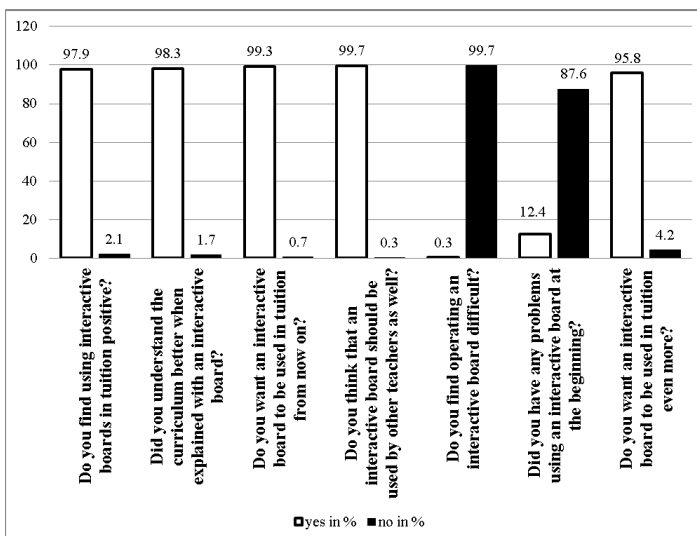
Gender	Total number	Percentage	The number of questionnaires* filled out	Respondents / questionnaires in total
female	27	77.1 %	250	35 / 325
male	8	22.9 %	75	

*Table 2:* Survey sample structure - primary school teachers

The following part of the analysis provides a summary of the most important results of the survey.

## Survey results

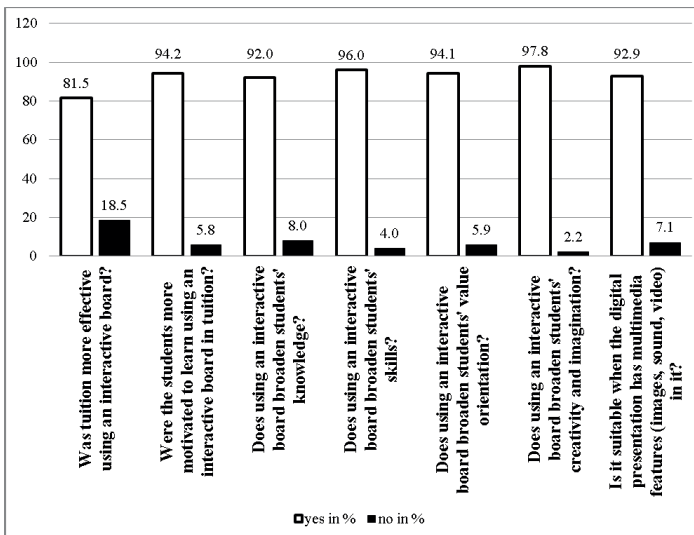
From the analysis carried out it is obvious that primary school students generally consider tuition supported by interactive boards and digital presentations a significant advantage. As much as 97.9 % of students evaluated it positively, while only 2.1 % of students refused it. The efficiency of such tuition can be considered high, as 98.3 % of all students responded they understood the curriculum better with the support of interactive boards and digital presentations, and only 1.7 % of the students said their understanding was worse. As much as 99.3 % of all students responded they understood the curriculum better with the support of interactive boards and digital presentations, and only 0.7 % of the students said their understanding was worse. As much as 99.7 % of the students were in favor of tuition which is supported by interactive boards and digital presentations and its utilization in classes, while 99.7 % of them responded that other teachers also should incorporate these tools in their tuition. Furthermore, students did not experience any difficulties in operating these modern didactic tools, as 99.7 % responded that they had no problems even after using them only shortly. The whole situation is much more clearly illustrated in Graph 1 below.



*Graph 1:* Research results with the group of primary school students

The results obtained were objective with regard to respondents' gender, owing to the use of Student's t-test. There was not a single case of answers being gender-related, which means the opinions are completely unaffected by the gender of respondents. The responses of all students included in the survey clearly indicate the necessity for interactive boards and digital presentations to become an integral part of tuition, as students seem to understand the curriculum better when using these tools. Their opinions were compared to teachers' opinions and to observation results.

Results analysis revealed that the teachers also find using interactive boards and digital presentations in their tuition very useful. In total, 81.5 % of the teachers stated that interactive boards made their tuition more effective, while as much as 94.2 % of them consider their students more motivated. Furthermore, 92 % of the teachers said that interactive-board-supported tuition broadened not only students' knowledge but also their skills and value orientation. To be more specific, 96 % of them think that interactive boards improve students' skills and 94.1 % believe they improve their value orientation. As far as improved creativity and imagination is concerned, however, only 2.2 % of the teachers said that neither students' creativity nor their imagination was being broadened. The teachers also think that presentations which include multimedia features were very useful and efficient. The whole situation is better illustrated in Graph 2 below.



*Graph 2:* Research results with the group of primary school teachers

In this case also, the results were analysed in terms of teachers' gender impartiality. Again, we might say that there was not a single case of gender-related responses thanks to Student's t-test, so the results we collected are impartial and they equally

represent both men's and women's opinions. In fact, we can say that teachers in general find using interactive boards and digital presentations very useful and suitable part of tuition which is in turn not only more motivating and effective but also a great source of knowledge, skills, and attitudes.

The objective value of the results is supported by reliability analysis of the questionnaires used which was also carried out. The reliability was surveyed using Cronbach's alpha coefficient, where the value for the first questionnaire (primary school students) was 0.92 and the value of the second questionnaire (primary school teachers) was 0.94. These values indicate high reliability of the results obtained.

## Discussion

The idea of natural ICT usage among students of today, which involves the use of modern didactic tools, is a fact supported by two main arguments. The first one draws from the fact that nowadays, children use and handle modern IT with absolute certainty and self-confidence.

The second reason is based on age-related ICT usage statistics which shows that unlike the older generations, almost all children today can use the Internet and computer (Lupač, 2011). American author Don Tapscott (1998) based his theory on these two arguments in 1998, claiming that the 'powerful family' model is corrupt because it is the children who educate their parents how to live in a digital environment. His label *N/GEN* and *digital generation* was soon supported by others, such as *digital natives* (Prensky, 2001), *homo-zappiens* (Veen & Vrakking, 2006), *digitally born* (Palfrey & Glasser, 2008) and others. *"Digital natives are used to getting information very quickly. They like doing more activities at the same time (multitasking). They prefer working with the picture material before text. They also prefer random attitude towards information (hypertext) and they like working in the net environment (online) best. They expect immediate praise and frequent appreciation of their own work"* (Prensky, 2001). Prensky's and Tapscott's ideas have become very influential and several researchers have tried to support or disprove their thoughts with variable success (Bennett, Maton & Kervin, 2008).

Even though the authors of the study presented herein are neither supporters nor opponents of the idea of varied attitude towards educating "digital natives", they think that educational practice in primary schools might create excellent environment for opening professional discussions about this phenomenon. This issue goes hand in hand with the "new" role of teachers in the educational process, which is based on thorough utilization of modern didactic tools such as interactive boards or digital presentations. The results presented herein clearly indicate that both primary school teachers and students find tuition supported by modern didactic tools effec-

tive and motivating, as it helps develop several features of student's personality in an attractive way. The question remains whether this is true for all schools where such tools are used. In this respect, we cannot have a straightforward answer, since our survey was focused on schools where teachers underwent extensive training and attended several workshops on the use of such tools and on preparing suitable digital materials in form of digital presentations. In context of the above mentioned facts, the aim of this effort was to develop the so-called digital wisdom and form a group of teachers (Prensky, 2009) who would better understand the way that students – digital natives – think. Such extensive and goal-oriented training is not very common within the school system, which is why there may be some schools where interactive boards are used for static picture projecting which is not digitally adjusted and there may be teachers who do not have the necessary competences for the preparation or the execution of didactic-tools-supported tuition where the interaction among teachers, curriculum, and students is vital.

As a result, we perceive the above mentioned facts as an impulse to develop further discussions and as a stimulus to develop a reliable and balanced attitude towards the needs of second level primary school students. Even though the latter may not be really digital natives and the current issues regarding school systems and their results may originate elsewhere, we cannot disprove this fact either. That is why it is necessary to continuously observe this area, evaluate the attitudes of those engaged in this type of tuition, and try to find the best ways to meet their expectations.

## **Conclusion**

The survey carried out clearly indicates that students see the use of interactive boards as something positive and consider them a very good motivational factor. The results of this part of the survey can be summarised as follows:

- Students perceive the utilization of interactive boards clearly as something positive, which is why these didactic tools should be used in tuition more often,
  - Students understand the curriculum better if presented through interactive boards and for this reason, it would be very effective to use this method to present the curriculum,
  - Students would like to use interactive boards in tuition in the future, which is why it is necessary to accept this idea and try to incorporate modern didactic tools and digital presentations as integral part of educational practice in our schools,
-



- Students do not find any problems operating interactive boards and their accessories, so these didactic tools can be used in all subjects and other didactic and educational processes.

Similarly, pedagogical workers (teachers) also see the utilization of interactive boards in practice very positive. Our observations indicate that interactive boards are used effectively from their point of view. The results of this part of the survey can be summarised by the following points:

- The teachers came to the conclusion that using modern didactic tools in tuition significantly increases its efficiency,
- Modern didactic tools significantly increase students' motivation to study,
- Absolute majority of teachers utilize multimedia features when creating digital presentations,
- The utilization of interactive boards and digital presentations in tuition clearly develops students' knowledge, skills, imagination, creativity and value orientation. Thus, we may say they represent a fully capable tool to reach various educational goals and to employ different strategies.

## **DALJŠI POVZETEK**

Uporaba informacijsko-komunikacijskih tehnologij pri poučevanju v šolah je dandanes očitna. Informacijsko-komunikacijske tehnologije prinašajo veliko koristi, saj bogatijo in podpirajo poučevanje. Splošna potreba po vključevanju novih medijev in izobraževalnih tehnologij v izobraževalni proces je nujen predpogoj za nadaljnji razvoj pedagoških znanosti.

V času eksplozije informacijsko-komunikacijskih tehnologij so postala moderna didaktična orodja, ki temeljijo na digitalnih tehnologijah in multimediji, pomembna za učitelje. Multimedijske predstavitve so »nov« tip izobraževalnega gradiva; sestavlja ga več osnovnih elementov, ki omogočajo popolno uporabo digitalnih tehnologij v izobraževalnem procesu. Osnovni elementi multimedijske predstavitve so: nadbesedilo (hipertekst), slika, zvok, video in animacija. Interaktivne table (na kratko jih imenujemo i-table) predstavljajo ustrezno tehnologijo za multimedijske predstavitve, ki so zasnovane in strukturirane na ta način. Interaktivna tabla je pravzaprav eden od načinov inovativnega pristopa k učnemu procesu ter izkoriščanja vseh možnosti, ki jih ponuja multimedijska predstavitvev.

Vsa navedena dejstva predstavljajo dodatne zahteve za učitelje, ki morajo biti ustrezno pripravljene za delo s sodobnimi didaktičnimi orodji in tehnologijami ter pripraviti tudi ustrezna učna gradiva za tak način poučevanja. Ta potreba ne izhaja

zgolj iz prakse, temveč tudi iz potrebe po sprejemanju sodobnih paradigem poučevanja, kjer je glavno vodilo konstruktivizem, izpostavlja pa tudi pomembnost notranjih pogojev posameznika za učenje ter njegov stik oziroma interakcijo z okoljem. Iz tega razloga ta sodobna učna paradigma ustvarja nove zahteve za učitelje. Čeprav ni nujno potrebno, da so IKT-strokovnjaki, morajo učitelji, ki naj bi bili predvsem svetovalci učencem, znati uporabljati ta orodja pri poučevanju.

To dokazuje, da gre trend opremljanja šol z interaktivnimi tablamami v tej smeri, da bo uporaba interaktivnih tabel za učitelje postala neizogibna. Do sedaj smo bili priča le osamljenim poskusom delne integracije znotraj posameznih segmentov učnega gradiva. Nekatere dosedanje študije jasno kažejo veliko zanimanje študentov in učencev za učenje s pomočjo interaktivnih tabel in multimedijskih predstavitev. Tovrstno poučevanje nekateri avtorji označujejo za *novo kompleksno metodo*, ki naj bi učencem ponujala bolj zabavno in manj rutinsko učenje.

Na podlagi pogostih pobud s strani osnovnih šol, ki tesno sodelujejo s Pedagoško fakulteto Univerze Palacký v Olomucu, smo začeli razmišljati o možnosti izvedbe raziskave, s katero bi preučili interes teh šol za nove tehnologije in učne metode. Na podlagi omenjenih izhodišč smo se odločili izvesti podrobno analizo potreb za izvajanje učnega procesa s sodobnimi didaktičnimi orodji in digitalnimi tehnologijami, kjer smo se osredotočili na dve vprašanji:

- zanimanje ravnateljev osnovnih šol za vpeljavo interaktivnih tabel in multimedijskih predstavitev v učni proces,
- zanimanje učiteljev za poučevanje, ki temelji na uporabi interaktivnih tabel, in potrebno pripravo multimedijskih predstavitev.

Za pridobivanje informacij, na podlagi katerih bi pridobili zanesljive podatke, smo uporabili vprašalnik; pripravljen je bil za vsako skupino posebej. Bil je anonimen, kar je zagotovilo maksimalno realno vrednost. Vprašalnike smo razdelili med posameznike v ciljnih skupinah in jih po izpolnjevanju obdelali. Razdeljenih je bilo več kot 100 vprašalnikov, kar zagotavlja visoko realno vrednost dobljenih rezultatov, ki so navedeni spodaj.

Izvedena analiza jasno kaže na interes ravnateljev osnovnih šol za moderna didaktična orodja in tehnologije, saj jih kar 63 % trdi, da že uporabljajo sodobne tehnologije, vendar le 40,7 % njihovih učiteljev zna te tehnologije tudi uporabljati. Ugotovili smo tudi, da ima samo 18,5 % šol učitelje, ki so sposobni pripraviti ustrezna učna gradiva za tovrstno poučevanje. Poleg tega je kar 92,6 % ravnateljev izjavilo, da bi bili zagotovo veseli diplomantov pedagoške fakultete, ki bi znali uporabljati didaktična orodja in digitalne tehnologije oziroma ki bi znali delati z interaktivnimi tablamami in pripraviti ustrezne multimedijske predstavitve. Zaznali smo tudi zanimanje sedanjih osnovnošolskih učiteljev za sodobna didak-

tična orodja in uporabo digitalnih tehnologij. Čeprav jih je kar 64,2 % navedlo, da so se že srečali s tovrstnimi didaktičnimi orodji, jih le 39,5 % priznava, da znajo te tehnologije tudi uporabljati. Poleg tega je le 21 % učiteljev odgovorilo, da so sposobni pripraviti ustrezno učno gradivo za tako poučevanje. 82,7 % učiteljev trdi, da jih resnično zanimajo sodobna didaktična orodja in izobraževanje za delo z digitalnimi tehnologijami, kar 90,1 % pa se jih posebej zanima za izobraževanje za pripravo ustreznih učnih gradiv.

Na podlagi rezultatov študije o uporabi sodobnih didaktičnih orodij (kot je na primer interaktivna tabla z dodatki, ki predstavlja sodoben način učenja oziroma učno metodo), pridobljenih iz več kot 100 vprašalnikov, ki smo jih razdelili učiteljem od prvega do četrtega razreda osnovne šole in njihovim ravnateljem, lahko trdimo, da je zanimanje zelo veliko. Vse ciljne skupine, ki so sodelovale v študiji, kažejo veliko zanimanje za izvedbo učnega procesa s pomočjo sodobnih didaktičnih orodij in uporabo multimedijских predstavitev.

## LITERATURE

Bártek, K. (2010) Využívání interaktivní tabule ve výuce: očekávání a reflexe českých učitelů v kontextu výzkumů v ČR a zahraničí, *PROTECH 2010*. Olomouc: Velfel. pp. 24–39.

Bennett, S., Maton, K. & Kervin, L. The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence, *British Journal of Educational Technology* 39(5).

Betcher, C. & Lee, M. (2009) *The Interactive Whiteboard Revolution: Teaching With IWBs*. Camberwell, Vic.: ACER Press.

Brdička, B. (2009) Jak učit ve všudypřítomném mraku informací? In P. Sojka, J. Rambousek (eds.). *SCO 2009, sborník 6. ročníku konference o elektronické podpoře výuky*. Brno: Masarykova univerzita.

Dostál, J. (2009) Interaktivní tabule – významný přínos pro vzdělávání. In *Českáškola* (online), Praha: Computer Press.

Dostál, J. (2011) *Nové technologie ve vzdělávání - vzdělávací software a interaktivní tabule*. Olomouc, Vydavatelství Univerzity Palackého.

Finney, A., England, E. (2002) *Managing Multimedia: Project Management for Interactive Media*. Boston: Addison-Wesley.

Foddy, W. H. (1994). *Constructing Questions for Interviews and Questionnaires: Theory and Practice in Social Research*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Horák, F., Chráska, M. (1983) *Metodologie pedagogiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, pp. 94–96.

Chapman, N., Chapman, J. (2001) *Digital Multimedia*. Boston: Addison-Wesley.

- Chapman, N., Chapman, J. (2004) *Digital Multimedia*. Mississauga: John Wiley & Sons.
- Janíček, T. (2005) *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janiš, K. (2006) *Slovník pojmů z obecné didaktiky*. Opava: Slezská univerzita v Opavě.
- Jonnassen, D. H. et al. (2003) *Learning to Solve Problems with Technology: A Constructivist Perspective*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Klement, M., et al. (2011) *Učebnice interaktivní výuky s využitím multimediální učebny*. Olomouc: Velfel.
- Klement, M., Dostál, J., Klement, J. (2011) *Metody realizace a hodnocení interaktivní výuky*. Olomouc: Velfel.
- Lupač, P. (2011) Mýty (a realita) digitální generace (online). Available at <http://www.lupa.cz/clanky/myty-a-realita-digitalni-generace/> (accessed 25 March 2011).
- Maňák, J. (1997) *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Maňák, J. (2003) *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Mishra, P., Koehler, M. J. (2006) *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*. Available at <http://punya.edic.msu.edu/research/tcpcpk> (accessed 6 August 2011).
- Mishra, P., Koehler, M. J. (2008) Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge, *Teachers College Record*.
- Nikl, J. (2002) *Didaktické aspekty technických výukových prostředků*. Liberec: Technická univerzita.
- Palfrey, J., Glasser, U. (2008) *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. New York: Basic Books.
- Prensky, M. (2001) Digital natives, digital immigrants: Do they really think differently? *On the Horizon* 9(5), 7–11.
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom, *Innovate*.
- Průcha, J. (1995) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Shulman, L. S. (1986) Paradigms and research programs in the study of teaching. In M. Wittrock, *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- Skalková, J. (2007) *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Sokolowsky, P., Šedivá, Z. (1994) *Multimédia – současnost budoucnosti*. Praha: Grada.

---

Šimonová, I. et. al. (2010) *Stylučení v aplikacích Learningu*. Hradec Králové: M & V Hradec Králové.

Tapscott, D. (1998) *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.

Veen, W., Vrakking, B. (2006) *Homo Zappiens. Growing Up In A Digital Age*. London: Network Continuum.

Zounek, J., Šedřová, K. (2009) *Učitelé a technologie: mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno: Paido.

---

*Jernej Kovač, univ. dipl. pedagog; spec. zakonske in družinske terapije, Center za izobraževanje, supervizijo in terapevtsko pomoč Maribor, nejci.kovac@gmail.com*

## **Pojav stresa pri svetovalnih delavcih v osnovni šoli**

Izvirni znanstveni članek

UDK 159.944.4:37.011.3

### **POVZETEK**

Članek obravnava pojav stresa in poklicne izgorelosti pri šolskih svetovalnih delavcih; to doslej pri nas še ni bilo sistematično znanstveno raziskano. Osnovni cilj raziskave, ki je potekala v letu 2011, je bil ugotoviti, kako šolski svetovalni delavci zaznavajo stres v odnosu z učenci, starši, učitelji, ravnatelji in drugimi delovnimi obveznostmi. Raziskavo smo opravili na populaciji svetovalnih delavcev v osnovnih šolah na področju severovzhodne Slovenije. Na podlagi rezultatov študije smo ugotovili, da je delo svetovalnega delavca v osnovni šoli v celoti (splošno) gledano dokaj stresno. Podrobnejša analiza rezultatov pa je pokazala razlike pri zaznavanju stresa glede na starost: mlajši svetovalni delavci zaznavajo stres bolj intenzivno kot starejši.

**Gljučne besede:** svetovalni delavci, osnovna šola, stres, delovne obveznosti svetovalnega delavca

## **Elementary School Counsellor Stress**

### **ABSTRACT**

This article deals with the occurrence of stress and occupational burnout in school counsellors, a topic for which no systematic scientific studies have been carried out so far. The main goal of the study carried out in 2011 was to determine how counsellors perceived stress in their relationship with students, parents, teachers, principals, or with regard to other work commitments. The study was conducted on

a population of school counsellors in elementary schools in north-eastern Slovenia. The results of the study showed that the work of counsellors in elementary schools as a whole (in general) was quite stressful. A more detailed analysis of the results showed differences in the perception of stress with regard to age, as younger school counsellors perceived stress more intensely than older counsellors.

**Key words:** school counsellors, elementary school, stress, work responsibilities of a school counsellor

## Uvod

Za stres lahko rečemo, da je simbol človekovega prostora in časa, saj postaja vedno bolj pomemben in sestavni del našega življenja. Z razvojem sodobne tehnologije se človek vedno bolj oddaljuje od naravnih zakonitosti ter se mora zaradi tega vedno bolj prilagajati spreminjajočim se zahtevam okolja, ki posledično povzročajo vedno več stresa.

S stresom se lahko sreča vsak posameznik v družinskem, družbenem in delovnem okolju. V delovnem okolju so stresu izpostavljeni predvsem poklici, ki imajo opravka z neposrednim delom z ljudmi. Zagotovo v zadnjo skupino sodijo tudi svetovalni delavci, saj imajo praviloma opravka z ranljivo populacijo, ki je zaradi različnih vzrokov pogostokrat v stresu, posledično pa svetovalni delavci s tem doživljajo stres tudi sami. S stresom na delovnem mestu se srečujejo svetovalni delavci na različnih področjih zunaj šole (Brookings, Bolton, Brown in McEvoy, 1985; Cherniss, 1995; Maslach in Leiter, 1997; Maslach in Pines, 1977) in v šoli (Blase, 1986; Kyriacou in Sutcliffe, 1978). Šolski svetovalni delavci se pogostokrat srečujejo s stresom, ker je njihovo delo zelo obširno, kompleksno in pogojeno z emocionalno stisko (McMahon in Patton, 1998). Obširnost šolskega svetovalnega dela se kaže v izvajanju različnih dejavnosti, kot so: razvojne naloge, sodelovanje z zunanji institucijami ter preventivne in kurativne naloge. Zaradi te obširnosti mora šolska svetovalna služba v današnjem času delovati zelo kompleksno. Poleg pedagogike kot fundamentalne in aplikativne vede je tu še vrsta drugih znanosti (psihologija, sociologija, medicina in teorija socialnega dela), ki skupaj usmerjajo razvoj pedagoške prakse.

V prispevku bomo v teoretičnem delu na kratko predstavili teoretična izhodišča, pri čemer se bomo omejili zlasti na dejavnike stresa pri svetovalnih delavcih, v drugem delu pa predstavili rezultate empiričnega dela, ki kaže na stopnjo zaznavanja stresa glede na starost med slovenskimi osnovnošolskimi svetovalnimi delavci.

## Razširjenost stresa med šolskimi svetovalnimi delavci

Številne raziskave (Kyriacou in Sutcliffe, 1978; Borg in Riding, 1991; Burke in Greenglass, 1993; Fontana in Abouserie, 1993; Deppoli, 1999, 2002) dokazujejo, da je opravljanje pedagoškega poklica stresna dejavnost. Pretežni del raziskav na pedagoškem področju o stresu se posveča učiteljskemu stresu, medtem ko je zelo malo raziskav o stresu, ki ga pri svojem delu doživljajo šolski svetovalni delavci. Med redkimi raziskavami, ki se ukvarjajo s stresom šolskih svetovalnih delavcev, je raziskava DeMata in Curcia (2004), v kateri je bilo ugotovljeno, da je večina šolskih svetovalnih delavcev zadovoljnih pri svojem delu, vendar jih skoraj 90 % doživlja svoje delo kot stresno. Sears in Navin (2001) sta v raziskavi ugotovila, da 14,8 % šolskih svetovalnih delavcev svoje delo ocenjuje kot zelo stresno, 50,4 % kot zmerno stresno, 30,1 % kot srednje stresno in 4,7 % kot sploh ne stresno. Nobeden izmed udeležencev raziskave svojega dela ni označil kot ekstremno stresnega. Na osnovi zgoraj omenjenih raziskav lahko rečemo, da je delo šolskega svetovalnega delavca v dokaj veliki meri povezano s stresom.

## Dejavniki stresa pri šolskih svetovalnih delavcih

Wise (1985) poudarja, da se šolski svetovalni delavci pri svojem delu pogostokrat srečajo z različnimi dejavniki, ki povzročajo stres. Nekatere študije ocenjujejo, kateri dejavniki povzročajo stres pri šolskih svetovalnih delavcih, vendar so podatki zelo zastareli in redki. Kljub temu lahko glede na obstoječo strokovno in znanstveno literaturo opredelimo temeljne dejavnike, ki povzročajo stres pri šolskih svetovalnih delavcih:

- kompleksnost dela (Burnham in Jackson, 2000; Johnson, 2000);
- prevelike zahteve (Cunningham in Sandhu, 2000; Herr, 2002; Karasek, 1979; Karasek in Theorell, 1990; Sauter in Murphy, 1995);
- medosebni odnosi (Huberty in Huebner, 1988; Huebner, 1992, 1993; Wilkerson in Bellini, 2006);
- delo, ki ni neposredno povezano s svetovalno vlogo (Morse in Russell, 1988; Hardesty in Dillard, 1994; Coll in Freeman, 1997; Bemak, 2000);
- opredelitev vloge (Boyd in Walter, 1975; Brott in Myers, 1999; Burnham in Jackson, 2000; Paisley in McMahon, 2001; Scarborough, 2002; Sears in Granello, 2002), in sicer:
  - konfliktnost vlog (Coll in Freeman, 1997; Herr, 2002; Sears in Granello, 2002; Wilkerson in Bellini, 2006),



- neskladnost vlog (Coll in Freeman, 1997),
- nejasnost vlog (Herr, 2002; Sears in Granello, 2002);
- premalo podpore znotraj in zunaj šole (Reiner in Hartshorne, 1982; DeMato in Curcio, 2004).

V nadaljevanju jih bomo podrobneje na kratko predstavili.

### *Kompleksnost dela*

Šolski svetovalni delavci težijo k šolskemu razvoju in vseživljenjskemu učenju, kjer bi dosegli optimalni osebni/socialni in poklicni razvoj (Campbell in Dahir, 1997). Zaradi tega se morajo šolski svetovalni delavci pogostokrat soočiti z dodatnimi nalogami kot sestavnim delom njihovega dela. Posledica tega je, da morajo pogostokrat določati prednostne naloge in sprejemati odločitve, ki bi bile najboljše za učenca. Vse to lahko povzroča povečano stopnjo stresa (Burnham in Jackson, 2000; Johnson, 2000). Če k temu prištejemo še številne »nesvetovalne naloge« (npr. zamenjava učitelja, urejanje kosil, avtobusni prevozi), sta kompleksnost in odgovornost šolskih svetovalnih delavcev zelo veliki. Tovrstne naloge so lahko za posameznega šolskega svetovalnega delavca stresne predvsem v šolah, ki imajo veliko število učencev.

### *Prevelike zahteve*

Številne raziskave (Israelashvili, 1998; Bluestein, 2001; Constantine in Gainor, 2001; Mullis in Edwards, 2001; Borders, 2002; Karasek, 1979; Karasek in Theorell, 1990; Sauter in Murphy, 1995) dokazujejo, da se šolski svetovalni delavci pri svojem delu pogostokrat srečajo z visokimi zahtevami in nizko zmožnostjo kontrole, saj sta njihova narava dela in populacija, s katero se ukvarjajo, zelo raznoliki in kompleksni.

### *Medosebni odnosi*

Odnosi s sodelavci na delovnem mestu lahko predstavljajo zelo velik vir stresa. Odnose z drugimi je v delovnem okolju šolskega svetovalnega delavca mogoče razdeliti na odnose z nadrejenimi in na odnose s sodelavci.

Za svetovalnega delavca so odnosi z nadrejenim stresni predvsem takrat, ko nadrejeni (ravnatelj) uveljavlja svojo avtoriteto na neprimeren način (Cartwright in Cooper, 1997), in tam, kjer ni prisotnega vzajemnega občutka zaupanja in spoštovanja (Battison, 1999). Na odnos nadrejeni – podrejeni prav tako negativno vplivajo neupoštevanje delavcev, postavljanje nejasnih in nesmiselnih ciljev ter nespodbujanje sodelovanja delavcev pri sprejemanju odločitev (Moos, 1992).

Na odnose med sodelavci negativno vplivajo tudi tekmovalnost, osebni konflikti in posamezniki, ki so izredno tehnično in storilnostno naravnani (Battison, 1999). Prav tako pa lahko stres povzročajo sodelavci, ki ignorirajo čustva drugih in so neobčutljivi (Slivar, 2003).

### *Delo, ki ni neposredno povezano s svetovalno vlogo*

Gysbers in Henderson (2000) sta »nesvetovalne« dejavnosti šolskih svetovalnih delavcev razdelila v štiri kategorije: nadzor učencev, poučevanje, pisarniško in administrativno delo. Dejavnosti, ki niso neposredno vezane na svetovalno delo šolskih svetovalnih delavcev, so lahko: obveza glede kosila, zamenjava odsotnih učiteljev, urejanje avtobusnih prevozov, vzpostavljanje discipline in vpisovanje učencev v šolo.

Šolski svetovalni delavci veliko svojega časa posvetijo nalogam, ki niso neposredno povezane s svetovalnim delom (Morse in Russell, 1988; Hardesty in Dillard, 1994; Coll in Freeman, 1997; Bemak, 2000). Do podobnih zaključkov sta v svoji raziskavi prišla Baggerly in Osborn (2006). Napierkowski in Parsons (1995) ugotavljata, da vloga šolskega svetovalnega delavca postaja vedno bolj navidezno administrativna, saj se od njega zahteva vedno več administrativnega dela. Šolski svetovalni delavci izražajo skrb zaradi vedno večjega obsega administrativnega dela, zaradi česar imajo manj časa za individualno in skupinsko svetovalno delo z učenci (DeMato in Curcio, 2004). Zaradi stalnih večjih pričakovanj in zahtev glede »nesvetovalnih« dejavnosti se šolski svetovalni delavci vedno bolj oddaljujejo od neposrednega svetovalnega dela z učenci, starši, učitelji in vodstvom. To pa v njih spodbudi občutke krivde in s tem posledično stresa, da niso naredili dovolj v neposrednem svetovalnem delu.

### *Opredelitev vloge*

Definicija vloge je za šolske svetovalne delavce vedno velik izziv (Boyd in Walter, 1975; Brott in Myers, 1999; Burnham in Jackson, 2000; Paisley in McMahon, 2001; Scarborough, 2002; Sears in Granello, 2002). Vloga označuje niz različnih pričakovanj, ki jih mora izpolniti posameznik na določenem položaju v določeni organizaciji. Ta pričakovanja definira in izpolnjuje posameznik sam, tako kot tudi drugi znotraj in zunaj organizacije (Van Sell, Brief in Schuler, 1981). Za šolskega svetovalnega delavca to pomeni, da na opredelitev in uresničevanje njegove vloge vplivajo osebe v šoli in tiste zunaj šolskega sistema, tako kot tudi smernice, ki so si jih samostojno zastavili.

Zaradi nedoslednih in nasprotujočih si sporočil, ki jih svetovalni delavci prejemajo, kot tudi zaradi njihovih osebnih stališč, je zelo verjetno, da se šolski

svetovalni delavec znajde v stresu. Po Collu in Freemanu (1997) je vloga stresa sestavljena iz treh različnih, vendar povezanih delov, in sicer:

1. Konfliktnosti vloge: do konfliktnosti vloge pride, ko se šolski svetovalni delavec sooči z nesprejemljivimi zahtevami s strani dveh ali več pošiljateljev (npr. učiteljev, ravnatelja, drugega šolskega svetovalnega delavca) ali ko se od šolskega svetovalnega delavca zahtevajo določene stvari, ki so v nasprotju z njegovim prepričanjem (Coll in Freeman, 1997; Van Sell idr., 1981).
2. Nejasnosti vloge: do pojava nejasnosti vloge pride, ko vloge šolskemu svetovalnemu delavcu niso jasno izrečene v smislu njegove odgovornosti in pričakovanega dela (Coll in Freeman, 1997; Van Sell idr., 1981).
3. Neskladnosti vloge: do neskladnosti vlog pride, ko je postavljeno preveč zahtev, ki jih mora šolski svetovalni delavec izpolniti brez potrebne podpore. Prav tako do neskladnosti lahko pride, ko je šolski svetovalni delavec ujet med lastnimi pričakovanji in zahtevami drugih šolskih oseb (npr. ko ravnatelj zahteva, da se razkrijejo informacije, medtem ko šolski svetovalni delavec verjame, da so informacije zaupne narave) (Coll in Freeman, (1997).

#### *Premalo strokovne podpore*

Šolski svetovalni delavci so pogostokrat deležni tudi premalo strokovne podpore, zaradi česar lahko pride do slabše delovne učinkovitosti (Herr, 2002; Sears in Granello, 2002; Baker in Gerler, 2004; Wilkerson in Bellini, 2006). Vse našteje kronične stresne situacije lahko pri šolskih svetovalnih delavcih vodijo v izgorelost.

#### *Biografski dejavniki stresa pri šolskih svetovalnih delavcih*

Poleg že omenjenih dejavnikov stresa pri šolskih svetovalnih delavcih predstavljajo pomembno vlogo pri zaznavanju stresa tudi biografski dejavniki, kot so spol, starost, delovne izkušnje, stan itd. V nadaljevanju se bomo osredotočili na biografski dejavnik starost, ki je pomenil pomembno neodvisno spremenljivko v naši empirični študiji, predstavljeni v drugem delu prispevka. Ob pregledu literature smo ugotovili, da je zelo malo raziskav, ki bi se navezovale na vpliv starosti na stres pri šolskih svetovalnih delavcih. Med redkimi raziskavami, ki se ukvarjajo z zaznavo stresa šolskih svetovalnih delavcev glede na starost, je raziskava Searsa in Navina iz leta 2001, kjer sta avtorja ugotovila, da starost nima pomembnega vpliva na zaznavanje stresa. Za razliko od omenjene raziskave so nekateri avtorji (Maslach in Jackson, 1981; Moracco, Butcke in McEwen, 1984; Huberty in Huebner, 1988; Butler in Constantine, 2005) prišli do spoznanja, da mlajši svetovalni delavci zaznavajo večjo stopnjo stresa.

Če povzamemo, smo v teoretičnem delu na kratko izpostavili glavne dejavnike stresa pri šolskih svetovalnih delavcih. Kot smo že omenili uvodoma, (sploh v Sloveniji) iz te tematike še ni opravljena nobena poglobljena analitična študija. Zato v nadaljevanju predstavljamo izsledke empirične raziskave, ki pomenijo izviren prispevek k raziskovanju stresa pri svetovalnih delavcih v Sloveniji.

## **Empirična raziskava**

### *Namen raziskave*

Osnovni namen raziskave je raziskati zaznavanje stresa svetovalnih delavcev v osnovnih šolah. Osredotočili smo se na:

- zaznavanje stresa svetovalnih delavcev v odnosu z učenci;
- zaznavanje stresa svetovalnih delavcev v odnosu s starši;
- zaznavanje stresa svetovalnih delavcev v odnosu z učitelji in ravnatelji;
- zaznavanje stresa svetovalnih delavcev v drugih delovnih obveznostih;
- zaznavanje stresa svetovalnih delavcev v celoti.

V okviru teh raziskovalnih vprašanj nas je zanimal vpliv starosti svetovalnega delavca na zaznavanje stresa.

### *Metodologija*

Raziskava je bila narejena na populaciji svetovalnih delavcev v osnovnih šolah na področju severovzhodne Slovenije. Instrument raziskave je anketni vprašalnik za svetovalne delavce v osnovnih šolah; zajemal je vprašanja o zaznavanju stresa, ki so bila zaprtega tipa. Raziskava temelji na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu 88 svetovalnih delavcev v osnovnih šolah iz severovzhodne Slovenije.

Podatki so bili obdelani s programom za statistično obdelavo podatkov programskega paketa SPSS (20) za Windows. Za prikaz splošnega zaznavanja stresa smo uporabili osnovno deskriptivno statistiko, za ugotavljanje razlik v zaznavanju stresa med svetovalnimi delavci glede na starost pa neparametrični Kruskal-Wallisov test in analizo variance.

*Rezultati in interpretacija*

Rezultate prikazujemo v dveh sklopih: v prvem so prikazana splošna stališča svetovalnih delavcev o zaznavanju stresa, v drugem pa rezultati, ki kažejo na vpliv starosti svetovalnih delavcev na zaznavanje stresa.

Ocena stopnje zaznavanja stresa	f	f %
izjemno	1	1,1
močno	23	26,1
zmerno	53	60,2
rahlo	10	11,3
ni zaznano	1	1,1

*Preglednica 1:* Število (f) in strukturni odstotki (f %) stališč svetovalnih delavcev o stopnji stresa pri svojem delu

Največji odstotek svetovalnih delavcev v osnovni šoli (60,2 %) je mnenja, da je njihovo delo zmerno stresno. Dokaj visok odstotek svetovalnih delavcev (26,1 %) je svoje delo označilo za zelo stresno, 11,3 % pa za rahlo stresno. Le po eno mnenje je bilo, da je njihovo delo izjemno stresno oz. da sploh ni stresno. Več je torej svetovalnih delavcev, ki svoje delo zaznavajo kot bodisi zmerno bodisi močno stresno.

Delovne naloge	Starost	$\bar{R}$	Izid K-W-preizkusa	
			$\chi^2$	P
Delo z učenci z učnimi težavami.	do 35 let	38,63	3,337	0,190
	od 36 do 45 let	45,76		
	več kot 45 let	49,55		
Delo z učenci z vedenjskimi težavami.	do 35 let	42,78	2,454	0,293
	od 36 do 45 let	40,20		
	več kot 45 let	49,74		
Delo z nadarjenimi učenci.	do 35 let	47,31	2,912	0,234
	od 36 do 45 let	37,58		
	več kot 45 let	47,18		
Delo z integriranimi učenci s posebnimi potrebami.	do 35 let	45,03	0,153	0,928
	od 36 do 45 let	42,94		
	več kot 45 let	45,21		

Delovne naloge	Starost	$\bar{R}$	Izid K-W-preizkusa	
			$\chi^2$	P
Delo z učenci glede poklicne usmerjenosti.	do 35 let	45,08	0,314	0,856
	od 36 do 45 let	43,60		
	več kot 45 let	44,63		
Svetovalno-preventivno delo z vsemi učenci pri izboljšanju kakovosti učenja.	do 35 let	45,11	0,075	0,968
	od 36 do 45 let	44,98		
	več kot 45 let	43,48		

*Preglednica 2:* Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa v delovnih nalogah, vezanih na učence z vidika zaznavanja stresa glede na starost

Iz preglednice je razvidno, da pri nobeni izjavi ne obstaja statistično značilna razlika. Pozornost pa namenjamo trem, pri katerih smo odkrili kar pričakovane smeri razlik. Pri delu z učenci z učnimi težavami ( $P = 0,190$ ) in z učenci z vedenjskimi težavami ( $P = 0,293$ ) povprečni rangi kažejo, da gre za nalogi, ki sta bolj stresni za starejše kot za mlajše svetovalne delavce. Domnevno se v ozadju s starostjo pojavlja nižja stopnja fleksibilnosti, potrpežljivosti, morda tudi motiviranosti za dodatni napor. Pri delu z nadarjenimi ( $P = 0,234$ ) pa velja opozoriti na eni strani na skupino najmlajših in na drugi strani starejših svetovalnih delavcev. Prvim domnevno primanjkuje izkušenj s specifično nadarjenimi, drugi jih sicer imajo, vendar jih visoka pričakovanja nadarjenih vse bolj obremenjujejo in s tem posledično povzročajo večjo zaznavanje stresnosti.

Delovne naloge	Starost	$\bar{R}$	Izid K-W-preizkusa	
			$\chi^2$	P
Delo s starši, katerih učenci imajo učne težave.	do 35 let	50,78	3,634	0,163
	od 36 do 45 let	42,30		
	več kot 45 let	39,79		
Delo s starši, katerih učenci imajo vedenjske težave.	do 35 let	42,73	0,174	0,916
	od 36 do 45 let	45,38		
	več kot 45 let	45,61		
Delo s starši nadarjenih učencev.	do 35 let	46,28	0,446	0,800
	od 36 do 45 let	42,02		
	več kot 45 let	44,66		

Delovne naloge	Starost	$\bar{R}$	Izid K-W-preizkusa	
			$\chi^2$	P
Delo s starši integriranih učencev s posebnimi potrebami.	do 35 let	47,52	<b>5,232</b>	<b>0,073</b>
	od 36 do 45 let	35,24		
	več kot 45 let	48,85		
Delo s starši glede poklicne usmerjenosti učencev.	do 35 let	47,19	1,281	0,527
	od 36 do 45 let	40,14		
	več kot 45 let	45,24		
Predavanja in delavnice za starše učencev.	do 35 let	45,77	0,141	0,932
	od 36 do 45 let	43,60		
	več kot 45 let	43,92		

*Preglednica 3:* Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa v delovnih nalogah, vezanih na starše z vidika zaznavanja stresa glede na starost

Obstoja statistično značilnih razlik nismo dokazali v nobeni izjavi, opozarjamo pa na obstoj tendence pri delu s starši integriranih učencev s posebnimi potrebami ( $P = 0,073$ ).

Več stresa zaznavajo šolski svetovalni delavci, stari več kot 45 let in do 35 let, medtem ko najmanj tisti od 36 do 45 let starosti. Tovrstni rezultati so v skladu z našimi pričakovanji, saj se mlajši svetovalni delavci prvič srečajo s tovrstno populacijo staršev, ki so pogostokrat v stiski zaradi posebnosti, ki jih ima njihov otrok. Pomanjkanje izkušenj, ki je po navadi značilno za mlajše svetovalne delavce, je lahko eden izmed razlogov za stres. Pri starejših svetovalnih delavcih pa so izkušnje sicer prisotne, vendar dolgotrajno delo z učenci s posebnimi potrebami pušča za seboj čustveno izčrpanost. Nekoliko opaznejša razlika je v kategoriji delo s starši, katerih učenci imajo učne težave, kjer se kaže, da se zaznavanje stresa s starostjo svetovalnih delavcev zmanjšuje. Druge delovne naloge različno stari svetovalni delavci z vidika stresa zaznavajo zelo podobno.

Delovne naloge	Starost	$\bar{R}$	Izid K-W-preizkusa	
			$\chi^2$	P
Neposredna pomoč učiteljem.	do 35 let	48,53	2,303	0,316
	od 36 do 45 let	45,64		
	več kot 45 let	39,42		

Delovne naloge	Starost	$\bar{R}$	Izid K-W-preizkusa	
			$\chi^2$	P
Sodelovanje in pomoč učiteljem pri oblikovanju učnih programov.	do 35 let	45,06	4,078	0,130
	od 36 do 45 let	51,30		
	več kot 45 let	38,44		
Neposredno sodelovanje z ravnateljem.	do 35 let	47,27	2,450	0,294
	od 36 do 45 let	47,50		
	več kot 45 let	39,23		

*Preglednica 4:* Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa v delovnih nalogah, vezanih na učitelje in ravnatelja z vidika zaznavanja stresa glede na starost

Iz preglednice je razvidno, da pri nobeni izjavi ni prišlo do statistično značilnih razlik med šolskimi svetovalnimi delavci glede na starost. Velja pa opozoriti na razliko med njimi, kakor jih kažejo povprečni rangi. Vse tri naloge (neposredna pomoč učiteljem, sodelovanje in pomoč učiteljem pri oblikovanju učnih programov in neposredno sodelovanje z ravnateljem) najmanj stresno zaznavajo najstarejši (več kot 45 let) svetovalni delavci.

Delovne naloge	Starost	$\bar{R}$	Izid K-W-preizkusa	
			$\chi^2$	P
Sodelovanje z zunanjimi institucijami.	do 35 let	53,61	<b>6,968</b>	<b>0,031</b>
	od 36 do 45 let	39,16		
	več kot 45 let	39,40		
Delo z dokumentacijo.	do 35 let	46,95	2,210	0,331
	od 36 do 45 let	47,90		
	več kot 45 let	39,23		
Zunanji nadzor (inšpekcija).	do 35 let	39,80	4,001	0,135
	od 36 do 45 let	52,56		
	več kot 45 let	42,85		

*Preglednica 5:* Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa v delovnih nalogah, vezanih na drugo delo z vidika zaznavanja stresa glede na starost

Sodelovanje z zunanjimi institucijami je tista naloga, pri kateri se kaže statistično značilna razlika ( $P = 0,031$ ). Za mlajše svetovalne delavce, kakor kažejo povprečja, je to bolj stresno kot za starejše. Rezultati so v skladu z našimi pričakovanji, saj



imajo starejši svetovalni delavci več izkušenj s sodelovanjem z zunanjimi institucijami, zaradi česar lahko zaznavajo tudi manj stresa.

Starost	n	$\bar{X}$	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus aritmetičnih sredin	
				F	p	F	p
Do 35 let	32	48,59	9,07	0,051	0,950	0,614	0,544
Od 35 do 45 let	25	46,92	7,86				
Več kot 45 let	31	46,10	10,01				

*Preglednica 6:* Izid analize variance razlik v zaznavanju stresnosti dela svetovalnih delavcev v celoti glede na starost

Predpostavka o homogenosti varianc, na kateri temelji analiza variance, je upravičena ( $P = 0,950$ ). Med šolskimi svetovalnimi delavci, kakor kaže izid splošnega F-preizkusa, glede na starost ni statistično značilne razlike ( $P = 0,544$ ) v zaznavanju stresnosti njihovega dela v celoti. Velja pa opozoriti na sistematično padanje povprečij ( $\bar{x}$ ) s starostjo – mlajši svetovalni delavci svoje delo doživljajo bolj stresno kot starejši. Razloge za tovrstne rezultate lahko morda iščemo v razkoraku med pridobljenim teoretičnim znanjem in prakso, v pomanjkanju izkušenj ter posledično manj strokovnih kompetencah mlajših svetovalnih delavcev.

## Razprava

Na osnovi rezultatov naše raziskave lahko na splošno rečemo, da je delo svetovalnih delavcev v osnovni šoli dokaj stresno, saj je večina svetovalnih delavcev (87,4 %) svoje delo označila kot stresno. Ti rezultati sovpadajo z raziskavami Searsa in Navina (2001) ter DeMata in Curcia (2004), v katerih je bilo ugotovljeno, da več kot 90 % svetovalnih delavcev v osnovnih šolah svoje delo doživlja kot stresno. Poleg zaznavanja stresnosti v celoti smo se v raziskavi osredotočili tudi na posamezne delovne naloge svetovalnih delavcev, razdeljene v štiri sklope, in sicer v zaznavanje stresnosti pri delu, povezanem z učenci, starši, učitelji in ravnatelji ter drugimi delovnimi obveznostmi.

Pri prvi delovni kategoriji, ki se je nanašala na delovne obveznosti, vezane na delo z učenci, se je izkazalo, da glede na starost ne obstajajo statistično značilne razlike. V zadnji delovni kategoriji se je izkazalo, da največja razlika v zaznavanju stresa šolskih svetovalnih delavcev obstaja pri delu z učenci z učnimi težavami, kjer zaznavanje stresa z leti narašča. Prav tako se je pri delovnih nalogah, povezanih z delom z nadarjenimi učenci in učenci z vedenjskimi težavami, izkazalo, da največ stresa zaznavajo svetovalni delavci v starostni skupini nad 45 let, ki predstavljajo najstarejšo skupino v naši raziskavi. Tovrstni rezultati so v skladu z našimi

pričakovanji, saj svetovalno delo z učenci z učnimi in vedenjskimi težavami in nadarjenimi učenci zahteva veliko mero potrpežljivosti in motiviranosti šolskih svetovalnih delavcev, ki se po navadi s starostjo tudi zmanjšuje. Zanimivo je spoznanje, da svetovalni delavci pri delovni nalogi, ki se navezuje na delo z integriranimi učenci, v različnih starostnih skupinah zelo podobno zaznavajo stresnost. Ti rezultati so zanimivi predvsem zaradi tega, ker delo s tovrstno populacijo prav tako zahteva večjo mero potrpežljivosti, vztrajnosti in motiviranosti, ki je pogostokrat večja pri nekoliko mlajših svetovalnih delavcih. Pri drugih dveh kategorijah, ki sta se navezovali na delo z učenci glede poklicne usmerjenosti in svetovalno-preventivno delo pri izboljšanju kakovosti učenja, se je izkazalo, da svetovalni delavci glede na starost zelo podobno doživljajo stres. To je tudi v skladu z našimi pričakovanji, ker ti dve nalogi nista povezani s težavami in posebnostmi učencev ter zaradi tega predstavljata tudi bistveno manjšo čustveno obremenitev.

Pri drugi delovni kategoriji, ki se je nanašala na delovne obveznosti, vezane na delo s starši, se je izkazalo, da glede na starost pri nobeni izjavi o zaznavanju stresa ne obstajajo statistično značilne razlike. Vendar se je pri izjavi, ki se je navezovala na zaznavanje stresa pri delu s starši integriranih učencev, pokazala tendenca na statistično značilno razliko. V največjem deležu zaznavajo stres svetovalni delavci v starostni skupini nad 45 let, sledijo svetovalci, stari do 35 let, medtem ko svetovalci, stari od 36 do 45 let, zaznavajo najmanj stresa. Tovrstni rezultati so v skladu z našimi pričakovanji, saj se mlajši svetovalni delavci prvič srečajo s tovrstno populacijo učencev in staršev, ki so pogostokrat v stiski zaradi posebnosti, ki jih ima njihov otrok. Zato je pri delu s temi starši potrebno veliko sočutja in izkušenj, ki jih lahko mlajšim svetovalnim delavcem primanjkuje, kar je lahko eden izmed razlogov za stres. Pri starejših svetovalnih delavcih pa so izkušnje prisotne, vendar jih dolgotrajno delo z učenci s posebnimi potrebami lahko čustveno izčrpa, kar bi lahko bil razlog za večje zaznavanje stresa. Svetovalni delavci, stari od 36 do 45 let, imajo potrebne delovne izkušnje in ne preveč dolgotrajno delo s tovrstno populacijo. Pri skupini od 36 do 45 let je prišlo do nekoliko bolj opazne razlike pri delu s starši, katerih učenci imajo učne težave, kjer smo ugotovili, da se zaznavanje stresa pri šolskih svetovalnih delavcih z leti zmanjšuje. Za druge delovne naloge v tej kategoriji, ki so se navezovali na delo s starši, pa se je izkazalo, da svetovalni delavci glede na starost dokaj podobno zaznavajo stres. Tovrstne rezultate potrjuje tudi raziskava Searsa in Navina iz leta 2001, ki dokazuje, da šolski svetovalni delavci glede na starost zelo podobno zaznavajo stres.

Za tretjo delovno kategorijo, ki se je nanašala na delovne obveznosti, vezane na zaznavanje stresa pri delu z učitelji in ravnateljji, se je izkazalo, da glede na starost prav tako ni statistično značilnih razlik in da so rezultati najbolj enakomerno porazdeljeni od vseh delovnih kategorij. To pomeni, da znotraj delovnih nalog v tej kategoriji svetovalni delavci glede na starost zelo podobno zaznavajo stres.

V kategoriji, ki se je navezovala na delovne naloge, vezane na druge naloge z vidika zaznavanja stresa, je glede na starost prišlo do statistično značilne razlike v delovni nalogi, ki se je navezovala na sodelovanje z zunanjimi institucijami. Izkazalo se je, da največ stresa zaznavajo najmlajši šolski svetovalni delavci (do 35 let), medtem ko starostni skupini od 36 do 45 let in več kot 45 let pri sodelovanju z zunanjimi institucijami zaznavata bistveno manj stresa. Tovrstni rezultati so v skladu z našimi pričakovanji, saj mlajši šolski svetovalni delavci na začetku svoje poklicne poti še nimajo izgrajene poklicne integritete in ustreznih kompetenc ter s tem povezane samozavesti, ki je včasih nujno potrebna pri sodelovanju z zunanjimi institucijami. To potrjujejo tudi nekatere raziskave (Maslach in Jackson, 1981; Moracco idr., 1984; Huberty in Huebner, 1988; Butler in Constantine, 2005), ki dokazujejo, da največ stresa pri svojem delu doživljajo mlajši šolski svetovalni delavci.

Pri delovni obveznosti, ki se navezuje na delo z dokumentacijo, smo ugotovili, da starejša generacija svetovalnih delavcev doživlja večjo intenziteto stresa v primerjavi s srednjo in mlajšo generacijo. Pridobljeni rezultati so v skladu z našimi pričakovanji, saj delo z dokumentacijo, ki je povezano z delom pri računalniku, starejšim po navadi povzroča več težav. Prav tako pa je prišlo do razlike v zaznavanju stresa glede na starost pri delovni obveznosti, ki se navezuje na zunanji nadzor (inšpekcijo), kjer se je izkazalo, da največ stresa doživlja starostna skupina od 36 do 45 let, medtem ko svetovalni delavci v starostnih skupinah do 35 let in več kot 45 let tovrstno delo doživljajo nekoliko manj stresno. Ti rezultati so nekoliko presenetljivi in niso v skladu z našimi pričakovanji, saj smo pričakovali, da bo zunanji nadzor največ stresa povzročil najmlajši generaciji (do 35 let), ker pri svojem delu še nima jasno izoblikovane predstave o samem neposrednem svetovalnem delu in zahtevah šolske inšpekcije, ki izvaja zunanji nadzor.

## Sklep

Na osnovi naše raziskave lahko zaključimo, da se večina svetovalnih delavcev v osnovni šoli pri svojem delu sooča s stresom. Zagotovo je naša temeljna ugotovitev, da mlajši šolski svetovalni delavci v celoti in po posameznih delovnih nalogah nekoliko intenzivneje zaznavajo stres kot starejši. To bi lahko pomenilo, da svetovalni delavci na začetku svoje poklicne poti potrebujejo še več podpore, da se lahko lažje soočajo z vsemi čustveno napornimi delovnimi obveznostmi, ki v njih povzročajo stres. Zagotovo pa je potrebno še enkrat poudariti, da pri nas do sedaj ni bila narejena še nobena znanstvena sistematična raziskava, ki bi se ukvarjala s problematiko zaznavanja stresa glede na starost šolskih svetovalnih delavcev. Zato lahko rezultati naše raziskave predstavljajo podlago za potrebne nadaljnje raziskave o vplivu starosti na zaznavanje stresa svetovalnih delavcev v osnovnih šolah.

## LITERATURA

- Baggerly, J. in Osborn, D. (2006). School counselors career satisfaction and commitment: Correlates and predictors. *Professional Counseling, 9*, 197–205.
- Baker, S. B. in Gerler, E. R. (ur.). (2004). *School counseling for the twenty-first century* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Battison, T. (1999). *Premagujem stres*. Ljubljana: DZS.
- Bemak, F. (2000). Transforming the role of the counselor to provide leadership in educational reform through collaboration. *Professional School Counseling, 3*, 323–331.
- Blase, J. J. (1986). A qualitative analysis of teacher stress. *American Educational Research Journal, 23* (1), 13–40.
- Blustein, J. (2001). *Creating emotionally safe schools: A guide for educators and parents*. Deerfield Beach, FL: Health Communications.
- Borders, L. D. (2002). School counseling in the 21 century: Personal and professional reflections. *Professional School Counseling, 9* (1), 180–185.
- Borg, M. G. in Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal, 17*, 263–281.
- Boyd, J. D. in Walter, P. B. (1975). The school counselor, the cactus and supervision. *The School Counselor, 23*, 103–107.
- Brookings, J. B., Bolton, B., Brown, C. E. in McEvoy, A. (1985). Self-reported job burnout among female service professionals. *Journals of Occupational Behavior, 6*, 143–150.
- Brott, P. E. in Myers, J. E. (1999). Development of professional school counselor identity: A grounded theory. *Professional School Counseling, 2*, 339–348.
- Burke, R. J. in Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teacher. *Human relations, 48*, 187–202.
- Burnham, J. J. in Jackson, C. M. (2000). School counselor roles: Discrepancies between actual practice and existing models. *Professional School Counseling, 4*, 41–49.
- Butler, S. K. in Constantine, M. G. (2005). Collective self-esteem and burnout in professional school counselors. *Professional School Counseling, 4*, 41–49.
- Campbell, C. in Dahir, C. (1997). *Sharing the vision: The National Standards for School Counseling Programs*. Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Cartwright, S. in Cooper, C. (1997). *Managing workplace stress*. Thousand Oaks: Sage.
- Chernis, C. (1995). *Beyond burnout: Helping teacher, nurses, therapist and lawyers recover from stress and disillusionment*. New York: Routledge.
-

Coll, K. M. in Freeman, B. (1997). Role conflict among elementary school counselors: A national comparison with middle and secondary school counselors. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31, 251–261.

Constantine, M. G. in Gainor, K. A. (2001). Emotional intelligence and empathy: Their relation to multi-cultural counseling knowledge and awareness. *Professional School Counseling*, 5 (2), 131–137.–

Cunnigham, J. J. in Sandhu, D. S. (2000). A comprehensive approach to school community violence prevention. *Professional School Counseling*, 4, 126–133.

DeMato, D. S. in Curcio, C. C. (2004). Job satisfaction of elementary school counselor: A new look. *Professional School Counseling*, 7, 236–245.

Depolli, K. (1999). *Stres na delovnem mestu osnovnošolskega učitelja predmetnega pouka*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Depolli, K. (2002). *Delovna preobremenjenost kot izvor z delom povezanega stresa pri učiteljih*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Faber, D. in Hifetz, L. (1981). The satisfaction and stress of psychotherapeutic work: a factor analytic study. *Professional Psychotherapy*, 12, 621–630.

Fontana, D. in Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 261–270.

Gysbers, N. C. in Henderson, P. (2000). *Developing & managing your school guidance program* (3. izd.). Alexandria, VA: American Schools Counselor Association.

Hardesty, P. H. in Dillard, J. M. (1994). The role of elementary school counselors compared with their middle and secondary school counterparts. *Elementary School Guidance and Counseling*, 29, 83–91.

Herr, E. L. (2002). The impact of national policies, economics and school reform on comprehensive guidance programs. *Professional School Counseling*, 4, 236–245.

Huberty, T. J. in Huebner, E. S. (1988). A national survey of burnout among school psychologists. *Psychology in the Schools*, 25 (1), 54–61.

Huebner, E. S. (1992). Burnout among school psychologists: An exploratory investigation into its nature, extent and correlates. *School Psychology Quarterly*, 7 (2), 129–136.

Huebner, E. S. (1993). Professionals under stress: A review of burnout among the helping professions with implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 30, 40–49.

Israelashvili, M. (1998). Preventative school counseling: A stress inoculation perspective. *Professional School Counseling*, 1(5), 21–25.

Johnson, L. S. (2000). Promoting professional identity in an era of educational reform. *Professional School Counselor*, 4, 31–40.

- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285–307.
- Karasek, R. in Theorell, T. (1990). *Healthy Work*. New York: Basic Books.
- Kyriacou, C. in Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. *British Journal for Educational Psychology*, 48, 159–167.
- Maslach, C. M. in Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99–113.
- Maslach, C. in Leiter, M. P. (1997). *The Truth about Burnout. How Organizations Cause Personal Stress and What to do About It*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Maslach, C. in Pines, A. M. (1977). The burnout syndrome in the day care setting. *Chile Care Quarterly*, 6, 100–113.
- McMahon, M. in Patton, W. (1998). *Clinical supervision in school guidance and counseling: whats happening and not happening, what is needed*.
- Moos, R. (1992). Stress and coping theory and evaluation research: An integrated perspective. *Evaluation Review*, 16, 534–553.
- Moracco, J. C., Butcke, P. G. in McEwen, M. K. (1984). Measuring stress in school counselors: Some research findings and implications. *The School Counselor*, 32, 110–117.
- Morse, C. L. in Russell, T. (1988). How elementary Counselors See Their Role. *Elementary School Guidance and Counseling*, 23, 54–62.
- Mullis, F. in Edwards, D. (2001). Consulting with parents: applying family systems concepts and techniques. *Professional School Counseling*, 5 (2), 116–123.
- Napierkowski, C. M. in Parsons, R. D. (1995). Diffusion of innovation: Implementing changes in schools counselor role and functions. *School Counselor*, 42 (5), 364–370.
- Paisley, P. O. in McMahon, G. (2001). School counselors in the 21st century: Challenges and opportunities. *Professional School Counseling*, 5, 106–115.
- Reiner, H. D. in Hartshorne, T. S. (1982). Job burnout and the school psychologist. *Psychology in the Schools*, 19, 508–512.
- Sauter, S. L. in Murphy, L. R. (1995). The changing face of work and stress. V S. L. Sauter in L. R. Murphy (ur.), *Organizational risk factors for job stress* (str. 1–6). Washington, DC: American Psychological Association.
- Scarborough, J. L. (2002). *Between practice and preference: Factors related to discrepancies in how school counselors spend their time*. Doctoral dissertations, University of Virginia, Charlottesville.
- Sears, S. J. in Navin, S. L. (2001). Stressors in school counseling. *Education*, 103, 333–337.

---

Sears, S. J. in Granello, D. H. (2002). School counseling now and in the future: A reaction. *Professional School Counseling, 5*, 164–171.

Slivar, B. (2003). *Dejavniki, strategija in učinki spoprijemanja učiteljev s stresom*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Van Sell, M., Brief, A. P. in Schuler, R. S. (1981). Role conflict and role ambiguity: Integrating of the literature and directions for future research. *Human Relations, 34*, 43–71.

Wilkerson, K. in Bellini, J. (2006). Intrapersonal and organizational factors associated with burnout among school counselors. *Journal of Counseling and Development, 84*, 440–450.

Wise, P. S. (1985). School psychologists rankings of stressful events. *Journal of School Psychology, 23*, 31–41.

---

*Monika Mithans, prof. pedagogike, monika.mithans@uni-mb.si*

*Dr. Milena Ivanuš Grmek, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, milena.grmek@uni-mb.si*

## **Spreminjanje položaja učenca v Sloveniji v 20. stoletju**

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.013(497.4)''19''

### **POVZETEK**

Položaj učenca je ena od tem v pedagoški teoriji in praksi tako pri nas kot v svetu, ki ji je namenjena pomembna pozornost. Pogled na položaj učenca se je skozi različna obdobja v zgodovini spreminjal, običajno je odseval duh časa, v katerem je nastal. V prispevku na podlagi analize domače strokovne literature analiziramo spreminjanje položaja učenca v vzgojno-izobraževalnem procesu 20. stoletja.

Na osnovi analize ugotavljamo, da se je pogled na položaj učenca na Slovenskem prvič pomembno spremenil po prvi svetovni vojni, ko sta se začela poudarjati aktivna vloga učenca pri pouku in možnost svobodnega odločanja. Druga svetovna vojna je prizadevanja za izboljšanje učenčevega položaja prekinila. Že kmalu po njej so pedagoški teoretiki in praktiki jasno opozarjali na pomen vloge učenca pri pouku. Priča smo številnim razpravam o pomenu spremembe položaja učenca iz objekta v subjekt vzgojno-izobraževalnega dela. Prelomen dogodek v razmišljanju o spremenjenem položaju učenca v vzgojno-izobraževalnem procesu je predstavljal referat Ive Šegula na prvem pedagoškem kongresu. Zavzela se je za samodejavnost učencev pri pouku in njihov subjektivni položaj. Zahteve za izboljšanje učenčevega položaja so se nadaljevale tudi po osamosvojitvi Republike Slovenije in so aktualne še danes. Žal pa ugotavljamo, da so učenci kljub neprestanim težnjam tako teoretikov kot praktikov pri pouku še vedno preveč poslušalci in premalo dejavni.

**Ključne besede:** učenec, položaj učenca, učna aktivnost, vzgojno-izobraževalni proces



# Changes in Pupils' Situation in Slovenia in the 20<sup>th</sup> Century

## ABSTRACT

Pupil's situation is an important topic of pedagogical theory and practice in Slovenia and worldwide. During different periods, the views on pupil's situation have changed, generally reflecting the spirit of the time in which they emerged. This article analyses the changes in pupil's situation throughout the educational process of the 20<sup>th</sup> century, based on studying domestic and foreign literature.

The analysis discovered that the first vital changes to the situation of pupils in Slovenia were recorded after the First World War, when the active role of pupils and their freedom of choice gained more importance. The Second World War interrupted the effort to improve pupil's situation. Soon after the War, pedagogical theorists and practitioners called attention to the meaning of pupil's role in class. There are numerous discussions on the significance of changing pupil's status from being an object to being a subject of the educational work. The turning point in thinking about the changed pupil's situation within the educational process was a paper by Iva Šegula, presented at the first pedagogical congress. She strived for self-activity of pupils in class and for their subjective role. The demands to improve pupil's situation continued after Slovenia's independence and are still going on. But unfortunately it was discovered that in spite of continuous efforts by theorists and practitioners alike, pupils are too often mere listeners, not engaging sufficiently in class.

**Key words:** pupil, pupil's situation, learning activity, educational process, participation

## Uvod

»Pedagoška teorija in praksa sta si vedno prizadevali uresničiti končni cilj vzgoje – vzgojiti človeka, ki bo sposoben samostojno živeti tako v poklicnem kot zasebnem življenju« (Kroflič, 1996, str. 215). Za uresničitev tega cilja pa je potrebno na področju vzgoje in izobraževanja marsikaj postoriti, predvsem pa je pomembno, da je učenec v tem procesu udeležen in je aktiven.

Pogledi na položaj učenca v vzgojno-izobraževalnem procesu so se skozi zgodovino spreminjali.<sup>1</sup> Otroci so dolgo veljali za manjvredne člane družbe. Podrejati

<sup>1</sup> Razvoj pedagoškega položaja učenca od antike dalje je podrobno predstavljen v razpravi: Lavrnja, I. (1985). Učenik kao subjekt obrazovanja. Rijeka: Izdivački center Rijeka.

so se morali zahtevam staršev in učiteljev, ki so uporabljali najrazličnejša prisilna vzgojna sredstva in metode (Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar in Strmčnik, 2003). Pri tem so pozabljali, da so prav učenci temeljni strukturni dejavnik vzgojno-izobraževalnega procesa in imajo skupaj z učitelji pomemben vpliv na uspeh tega dela.

Konec osemdesetih in v začetku devetdesetih let 20. stoletja zasledimo več besedil, ki govorijo o učencu kot subjektu vzgojno-izobraževalnega procesa (npr. Adamič, 1990; Kramar, 1990a; Resman, 1989). Učenec je subjekt vzgojno-izobraževalnega procesa, če ga učitelj spoštuje, če lahko (so)odloča in (so)deluje pri svojem razvoju, če je v vzgojno-izobraževalnem procesu aktiven (Blažič idr., 2003) in če je njegova aktivnost rezultat avtonomne motivacije (Kramar, 1980).

V prispevku predstavljamo poglede na položaj učenca v 20. stoletju v Sloveniji in ugotavljamo, v kolikšni meri so učenci v naši šolski praksi avtonomni in odgovorni subjekt oz. v kolikšni meri je razvita participacija učencev.

## »Nova« nasproti »stari« šoli

Čas po prvi svetovni vojni je Strmčnik (1995b) poimenoval »zlati čas« (str. 323) za razvoj pedagogike in šolstva, saj so se ravno takrat razvile številne reformne smeri (duhoslovna oz. kulturna pedagogika, reformska pedagogika, socialnokritična pedagogika) (Protner, 2000).

Tako kot vsaka kriza je tudi prva svetovna vojna imela za posledice spremembe v teleološki usmeritvi pedagogike, ki je vplivala na izoblikovanje ustrežnejših didaktično-metodičnih strategij vzgoje in izobraževanja ter na spreminjanje položaja učenca. Pojavile so se zahteve po reformah šole (Strmčnik, 1995a); spremembe so bile tako močne, »da so izoblikovale posebno sintagmo 'nova' nasproti 'stari' šoli« (str. 209). Stari šoli se je očitalo poudarjanje vodilne vloge učitelja pri pouku ter zanemarjanje učenčeve volje in čustev (Protner, 2000). V nasprotju s »staro« je »nova« šola v otroku videla samostojno bitje s svojimi lastnostmi, poudarjala učno samoaktivnost učencev, se zavzemala za aktivne<sup>2</sup> učne oblike in indirektno voden pouk ter zagovarjala samokontrolo, samoocenjevanje in samodisciplino (Strmčnik, 1995b).

Največji cilji vzgoje v tej dobi so bili »avtonomnost v doživljanju, telesna in duševna sila gojenčeva ter močna volja« (Žgeč, 1923, str. 24).

Gogala je kot predstavnik duhoslovne pedagogike trdil, da mora učitelj vedno ravnati v dobro otroka in uporabljati metode, primerne učencu (Protner, 2000). Po njegovem prepričanju je za pravo izobraževanje nujno potrebno, »da se prehod

---

<sup>2</sup> Pomen učenčeve aktivnosti je že leta 1903 izpostavil Schreiner, ko je zapisal, da je aktivnost učencev »najiminitnejši znak učenja« (str. 48).

od oblike do ideje, do resnice izvrši v učencu, ker bi bilo sicer šolsko delo le izgubljanje besed« (Gogala, 1934, str. 38). Torej mora učenec pri pouku aktivno sodelovati, učitelj pa »more učencu pri izobrazbenem prehajanju od nujne oblike do še bolj nujne ideje le pomagati, izvršiti pa ga mora učenec sam (prav tam). Samoaktivnost učencev je zagovarjal tudi Vranc (1937), ki je ideal vzgoje tedanjega časa strnil takole: »udejstvovanje iz lastnega nagiba in z lastnimi močmi, samostojno snovanje načrta, lastno postavljanje smotra, spontana izbira poti ter samotvorno prisvajanje z opazovanjem, poizkusi, razmišljanjem, presojanjem, sklepanjem in izsledovanjem« (str. 78). Hkrati pa je Vranc (prav tam) prav tako kot Gogala izpostavil, da se učenci niso sposobni vsega naučiti sami in da zato potrebujejo učiteljevo pomoč. Oba sta torej zagovarjala, naj učitelj učence motivira in jim nudi pomoč, a nikakor ne sme opraviti vsega dela namesto njih, saj morajo biti učenci čim bolj samostojni.

Nove pedagoške zahteve je odklanjala predvsem katoliška pedagogika, ki je zagovarjala uporabo »trdih in ostrih« vzgojnih sredstev, saj je od otrok zahtevala pokorščino (Strmčnik, 1995a, str. 209–210).

## **Etatizem – kolektivno, za vse enako, uniformirano vzgajanje in izobraževanje**

Od konca druge svetovne vojne pa do prvega pedagoškega kongresa na Bledu leta 1950 je bil čas etatistične pedagogike, ki je zagovarjala »kolektivno, za vse enako, uniformirano vzgajanje in izobraževanje« (Strmčnik, 1995b, str. 330). Etatistična pedagogika je sodila, da je gibalna sila človekovega razvoja zunaj njega, da je bolj ali manj pasiven produkt delovanja zunanjih sil, da v vzgojnem procesu ni ustvarjal, temveč le sprejema (Schmidt, 1982), torej se je učenec nahajal »v objektivnem položaju vzgojno-izobraževalnega prevzemanja in posnemanja, podcenjevane pa so bile njegova individualna osebnost in njene psihološke posebnosti« (str. 330). O učencu kot subjektu ni bilo govora, ta je namreč podrejen kolektivu kot subjektu vzgoje (Kramar, 1990a).

Podrejen položaj učenca je bil za etatistično pedagogiko razumljiv, saj je bil njen cilj doseči prilagajanje učencev obstoječim razmeram (Schmidt, 1982). Tako lahko pri Schmidtu v nadaljevanju beremo: »učenci so bili kot objekt izobraževanja in vzgoje zmanjšana izdaja odraslega državljana, v časteh so bile učne metode in organizacijske oblike pouka, ki so oteževale njegovo individualizacijo« (str. 140).

## Samoupravljanje – razvoj človeka v subjekt družbe

Začetek kvalitativnega spreminjanja odnosov v družbi in šoli je težko določiti. Po III. plenumu CK KPJ leta 1949 se je začel proces demokratizacije odnosov v šoli. Nekaj let kasneje se je začel proces družbenega samoupravljanja, ki je vplival tudi na šolstvo (Resman, 1978). Samoupravna socialistična družba je med svoje temeljne naloge uvrščala tudi razvoj človeka v subjekt družbe in zato je bilo nujno, da se tudi učenci obravnavajo kot subjekti (Kramar, 1990a) in prav te ugodne družbene razmere so takrat omogočile, da se je položaj učenca začel izboljševati.<sup>3</sup> Pediček (1966) je zapisal, da »postaja danes za nas vedno bolj nujno, da si postavljamo to kakovostno, novo podobo in funkcijo vzgoje v žarišče naše skupne zavesti – kakor kažejo stvari – da se vzgoja v pomenu vsestranskega »človečenja človeka« in družbeni razvoj v nobeni drugi ljudski skupnosti tako zgodovinsko usodno ne povezujeta drug z drugim, kakor prav v družbi, ki želi biti resnično samoupravljaljoča se družba« (str. 472).

## Zmaga otroka v pedagogiki

Prelomen dogodek (Gabrič, 2006) za uveljavljanje učencev kot subjektov je predstavljal prvi pedagoški kongres oz. referat Ive Šegula (1950) z naslovom *Pomen psihologije za vzgojo in učno delo*, v katerem je kritizirala pedagogiko, ki ji je bil otrok le »drugoten faktor«, in se zavzela za samodejavnost učencev in za njihov subjektni položaj. Pediček (1990 in 2007) je zapisal, da je Šegula s tem prispevkom v slovensko vzgojo in šolo vrnila otroka z vsemi razvojnimi značilnostmi in se s tem z zlatimi črkami vpisala v razvoj šolske pedagogike pri nas. Učence je poleg Ive Šegula v svojem prispevku v ospredje postavil tudi Stanko Gogala (1950), ki je kot pogoj za kakovosten pouk izpostavil pristen odnos ter stik med učiteljem in učencem.

Zmaga otroka v pedagogiki ter v vzgoji in izobraževanju ter s tem oživitve individualne pedagogike nasproti idejno razvrednoteni socialni pedagogiki je pomenila preobrat v naši pedagogiki, ki je imel za posledico »vse bolj sproščeno obravnavanje vzgojno-izobraževalnih vprašanj in pravi plaz didaktično-metodičnih tem, ki so morale biti pod 'vlado' prve mikroparadigme v izgnanstvu oziroma v 'temnici'« (Pediček, 1990, str. 371). V nadaljevanju Pediček (prav tam) piše, da je upoštevanje otroka v našo pedagogiko prineslo »prvo pomlad«, ki je ni bilo več mogoče povsem uničiti.

Z vidika vzgojnih ciljev je bil pomemben predvsem leta 1955 sprejet Splošni zakon o vodstvu šol, saj so s tem zakonom učenci dobili formalno pravico, da

<sup>3</sup> »Prehod in tudi neko zmedo v državni upravi ob nastajanju samoupravljanja, ki je pomenilo tudi neko novo porazdelitev družbene moči, so izkoristile nekatere družbene vede, med drugimi tudi pedagogika, za izboljšanje svojega delovanja in položaja« (Bergant, 1994, str. 53).

sodelujejo na vseh stopnjah vzgojnega procesa – da torej postanejo subjekt vzgoje (Resman, 1978). »Subjekt pa naj bi gojenec v vzgojnem procesu postal čim prej, ker bo tudi kot subjekt ravnal šele na podlagi ustrezne in posplošene dolgotrajne izkušnje.<sup>4</sup> Če ne bo subjekt v procesu, ga tudi ne bo v njegovem rezultatu« (Schmidt, 1970, str. 101). »(G)ojenec mora biti subjekt vzgoje, ker se z njim ne pripravlja na življenje, ki se bo šele začelo, ko bo vzgoja končana, temveč živi že zdaj, ko ga vzgajamo, in to življenje je najmočnejše vzgojno sredstvo« (str. 99). Schmidt (prav tam) je v nadaljevanju izpostavil: »Če se učenec uči, da bi se izognil slabih ocen, in če ravna disciplinirano iz strahu pred kaznijo, je to še zmeraj bolj vzgojno, ko če bi ostal len in nediscipliniran« (str. 99). A takšna vzgoja ne sme biti naša vzgoja, saj sili učenca k ravnanju iz zunanjih nagibov in je zato objekt in ne subjekt vzgoje.<sup>5</sup> Učenec postaja subjekt, ko se ne uči zaradi strahu, ampak zaradi vedoželjnosti ali celo odgovornosti do tistih, ki mu šolanje omogočajo. Njegovo ravnanje je posledica njegove avtonomne motivacije, gonilna sila je v njem samem in šele s tem učenec postaja »subjekt lastnega vzgojnega napredka« (prav tam, str. 99). S podobnim razmišljanjem se srečamo tudi pri Kramarju (1980, 1990a), ki opozarja, da so pojmovanja subjekta vzgoje v pedagoški praksi pogosto pomanjkljiva in prepslošna. Zato mnogi kar v vsakem aktivnem učencu vidijo subjekt vzgoje. Učitelji se trudijo, da bi dosegli aktivnost učencev, ki pa ni vedno kakovostna in zato prihaja do pedagoškega paradoksa, da so učenci aktivni objekti in ne subjekti, ker njihova aktivnost ne izvira iz njih samih (Kramar, 1990a). »Razliko med subjektom in objektom vzgoje moramo iskati predvsem v vrednosti aktivnosti enega in drugega, to pa nas dalje vodi k analiziranju motivov, ki so neko aktivnost povzročili in jo spodbudili« (Kramar, 1980, str. 7).

V prvem obdobju dejanskega spreminjanja pedagoškega položaja učencev, po letu 1955, in skozi vsa 60. leta je bilo opaziti, da so se učitelji zavzemali bolj za spreminjanje odnosov med učenci kot pa med učitelji in učenci (Resman, 1978), čeprav je za položaj učenca kot subjekta vzgojno-izobraževalnega dela in procesa v marsičem usoden prav odnos med učiteljem in učencem (Resman, 1989).<sup>6</sup>

V svojem ciklu prispevkov z naslovom *O nekaterih sugestijah za bodoči razvoj naše pedagoške znanosti* je Pediček (1958) kritično ocenil stanje pedagoške znanosti pri nas. Globalni cilj vzgoje sta otrokova osebnost in njeno globalno oblikovanje, s tem pa se močno razlikuje od prejšnjih vzgojnih prizadevanj, ki so se zavzemala predvsem za razvijanje intelektualnih sposobnosti in s tem zanemarjala razvoj človekove osebnosti. Po njegovem mnenju po osvoboditvi v didaktiki in metodiki nismo napredovali. Uspešen didaktičen koncept namreč ne more biti

<sup>4</sup> S podobnim razmišljanjem se srečamo tudi pri Strmčniku (1972) in Kramarju (1980).

<sup>5</sup> Več o vzrokih za nagibanje k permisivnim ali represivnim vzgojnim ukrepom je v svojem prispevku Permisivna in represivna vzgoja na Drugem posvetu slovenskih pedagogov spregovorila Milica Bergant (1972).

<sup>6</sup> Iz rezultatov raziskave, ki jo je izvedel Kramar (1980), je razvidno, da je tudi leta kasneje samoupravni odnos med učitelji in učenci slabo razvit.

grajen samo na spoznavni teoriji, saj posredovanje znanja ni več le poučevanje v klasičnem pedagoškem smislu, ampak je učenje v dinamičnem odnosu med otrokom in pedagogom. »Zato moderna didaktika poudarja, da odnos med pedagogom in otrokom pri posredovanju znanja ne sme biti **funkcionalen** (to je: pedagog **podučuje**, otrok **sprejema**), temveč **dinamičen** (to je: otrok se **uči** v pedagoško razvitem dinamičnem odnosu med obema)« (str. 65). Opozarjal je tudi na to, da naši didaktiki manjka upoštevanje spoznanj o procesu otrokovega učenja in principov skupinskega učenja, ki ga današnja šola več ne more pogrešati. V nadaljevanju je izpostavil vlogo učitelja, ki po njegovem ne more biti več le posredovalec učne snovi, ocenjevalec znanja in moralni sodnik otrokovih prestopkov, ampak mora biti otroku tudi pomočnik, nevsiljiv vodnik in svetovalc. V učni proces je potrebno vnesti »spoštovanje do vzgojnega objekta«, saj je brez tega vsaka vzgoja le dresura, ki je za mladega človeka neprivlačna, nezanimiva in neuspešna (str. 88). Za kakovostno spreminjanje pedagoškega procesa je po njegovem prepričanju pomembna tudi »reforma izobrazbe pedagoških delavcev« (str. 112).

Da so učenci kljub vsem prizadevanjem še vedno le pasivni akterji pouka, je opozarjal Šilih (1961) in trdil, da je v marsikaterem razredu še vedno opaziti, da morajo učenci »sedeti mirno in ravno, molče poslušati, dvigati roke, nedejavno sprejemati in biti 'aktivni' po učiteljevih natančno določenih navodilih« (str. 26). Strmčnik (1963) je izpostavil dejstvo, da se mnogi vzgojitelji/učitelji ne navdušujejo za bolj humane odnose med vzgojiteljem in učencem. Po njegovem mnenju je učenec še vedno v veliki meri objekt učnega načrta in učiteljevega dela, njegovi interesi, želje in potrebe se upoštevajo le malo (Strmčnik, 1977b, str. 278). Pri Autorju (1977) lahko beremo, da je v socialističnem vzgojnem procesu vsak posameznik na začetku objekt družbeno postavljenega vzgojnega smotra in da se v subjekt spremeni šele preko avtonomne motiviranosti.

V evropskem prostoru se je pokazalo, da je bila pedagoška teorija tista, ki je zagovarjala permissivne oblike vzgoje, pedagoška praksa pa je bila bolj represivno usmerjena. Praktiki pedagoške teorije so teoretikom očitali, da si je nove pedagoške ideje lažje izmišljevati kot jih uresničiti v praksi (Bergant, 1972).<sup>7</sup>

Kot vzroke za počasno uveljavljanje samoupravnih odnosov so učitelji navajali: preobširne učne načrte, ki jim ne dopuščajo, da bi se bolj intenzivno ukvarjali s samoupravo učencev; zastarele učne pogoje, ki aktivirajo le učitelja; prevelike razrede, kar otežuje skupinsko in individualno delo; nezrelost učencev; pomanjkljive izkušnje učiteljev in njihove predsodke (Strmčnik, 1977a). Šilih in Ferlinc (1964) sta opozorila na še eno pomanjkljivost: učenci, tudi starejši, le slutijo smotre svojega izobraževanja, a jih ne poznajo. Zato se sprašujeta: »Kako naj bi bili pri pouku samostojni, če ne poznajo niti smotrov niti sredstev in načinov niti smeri!« (str. 18).

<sup>7</sup> Tudi leta kasneje Strmčnik (1999) ugotavlja, da so se pedagoška gibanja, ki so se zavzemala za na učenca osredotočen pouk, bolj uveljavila v didaktični teoriji kot v praksi.

## Drugi posvet slovenskih pedagogov in pogled na učenca

Na drugem posvetu slovenskih pedagogov leta 1971 je prišlo do ostrejše razprave in neuspešnih poizkusov diskvalifikacije dveh pedagoških referatov, Schmidta in Pedička (Bergant, 1994).

Glavni referat na posvetu z naslovom *Znanstveno-tehnična revolucija, šola in vzgoja* je imel Schmidt. Referat je naslonil na spreminjanje, ki ga je povzročila znanstveno-tehnična revolucija in ki bo po njegovem prepričanju prineslo spremembe tudi v šolstvo in zahtevalo celovitejšo šolsko politiko. Prelomen je tisti del referata, v katerem je napovedal, da bo vzgojne smotre, ki so mlade postavljali v vlogo objekta, potrebno preoblikovati tako, da bodo mladi postajali subjekti vzgojnega procesa (Schmidt, 1972). Koreferati, ki so sledili, so poglede Schmidta podprli (Svetina, 1972). Že ob koncu posveta pa je Rojc (1972) kritiziral Schmidtova stališča, napadel pa je tudi Pedička. Pediček (1972) je kritiziral družbeno funkcijo vzgoje – v svojem referatu je izpostavil, da mora biti vzgoja najprej funkcija človeka, da je lahko funkcija družbe. S tem je pedagogika prva med družbenimi znanostmi pri nas zahtevala »za svoj znanstveni predmet 'mero človeka'« (Pediček, 1990, str. 382). To tezo je samoupravljalna pedagogika kritizirala in jo označila »kot korak nazaj k starim zmotam« (str. 383). Po kongresu so bile Pedičkove ideje tarča ostrih kritik (Pediček, 1992; Bergant, 1994).

Nov korak k uveljavljanju učencev kot subjektov vzgoje so predstavljale leta 1972 uvedene oddelčne konference. Ta nova oblika dela in sodelovanja med učitelji in učenci naj bi pospešila prizadevanja, da naj bodo učenci predvsem subjekti v vzgojno-izobraževalnem procesu (Resman, 1978).

Položaj učenca se je, kot je ugotavljal Gogala (1975), izboljšal. Učenec se je iz pasivnega objekta, iz predmeta, ki ga učitelj oblikuje in obdeluje, spremenil v subjekt, ki je dejaven soustvarjalec vzgojno-izobraževalnega procesa in zato ni več le učitelj odgovoren za rezultate tega procesa. Njegova naloga je v tem, da s svojim načinom dela učence spodbudi k aktivnemu sodelovanju pri pouku. Subjektivni položaj za učence pomeni tudi to, da morajo postati osebno samostojni in se usposobiti za samoizobraževanje in samovzgojo, da morajo postati sami produktivni in sami iskati nove razlage, ugotovitve in posplošitve (prav tam, str. 559–560), torej biti subjekt ni le pravica učencev, ampak tudi njihova dolžnost (Resman, 1982).

Pri uveljavljanju položaja učenca kot subjekta v vzgojnem procesu niso pomembni le ustrezna organizacija, ustrezna vloga učitelja in učenca ter njun odnos do vsebine, ko je bila le-ta izbrana oz. predpisana. Pomembno je tudi sodelovanje učencev pri pripravi, izvajanju (iskanje metod in oblik dela) in vrednotenju vzgojno-izobraževalnega dela (Kramar, 1980; Resman, 1982).<sup>8</sup> Učenec kot subjekt

<sup>8</sup> Pri tem je seveda treba upoštevati sposobnosti in interese, ne glede na to, za katero vsebinsko področje dela in življenja šole gre. Treba pa je paziti, da ne bi njihov položaj kot subjektov dobil



naj bi bil »glede na svoje psihofizične sposobnosti, z notranjo motivacijo ravnanja ustvarjalno udeležen na vseh stopnjah vzgojnega procesa« (Novak, 1973, str. 55–56) tako pri načrtovanju kakor tudi pri realizaciji in ugotavljanju rezultatov tega procesa (Resman, 1978).

Tudi pri razmerju med učencem in učiteljem učenec ni le pasiven sprejemnik, temveč se aktivno uči, sodeluje pri svojem izobraževanju in vzgajanju. S svojo aktivnostjo precej vpliva na učiteljev način poučevanja in vzgajanja. Torej je učenec tako v razmerju do izobraževalne snovi kot v razmerju do učitelja aktiven subjekt učnega procesa (Šimleša, 1975). »Učiteljeva dolžnost je vse manj vcepljanje znanja in vse bolj spodbujanje mišljenja; če odmislimo njegove formalne funkcije, mora postati in tudi postaja v vse večji meri svetovalec, sobesednik, tisti, ki pomaga izluščiti nasprotna mnenja, namesto da bi podajal dokončne resnice« (Vzgoja in izobraževanje danes in jutri, 1980, str. 43–44).

Odnosi med učitelji in učenci so napredovali le počasi in zato je kakovost vzgojno-izobraževalnega dela vedno bolj zaostajala za hitrim razvojem na drugih področjih družbenega življenja (Resman, 1978). »Šola, ki naj bi bila zibelka demokracije, zaostaja za demokratizacijo v družbenem življenju« (Strmčnik, 1977a, str. 179). Po Resmanovih (1976) besedah ne moremo trditi, da šola ni sledila demokratičnemu razvoju družbe, priznati pa je potrebno, da temu razvoju ni sledila dovolj hitro in da se je več pozornosti namenjal spreminjanju vsebine vzgojno-izobraževalnega procesa kot pa spreminjanju odnosov v njem.

Želje, da bodo lahko učenci hitro, enakovredno in uspešno soodločali o delu in življenju šole, so bile preveč optimistične, saj se pri vključevanju učencev niso upoštevale njihove sposobnosti in znanja (Resman, 1982).

Kljub problemom Tomić (1987) meni, da se je v šoli tistega časa izoblikovala nova kakovost odnosov, ki učitelju in učencu omogoča, da postaneta subjekta vzgoje. Učenci so se vključevali v vse ravni vzgojno-izobraževalnega dela, a stanje še ni bilo zadovoljivo, saj so predvsem v srednjih, višjih in visokih šolah učenci in študenti bili še vedno vse preveč odtujeni od življenja in dela šole. S stanjem ni bil zadovoljen tudi Kramar (1990a), ki pravi, da so učenci subjekti le v procesu, v rezultatih pa ne in da sta tako učitelj kot učenec le deklarirana subjekta, ki se v vzgojno-izobraževalnem procesu srečujeta kot posredovalec in sprejemnik in ne kot sodelavca. Zaradi vse večje uporabe izobraževalne tehnologije se sicer ustvarja vtis, da se učiteljeva in učenčeva funkcija spreminjata, a temu ni tako. Kljub uporabi nove izobraževalne tehnologije je učitelj še vedno v prvi vrsti le posredovalec snovi in to je potrebno spremeniti. »Če je torej do sedaj za učitelja bilo bistveno in v prvi vrsti pomembno to, kako se bo čim bolje izkazal kot vir in prenosnik informacij, je sedaj v ospredju vprašanje, kako bo učitelj čim bolje učence usmeril

---

rusojevske vsebine oziroma da ne bi zašli v vode pedocentrizma, ki z našim vzgojnim ciljem nima nič skupnega in bi našim učencem prineslo več škode kot koristi (Resman, 1982).

---



k virom znanja, jih usposobil, da bodo te vire mogli, znali in hoteli izkoriščati, da se bodo učenci v izobraževalno-vzgojnem procesu razvijali tudi v metodološkem in metodično delovnem pogledu« (prav tam, str. 38). Adamič (1990) pa pravi, da »učenec ni pasiven objekt poučevanja, pač pa aktiven subjekt, ki si prizadeva samostojno ali s pomočjo učitelja pridobiti nova spoznanja, ravnanja in privajanja« (str. 200–201).

## **Pogledi na položaj učenca in sedanji čas**

Zahteve, da naj bi učenci postali subjekti vzgojno-izobraževalnega procesa, so se nadaljevale tudi po letu 1991, torej po osamosvojitvi Slovenije.<sup>9</sup>

Vzgoja in izobraževanje naj bi razvijala »samostojno in ustvarjalno osebnost, z določenimi sposobnostmi in lastnostmi, ki jih zahteva sodobna družba« (Duh, 1997, str. 309).

Na demokratično prihodnost slovenske šole je kritično gledal Pediček (1998), ki je zapisal, da se šolska zakonodaja ni uspela rešiti dediščine minulega družbenopolitičnega totalitarizma, zaradi česar bo demokratičnosti življenja in dela v tako uzakonjeni šoli zelo malo ali nič. Budnar (1997) meni, da je za šolo še vedno značilna prevelika storilnostna naravnost in da je otrokov uspeh pomembnejši od njegovega počutja. Podobno razmišljata tudi Kalin (2003), ki pravi, da šola s svojimi visokimi pričakovanji učencem povzroča velike težave, in Pediček (1994), ki trdi, da šola še vedno preveč poudarja izobraževanje in opušča vzgajanje.

V nadaljevanju ugotavljamo, da smo ponovno soočeni s temami o »novem« položaju učitelja in učenca, vendar avtorji v svojih besedilih ne utemeljujejo pomena tega položaja, temveč opozarjajo, kje se lahko ta položaj kaže. Tako Ferjan (1997) pravi: »Nov položaj učitelja in učenca v učnem procesu zahteva spremembe v njihuni miselnosti. Torej vodstvo učne ure ostaja v učiteljevih rokah, delo, aktivnost prehaja v roke učencev. [...] Nov položaj učenca v učnem procesu je, da ni nemi receptor, ampak aktiven« (str. 222). V nadaljevanju poudarja, da je pravilno delo učitelja pogoj za aktivno udeležbo učencev, ki pa je mogoča le, če je tudi učenec sam pripravljen sodelovati. Tudi Kalin (2003) poudarja, da mora učenec postati subjekt vzgojno-izobraževalnega procesa. Zato pa je potrebno, da učitelj prerašče svojo zgolj poučevalno vlogo. Pomen aktivnega učenja v svojem prispevku izpostavi tudi Ivanuš Grmek (2004), ki pravi, da obstaja večja verjetnost, da bodo učenci informacijo razumeli in ohranili, če jo bodo aktivno uporabili.

Pri Strmčniku (2006) beremo, da mora sodobna šola mlade ljudi dojemati »kot subjekte z njihovimi konkretnimi življenjskimi izkušnjami in problemi, z lastnimi

---

<sup>9</sup> Javornik in Šebart (1991) sta v članku O vlogi učitelja v pedagoškem procesu navedli vrsto pripomb in pomislekov glede splošno uveljavljenega diskurza o položaju učenca.

potrebami, zanimanji, iskanji, z njihovimi izhodišči zavesti« (str. 69). V nadaljevanju opozarja tudi na to, da mora šola preseči nasprotja, ko na eni strani s svojo storilnostno naravnostjo otroke sili v podrejeni položaj, po drugi strani pa deklarira njihovo sodelovanje in soodločanje, v resnici pa jim ne nudi možnosti, da bi zares sooblikovali življenje šole. Slabosti, ki jih šoli očitajo učenci (samovoljnost, represivno kontroliranje in ocenjevanje, preprečevanje diskusij itd.), bi se po Strmčnikovem mnenju dalo premagati z didaktično strategijo odprtega pouka (več o tem Blažič idr., 2003).

Pomembna pozornost je v znanstvenih besedilih namenjena tudi demokratizaciji ocenjevanja znanja in možnosti učencev za sodelovanje pri vrednotenju svojega dela (Razdevšek Pučko, 1994, 1996; Rutar Ilc, 1996), kar lahko prispeva h krepitevi vloge učenca kot subjekta pri pouku.

V sodobnem vzgojno-izobraževalnem procesu<sup>10</sup> učitelj naj ne bi bil več edini vir informacij, od pretežno predavatelja in demonstratorja naj bi postajal motivator, ki ustvarja kakovostne pogoje za aktivno učenje. Učenci naj bi vse bolj sodelovali v vseh fazah vzgojno-izobraževalnega procesa (Javornik Krečič, 2003b). S tem soglašata tudi Ferjan (2003), ki pravi, da je sodoben pouk v nasprotju s tradicionalnim osredotočen na učenca, učitelj pa je organizator, ki učencem pomaga najti poti do znanja.

Kljub neprestanim zahtevam po aktivnejšem sodelovanju učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu, so ti po mnenju mnogih pedagogov še vedno premalo soudeleženi. Tako lahko iz rezultatov empirične raziskave, ki jo je izvedla Javornik Krečič (2003b), sklepamo, da v (srednješolski) praksi še vedno prevladuje tradicionalni koncept pouka. Učitelj je torej še vedno v monoplnem položaju, učenci pa so bolj ali manj pasivni sprejemniki prenesenega (Valenčič Zuljan, 2002; Čagran, Sadek in Ivanuš Grmek, 2011; Javornik Krečič in Konečnik Kotnik, 2011) ali povedano drugače – »učenci so še vedno poslušalci učiteljeve razlage in prepisovalci s table« (Javornik Krečič, 2003a, str. 58). Nič boljši pa ni njihov položaj tudi na področju ocenjevanja znanja (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2004). Kramar (2008) pravi, da so učenci v današnji šoli »v konceptu, izhodišču in v neposrednem izvajanju procesa v razmerjih do ciljev, vsebin in učiteljev v podrejenem položaju.

---

<sup>10</sup> Štefanc (2005) je značilnosti sodobne in tradicionalne šole, kot jih opredeljujejo številni avtorji, povzel takole: »V sodobni šoli je [...] pouk osredinjen na učenca, v tradicionalni pa na učitelja [...]. Značilnosti [...] transmisijskega pouka (pasivnost učencev, prenašanje dokončnih resnic, zahteve po memoriranju in reprodukciji itn.) tako postanejo značilnosti tradicionalne šole, značilnosti transformacijskega pouka (aktivni učenci, izhajanje iz učenčevih izkušenj, doseganje višjih spoznavnih ciljev itn.) pa značilnosti sodobne šole« (str. 7).

V nadaljevanju pa je z navedbo primerov dokazal, da »(r)azmerje med tradicionalnim in sodobnim, kakor ga vsebinsko vzpostavlja konstruktivistični diskurz, [...] ne zdrži. Didaktika je vsaj zadnjih sto petdeset let vselej izhajala iz predpostavke, da za kakovosten pouk ni zadostno zgolj učiteljevo verbalno sporočanje, učenci pa naj bi resnice, ki jih ta posreduje, slepo sprejemali, jih memorirali in reproducirali« (str. 9).

Zanje je vzgojno-izobraževalni proces predvsem obveznost in dolžnost, v manjši meri pa pravica, priložnost in možnost« (str. 42).

## Sklep

V slovenski zgodovini so se, kot je pokazala analiza znanstvene literature, pogledi na položaj učenca spreminjali. Pri tem je potrebno upoštevati, da so »vloge in položaj učencev in učiteljev odraz vsakokratnih resničnih družbenih odnosov, temeljnih usmeritev vzgoje in izobraževanja in dosežek konkretne vzgojno-izobraževalne prakse, didaktičnih spoznanj in spoznanj drugih ved, ki vplivajo na vzgojno-izobraževalno prakso« (Kramar, 2009, str. 25).

Po prvi svetovni vojni so se razvile številne reformne smeri, ki so nasprotovale poudarjanju vodilne vloge učitelja in zagovarjale aktivnejše vključevanje učencev v vzgojno-izobraževalni proces. Obdobje po drugi svetovni vojni je zaznamovala etatiistična pedagogika, ki je učenca podrejala kolektivu kot subjektu vzgoje, saj je zagovarjala za vse enako vzgajanje in izobraževanje. V obdobju samoupravljanja so se ponovno prebudile zahteve po obravnavanju učencev kot subjektov vzgojno-izobraževalnega procesa. Prelomen dogodek za uveljavljanje učencev kot subjektov je predstavljal prvi pedagoški kongres leta 1950 (Gabrič, 2006), na katerem se je Iva Šegula zavzela za samodejavnost učencev in njihov subjektni položaj. Splošni zakon o vodstvu šol (1955) je učencem formalno dodelil pravico, da sodelujejo na vseh stopnjah vzgojnega procesa. V letih, ki so sledila, so slovenski pedagogi veliko pisali o subjektni vlogi učencev, pojavljali pa so se tudi članki, v katerih so se avtorji kritično opredelili do dejanskega stanja v slovenskih šolah in izpostavili, da so učenci pogosto še vedno le pasivni akterji pouka (Šilih, 1961; Strmčnik, 1963, 1977b). »Šola, ki naj bi bila zibelka demokracije, zaostaja za demokratizacijo v družbenem življenju« (Strmčnik, 1977a, str. 179), saj se pri vključevanju učencev niso upoštevale njihove sposobnosti in znanja (Resman, 1982). Tako so se razprave, ki so poudarjale pomen vključevanja učencev in njihov subjektni položaj, nadaljevale tudi po letu 1991 in vedno znova so se pojavljali tudi avtorji, ki so z raziskavami dokazovali, da se zahteve po aktivnejšem vključevanju učencev v vzgojno-izobraževalni proces žal niso uspele prenesti v pedagoško prakso (Javornik Krečič 2003a, 2003b; Čagran idr., 2011). Neprestanim zahtevam navkljub lahko zaključimo, da so učenci še vedno prepogosto pasivni sprejemniki učiteljeve razlage (Valenčič Zuljan, 2002; Čagran idr., 2011; Javornik Krečič in Konečnik Kotnik, 2011). Vzroke za takšno stanje lahko iščemo tudi v dejstvu, da pedagogi iščejo možnosti za proizvajanje subjekta tam, kjer so učenci dejansko podrejeni (Javornik in Šebart, 1991).

Upoštevati pa je potrebno tudi, da je spreminjanje in razvijanje kakovosti šolskega dela vedno posledica zunanjih poseganj v šolo in notranjih šolskih vzvodov

(Resman, 2002). Šolskoreformni projekti so bili pogosto neuspešni, »ker so ostajale spremembe zgolj na globalni sistemski ravni in z njimi ni bila povezana notranja preobrazba šole« (Fend, 1980, v Medveš, 2002, str. 28). Zunanje, s strani šolske politike uvedene spremembe so skokovite in vedno bolj ali manj nasilne, saj ne upoštevajo konkretnih šolskih razmer. S poseganjem v vsako šolo in učiteljevo delo vzbujajo bolj ali manj očitni odpor (Resman, 2002). Učitelji so z vedno novimi zahtevami po spreminjanju preobremenjeni. Pogosto se pozablja, da reforma nima nobenega smisla, če se njene ideje ne uresničujejo tudi na šolski in oddelčni ravni. Iz tega razmišljanja lahko izpeljemo, da se bodo težnje po subjektivnem položaju učenca uresničile šele takrat, ko se bomo njihovega uresničevanja lotili skupaj s šolami in učitelji.

V zahodnoevropskem prostoru se bolj kot o subjektivnem položaju učenca piše o participaciji učencev (Baacke in Brücher, 1982; Fatke in Schneider, b. l.; Hart, 2002; Kurt Buchholz, 2011; Peschel, 2008; Portmann in Student, 2005), čemur se pridružujeta tudi avtorici članka. Participacija pomeni, da so učenci vključeni v oblikovanje šole kot celote, šolskega življenja in pouka (Kurt Buchholz, 2011). O tej dimenziji učenčevega položaja v šoli so v slovenskem pedagoškem prostoru pisali le redki (Kovač, 2008; Kovač, Resman in Rajkovič, 2008; Resman, 1989, 2005), čeprav je prav participacija eden izmed temeljnih pogojev za kakovostno šolo (Kovač, 2008), ki udeležencem vzgojno-izobraževalnega dela ponuja možnost, da se identificirajo s šolskim delom, in tako povečuje upanje, da si bodo za doseganje ciljev resnično prizadevali (Resman, 2005).

## LITERATURA

Adamič, M. (1990). Analiza o položaju učenca pri pouku na razredni stopnji osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 41 (3–4), 200–212.

Autor, O. (1977). Teza o vzgojnem smotru. *Sodobna pedagogika*, 28 (1–2), 30–39.

Baacke, D. in Brücher, B. (1982). *Mitbestimmen in der Schule: Grundlagen und Perspektiven der Partizipation*. Weinheim, Basel: Beltz.

Bergant, M. (1972). Permisivna in represivna vzgoja. V F. Pediček (ur.), *Drugi posvet slovenskih pedagogov* (str. 53–66). Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije.

Bergant, M. (1994). »Samoupravljalna pedagogika« kot kritika etatizma ter ideološkega in političnega podrejanja pedagogike in šole v socializmu. *Sodobna pedagogika*, 45 (1–2), 51–59.

Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika: visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

Budnar, M. (1997). Šola – strpnost, sprejemanje, spoštovanje. V B. Mihevc idr. (ur.), *Programska prenova naše osnovne in srednje šole: zbornik prispevkov, Kongres pedagoških delavcev Slovenije* (str. 285–292). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Čagran, B., Sadek, L. in Ivanuš Grmek, M. (2011). Eksperimentalno preverjanje učinkov projektnega pouka pri predmetu spoznavanje okolja. *Revija za elementarno izobraževanje*, 4 (1–2), 5–22.

Duh, M. (1997). Razvijanje ustvarjalne osebnosti v prenovljeni slovenski osnovni šoli. V B. Mihevc idr. (ur.), *Programska prenova naše osnovne in srednje šole: zbornik prispevkov* (str. 309–312). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Fatke, R. in Schneider, H. (b. l.). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune*. Pridobljeno 24. 1. 2012, s <http://buerger-beteiligung.org/contents/download/57>.

Ferjan, T. (1997). Vloga učitelja v sodobnem prenovljenem pouku. V B. Mihevc idr. (ur.), *Programska prenova naše osnovne in srednje šole: zbornik prispevkov, Kongres pedagoških delavcev Slovenije* (str. 220–223). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Ferjan, T. (2003). Ustvarjalnost učencev – odraz sodobnega pouka. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Povzetki prispevkov* (str. 122–123). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF in Slovensko društvo pedagogov.

Gabrič, A. (2006). *Šolska reforma 1953–1963*. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino.

Gogala, S. (1934). Psihološki donesek k problemu aktivnosti učencev v šoli. *Popotnik – časopis za sodobno pedagogiko*, 56 (2), 33–39.

Gogala, S. (1937/38). Pedagoška teorija (konec). *Popotnik – časopis za sodobno pedagogiko*, 59 (9–10), 197–201.

Gogala, S. (1950). *Notranji pogoji kvalitetnega pouka*. V V. Bračič (ur.), *Kongres Pedagoških delavcev LRS na Bledu* (str. 77–97). Ljubljana: DZS.

Gogala, S. (1970). Moja pedagogika. *Sodobna pedagogika*, 21 (1–2), 12–24.

Gogala, S. (1975). Odnos med učiteljem in učencem. V L. Krneta, N. Potkonjak, V. Schmidt in P. Šimleša (ur.), *Pedagogika 2* (str. 557–572). Ljubljana: DZS.

Hart, R. A. (2002). *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. New York: Unicef; London: Earthscan.

Ivanuš Grmek, M. (2004). Didaktične značilnosti pouka v devetletni osnovni šoli. *Pedagoška obzorja*, 19 (1), 3–16.

Ivanuš Grmek, M. in Javornik Krečič, M. (2004). Demokratizacija ocenjevanja znanja z vidika izsledkov empirične raziskave. *Pedagoška obzorja*, 19 (2), 25–31.

Javornik, M. in Šebart, M. (1991). O vlogi učitelja v pedagoškem procesu. *Sodobna pedagogika*, 42 (1–2), 27–37.

Javornik Krečič, M. (2003a). Položaj učenca v učnem procesu. *Pedagoška obzorja*, 18 (2), 48–59.

Javornik Krečič, M. (2003b). Aktivnosti srednješolcev pri obravnavi nove učne snovi. Je aktivnost dijakov pri pouku v skladu s sodobnimi didaktičnimi koncepti? *Vzgoja in izobraževanje*, 34 (6), 20–25.

Javornik Krečič, M. in Konečnik Kotnik, E. (2011). Nekatere didaktičnometodične značilnosti pouka v šolah na dvojezičnih območjih ob slovenski meji. *Revija za elementarno izobraževanje*, 4 (1–2), 23–34.

Kalin, J. (2003). Pouk, ki spodbuja sodelovalno klimo in nenasilje. *Sodobna pedagogika*, 54 (2), 42–58.

Kovač, T. (2008). *Vpliv participacije učencev na kakovost vzgojno-izobraževalnega dela šole*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Kovač, T., Resman, M. in Rajkovič, V. (2008). Kriteriji ocenjevanja kakovosti šol na podlagi ekspertnega modela. Moč participacije učencev. *Sodobna pedagogika*, 59 (2), 180–201.

Kramar, M. (1980). *Pedagoški položaj učencev v šoli samoupravne socialistične družbe*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

Kramar, M. (1990a). *Učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu sodobne šole*. Radovljica: Didakta.

Kramar, M. (1990b). Učitelj v izobraževalno-vzgojnem procesu. V M. Velikonja, M. Plestenjak, C. Razdevšek Pučko, M. Resman in V. Troha (ur.), *Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva: zbornik gradiv s posveta* (str. 37–42). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Kramar, M. (2008). Razmerja med šolo, učenci in starši v vzgojno-izobraževalnem procesu v luči avtonomije. V D. Meglič (ur.), *Šola in starši z vidika avtonomije: zbornik prispevkov s Posveta ob 200-letnici šolstva v Črenšovcih* (str. 40–45). Črenšovci: Osnovna šola Franceta Prešerna.

Kramar, M. (2009). *Pouk*. Nova Gorica: Educa.

Kroflič, R. (1996). Samoomejitvena avtoriteta – ideal postmoderne vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 47 (5–6), 215–242.

Kurt Buchholz, E. (2011). *Schülermitbestimmung aus Sicht von Schülern und Lehrern: Eine vergleichende Untersuchung an Gymnasien in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann Verlag.

Lavrnja, N. (1985). *Učenik kao subjekt obrazovanja*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.

Ledinek, M. (1950). Ob resolucijah o šolstvu in o vzgoji mladine. *Sodobna pedagogika*, 1 (3–4), 65–73.

- Medveš, Z. (2002). Nova paradigma pravičnosti v šoli. *Sodobna pedagogika*, 53 (5), 24–41.
- Novak, A. (1973). Samoupravljanje v vzgojno-izobraževalnem procesu. V J. Valentinčič (ur.), *Idejnost in šola* (str. 52–58). Ljubljana: Zavod za šolstvo SR Slovenije.
- Pediček, F. (1958). O nekaterih sugestijah za bodoči razvoj naše pedagoške znanosti. *Naši razgledi: štirinajstdnevnik za politična, gospodarska in kulturna vprašanja*, 7 (146, 147, 148), 65–66; 88–89; 112–113.
- Pediček, F. (1966). Nove razsežnosti vzgoje. *Naši razgledi: štirinajstdnevnik za politična, gospodarska in kulturna vprašanja*, 15 (23), 471–472.
- Pediček, F. (1972). Vzgoja kot družbena funkcija. V F. Pediček (ur.), *Drugi posvet slovenskih pedagogov*. Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije (str. 99–110).
- Pediček, F. (1990). Paradigme slovenske pedagogike: prikaz ideoloških nasprotij in obravnavanih vprašanj v slovenski pedagogiki (1945–1988). *Sodobna pedagogika*, 41 (7–8), 363–395.
- Pediček, F. (1992). *Pedagogika danes: poglavja za antropološko snovanje slovenske pedagogike*. Maribor: Založba obzorja.
- Pediček, F. (1994). Šola slovenska, kam greš? *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojn-izobraževalnega dela*, 25 (6), 9–12.
- Pediček, F. (1998). *Ob prenovi šole: kritični pedagoški pogledi*. Ljubljana: Jutro.
- Pediček, F. (2007). *Moja hoja za pedagogiko: 1950–2000*. Radovljica: Didakta.
- Peschel, F. (2008). Demokratische Schule – Von der Partizipation zur Selbstbestimmung in der Gemeinschaft. V A. Backhaus, S. Knorre, H. Brügelmann in E. Schiemann (ur.), *Demokratische Grundschule – Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen* (str. 88–106). Siegen: Universität Siegen.
- Portmann, R. in Student, S. (2005). *Partizipation an Grundschulen: Schülerinnen und Schüler bestimmen mit*. Göttingen: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e. V. Pridobljeno 2. 2. 2012, s [http://www.bildung-lsa.de/pool/schulqualitaet/10\\_partizipation\\_gs.pdf](http://www.bildung-lsa.de/pool/schulqualitaet/10_partizipation_gs.pdf).
- Protner, E. (2000). *Pedagogika in izobraževanje učiteljev (1919–1941)*. Nova Gorica: Educa.
- Razdevšek Pučko, C. (1994). Nova doktrina preverjanja znanja kot odgovor na spremembe v šoli. *Sodobna pedagogika*, 45 (3–4), 132–139.
- Razdevšek Pučko, C. (1996). Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. *Sodobna pedagogika*, 47 (9–10), 411–419.
- Resman, M. (1976). Poti uspešnejšega reševanja vzgojnih nalog naše osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 27 (1–2), 3–15.
- Resman, M. (1978). Mesto in naloga oddelčnih konferenc v osnovnih in srednjih šolah. *Sodobna pedagogika*, 29 (1–2), 50–60.



- Resman, M. (1982). Uresničevanje samoupravnega položaja učencev. *Sodobna pedagogika*, 33 (7–8), 359–369.
- Resman, M. (1989). Dileme inštitucionalizacije šolskega dela ter položaj učitelja in učenca. *Sodobna pedagogika*, 40 (5–6), 270–279.
- Resman, M. (2002). Vzvodi šolskega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 53 (1), 1–16. Pridobljeno 2. 2. 2012, s [http://www.sodobna-pedagogika.net/images/stories/2002-1-slo/2002\\_1\\_slo\\_01\\_resman\\_vzvodi\\_solskega\\_razvoja.doc](http://www.sodobna-pedagogika.net/images/stories/2002-1-slo/2002_1_slo_01_resman_vzvodi_solskega_razvoja.doc).
- Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli. *Sodobna pedagogika*, 56 (3), 80–96. Pridobljeno 2. 2. 2012, s [http://www.sodobna-pedagogika.net/images/stories/2005-3-slo/2005\\_3\\_slo\\_06-resman\\_zakaj\\_razvijanje\\_timov.doc](http://www.sodobna-pedagogika.net/images/stories/2005-3-slo/2005_3_slo_06-resman_zakaj_razvijanje_timov.doc).
- Rojc, E. (1972). Diskusija. V F. Pediček (ur.), *Drugi posvet slovenskih pedagogov* (str. 167–169). Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije.
- Rutar Ilc, Z. (1996). Drugačna kultura preverjanja v praksi. *Didakta*, 5 (26–27), 3–7.
- Schmidt, V. (1970). Analiza vzgojnega procesa. *Sodobna pedagogika*, 21 (3–4), 95–109.
- Schmidt, V. (1972). Znanstveno-tehnična revolucija, šola in vzgoja. V F. Pediček (ur.), *Drugi posvet slovenskih pedagogov* (str. 9–27). Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije.
- Schmidt, V. (1982). *Socialistična pedagogika med etatizmom in samoupravljanjem*. Ljubljana: Univerzum.
- Schreiner, H. (1903). *Analiza duševnega obzorja otroškega in dušeslovni proces. Nauk o formalnih stopnjah*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- Strmčnik, F. (1963). Nekateri aktualni problemi naše pedagoške prakse. *Sodobna pedagogika*, 14 (1–2), 1–14.
- Strmčnik, F. (1972). Učenčeva vzgojno-izobraževalna aktivnost – pogoj, smoter in sredstvo njegovega razvoja. V F. Pediček (ur.), *Drugi posvet slovenskih pedagogov* (str. 505–526). Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije.
- Strmčnik, F. (1977a). Vzgojnoizobraževalna podoba naše osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 28 (7–8), 177–198.
- Strmčnik, F. (1977b). Temeljne značilnosti in delovni pogoji osnovne šole. *Sodobna pedagogika*, 28 (9–10), 267–289.
- Strmčnik, F. (1995a). Temeljne razvojne silnice pedagoške znanosti na Slovenskem (1. del). *Sodobna pedagogika*, 46 (5–6), 201–217.
- Strmčnik, F. (1995b). Temeljne razvojne silnice pedagoške znanosti na Slovenskem (2. del). *Sodobna pedagogika*, 46 (7–8), 323–337.
- Strmčnik, F. (1999). Vidiki pouka. *Sodobna pedagogika*, 50 (4), 140–152.



Strmčnik, F. (2006). Znanstvenostorilnostna ali učencu prilagojena šola. *Sodobna pedagogika*, 57 (1), 56–74.

Svetina, J. (1972). Psihologija in vzgoja. V F. Pediček (ur.), *Drugi posvet slovenskih pedagogov* (str. 111–116). Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije.

Šegula, I. (1950). Pomen psihologije za vzgojno in učno celo. V V. Bračič (ur.), *Kongres Pedagoških delavcev LRS na Bledu* (str. 99–143). Ljubljana: DZS.

Šimleša, P. (1975). Analiza učnega procesa. V L. Krneta, N. Potkonjak, V. Schmidt in P.

Šimleša (ur.), *Pedagogika 2* (str. 243–300). Ljubljana: DZS.

Šilih, G. (1961). *Učna načela naše šole*. Ljubljana: DZS.

Šilih, G. in Ferlinc T. (1964). Od aktivnosti k samostojnosti učencev. V G. Šilih (ur.), *Učenci, aktivni soudeleženci pri lastnem oblikovanju* (str. 7–25). Maribor: Obzorja.

Štefanc, D. (2005). Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem. *Sodobna pedagogika*, 56 (1), 1–19. Pridobljeno 11. 6. 2012, s [http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1158&Itemid=18](http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1158&Itemid=18).

Tomić, A. (1987). O šolski reformi po drugi plati. *Sodobna pedagogika*, 38 (5–6), 215–220.

Troha, V. (1972). Pedagoški vidiki samouprave učencev na srednjih šolah. *Sodobna pedagogika*, 23 (1–2), 11–23.

Valenčič Zuljan, M. (2002). Kognitivno-konstriktivistični model pouka in nadarjeni učenci. *Pedagoška obzorja*, 17 (3–4), 3–12.

*Vzgoja in izobraževanje danes in jutri: poročilo mednarodne komisije za razvoj in izobraževanje*. (1980). UNESCO, Kranj: Moderna organizacija.

Vranc, E. (1937). *Osnove strnjenege šolskega dela v teoriji in praksi*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.

Žgeč, F. (1923). *Problemi vzgoje najširših plasti našega naroda*. Ljubljana: Udruženje jugoslovenskega učiteljstva, Poverjenišvo Ljubljana.

Mag. Gregor Artnik, Srednja šola Slovenska Bistrica, gregor.artnik@guest.arnes.si

## **Pregled vidnejših besedil v razdobjih literarnozgodovinskega razvoja sodobne slovenske mladinske fantastične pripovedi**

Izvirni znanstveni članek

UDK 821.163.6-312.9.09

### **POVZETEK**

Članek obravnava sodobno slovensko fantastično pripoved in njen razvojni lok od tridesetih let prejšnjega stoletja do prvega desetletja tega tisočletja. Namen raziskave je ne le izboljšati preglednost na področju tovrstnih besedil, ampak predstaviti tudi literarnozgodovinske poglede v zvezi s klasifikacijo in nastankom *klasičnih fantastičnih, fantazijskih ter znanstvenofantastičnih pripovedi* za mladino na naših tleh.

**Ključne besede:** sodobna mladinska fantastična pripoved, fantazijska pripoved, žanrski sinkretizem, fantastična književnost, slovenska mladinska književnost

## **An Overview of Prominent Literary Works in the Period of Literary and Historical Development of the Slovenian Fantastic Tale for Youth**

### **ABSTRACT**

This article deals with contemporary Slovenian fantastic tale for youth and its development from the nineteen-thirties to the first decade of the present millennium. The purpose of the survey is not only to improve the transparency in the field of such literary texts, but also to present a certain literary and historical overview

regarding the classification and the emergence of classic fantastic tale, fantasy and science fiction narratives for youth in Slovenia.

**Key words:** contemporary fantastic tale for youth, fantasy narrative, genre syncretism, fantastic literature, Slovenian young adult literature

Pri pregledu sodobne slovenske mladinske proze (Haramija, 2005a) je bilo ugotovljeno, da kratka in daljša sodobna mladinska realistična ter tudi fantastična proza nasploh uživata naklonjenost bralcev, dosegata velike razvojne premike ter visoko kakovost. Iz tega ne bomo izvzeli niti kategorije daljših, t. i. fantazijskih pripovedi, ki na Slovenskem »zoriyo« šele kratek čas, a navkljub svoji maloštevilnosti njihova priljubljenost strmo narašča, še posebej zadnjih nekaj let. Slovenska mladinska fantastična pripoved v širšem smislu, kamor prištevamo vse subžanre daljših in tudi kratkih fantastičnih pripovedi, je od svojih prvih zametkov v tridesetih letih dvajsetega stoletja s poskusom Josipa Ribičiča in njegovima kratkima pripovedma razvila edinstven razvojni lok. Vse do danes, ko o žanrsko enoviti fantastični pripovedi zaradi prepletanja dveh ali več inaič le-te včasih le stežka govorimo, so tovrstna klasična književna besedila vztrajala pri bolj ali manj enotni strukturi pripovedovanja. Pri tem še enkrat osvežimo bistvene prvine, ki jih zajema oznaka klasične mladinske fantastične pripovedi.

Za fantastično pripoved pa je značilno, da je sicer trdno zasidrana v realnem svetu, a da njen glavni junak, ponavadi otrok, na neki način odplava v svet domišljije, kjer se uresničijo vsa njegova hrepenenja in razrešijo vsi njegovi problemi. Na pot domišljije – na fantastično ravnino, kjer velja najvišji zakon: zakon pisateljevih in bralčevih želja, se ti otroci odpravijo praviloma tako, da je mogoče njihov prehod z realne na fantastično ravnino pojasniti z razlogi, ki veljajo v realnem svetu. V *Čarovniku Ujtata* Vide Brest obiskuje čarovnik malega Matjažka, ko ta leži v postelji bolan – in mu je dolgčas, ker je mama v službi. In tudi v tej fantastični pripovedi odpotuje v tem času glavni junak, bolni Matjažek, v fantastično deželo, kjer velja najvišji zakon, zakon njegovih želja (Kordigel Aberšek, 2008, str. 151).

Ob navedenih izhodiščih je potrebno dodati, da pojem daljše mladinske fantastične pripovedi (v širšem smislu) ob klasični fantastični pripovedi zajema tudi subžanra znanstvenofantastične in fantazijske pripovedi, ob tem pa ponekod uvaja še elemente grozljive/srhljive, utopijske, distopijske, nonsensne pripovedi, ki so plod pestrega razvojnega toka različnih družbenopolitičnih obdobij slovenske zgodovine. Glede na to, da tudi fantastična literatura mnogokrat odseva dejansko situacijo in družbene, moralne predstave, s precejšnjo gotovostjo ugotavljamo literarne vzporednice predvsem na začetku razvojne poti mladinske fantastične pripovedi, in sicer v času med obema vojnoma. Zanimivo je, da standardna opre-

delitev literarnozgodovinskih obdobij in smeri (v katerih se je uresničevala slovenska mladinska književnost) v dotičnem primeru le malo pripomoreta k preglednosti zastavljenega cilja. Poraja se vprašanje – kako z določene distance<sup>1</sup> gledati na razvijajočo se literaturo, ki je s svojo pojavnostjo ne samo zaznamovala slovenski literarni prostor, ampak tudi navduševala ter konec koncev vzgajala s poučnimi, humanimi in izvirnimi idejami. Da bi lažje uvideli značilnosti posamičnih literarnih in zunajliterarnih vplivov na mladinsko fantastično pripoved, smo časovni razpon od začetkov do književne »emancipacije« klasične fantastične pripovedi, nadalje pa upoštevajoč moderne vplive žanrskega sinkretizma v času vse do danes, razdelali v enotna razdobja, ki pripomorejo k večji preglednosti besedil s skupnimi (vsaj kronološkimi) smernicami v razvoju. Dodali smo še okvirno časovno razporeditev in nekaj izpostavkov vidnejših leposlovnih besedil, s katerimi se ponaša žanr slovenske mladinske fantastične pripovedi.

### *Povojno obdobje in mladinska fantastična pripoved*

Za prve korake v razvoju fantastične pripovedi v okvirih mladinske književnosti na Slovenskem gredo po mnenju Milene Blažič zasluge prav Josipu Ribičiču z »manj izrazitima« fantastičnima pripovedma, ki se kljub nekaterim podobnostim razlikujeta od klasične avtorske pravljice in kratke sodobne pravljice.<sup>2</sup> Če seveda upoštevamo bistveni razločevalni kriterij literarnega prostora, sta obe Ribičičevi besedili glede na dogajalni kraj do določene stopnje motivirani z resničnostjo, v kateri v povsem ločenem svetu (a kljub temu znotraj našega) prebivajo človeku po obnašanju nenavadno podobni živalski liki. Prezreti pa ne moremo niti zunanjega obsega in členitve na poglavja; njun obseg niha med štiridesetimi in šestdesetimi stranmi. Nasploh reprezentativnih besedil žanra v tem času resda ni bilo mnogo, a je zanimivo tudi to, da kljub vojnim razmeram in družbeni stiski ni nastalo več mladinskih fantastičnih pripovedi, ki bi bile tematsko strogo zavezane življenju v obdobju vojne. S tem v zvezi naj omenimo tudi prozo Antona Ingoliča in Saša Vuge, ki sta v fantastično pripoved vnesla pridih in motiviko vojnega življenja. Njuni prozni besedili z vtakano zgodovinsko tematiko se sicer razlikujeta glede na literarni kraj, saj se *Škorenjček Matevžek* (1955) poglablja v boj za nacionalno svobodo, še posebej primorskega področja, ki je že pred vojno bilo izpostavljeno fašizmu. *Udarna brigada* (1946) pa v avanturističnem duhu podpre osrednje partizanske narodne ideje in boj za osvoboditev celotnega jugoslovanskega ozemlja ter tako seže izven matičnih meja, in sicer v precej oddaljeno Srbijo. Glede na

<sup>1</sup> Namenoma uporabljena besedna zveza nakazuje zaskrbljenost v zvezi s prevladujočim resničnostnim načinom upovedovanja.

<sup>2</sup> Milena Mileva Blažič (2002) kot opozicijo realistični pripovedi predstavi fantastično pripoved, in sicer kot »vrsto pripovedne proze, v kateri prevladujejo fantastične ali izmišljene pripovedne prvine (književne osebe, čas, prostor in dogajanje)« (str. 664). Izhajajoč iz te precej ohlapne definicije, Ribičičevi deli nedvomno uvrstimo v kategorijo fantastičnega tipa pripovedi; se pa poraja vprašanje, v kolikšni meri izpolnjujeta tudi stroga strukturna določila klasične fantastične pripovedi po Klingbergu ali Müllerju. Odveč tudi ni razmislek o sorodnih lastnostih krajših fantastičnih pripovedi in sodobnih pravljic, o katerih je natančneje spregovorila že Marjana Kobe.

čas nastanka besedil in pogojno stopnjo demokratičnega izražanja misli v javnosti najbrž ni naključje, zakaj sta oba avtorja uporabljala personifikacijo literarnih likov, ki v pripovedih žive v svetu, sovpadajočem z našo resničnostjo; prav tako pa le-ti v njem delujejo suvereno in so zaslužni za narodno herojstvo. Škorenjčkovi in Borčkove igravke tako zastopajo narodovo gorečo željo po svobodi in neodvisnosti. Vugovo fantastično pripoved je Berta Golob v spremni besedi umestila v mladinsko slovstvo kot moderno lirično pravljico, Ingolič pa je svoje delo podnaslovil kot pravljico iz naših velikih dni.

Prvo razdobje razmaha mladinske fantastične pripovedi na Slovenskem sta prav gotovo zaznamovali predvsem dve klasični fantastični pripovedi: *Potovanje v tisočera mesta* (1956) in pol desetletja kasneje še eminentna mladinska fantastična pripoved *Drejšček in trije Marsovčki* (1961), ki se proslavi tudi s precejšnjim »odmerkom« znanstvenofantastičnih elementov. Obe pripovedi (sicer obsežni, a tematsko precej različni) v širšem smislu prištevamo med fantastične in veljata za izrazitejše primere tovrstne mladinske literature. Obema pripovedma lahko ob bok postavimo tudi Snojevo *Barabákos in kosi* (1969), ki se poleg obsega (preko sto strani) ponaša tudi z avtonomno Kosjo državo, locirano prav sredi naše resničnosti, tam nekje pod Rožnikom. Znanstvenofantastična proza za otroke in mladino nima edinega predstavnika v *Drejščku in treh Marsovčkih* (1961). Na tem mestu bi želeli izpostaviti tudi kratko znanstvenofantastično pripoved *Pobegli robot* (1967), prav tako delo Vida Pečjaka, ki se s svojim obsegom gotovo ne more primerjati s prej navedenimi, je pa v slovenskih in tujih mladinskih literarnih krogih postala prav tako priljubljena, saj je med drugim svojo drugo podobo uzrla tudi v uspešni radijski igri z uvrstitvijo med pet najboljših radijskih in televizijskih iger na enem izmed japonskih književnih festivalov. Vsem navedenim besedilom sta poleg vloge otroškega (kot glavnega) literarnega lika brez izjeme skupni: pacifistična ideja (posredovanje zoper nemire, nestrpnost, vojno, ki so kot izvor slabega prikazani v vsakem primeru le v povezavi s človeštvom, ne pa tudi v povezavi s predmeti in živalmi) in želja po pravičnosti. Večinoma v besedilih odseva tudi socialistični duh, ki v zunajliterarni resničnosti vlada družbenopolitičnim razmeram tedanjega avtorskega ustvarjanja.

### *Sedemdeseta leta dvajsetega stoletja*

V šestdesetih in sedemdesetih letih so se v slovenskem strokovnem literarnem prostoru razširila poimenovanja za krajša fantastična besedila, kot so na primer: fantazijska pravljica, moderna domišljajska zgodba, domišljajska pripovedka. Dejansko pa je stroko k precej prisiljenemu reagiranju v zvezi s tipologizacijo besedil silila sama pojavnost krajših fantastičnih pripovedi, ki so s svojo tematsko pestrostjo pri proučevanju marsikdaj predstavljala precejšen zalogaj. V tem obdobju po obsegu izstopajo predvsem besedila: *Trije konji* (1970) Vitomila Zupana, ki s svojo tipično zgradbo mladinske fantastične pripovedi ne odstopa od kriterijev kla-

sičnega poimenovanja žanra po Klingbergu; *Avtomoto mravlje* (1975) Jožeta Snoja, s katerim tudi tega avtorja uvrščamo v kategorijo fantastične pripovedi o osebah (v tem primeru otroški liki) iz vsakodnevnega sveta, ki so predstavljene v magično-mitični svet;<sup>3</sup> prav tako pa tudi pripovedi Kristine Brenkove *Srebrna račka, zlata račka* (1975) ter *Deklica Delfina in lisica Zvitorepka* (1972), v katerih sta povod za prestop »magične« meje med resničnim in domišljijским svetom spanec in prometna nesreča. Reprezentativna lastnost avtoričine fantastike so živali (račka, lisička, psi ...), ki vodijo otroške like po irealni sferi vse do trenutka, ko se v resničnosti njihovo stanje stabilizira in so le-ti pripravljeni na ponoven »vstop« v realnost. V *Treh konjih* denimo deček Mak zaradi neposlušnosti pade skozi razpoke v ledu in dogajanje se posledično prestavi na irealno raven, kjer ga Črni knez zadrži sedem dolgih let, ki pa v »resničnosti« pomenijo precej krajše časovno obdobje okrevanja v bolnišnici.

V navedenih fantastičnih pripovedih opažamo podoben vzorec dogajanja glede na literarni čas in prostor, hkrati pa opozarjamo tudi na njihovo zgodbeno kompleksnost, ki v smislu pripovednosti prekaša (kratko) sodobno pravljico. Ob tem namenimo nekaj pozornosti tudi fantastičnim pripovedim Kajetana Koviča, Vitomila Zupana, Iva Zormanina in Polonce Kovač, ki so zasidrane v sicer realnem življenju mestnega otroka, v katerem nastopajo oživiljeni predmeti in igrače. Moderne okoliščine dogajanja v besedilih (o stricu hladilniku, čarovniku Ujtataju,<sup>4</sup> o *Storžkovem popoldnevu* in prijatelju Pikiju Jakobu) obravnavajo sodobne probleme pomanjkanja kakovostnega časa, ki bi ga posameznik naj preživel z otroki. Pripovedi obravnavajo tematiko sodobnega in civiliziranega človeka, ki ga je prevzela pretirana skrb za uspeh in materialne dobrine, ob tem pa njegovi otroci preživljajo čas z namišljenimi prijatelji ter tako iščejo starševsko bližino in bivanjski smisel.

Posebej bi želeli izpostaviti še dve fantastični pripovedi Svetlane Makarovič, o Glilu in Glalu ter kosovirjih na leteči žlici. Omenjeni pripovedi sodita v sam vrh priljubljenih fantastičnih besedil slovenske mladinske književnosti, izstopata pa po svoji zgodbi, ki izvira iz dveh paralelnih svetov – človeškega in sveta Kosovirije. Dodaten razlog za njuno uspešnost je slikovita pripovedna tehnika, ki jo je avtorica integrirala v fantastično besedilo. Če smo za Ribičičeva fantastična teksta presodili, da nekako veljata za predhodnika klasične fantastične pripovedi, potem omenjeni pripovedi Svetlane Makarovič veljata za predhodnici v razvoju slovenske fantazij-

<sup>3</sup> V Snojevem besedilu je dežela Mravljevo prirejena že precej znanstvenofantastično. To je moč podpreti s tehnološko zelo razvito družbo kraljestva, kjer vlada Mravljinka Mravljajka VIII. V pripovedi so mravlje predstavljene kot bionična bitja, hrumeči buldožerji, tanki ali oklepniki. Besedilo ob elementih čistega fantastičnega uvaja tudi elemente distopije in znanstvene fantastike.

<sup>4</sup> V fantastični pripovedi *Veliki čarovnik Ujtata* (1974) se Vida Brest posveča moderni socialni tematiki, sodobnemu človeku in njegovim eksistenčnim mankom. Za sredstvo prehajanja med realno in irealno sfero dogajanja uporabi bolezensko stanje oziroma hudo vročico, s katero se spoprijema osrednji literarni lik, tj. deček Matjažek. Zanimivo je, da dokler je fantek bolan, je venomer v stiku s čarovnikom Ujtatajem in tako s pozitivno platjo modernega življenja, ki deloma vpliva tudi na njegovo resničnostno plat. Takoj ko okreva, pa se Ujtata poslovil in čudežno izgine, s tem pa se dogajanje v celoti prestavi nazaj na socialno bolj okrnjeno in ne preveč mikavno resničnostno raven.

ske pripovedi, ki se je pri nas uveljavila z Andrejem Ivanušem in Markom Robnikom šele na začetku tega tisočletja.

### *Osemdeseta leta dvajsetega stoletja*

O novem valu ustvarjalnosti v osemdesetih letih dvajsetega stoletja spregovori že Alojzija Sosić (2000), ki ugotavlja, da je tudi v Sloveniji

t. i. 'nova proza' začela obnavljati nekatere literarno manj cenjene žanre, med njimi znanstveno fantastiko in pravljico, tako da so že sedemdeseta leta, še bolj pa osemdeseta, razprla svoj literarni prostor fantastičnim prvinam. Pri stapljanju žanrov med seboj je odigrala pomembno vlogo ravno fantastika, ki se je naselila predvsem v takratno prevladujočo kratko prozo in poezijo. Ko je v osemdesetih letih ustvarjanje romanov upadlo, je v devetdesetih svoj primanjkljaj nadomestilo z množico modificiranih fantastičnih žanrov, kot so pravljичni, anti/utopični, grozljivi oziroma srhljivi roman (str. 149).

Avtorica je gotovo imela v mislih pretežno književnost, namenjeno odraslemu bralcu; podobno pa ugotavljamo tudi na področju mladinskih fantastičnih žanrov. Dodajamo le še nonsensni, poetološki in okoljski tip pripovedi, ki tudi sodelujejo pri pojavu žanrskega sinkretizma v sodobni slovenski mladinski fantastični prozi. Prav stapljanje žanrov mnogokrat zabriše mejo med kratko fantastično pripovedjo in kratko sodobno pravljico,<sup>5</sup> včasih pa tudi med klasičnim fantastičnim in poetološko »obteženim«<sup>6</sup> proznim fantastičnim besedilom. Pojavi se razmeroma nov, obogaten način mladinskega fantastičnega literarnega upovedovanja,<sup>6</sup> ki do tedaj še ni bil prisoten. Gre za nastajanje besedil z izrazitimi znanstvenofantastičnimi elementi, ki izkazujejo vpliv znanstvenega napredka oziroma tehnologije na posameznika v družbi. Ravno v to kategorijo bi v osemdesetih letih lahko uvrstili Pečjakovo kratko znanstvenofantastično pripoved *Kam je izginila Ema Lauš?* (1980) iz istoimenske zbirke za mladino in odrasle ter Dolinarjev tekst *Dnevnik Jureta Novaka ali Mladi Krpani potujejo na Luno* (1980).

Nadrealno-komična<sup>7</sup> pripoved Nika Grafenauerja o *Majhnici* (1987) in Snojeva o *Domnu Brezdomem in deklici Brezimeni* (1985) predstavljata povsem drugačen pristop fantastičnega literarnega ustvarjanja. Prva namreč sodi v mejno območje med poetološko obarvano pravljичnostjo in klasično fantastično pripovedjo, kar se bralcu razkrije z zgodbo o deklici Majhnici, ki, kot kaže, zaspí na zelenem

<sup>5</sup> Vse bolj se zdi razumno, da bi mladinska prozna literarna dela, ki po zunanjem obsegu prese-gajo deset strani in združujejo prvine različnih tipov fantastične pripovedi po Klingbergu (v količinsko zmernejši in manj kompleksni obliki), kot tudi vse druge fantastične pripovedi do približno petdeset strani šteli v kategorijo *kratke fantastične pripovedi*. Takšne pripovedi navadno obravnavajo le en osrednji dogodek, literarnih likov, ki v njem nastopijo, je manj.

<sup>6</sup> Tovrsten znanstvenofantastični pripovedni način je bil prvič uporabljen v Pečjakovem *Drejkču in treh Marsovčkah* (1961).

<sup>7</sup> Pojem uvede Göte Klingberg v *The Fantastic tale for children* (1970).



tramvaju in tako prestopi mejo med realnim in domišljijjskim. Otroški lik obišče nonsensno predstavljene dežele: Paralonijo, Paradonjo in Uranijo, v katerih živijo nenavadna bitja tuje vrste. *Majhnica* ima tudi svoje nadaljevanje, ki ga Grafenauer predstavi z *Mahajano in drugimi pravljicami o Majhnici* (1990), saj morda celo stopnjuje tradicijo o domiselnem svetu, ki je in istočasno tudi ni. Obe fantastični (poetično-fantastični) pripovedi uporabljata elemente distopije in nonsensa, hkrati pa z otroško igrivostjo prikažeta tisti fantastični svet, v katerega lahko verjamemo ali pa tudi ne.

Druga distopična in poetološka fantastična pripoved, ki je za bralčevo razumevanje precej trd oreh, prihaja izpod peresa Jožeta Snoja. Dogajalni prostor v *Domnu Brezdomem in deklici Brezimeni* (1985) je paralelni svet sodobnega mesta, ki živi na videz »prazno zgodbo«. Naseljujejo ga bitja brez zdrave pameti, ki delujejo po principu črednega nagona (npr. poskakovalci) ali pa obstajajo zgolj zato, da so v posmeh samim sebi in svetu, kakršnega si bralec niti ne želi. Besedilo je razdeljeno na dva pripovedna tokova: na zgodbo o Brezimeni, v kateri gre za nenavaden, sicer pa spontan pogovor med pripovedovalcem in bralcem; drugi del pa je obsesna zgodba o Domnu Brezdomem, ki kot klateški fante išče deklico z najlepšim glasom. Tava po mestnem podzemlju v času prihajajoče zime, njegova zgodba koleba med sodobno resničnostjo in antiutopičnimi sanjami oziroma med utrinki iz njegove podzavesti. Literarni liki, ki jih Domen srečuje, niso tipični za fantastično pripoved in se od njenega splošnega vzorca znatno oddaljujejo. Še več, liki se zdijo kot metaforična poimenovanja za nekaj vrednejšega – za deklico Brezimeni, na primer, bralec ob koncu pripovedi ugotovi, da je slepa in je ljubezen. Pripoved s svojo nenavadnostjo v bralcu vzbuja začudenje in ga drži v elementu negotovosti od začetka do konca, saj recimo Domna v zaključku zgodbe (medtem ko prehaja iz zavestnega v nezavedno stanje) napadajo besede, čisto sklepni del pa je tako dvomljiv, da bralcu ne posreduje jasne informacije o tem, kaj se z naslovnim (anti)junakom dogaja – ali umre ali pa v neskončnost išče Brezimeni, ljubezen oziroma Žensko z imenom, kot jo poimenuje sam pripovedovalec.

*Palčki so! Za vse tiste, ki še hodijo s plišastimi medvedki spat* (1989) je še eno Snojevih modernih besedil, ki ga, kljub temu da ga je Jože Horvat v spremni besedi poimenoval kot pravljico o palčkih, uvrščamo med daljše fantastične pripovedi. Tekst je svojo specifičnost pridobil ravno z vključevanjem mitološko-pravljičnih elementov, medtem ko je zgodba zasidrana globoko v realnem dogajalnem prostoru Zgornje Savinjske doline in mestnega trušča Ljubljane. Gre za tip fantastične pripovedi, v katerem se v vsakdanjem življenju pojavijo določene nadnaravne lastnosti in liki (Palček stanovalček, nenavaden družinski pes, hišne miške, lutki Tonejka in Alja). Če poenostavimo, gre za predstavitev izseka iz pripovedovalčevega vsakdanjika in njegovega nenavadnega srečanja s palčkom. Posebno pozornost avtor nameni trenutkom prepoznavanja in razkrivanja mitološkega bitja človeškim očem Korenjaka (pripovedovalca), Zarike in razumevanju psa Stona.



Posebnost Snojeve fantastične pripovedi je poetična naravnost besedila, saj so zadnja poglavja, celo pogovori v njih, skorajda v celoti pesnjeni.

*Škorček Norček* (1988) je klasična fantastična pripoved, ki se posveča otožni tematiki srečanja z onstranstvom. Z literarnim likom dečka Maja, ki si neznansko zaželi češenj s sosedovega drevesa (saj tudi spleza nanj in se tam gosti skupaj s škorci), spoznamo tragičnost dogodka, ko sosed Tahudmož s svojo šibrovko pokonča tatove v svojem drevesu. Deček Maj najverjetneje umre pod streli krutega mejaka, čeprav njegovega trupelca pod češnjo sploh ne najdejo, saj ga odnesejo škorci. V besedilu se prepleta dvoje dogajalnih ravni – resničnostna in irealna, ki se razvije z Majevim potovanjem v Deželo za morjem, od koder se nikoli več ne vrne. Obe plasti povezuje skupinski mistični lik škorcev, ki se v onstranstvo v jatah vračajo vsako pomlad, nazaj v človeško vsakdanjo realnost pa vsako jesen; hkrati ne govorijo človeškega jezika niti v naši resničnosti niti v onstranstvu.

Preden povzamemo bistvene vzporednice besedil iz osemdesetih, naj omenimo, da v tem času nastanejo tudi prva besedila »nam svojskega« (Simončič, 1965) tipa fantastične pripovedi, ki klasičnemu vzorcu dodajajo elemente ekološke okrnjenosti ter tako opozarjajo na sodobno okoljsko problematiko. Tekstov s takšnimi elementi v fantastičnem žanru ni veliko, a med njimi prav zagotovo izstopa Dolenčeva ekološka fantastična pripoved<sup>8</sup> *Strupena Brigita* (1989). Če k temu dodamo še nasploh redkeje opazen, rodoljuben ton pisanja in vključenost raznoterih mitoloških obrazov, kot sta recimo Neptunov in Pozejdonov, potem verjetno ni potrebno izgubljeni besed o kompleksnosti besedila. *Strupena Brigita* se lahko pohvali z zapleteno zgodbo, ne nazadnje pa opozarja tudi na problem onesnaženosti Jadranskega morja in odpira vprašanja sosedskih odnosov med državami. Pripoved je zanimiva predvsem s strukturnega vidika, saj uporablja tehniko vložne retrospektivne zgodbe. Le-to Vanetu in očetu pripoveduje Orada, potem ko jo ulovita in nato izpustita. Ribina pripoved spregovori o zgodovini ladje Brigita Montanari in o nesrečnem dogodku dečka Poldka, ki pade s turistične ladje in se (realno gledano) utopi. Na irealni ravni pa presenečen spozna, da lahko na morskem dnu tudi diha ter tako začne pustolovščino, ki jo zaznamujejo raznovrstna morska bitja in mitološki liki.

Fantastična pripoved je tako v osemdesetih letih doživela svojevrsten preporod. Nekaj gre pripisati žanrskemu spajanju, večidel pa so za spremembe odgovorni: liberalizacija življenja, vplivi iz kapitalistično naravnanih zahodnih kultur, ne nazadnje pa tudi posledice pospešene demokratizacije ter nastajanje številnih subkultur in gibanj, ki so v naš javni prostor vnašala pomisleke glede tedanjih ekoloških,

<sup>8</sup> Strinjamo se z Dragico Haramija, ki je termin uporabila v *Pregledu sodobne slovenske mladinske proze* (2005). Nadalje lahko to poimenovanje prepoznamo kot enega izmed subžanrov tipične slovenske mladinske fantastične pripovedi.

pacifističnih, duhovnih in drugih vrednot.<sup>9</sup> Zdi se, da se je tudi mladinska literatura, še posebej njeni daljši fantastični žanri, skušala otresti dotedanje ideološke miselnosti in se je z zdravo mero kritičnosti vključila v interpretacijo tabuiziranih tem, kot so na primer smrt otroka, sprejemanje različnih definicij vere v posmrtno življenje, pomisleki o državnih mejah ipd. Na literarnem področju se kaže izrazit tematski odklon od klasične obravnave fantastičnih elementov v smislu fantastične pripovedi, kot jo je opredelil Klingberg, in sicer: ko otroški literarni lik utrpi škodo/nesrečo, se dogajanje prestavi na irealno raven; ko pa se otrokovo stanje stabilizira, se le-ta vrne v realnost. Povsem takšnega vzorca nismo vajeni pri Snojevem *Škorčku Norčku* (1988), Dolenjčevi *Strupeni Brigiti* (1989), posredno pa tudi ne pri Grafenauerjevi *Majhnici* (1987). Še posebej v prvih dveh tekstih namreč zasledimo obravnavo (kar seveda kaže na napredek v smislu svobodne interpretacije besedila) nekaterih perečih življenjskih tem,<sup>10</sup> ki jih literarni deli nazorno vključujeta navkljub morda nasprotujočemu splošnemu družbenopolitičnemu prepričanju.

### *Devetdeseta leta dvajsetega stoletja*

Medtem ko se je tudi na področju nemladinske književne produkcije v osemdesetih in devetdesetih letih (po novo zarisanih mejah evropskega ekonomsko-političnega prostora) ter še kasneje začela čutiti nekakšna izgubljenost,<sup>11</sup> »ki jo je povzročila izguba njenega temeljnega poslanstva – služenja nacionalni ideji« (Starikova, 2006, str. 262), je mladinska fantastična proza ponudila pravo tematsko paleto besedil, na katera so s svojimi žanrskimi prvini vplivali: mitološko, grozljivo, znanstvenofantastično, fantazijsko in nonsensno. S pojavom fluidnosti omejenih modusov je smiselno podobno ugotavljati tako za mladinsko književnost kot tudi za nemladinsko, o kateri v osnovi teče avtoričin diskurz. Obe torej težita k nekakšnemu »olajšanju in trivializaciji literarnih žanrov v smeri kriminalke, trilerja in fantastike« (Starikova, 2006, str. 262). Pojmovanje olajšanja vidimo predvsem v smislu samozavedanja, da tudi naša literarna ustvarjalnost nekaj velja, da meje lite-

<sup>9</sup> Duh osemdesetih ni samo prevetрил politične sfere slovenskega družbenega delovanja ter s tem povzročil številne transformacije družbenopolitičnih gibanj v politične stranke, ampak je povzročil tudi spremembo narodnega samodojemanja. S težnjami po samostojnosti in neokrnjeni narodni identiteti se je prepojil tudi tedanji literarni prostor slovenske mladinske in nemladinske ustvarjalnosti. Morda je ravno to (seveda posledično in posredno) lahko eden od razlogov za nastanek številnih odklonov od širšega evropskega dojetanja predpisane sheme, ki se je uporabljala pri pisanju mladinske fantastične pripovedi.

<sup>10</sup> Izpostavljamo predvsem smrt in motiv onstranstva.

<sup>11</sup> Pojem izgubljenosti Starikova (2006) podkrepi z mislijo, da se med drugim tudi slovenska književnost osvobodi ideološkosti, zavezanosti k posebnemu narodnostnemu poslanstvu in izpolnjevanju nacionalnih pričakovanj. Avtorica hkrati omenja tudi notranjo potrebo literature po prilagajanju »univerzalnim oblikam in socialnemu ustroju sodobnega življenja« (str. 262), kar kaže na to, da v osnovi zavezanost različnim idejam družbene zavesti (med njimi naj omenimo le eno – gre za že skoraj nenadzorovano iskanje življenjskega smisla, ki izhaja iz sodobnega materialistično usmerjenega družbenopolitičnega vsakdana) ne odpade v celoti. Starikova ugotavlja, da področje literature posledično ukrepa zelo podobno, tj. po zgledu sodobnega življenjskega ritma. Prihaja namreč do prerazporejanja žanrskih sil v smeri minimalizacije, kar sovpada z idejo o mobilnosti in hitrem reakcijskem času sodobnega človeka, ki ga skozi oči književnosti zaznavamo kot bralca ali avtorja.

rarnega ustvarjanja niso določene vnaprej, zamejene z narodnostnimi predstavami o primernosti in sprejemljivosti književne produkcije. Devetdeseta leta so v naš literarni prostor zagotovo prinesla novo energijo, ob liberalizaciji pa tudi nevarnost prekomernega vplivanja s strani drugih literarnih kultur. Strinjamo se s Starikovo, ki uporabi tezo ameriškega sociologa Fukuyama, da gospodarske sile spodbujajo rušenje nacionalnih preprek, s tem pa dosejajo t. i. *macdonaldizacijo/vesternizacijo* nacionalnih kultur in literatur, za katero sta značilni impozantnost, povezanost, še najbolj pa vsiljena širitev vrednot zahodnega načina življenja. Sklepamo lahko, da je zaradi domnevne načrtne deformacije obstoječih nacionalnih in tradicionalnih vrednot takšen poseg lahko definiran kot nova humanistična revolucija. Kljub vsem tujim literarnim vplivom v mladinski literarni prostor ugotavljamo podobno kot Starikova, da nekateri slovenski avtorji do preloma tisočletja sicer poskušajo na novo identificirati pogled tudi na fantastično pisanje,<sup>12</sup> obrzdati protislovja, ki tarejo človeka v času globalizacije, a vseeno ohranijo dobršen del tradicionalnosti, tako v zvezi z vrednotami kot tudi z načinom pisanja.

V tem času zaznamo predvsem tri tematske tokove slovenske mladinske fantastične pripovedi. Prvi je vezan na domače in tuje mitološko izročilo, ki ga v besedilih o vampirjih, čarovnicah in drugih okultnih likih pri pisanju uporabijo Bogdan Novak v *Zaljubljenem vampirju* (1995), Zlata Vokač v *Veselih zgodbah o vampirjih* (1994) in Desa Muck v *Kremplinu* (1996). Njihova besedila združujejo elemente mitološkega in srljivega, hkrati pa ohranjajo pustolovski navdih. Tu sta še deli *Palčki na Smovskem Griču* (1996) Polonce Kovač in *Prvo potovanje mačka Čunje* (1995) Zlate Vokač, ki na poseben način združujeta pravljlično obarvano irealno plast ter krajevno določljivo, lokalizirano resničnost. Druga skupina del se ukvarja s sodobnim načinom življenja (Feri Lainšček, Bogdan Novak, Maja Novak, Janja Vidmar), z določenimi družbenimi ter tudi splošnimi okoljevarstvenimi problemi: *Fonton* (1998) Dese Muck, *Kam je izginil sneg* (1993) Bine Štampe Žmavc in *Zelena pošast* (1995) Bogdana Novaka. Zadnja tematska skupina, ki oplemeniti klasično pojmovanje fantastične pripovedi in ji doda pridih znanstvene fantastike, se predstavlja z besedili: *Strašljiva Stahovica* (1996) Bogdana Novaka, *Skrivnosti špurkov* (1997) Andreja Rozmana Roze in *Nazaj v preteklost* (1997) Milana Dekleve. Prepletanje žanrov ali t. i. žanrski sinkretizem postane stalnica v mladinskih fantastičnih prozih besedilih na in po prelomu tisočletja. Nadvse zanimivi se izkažejo tudi avtorski posegi v območje med literarnim ustvarjanjem in zgolj informacijskim obveščanjem (pri Desi Muck), pri čemer verjamemo, da je ta fenomen verjetno le zanemarljiv stranski učinek vsiljene ideologije sodobnega kulta potrošništva.

<sup>12</sup> Omenimo Nika Grafenauerja (*Majhnica, Mahajana in ostale pravljice o Majhnici*) in Jožeta Snoja (*Palčki so!, Domen Brezdomi in deklica Brezimena*), ki s specifično poetičnega pristopa k pisanju (oz. vključevanju pesniškega besedila) fantastične pripovedi resnično izstopata med drugimi ustvarjalci.

*Fantastična pripoved na začetku enaindvajsetega stoletja*

Zadnje desetletje je za področje sodobne mladinske fantastike, še posebej pa za razvoj fantastične pripovedi, zelo plodno. Novodobni pristopi pustijo svoj pečat tudi na širše pojmovani fantastični literaturi (Kenda, 1998), vsaj kar zadeva srednje dolga in daljša besedila. V primerjavi s prejšnjimi obdobji luč sveta ugledajo tudi prvi teksti, ki jih je smiselno prištevati ne le k fantastični literaturi, pač pa k doslej za nas še neznanemu podžanru – mladinski fantazijski pripovedi. Nekaj besedil je napisanih po tolkienovskem vzoru, na primer *Potovanje zajca Rona* (2002) Andreja Ivanuše in Robnikovi *Čarniki ali legenda o junakih, ki so rešili svet* (2006), in za zdaj predstavljajo najboljši slovenski literarni približek zahodnim visokofantazijskim pustolovščinam. Druga besedila pa so svojo pot združila z malce distopičnimi idejami. V mislih imamo *Čarobno besedo* (2004) Jane Bauer in *Sibidusovo kukalo* (2005) izpod peres Nine Kokelj in Jana Bučarja.

Druge fantastične pripovedi kažejo na medžanrske povezave z grozljivim, na primer: *Hiša groze* (2000) in *Stvor* (2002), *Zgaga in Mačje oko* (2001), *Zgaga in mesto lutk* (2002) Janje Vidmar, pa tudi Zupanova *Bela noč v Črni vasi* (2009). Spoj distopičnega in znanstvenofantastičnega zaznamujejo naslednja besedila: *Dežela odrezanih glav* (2001) Dima Zupana, *Poskus* (2000) Danile Žorž, prav tako tudi kratka pripoved *Leteči krožnik na našem vrtu* (2002) Janje Vidmar in tekst *Virtualni-svet.com* (2004) Ane Porenta. Ekološko ozaveščeni inačici Lewis Carrollove *Alice v čudežni deželi* sta *Drevo glasov* (2005) Miha Mazzinija in Flisarjeva *Alica v nori deželi* (2008). Ne pozabimo pa tudi sodobnih mladinskih fantastičnih pripovedi, kot so na primer: besedila Marjane Moškrič *Potovanje v nekoč* (2001), Aksinje Kermauner *Modrost starodavnega anka* (2000) in *Fuj, pivoled* (2006); tu so še Neža Maurer s *Prstančico* (2001), Jana Bauer z *Izginjevalcem čarovnic* (2002), Matjaž Pikalo s *Samsaro, deklico, da ji ni para* (2003) in Svetlana Makarovič z *Mi, kosovirji* (2009), ki jih z izjemo treh krajših tekstov Matjaža Pikala (2003) in Aksinje Kermauner (2006) uvrščamo med obsežnejše mladinske fantastične pripovedi. Razvidno je, da se tudi v tem času pojavi tip fantastične proze, ki podpira okoljevarstvene ideje. Tu velja omeniti kratko prozo Mateta Dolenca v zbirki *Leteča ladja* (2002) in kratko fantastično pripoved iz otroškega detektivskega sklopa pripovedi o Izi in Bizi Aksinje Kermauner *Juhuhu pa ena gnila plastenka* (2005), ki se na svojevrsten način lotevata problematike Jadranskega morja in njegove onesnaženosti.

Priznati je potrebno, da pri tematsko pestrem repertoarju fantastičnih pripovedi, kot jih zaznamo v zadnjem desetletju, nedvomno dosežemo točko, ko se zdi natančna žanrska klasifikacija skorajda nemogoča. Gre predvsem za podžanre grozljivega, detektivskega, znanstvenofantastičnega, distopičnega in fantazijskega, ki nemalokrat zaznamujejo vsako izmed navedenih besedil, a po večini z medsebojnim spajanjem in le redko popolnoma samostojno. Privzamemo lahko tudi, da je glavnina fantastičnih in fantazijskih pripovedi, ki so nastale v času od leta 2000

pa do danes, daljših. V skladu s tem tudi opažamo, da se je trend glede obsega besedil (glede na časovno obdobje do začetka osemdesetih let, ki ga je v svojih študijah o fantastični pripovedi še raziskovala Marjana Kobe) korenito spremenil, saj je prvo desetletje novega tisočletja zaznamoval predvsem tip fantastične pripovedi, ki po svojem obsegu presega sto strani, s svojo inovativnostjo pa tudi novejši pojav t. i. mladinske fantazijske pripovedi, za katero verjamemo, da se bo na naših tleh še močneje razvila.

## **Kronološki seznam obravnavanih sodobnih slovenskih mladinskih fantastičnih proznih del od leta 1931 do 2009**

### *Povojno obdobje in mladinska fantastična pripoved*

Josip Ribičič, *Miškolin* (1931); Josip Ribičič, *Nana, mala opica* (1937); Anton Ingolič, *Udarna brigada* (1946); Saša Vuga, *Škorenjček Matevžek* (1955); Vitomil Zupan, *Potovanje v tisočera mesta* (1956); Vid Pečjak, *Drejček in trije Marsovčki* (1961); Vid Pečjak, *Pobegli robot* (1967); Leopold Suhodolčan, *Veliki in mali kapitan* (1968); Jože Snoj, *Barabákos in kosi ali kako si je Pokovčev Igor po pravici prislužil in pošteno odslužil to ime* (1969).

### *Sedemdeseta leta dvajsetega stoletja*

Vitomil Zupan, *Trije konji* (1970); Kristina Brenkova, *Deklica Delfina in lisica Zvitorepka* (1972); Kajetan Kovič, *Moj prijatelj Piki Jakob* (1972);<sup>13</sup> Vid Pečjak, *Adam in Eva na planetu starcev* (1972); Ivo Zorman, *Storžkovo popoldne* (1973); Vida Brest, *Veliki čarovnik Ujtata* (1974); Vitomil Zupan, *Plašček za Barbaro* (1974); Svetlana Makarovič, *Kosovirja na leteči žlici* (1974); Svetlana Makarovič, *Kam pa kam, kosovirja?* (1975); Kristina Brenkova, *Srebrna račka, zlata račka* (1975); Jože Snoj, *Avtomoto mravlje* (1975); Polonca Kovač, *Jakec in stric hladilnik* (1976).

### *Osemdeseta leta dvajsetega stoletja*

Brane Dolinar, *Dnevnik Jureta Novaka ali Mladi Krpani potujejo na Luno* (1980); Vid Pečjak, *Kam je izginila Ema Lauš* (1980); Jože Snoj, *Domen Brezdomi in deklica Brezimena* (1985); Polonca Kovač, *Vesoljsko jajce ali 1 + 1 = 5* (1985); Niko Gra-

<sup>13</sup> Dragica Haramija delo prišteva med kratke fantastične pripovedi, Milena Blažič pa med izrazitejše primere fantastične pripovedi. Besedilo bi sicer glede na ustroj in dogajalni prostor lahko uvrstili med fantastične pripovedi motivnega tipa oživiljenih igrač, ki nastopajo v vsakdanjem svetu. Tekst je členjen na kratka poglavja, njegov obseg pa variira med kratkimi in srednje dolgimi fantastičnimi besedili. Pisan je z izrazito optiko otroškega zornega kota (le da je lik v tem primeru oživiljena igrača – medvedek). O dvodimenzionalnosti dogajalnega prostora ne moremo sklepati, hkrati pa besedilo (po Müllerju) uvrščamo med tista, v katerih se *zgodba odvija v celoti v (sodobnem) realnem svetu*. Verjetno je najbolj smiselna umestitev teksta med mejne primere kratke fantastične pripovedi, saj je Kovičovo delo le zbirka kratkih fantastičnih besedil (brez značilne dvoplastnosti dogajalnega prostora), ki zajema iz življenja oživiljene igrače in sodobne »učiteljeve družine«.

fenauer, *Majhnica* (1987); Jože Snoj, *Škorček Norček* (1988); Jože Snoj, *Palčki so!* (1989); Mate Dolenc, *Strupena Brigita* (1989).

### *Devetdeseta leta dvajsetega stoletja*

Niko Grafenauer, *Mahajana in druge pravljice o Majhnici* (1990); Bina Štampe Žmavc, *Kam je izginil sneg* (1993); Zlata Vokač, *Vesele zgodbe o vampirjih* (1994); Bogdan Novak, *Zaljubljeni vampir* (1995); Bogdan Novak, *Zelena pošast* (1995); Zlata Vokač, *Prvo potovanje mačka Čunje* (1995); Polonca Kovač, *Palčki na Smovskem Griču* (1996); Desa Muck, *Kremplin* (1996); Feri Lainšček, *Velecirkus Argo* (1996); Bogdan Novak, *Strašljiva Stahovica* (1996); Andrej Rozman Roza, *Skrivnost špurkov* (1997); Milan Dekleva, *Naprej v preteklost* (1997); Desa Muck, *Fonton* (1998);<sup>14</sup> Janja Vidmar, *Aknožer* (1998); Maja Novak, *Vile za vsakdanjo rabo* (1998); Primož Suhodolčan, *Živalske novice 1* (1998); Maja Novak, *Male živali iz velikih mest* (1999); Janja Vidmar, *Čudni vitez ali varuj se neznanca s soslednjega gradu* (1999); Janja Vidmar, *Vrtiljak čudežev* (1999).

### *Fantastična pripoved na začetku enaindvajsetega stoletja*

Aksinja Kermauner, *Modrost starodavnega anka* (2000); Janja Vidmar, *Hiša groze* (2000); Danila Žorž, *Poskus* (2000); Neža Maurer, *Prstančica* (2001); Marjana Moškrič, *Potovanje v nekoč* (2001); Primož Suhodolčan, *Živalske novice 2* (2001); Janja Vidmar, *Zgaga in Mačje oko* (2001); Dim Zupan, *Dežela odrezanih glav* (2001); Jana Bauer, *Izginjevalec čarovnic* (2002); Mate Dolenc, *Leteča ladja* (2002); Andrej Ivanuša, *Čudovita potovanja zajca Rona. Potovanje 1. Na jug.* (2002); Andrej Ivanuša, *Čudovita potovanja zajca Rona. Potovanje 2. Na sever.* (2002); Andrej Ivanuša, *Čudovita potovanja zajca Rona. Potovanje 3. Na zahod.* (2002); Andrej Ivanuša, *Čudovita potovanja zajca Rona. Potovanje 4. Na vzhod.* (2002); Janja Vidmar, *Leteči krožnik na našem vrtu* (2002); Janja Vidmar, *Stvor* (2002); Janja Vidmar, *Zgaga in mesto lutk* (2002); Matjaž Pikalo, *Samsara, deklica, da ji ni para* (2003); Margit Berlič Ferlinc, *Potovanje nekam drugam* (2004); Marjan Tomšič, *Kar je moje, je tudi tvoje* (2004); Ana Porenta, *Virtualnisvet.com* (2004); Jana Bauer, *Čarobna beseda* (2004); Aksinja Kermauner, *Juhuhu pa ena gnila platenka!* (2005); Nina Kokelj in Jan Bučar, *Sibidusovo kukalo* (2005); Miha Mazzini, *Drevo glasov* (2005); Aksinja Kermauner, *Fuj, pivoted!* (2006); Marko Robnik, *Čarniki. Legenda o junakih, ki so rešili svet. Del 1. Sila* (2006); Marko Robnik, *Čarniki. Legenda o junakih, ki so rešili svet. Del 2. Moč* (2006); Evald Flisar, *Alica v nori deželi* (2008); Svetlana Makarovič, *Mi, kosovirji* (2009); Dim Zupan, *Bela noč v Črni vasi* (2009).

<sup>14</sup> Haramija v znanstveni monografiji *Sedem pisav* (2009) označi *Fonton* kot »delo, v katerem gre za sinkretizem ljubezenske zgodbe in fantastike na nivoju leposlovnega besedila in informativne literature ob podajanju bontonskih pravil telefoniranja« (str. 113). Besedilo Dese Muck bi tako lahko opredelili kot informativno kratko fantastično pripoved.



## PRIMARNA LITERATURA

- Bauer, J. (2002). *Izginjevalec čarovnic*. Ljubljana: Vodnikova založba.
- Bauer, J. (2004). *Čarobna beseda*. Ljubljana: Vodnikova založba.
- Berlič Ferlinc, M. (2004). *Potovanje nekam drugam*. Šmarješke Toplice: Stella.
- Brenkova, K. (1972). *Deklica Delfina in lisica Zvitorepka*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Brenkova, K. (1975). *Srebrna račka, zlata račka*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Brest, V. (1974). *Veliki čarovnik Ujtata*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Dekleva, M. (1997a). *A so kremšnite nevarne*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Dekleva, M. (1997b). *Naprej v preteklost*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Dolenc, M. (1989). *Strupena Brigita*. Ljubljana: Borec.
- Dolenc, M. (2002). *Leteča ladja*. Ljubljana: Založba Mladika.
- Dolinar, B. (1980). *Dnevnik Jureta Novaka ali Mladi Krpani potujejo na Luno*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Flisar, E. (2008). *Alica v nori deželi*. Ljubljana: Vodnikova založba.
- Grafenauer, N. (1987). *Majhnica*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Grafenauer, N. (1990). *Mahajana in druge pravljice o Majhnici*. Ljubljana: Domus.
- Ingolič, A. (1967). *Udarne brigada*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Ivanuša, A. (2002a). *Čudovita potovanja zajca Rona. Potovanje 1. Na jug*. Ljubljana: Založniški atelje Blodnjak.
- Ivanuša, A. (2002b). *Čudovita potovanja zajca Rona. Potovanje 2. Na sever*. Ljubljana: Založniški atelje Blodnjak.
- Ivanuša, A. (2002c). *Čudovita potovanja zajca Rona. Potovanje 3. Na zahod*. Ljubljana: Založniški atelje Blodnjak.
- Ivanuša, A. (2002d). *Čudovita potovanja zajca Rona. Potovanje 4. Na vzhod*. Ljubljana: Založniški atelje Blodnjak.
- Kermauner, A. (2000). *Modrost starodavnega anka*. Radovljica: Didakta.
- Kermauner, A. (2005). *Juhuhu pa ena gnila plastenka! Dob pri Domžalah: Miš*.
- Kermauner, A. (2006). *Fuj, pivoted! Dob pri Domžalah: Miš*.
- Kokelj, N. in Bučar, J. (2005). *Sibidusovo kukalo*. Ljubljana: Prešernova družba.

- Kovač, P. (1976). *Jakec in stric hladilnik*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kovač, P. (1978). *Stric hladilnik, boben sreče in kanarček*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kovač, P. (1985). *Vesoljsko jajce ali  $1 + 1 = 5$* . Ljubljana: DZS.
- Kovač, P. (1996). *Palčki na Smovskem Griču*. Ljubljana: Založba Mladika.
- Kovačič, L. (1981). *Zgodbe iz mesta Rič-Rač*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kovič, K. (1972). *Moj prijatelj Piki Jakob*. Ljubljana: Borec.
- Lainšček, F. (1996). *Velecirkus Argo*. Ljubljana: Prešernova družba.
- Makarovič, S. (2001). *Kosovirja na leteči žlici*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Makarovič, S. (2002). *Kam pa kam, kosovirja?* Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Makarovič, S. (2009). *Mi, kosovirji*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Maurer, N. (2001). *Prstančica*. Ljubljana: Karantanija.
- Mazzini, M. (2005). *Drevo glasov*. Ljubljana: Grlica.
- Moškrič, M. (2001). *Potovanje v nekoč*. Ljubljana: Založba Karantanija.
- Muck, D. (1996). *Kremlin*. Celovec: Mohorjeva založba.
- Muck, D. (1998). *Fonton*. Ljubljana: Tipos.
- Novak, B. (1995a). *Zaljubljeni vampir*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Novak, B. (1995b). *Zelena pošast*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Novak, B. (1996). *Strašljiva Stahovica*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Novak, M. (1998). *Vile za vsakdanjo rabo*. Maribor: Obzorja.
- Novak, M. (1999). *Male živali iz velikih mest*. Ljubljana: Karantanija.
- Pečjak, V. (1965). *Drejček in trije Marsovčki*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pečjak, V. (1967). *Pobegli robot*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pečjak, V. (1972). *Adam in Eva na planetu starcev*. Ljubljana: Obzorja.
- Pečjak, V. (1980). *Kam je izginila Ema Lauš*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Peroci, E. (1985). *Za lahko noč*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pikalo, M. (2003). *Samsara, deklica, da ji ni para*. Radovljica: Didakta.
- Porenta, A. (2004). *Virtualnisvet.com*. Velike Lašče: Zavod za razvijanje ustvarjalnosti.
- Remec, M. (1987). *Kodeljica v vesolju*. Ljubljana: Mladinska knjiga.



- Ribičič, J. (1970). *Nana, mala opica*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Ribičič, J. (1979). *Miškolin*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Robnik, M. (2006a). *Čarniki. Legenda o junakih, ki so rešili svet. Del 1. Sila*. Ljubljana: Založniški atelje Blodnjak.
- Robnik, M. (2006b). *Čarniki. Legenda o junakih, ki so rešili svet. Del 2. Moč*. Ljubljana: Založniški atelje Blodnjak.
- Rozman Roza, A. (1997). *Skrivnost špurkov*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Snoj, J. (1969). *Barabákos in kosi ali kako si je Pokovčev Igor po pravici prislužil in pošteno odslužil to ime*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Snoj, J. (1975). *Avtomoto mravlje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Snoj, J. (1985). *Domen Brezdomi in deklica Brezimena*. Ljubljana: Partizanska knjiga.
- Snoj, J. (1988). *Škorček Norček*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Snoj, J. (1989). *Palčki so!* Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Strniša, G. (1980). *Potovanje z bršljanom*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Suhodolčan, L. (1997). *Veliki in mali kapitan*. Ljubljana: Karantanija.
- Suhodolčan, P. (1998). *Živalske novice 1*. Ljubljana: Karantanija.
- Suhodolčan, P. (2001). *Živalske novice 2*. Ljubljana: Karantanija.
- Štampe Žmavc, B. (1993). *Kam je izginil sneg*. Ljubljana: DZS.
- Štampe Žmavc, B. (1996). *Ure kralja Mina*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Tomšič, M. (2004). *Kar je moje, je tudi tvoje*. Ljubljana: Mladika.
- Vidmar, J. (1999a). *Čudni vitez ali Varuj se neznanca s sosednjega gradu*. Ljubljana: Založba Karantanija.
- Vidmar, J. (1999b). *Vrtiljak čudežev*. Maribor: Mariborska literarna družba.
- Vidmar, J. (2000). *Hiša groze*. Ljubljana: Karantanija.
- Vidmar, J. (2001). *Zgaga in Mačje oko*. Ljubljana: DZS.
- Vidmar, J. (2002a). *Leteči krožnik na našem vrtu*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Vidmar, J. (2002b). *Stvor*. Ljubljana: Založba Karantanija.
- Vidmar, J. (2002c). *Zgaga in mesto lutk*. Ljubljana: DZS.
- Vidmar, J. (2005). *Aknožer*. Tržič: Učila international.

- Vokač, Z. (1994). *Vesele zgodbe o vampirjih*. Šentilj: Aristej.
- Vokač, Z. (1995). *Prvo potovanje mačka Čunje*. Šentilj: Aristej.
- Vuga, S. (1955). *Škorenjček Matevžek*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Zorman, I. (1973). *Storžkovo popoldne*. Mladinska knjiga: Ljubljana.
- Zupan, D. (2001). *Dežela odrezanih glav*. Ljubljana: Karantanija.
- Zupan, D. (2009). *Bela noč v Črni vasi*. Ljubljana: Genija.
- Zupan, V. (1956). *Potovanje v tisočera mesta*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Zupan, V. (1970). *Trije konji*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Zupan, V. (1974). *Plašček za Barbaro*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Žorž, D. (2000). *Poskus*. Ljubljana: Karantanija.

## SEKUNDARNA LITERATURA

- Blažič, M. (2002a). Pojmovanje mitskega in linearnega časa v mladinski književnosti po Mariji Nikolajevi in v slovenski mladinski književnosti. *Otrok in knjiga*, (54), 127–133.
- Blažič, M. (2002b). Slovenska realistična in fantastična pripoved pri pouku književnosti v osnovni šoli. V M. Hladnik in G. Kocijan (ur.), *Slovenski roman / Mednarodni simpozij Obdobja – Metode in zvrsti* (str. 663–668). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.
- Bokal, V. (1977). Povojna slovenska otroška in mladinska književnost. Poskus razdelitve po žanrih. *Naši razgledi*, 26 (17), 438–440.
- Bokal, V. (1979). Fantastična pripoved. *Otrok in knjiga*, (8), 38–48.
- Bokal, V. (1980). Pravljica in njene sorodne zvrsti. *Otrok in knjiga*, (11), 48–61.
- Haramija, D. (2000). Tipologija slovenske mladinske realistične avanturistične proze. *Jezik in slovstvo*, 45 (4), 133–141.
- Haramija, D. (2001). Sodobna slovenska pravljica. V A. Pintarič (ur.), *Zbornik Zlatni danci 3: Bajke od davnina pa do naših dana* (str. 27–35). Osijek: Pedagoški fakultet.
- Haramija, D. (2002). Žanri slovenskega mladinskega realističnega romana. V M. Hladnik in G. Kocijan (ur.), *Slovenski roman / Mednarodni simpozij Obdobja – Metode in zvrsti* (str. 171–180). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.
- Haramija, D. (2005a). Pregled sodobne slovenske mladinske proze. *Jezik in slovstvo*, 50 (3–4), 27–36.

- Haramija, D. (2005b). Tema smrti v mladinski prozi. *Jezik in slovstvo*, 49 (5), 23–34.
- Haramija, D. (2006). Slovenska mladinska realistična kratka pripovedna proza po letu 1950. V I. Novak Popov (ur.), *Slovenska kratka pripovedna proza / Mednarodni simpozij Obdobja – Metode in zvrsti* (str. 59–70). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.
- Haramija, D. (2009). *Sedem pisav*. Maribor: Mariborska knjižnica, revija Otrok in knjiga, Pedagoška fakulteta UM.
- Kenda, J. J. (1998). Novejše teorije fantastične literature. *Literatura*, 10 (83–84), 161–189.
- Kenda, J. J. (2006a). Strokovna in znanstvena recepcija sodobne fantazijske literature. *Otrok in knjiga*, (65), 5–14.
- Kenda, J. J. (2006b). Strokovna in znanstvena recepcija sodobne fantazijske literature. *Otrok in knjiga*, (66), 5–15.
- Kenda, J. J. (2006c). Strokovna in znanstvena recepcija sodobne fantazijske literature. *Otrok in knjiga*, (67), 5–14.
- Kobe, M. (1982). Fantastična pripoved. *Otrok in knjiga*, (16), 5–18.
- Kobe, M. (1983a). Fantastična pripoved. *Otrok in knjiga*, (17), 5–12.
- Kobe, M. (1983b). Fantastična pripoved. *Otrok in knjiga*, (18), 5–12.
- Kobe, M. (1984). Fantastična pripoved. *Otrok in knjiga*, (20), 5–11.
- Kobe, M. (1985). Fantastična pripoved. *Otrok in knjiga*, (22), 5–11.
- Kobe, M. (1987). *Pogledi na mladinsko književnost*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kobe, M. (1999a). Sodobna pravljica. *Otrok in knjiga*, (47), 5–11.
- Kobe, M. (1999b). Sodobna pravljica. *Otrok in knjiga*, (48), 5–12.
- Kobe, M. (2000a). Sodobna pravljica. *Otrok in knjiga*, (49), 5–12.
- Kobe, M. (2000b). Sodobna pravljica. *Otrok in knjiga*, (50), 6–15.
- Kobe, M. (2002). Mit/mitsko in sodobna pravljica. *Otrok in knjiga*, (54), 39–45.
- Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Simončič, M. (1965). Fantastična pripoved na Slovenskem in v zapadni Evropi. *Dialogi*, 1 (5), 249–252.
- Starikova, N. (2006). Slovenska kratka proza devetdesetih let 20. stoletja – problem nove identitete. V I. Novak Popov (ur.), *Slovenska kratka pripovedna proza / Mednarodni simpozij Obdobja – Metode in zvrsti* (str. 261–267). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

Vesna Geršak, pred., Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta in Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, vesna.gersak@guest.arnes.si

Mag. Vid Lenard, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, vid.lenard@gmail.com

## Vmesni model za izvajanje plesne umetnosti v vrtcu

Izvirni znanstveni članek

UDK: 373.2:793.3

### POVZETEK

Prispevek prikazuje *model vmesne poti* (angl. *midway model*) za izvajanje plesne umetnosti v vrtcu, ki združuje dva pola, pedagoški (procesni) model in model profesionalnega učenja plesa. Pedagoški model je osnovan na procesu kot najpomembnejšem elementu plesnega ustvarjanja in večinoma izključuje končni rezultat. Model profesionalnega učenja plesa pa ima objektivne cilje in je naravnano na rezultat – plesno koreografijo, ki je v večini primerov že vnaprej sestavljena in ne dopušča participacije otrok.

V prispevku oba modela povežemo z rezultati raziskave o stanju na področju plesne vzgoje v slovenskih vrtcih in ugotovitvami pri delu z izrednimi študenti ter vzgojitelji v vrtcu.

Predstavljene so smernice, ki združujejo dva nasprotna modela, pedagoškega in profesionalnega; interpretiramo jih s cilji in izvajanjem kurikula za vrtce na področju plesa.

Zaključujemo, da je za kakovostno izvajanje plesne umetnosti v predšolskem obdobju ključno povezovanje obeh modelov, saj le na tak način plesne dejavnosti otroku nudijo raziskovanje, podoživljanje, izražanje, ustvarjanje, upodabljanje, izvajanje, estetsko izkušnjo in zadovoljstvo ob zaključku procesa ter predstavitvi svojega ustvarjanja drugim. Na ta način plesna umetnost otroku nudi razvoj na kognitivnem, čustveno-socialnem in psihomotoričnem področju.

**Ključne besede:** plesna umetnost, pedagoški model, profesionalni model, vmesni model, proces, rezultat, predšolska vzgoja

## Midway Model for Introducing the Art of Dance in Kindergarten

### ABSTRACT

The article presents midway model with regard to introducing the art of dance in kindergarten by combining two poles, namely, the pedagogical (process) model on the one hand and the model of professional dance education on the other. The pedagogical model is based on the process as the most important element of dance creation. Commonly, the pedagogical model in practice mostly excludes the final product. The model of professional dance education, however, has objective goals and is focused on the product i.e. dance choreography which is in most cases pre-planned and does not allow the participation of children.

In this paper, the two models are linked to the results of a survey on dance education in Slovenian kindergartens and the findings based on working with students and pre-school teachers. Guidelines that combine the two opposing models, the pedagogical and the professional one, are presented herein and interpreted through their objectives and the implementation of the curriculum regarding dance education in kindergarten.

We conclude that for quality employment of the art of dance in the preschool period, linking the two models is crucial, because it is the only way dance activities enable children to explore, re-experience things, express themselves, be creative, depict ideas as well as have an aesthetic experience and feel a glow of satisfaction on having completing the process and having presented their creation to others. In this way, the art of dance enables a child to develop on the cognitive, emotional, social, and psychomotoric level.

**Key words:** dance, educational model, professional model, Midway Model, process, product, preschool education

---

## Umetnost v kurikulumu

Pristop umetnosti v vzgoji (angl. arts in education) umetnost pojmuje kot medij za učenje in raziskovanje splošnih kurikularnih področij ter poskuša razširiti pozitivne učinke umetnostne vzgoje na vse otroke in na vsa področja kurikula v vrtcu in šoli. V priporočilih Smernic umetnostne vzgoje (Road Map for Art Education, UNESCO, 2006) poudarjajo, da je potrebno prepoznati vrednost in uporabnost umetnosti v učnem procesu, njen pomen za razvijanje kognitivnih in socialnih spretnosti, spodbujanja inovativnega mišljenja in ustvarjalnosti.

Kako tem smernicam sledi naš kurikulum oziroma kakšno je razumevanje plesne umetnosti med vzgojitelji v slovenskih vrtcih? *Kurikulum za vrtce* (1999) umetnost opredeli kot sredstvo, ki otroku omogoča udeleževanje ustvarjalnih potencialov, ki se kažejo v otrokovem igrivem raziskovanju sveta. Ta je zanj neizčrpen vir navdiha, motivacije in vsebin na vseh področjih dejavnosti. Otrok umetnost doživlja, skozi umetnost komunicira, v umetnosti izumlja in ustvarja, se sprošča in pridobiva umetniško predstavljalnost oziroma razvija področje estetike. Vzgojitelj pri otroku spodbuja radovednost in veselje do umetniških dejavnosti z oblikovanjem bogatega raznovrstnega okolja, ki otroku omogočajo doživljanje sebe in drugih, okolice in umetnosti.

Umetniške (plesne) dejavnosti v vrtcu naj bi potekale tako, da otrok sam išče, raziskuje in najde odgovor, rešitev na idejno, organizacijsko ali izvedbeno nalogo ali problem, odrasli pa pri tem zaznajo in spodbujajo vsako otrokovo še tako skromno napredovanje. Odrasli otrokovih del ne ocenjujejo, komentirajo, grajajo, prav tako otroka nikoli ne spodbujajo k ustvarjanju shematične, vséčne, običajne, prilagojene oblike (na primer učenje že vnaprej določene plesne koreografije). Ne posegajo v otrokovo estetsko presojo. Bistveno pa je, da se vzgojitelji zavedajo, da je otrokov proces (plesnega) ustvarjanja pomembnejši od rezultata.

Če analiziramo dejavnosti, ki jih priporoča *Kurikulum za vrtce* (1999), ugotovimo, da je poudarek na izmišljanju, preizkušanju, kombiniranju, doživljanju, izražanju, komuniciranju, ustvarjanju, igri, opazovanju, razlikovanju, izvajanju, sestavljanju, občutenju plesa ali skozi ples.

Primeri plesnih dejavnosti za otroke od 1. do 3. leta

Otrok:

- si izmišlja gibe, gibalna zaporedja in telesne položaje;
- se giblje in pleše s celim telesom, preizkuša možnosti gibanja posameznih delov telesa, kombinira zaporednost in hkratnost gibanja;
- poskuša hitra in počasna gibanja, vezana in odsekana ter napeta in sproščena;

- preizkuša razliko med gibanjem in mirovanjem, med nelokomotornimi gibanji (upogibanje, raztegovanje, obračanje, nihanje na mestu) in lokomotornimi gibanji (plazenje, plezanje, hoja, tek, skoki po prostoru);
- preizkuša gibanje v različnih telesnih smereh (dviganje, spuščanje, zapiranje, odpiranje, napredovanje, umikanje), gibanje z veliko in majhno amplitudo, preizkuša nizek in visok nivo gibanja;
- doživlja in opazuje ples vzgojitelja, ples gosta plesalca.

Primeri plesnih dejavnosti za otroke od 3. do 6. leta

Otrok:

- se z gibanjem in plesom izraža, komunicira in ustvarja;
- uri in občuti dele in celoto telesa v različnih načinih gibanja in mirovanja;
- razlikuje pozorno telesno delovanje in sproščanje;
- se igra in vadi koordinacijo in ravnotežje;
- opazuje, izvaja, pleše in razlikuje oblikovne prvine različnih mirovanj in gibanj na mestu in v različnih talnih in prostorskih vzorcih, v različnem tempu, ritmu in stopnjah napetosti ter sestavlja prvine v manjše in večje, bolj ali manj samostojne plesne celote;
- pri plesu opazuje in razlikuje odnose med deli telesa, med telesom in podlago ter predmetom, odnos s soplesalcem v paru in v skupini;
- si zamišlja in ustvarja plesne vložke za dramske predstave in video.

Pri izvajanju dejavnosti, ki so priporočene v *Kurikulumu za vrtnice*, je ključna vloga vzgojitelja, ki otroke spremlja in spodbuja k raziskovanju gibalno-plesnih oblik, motivov skozi igro in z vprašanji. Pri umetniških plesnih dejavnostih je namreč pomembno, da vzgojitelj ne posega v otrokovo ustvarjanje v smislu dajanja že vnaprej določenih form, temveč otroku prepusti možnost lastnega raziskovanja in ustvarjanja, ki skozi proces pripeljejo tudi do plesnih sekvenc. Tudi v priznanem pedagoškem modelu Reggio Emilia je poudarjena spremenjena (tradicionalna) vloga vzgojitelja: vzgojitelj ni uresničevalec danega (zadanega) programa, prenašalec znanja, temveč raziskovalec in ustvarjalen, razmišljujoč oblikovalec programa. Njegova naloga je, da opazuje in spremlja otrokove interese in dejavnosti ter da nenehno razmišlja, kako otroku pomagati pri raziskovanju in kako ohranjati otrokovo zanimanje. Pomembno je, da se vpraša, kaj lahko stori in kaj mora narediti otrok sam (Špoljar, 1999).

## **Opredelitev modela »vmesne poti« in podobnosti s pedagoškim pristopom Reggio Emilia**

Osnovna zamisel plesnih dejavnosti kot umetnostnega področja v kurikulumu je izvajanje *vmesnega modela* (angl. *midway model*) (Smith Autard, 2002), ki kombinira najboljše prakse dveh nasprotnih modelov, profesionalnega in pedagoškega (procesnega) učenja. Namen tega članka je ponuditi metodologijo za *model vmesne poti*, to je združevalni model obeh polov, ki upošteva načela obeh pristopov, ponuja pa še veliko več, predvsem kroskurikularno učenje in kulturološke implikacije.

Če ples pojmuje kot umetnost, predlagamo proces v treh »dejanjih«, in sicer model ustvarjanja, izvajanja in gledanja v smislu gradnje naklonjenosti plesu kot umetnosti (cenjenje plesne umetnosti) (Smith Autard, 2002). Tudi najmlajši otroci lahko sodelujejo v procesu ustvarjanja, izvajanja in cenjenja plesa. Plesna umeetniška dela niso le profesionalne predstave, ampak tudi tista, ki jih otroci izvajajo sami zase.

Podobnosti lahko zasledimo v pedagoškem konceptu Reggio Emilia, ki na področju umetnosti sledi trem fazam (presenečenje, doživljanje in izvajanje) in je aplikativen za različna področja raziskovanja in projektnega dela v vrtcu.

V fazi presenečenja otrokom predstavimo temo, ki jo želimo obdelati; ta naj bo za otroke zanimiva in pomembna. S tem spodbudimo zanimanje otrok in hkrati razvijamo njihovo potrebo za razširitev znanja o tem, kar so videli in doživeli. Brez čustvene vezi do teme se bo otrok hitro naveličal in prenehal z nadaljnjim raziskovanjem.

V fazi doživljanja se otroci seznanijo s prostorom, materiali, predmeti, obliko, zvokom ... V tem smislu za otroke organiziramo ogled muzejev, gledališča, koncertov, predstave, raziskujemo naravo, brskamo po knjigah, poslušamo, iščemo ideje ...

V fazi izvajanja se otroci doživeto postavljajo v nove odnose, spoznane predmete uporabljajo kot rekvizite. Eksperimentirajo, raziskujejo, kaj vse lahko ustvarijo iz ponujenih informacij, kaj se zgodi, če nekaj naredijo na določen način (Geršak in Korošec, 2011). Otroci svoje stvaritve tudi predstavijo in si jih ogledajo. V pedagoškem pristopu Reggio Emilia je namreč dokumentiranje celotnega procesa in rezultata temelj za nadaljnji razvoj.

*Združevanje »izobraževalnega« procesnega in profesionalnega modela*

Svoboden, odprt in na otroka usmerjen pristop v modernem izobraževanju v plesu, t. i. ustvarjalni ples je bil v poznih štiridesetih letih prejšnjega stoletja



izluščen iz ideje Rudolfa Labana in v zahodni Evropi ostal uveljavljena praksa do zgodnjih sedemdesetih let. Bistvo tega »izobraževalnega« modela je poudarek na procesu plesa in njegovih čustvenih/eksperimentalnih potencialov za celostni razvoj gibalnega/čutečega bitja (Kroflič, 1999; Laban, 2002). V tem konceptu se verjame, da otrok s pomočjo različnih spodbud pridobi na fizičnem, emocionalnem in družbenem področju, kar lahko stopnjujemo z različnimi situacijami, v katerih se otrok uči, predvsem preko spontanih interakcij med udeleženci. Pri tem otrok predvsem »sam spoznava ustvarjalni proces« (Kos, 1982, str. 102). V procesu učenec/otrok izoblikuje aktiven, kritičen in pristen odnos do umetnosti ali celo najde pot do kasnejšega umetniškega udejstvovanja. Ustvarjalne plesno-gibalne dejavnosti vplivajo na razvoj ustvarjalnosti učencev/otrok in učiteljev ter gradijo pozitivno samopodobo (Kroflič in Gobec, 1995). V tem pristopu je poudarek bolj na procesu kot na rezultatu, vsekakor pa rezultata ne izključuje.

Nasprotni model profesionalnega plesa se je v izobraževanju sprva pojavil v Angliji v srednjih in univerzitetnih stopnjah, pri čemer so se učenci učili določenih tehnik plesa (grahamski, cunningham, balet, jazz idr.). Šušteršič in Zagorc (2010) menita, da bi moral učitelj plesa v osnovni šoli poznati te tehnike. Ta model je bil opazen do poznih sedemdesetih let v posameznih delih plesnega izobraževanja (pri večini šolskih učiteljev, posebno osnovnošolskih, ki so se še držali Labanovega modela v Angliji). Kritike so se pojavljale predvsem na to, da je bilo (predvsem v srednjih šolah) preveč treningov in ni ostalo časa za ustvarjalno delo. Ta na rezultat usmerjeni model je bil popularen, njegov cilj pa oblikovati profesionalne plesalce. Seveda pa to ne ustreza večini. V Sloveniji lahko ostanke tega pristopa opazimo predvsem pri starejši generaciji vzgojiteljev, ki otrok ne spodbujajo k ustvarjalnemu gibu, ampak si zamislijo plesno koreografijo, ki jo z otroki ponavljajo do zadovoljivih rezultatov. Tukaj je v ospredju rezultat in ne proces.

*Vmesni model* vsebuje najboljše iz obeh modelov ter prinaša nove ideje, kot je na primer načelo, da plesna umetnost sodeluje z umetnostnim, vzgojnim, procesnim, estetskim in kulturnim izobraževanjem. Uporablja tristopenjski model kot bazo izkušenskega učenja otrok. Potreba, da se uravnotežijo faze ustvarjanja, izvajanja in gledanja plesa na eni strani z zavestjo o kulturni vlogi plesne umetnosti (svoje in profesionalne) na drugi, je postala osrednji organizacijski princip v plesnem izobraževanju v Angliji od osemdesetih let dalje.

## **Prilagoditev vmesnega modela v predšolskem obdobju**

Triumvirat ustvarjanja, izvajanja in cenjenja plesa je konceptualna baza, ki naj bi poudarjala vse faze plesnega izobraževanja. Na zahodu je danes dominantni model ples kot umetnost v zgoraj pojasnjem vmesnem modelu. Ta se denimo v Angliji osredotoča na ples v šolah, srednjih šolah in na univerzah ter ponuja pol-

nokrvno izobraževanje in oblikuje del nacionalne dobrobiti v obveznem izobraževanju med petim in šestnajstim letom (Smith Autard, 2002).

Reorganizacija pedagoškega (procesnega) in profesionalnega modela v vmesni model je doživela razne potrditve in model je bil uspešno uporabljen v širokem spektru izobraževanja. Res pa je, da se je z redkimi izjemami do sedaj bolj kot v osnovnih šolah in vrtcih večinoma prilagajal in razširjal na srednjih in višjih šolah. Verjetno zaradi tega, ker je ta koncept relativno nov. Njegova vrednost je v tem, da ga je znotraj vzgojno-izobraževalnih stopenj mogoče prilagajati različnim kulturam, slogom in uporabnikom. Danes bi se morali osredotočiti v njegovo jedro in pravilno prilagoditev tega modela v vrtce in osnove šole (Davies, 2003).

Ne gre le za poenostavitev tega modela v vrtcu, ampak je potrebno vedeti, da je na otroka osredinjeno učenje doživelo pomembne spremembe v zadnjih tridesetih letih, predvsem z usmerjenostjo na razvojne in subjektivne vidike otrok. Vmesni model, prilagojen za vrtce, se razlikuje v načinu dojemanja in sprejemanja treh stopenj raziskovanja, izvajanja in cenjenja; v zgodnjem otroštvu je tristopenjski model izredno fleksibilna struktura, katere pomen je odvisen od razvojnih značilnosti otrok. Izvajanje lahko pomeni *delati, pokazati, plesati*; ustvarjanje *delati, poskušati* ali *sestavljati*; cenjenje pa *gledati, videti, govoriti o* in *risati o plesu*. Pri tem je pomembno spomniti, da imajo estetski in ustvarjalni vidiki v plesnem izobraževanju veliko skupnega z dramo, glasbo in vizualnimi umetnostmi. Tako doma kot v vrtcu in šoli bi bilo potrebno ustvarjati ples na podoben način kot glasbo in »literaturo«, torej po principu neodvisnih aktivnosti ustvarjanja, delanja, videnja ali poslušanja. Pri tem je potrebno izpostaviti, da otroci niso zgolj omejeni na to, da ustvarijo nov zvok ali sestavijo novo zgodbo. Ti mladi komponisti ali avtorji so še v stiku s širokim spektrom glasb iz različnih kultur in dnevno poslušajo zgodbe, ki jih berejo starši, strokovni delavci, učitelji in skrbniki. V obeh primerih postajajo ljubitelji in se naučijo spoštovati ta umetnostna področja. Ko izvajajo svoje »skladbe« ali preberejo svojo zgodbo, postanejo izvajalci pred občinstvom, ki jim ponudi nasvet ali kritiko. Zakaj se potem ples kot model ustvarjanja, izvajanja in gledanja manj uporablja v primerjavi z glasbo, slikanjem ali jezikom? Je vzrok v tem, ker je to dinamična aktivnost in zahteva več organizacije, priprave prostora, zbiranja otrok, potovanja v poseben del sobe in pomoč odraslih, da se otrok preobleče, kar je vse skupaj lahko že cel dogodek dneva? Nekateri strokovni delavci v vrtcu lahko občutijo, da v plesnem jeziku niso primerno usposobljeni, oziroma se jim zdi, da je mlajšim otrokom nemogoče posredovati jezik in sredstva plesa. Kako bi lahko ustvarjanje, izvajanje in gledanje plesa postali dostopni v zgodnjem otroštvu in imeli podobno funkcijo kot druge umetniške aktivnosti?

### *Otrok kot plesni ustvarjalec*

Ustvarjanje in izvajanje sta v plesu zelo prepletena. Za otroke je ples plesanje in plesanje je ples. Ni magične formule, ki bi ustvarila plesnega ustvarjalca ali koreografa na določeni razvojni stopnji. Prav tako ne moremo določiti, kdaj se otrok spremeni v koreografa lastnega plesa. Plesne dejavnosti so namreč aktivnost, ki jo gradimo postopoma in skozi najrazličnejše aktivnosti od najzgodnejših let dalje. Ustvarjati s plesom bi morali začeti čim bolj zgodaj in ga kontinuirano izvajati in izkušati.

Osrednji namen plesnega učenja v zgodnjem otroštvu je pomagati otrokom, da razvijejo osebno in medosebno (medčloveško) ustvarjanje. Tovrsten pristop zajema ustrezna strukturna orodja, ki pomagajo razvijati ustvarjalnost in jih je moč uporabljati v širšem okviru, ki ga lahko prilagodimo različnim zahtevnostnim situacijam (Davies, 2003). Kaj so torej strukturna orodja in kako jih uporabljamo? Priporočamo uporabo različnih delov telesa, raznovrstno telesno gibanje, uporabo različnih nivojev, smeri, velikosti, prostora, sledi, ritma in sile. Ples majhnih otrok je po navadi poln kontrastov, na eni strani nežen in miren, na drugi pa divji, strasten in ognjevit, medtem ko »pometa« po prostoru in se dviguje proti stropu ali se stopi z zemljo. Je širok spekter plesnih aktivnosti, ki jih otrok izvaja pred gledalci, in paleta raznolikosti, ki sama po sebi opravičuje in je razlog za plesno razvijanje. Cilj plesnih dejavnosti v zgodnjem otroštvu je, da se spodbujajo in razvijajo otrokove naravne sposobnosti, tako da jim nudimo čim več možnosti za ustvarjanje in jim pomagamo pri komponiranju preprostih plesnih sekvenc (fraz).

### *Pomagati plesni zgradbi, da dobi obliko*

Ples majhnih otrok gre od ene oblike k drugi, ne da bi pri tem ustvarili neko ponavljajočo se sekvenco. V tem primeru ne gre za pomanjkanje koncentracije, ampak za različne sledi in niti, ki se prepletajo. Ta samonanašajoča improvizacija je značilna za tri- in štiriletnike in bo kasneje temelj za bolj formalizirano osnovo, na kateri se bo skozi igro plesno raziskovalo. Ko pride čas za pomoč pri plesnem ustvarjanju, nam bo nekaj strukturnih orodij pomagalo, da jih učinkovito uporabimo pri delu z otroki v vrtcu. Za izhodišče je pomembno osnovno poznavanje elementov plesa: prostora, časa (tempa) in energije (moči). Na ta način lahko vpeljemo kreativne spodbude; žabji ples recimo obogatimo z različnimi načini: žabe so zaspane, žaba si poškoduje levo nogo ... Pomembno koreografsko orodje je prehod iz ene ideje v drugo, pot, na kateri se gibalne ideje povežejo ali izzovejo s svojim nasprotjem. Najenostavnejša ilustracija tega prijema je tista, ki dopušča največ izbire in ima opraviti z nasprotji, ki so značilna za razmišljanje otrok: hitro ali počasi. Ples, ki od otrok zahteva, da naredijo prehod iz počasne oblike plesa v njegovo hitro varianto, predvideva tudi oblikovanje prehoda iz enega v drugo nasprotje. Plesno ustvarjanje je podobno kot doma narejena pesem, ki jo otrok ponavlja skozi dan, tako da postane njegova kompozicija in jo naposled zapoje/zaigra prijateljem ali staršem. Ali pa slika, zgodba in skulptura. Razlika s sliko ali

zgodbo je v tem, da ples traja le takrat, ko se izvaja, in je zato težko premišljevat o njem. Zato je priporočljivo, da se ovekoveči v fotografijah ali še bolj v video posnetkih.

### *Združevanje*

Nekatere gibalne ideje otroci pogosto uporabljajo v neformalnih situacijah in zdi se, da spadajo skupaj ter nam lahko pomagajo v plesu: tek in poskakovanje, vrtenje in zasuki, pristajanje in kotaljenje, gibanje in nenadno ustavljanje, izvajanje ravnih in zavrtih vzorcev, visoko seganje in nizko plazenje.

Ples namreč ne nastaja iz nič, ampak se začne s spodbudo (dražljajem). Zanj je značilno, da potrebuje svoj jezik, tako kot druge umetnosti. Jezik plesa je gibalni material, in ko se otroci seznanijo z njim, začnejo polagoma razlikovati med procesom in rezultatom. Če otrok ne seznanimo s širokim spektrom gibalnih izrazov, se ustvarjalnost ne more učinkovito pojaviti. V nasprotnem primeru se dogaja to, kar prevečkrat vidimo v vrtcih: otroci ves čas izvajajo iste gibe in vzorce. Otroška domišljija je brezmejna, vendar pa do ustvarjalnosti ne pride, če ni artikuliran gibalni slovar. Neartikuliran gibalni slovar ne sme biti zamenjan z omejenimi možnostmi lokomotornega gibanja. Možno je razširiti gibalni slovar vseh otrok, vključno s paraplegiki na vozičkih, če so otroci le umsko in fizično izzvani ter vpleteni v ustvarjanje plesa.

### *Viri in izviri za plesno ustvarjanje*

Da se spustimo v plesno ustvarjanje, potrebujemo začetni impulz. Nato začnemo iskati in raziskovati gib, da bi svojo idejo, ki jo želimo izraziti, še bolj artikulirali. Kreativni vzgojitelj lahko ponudi otroku nešteto spodbud za plesno ustvarjanje. Notranje spodbude izhajajo iz predhodnih doživetij in domišljijских predstav otroka ter podoživljanja njegovih čustvenih stanj. Zunanje spodbude pa lahko predstavljata opazovanje in raziskovanje naravnega okolja z vsemi čutili, človekovih izdelkov, glasbe, zvokov, poezije, pravljice, čutnih spodbud, oblačil in različnih rekvizitov. Priporočljiva je tudi uporaba različnih didaktičnih sredstev, kot so na primer didaktične kartice Gordane Schmidt (<http://www2.arnes.si/~gschmi/>). Uporaba različnih rekvizitov spodbudi domišljijo otrok, kar bogati plesno izraznost otrok in njihovo plesnost. Spodbude pomagajo, da se otrok odpre in izrazi, česar z besedami ne more.

Harries, Astill in Palfrey (2009) so mnenja, da skozi ples, ki je izzvan z različnimi spodbudami, otroci izražajo domišljijo in ustvarjalnost daleč od tega, da bi se bali napak. V plesu namreč ni pravih in napačnih načinov izražanja. Ples je medij, ki otrokom omogoča graditi zavest o lastnih sposobnostih, ki se kontinuirano nadgrajujejo. Otroci imajo možnost reagirati na različne izkušnje na njim lasten način individualno ali v interakciji s skupino. Pri tem razvijajo svoje ideje in kreativne pristope.

## Empirični del

### *Raziskovalni problem in cilji*

Namen empiričnega dela prispevka je spoznati stanje na področju plesne vzgoje v slovenskih vrtcih z vidika načel vmesnega modela. Zanimalo nas je, v kolikšni meri vzgojitelji v slovenskih vrtcih pri delu z otroki vključujejo procesno-ustvarjalne plesne vsebine (pedagoški model) v primerjavi z učenjem plesnih koreografij (profesionalni model). Želeli smo analizirati ples kot področje umetnosti v vrtcu z vidika upoštevanja ustvarjalne svobode in skrbi za estetski videz izdelka, ki ga je otrok ustvaril.

### *Raziskovalna hipoteza*

H1: Vzgojitelji in študenti v vrtcu na plesnem področju v večji meri sledijo načelom profesionalnega kot pedagoškega (procesnega) modela.

### *Raziskovalni vzorec*

Vzorec sodelujočih v kvantitativni raziskavi je bil neslučajnostni, namenski. Sodelovali so vzgojitelji 1. kroga izobraževanja »Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje v letih 2008–2013« na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Raziskava je bila izvedena v letu 2009. V njej je sodelovalo 810 vzgojiteljev iz vrtcev različnih regij Slovenije.

Drugi del vzorca, ki se nanaša na kvalitativno raziskavo, zajema izredne študente predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. Sodelovalo je 210 študentov v študijskem letu 2011/12. Od tega je bilo 180 študentov prvega letnika iz enot Koper, Ptuj in Ljutomer ter 30 študentov tretjega letnika, ki so opravljali izbirni predmet s področja plesa na enoti v Slovenskih Konjicah.

### *Postopki zbiranja in obdelave podatkov*

Podana problematika je bila raziskana skozi izobraževanje slovenskih vzgojiteljev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti v Ljubljani (Geršak, 2010).

Udeleženci izobraževanja so že pred izobraževanjem iz plesnega področja po načelih pedagogike Reggio v anketnem vprašalniku odgovarjali na vprašanja zaprtega tipa, in sicer o vključevanju različnih plesnih vsebin pri delu z otroki, medpodročnem povezovanju plesa in o uporabi plesnih dejavnosti v vrtcu v različne namene.

Drugi del raziskave – kvalitativna raziskava, v katero so bili vključeni izredni študenti predšolske vzgoje, so zajemale seminarske naloge. Študenti so dobili navodila, da v praksi poizkušajo dejavnosti s poudarkom na razvijanju elementov plesa pri otrocih in omogočanju njihove participacije skozi ustvarjalni proces. Priprave z analizami njihovega dela in refleksijo ter posnetki dejavnosti so oddali v obliki seminarske naloge po končanem projektu. Naloge smo pregledali in zapisali glavne ugotovitve.

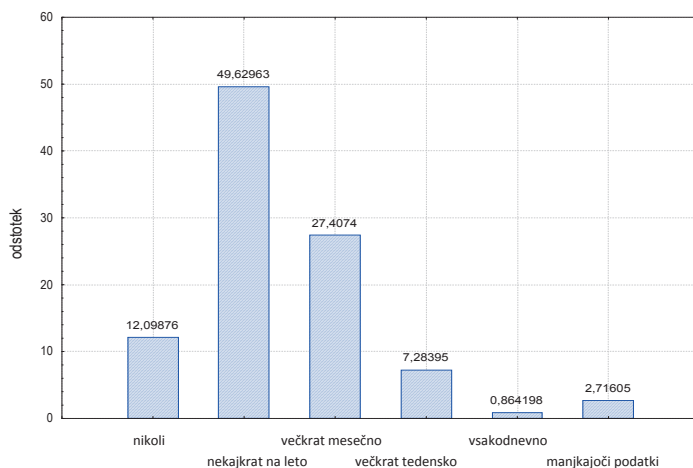
Za obdelavo podatkov kvantitativne raziskave smo uporabili osnovno statistiko in frekvenčne porazdelitve, ki smo jih grafično ponazorili s histogrami. Izračunali smo aritmetično sredino posameznih spremenljivk.

Za obdelavo podatkov kvalitativne raziskave smo uporabili deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja.

## Rezultati in diskusija

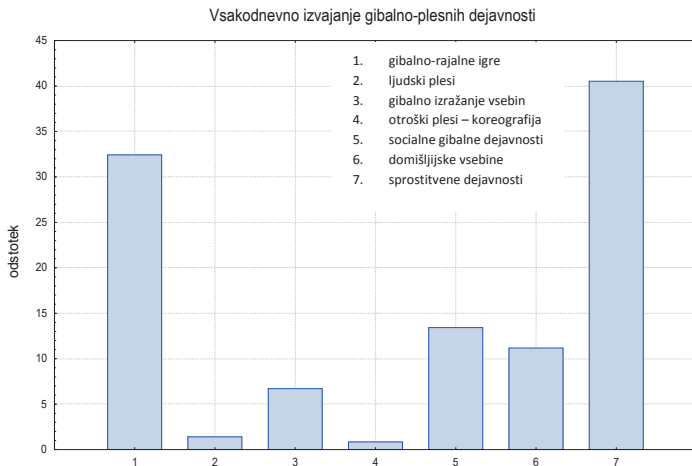
*Plesna vzgoja v slovenskih vrtcih: analiza stanja in predlagani model vmesne poti*

Rezultati so pokazali, da vzgojitelji v vrtcu še vedno v veliki meri sledijo profesionalnemu modelu oziroma stereotipom o plesni vzgoji kot učenju že vnaprej določenih form in oblik (učenje koreografij), ki stremijo k cilju (nastopu za občinstvo) in ne k ustvarjalnemu procesu, tj. otrokovemu ustvarjanju, raziskovanju plesa in izražanju skozi ples. Kar 27,4 % vzgojiteljev v naši raziskavi večkrat mesečno naredi koreografijo in jo nato posreduje otrokom po metodi vodenja. Večkrat tedensko na ta način izvaja plesne vsebine 7,3 % vzgojiteljev, skoraj polovica vzgojiteljev (49,6 %) pa to počne večkrat letno (graf 1).



**Graf 1:** Pogostost izvajanja otroških plesov – učenje vnaprej narejenih koreografij v skupini

Rezultati tudi kažejo, da vzgojitelji v vsebine plesne vzgoje dnevno vključujejo predvsem gibalno-rajalne igre (vnaprej določena oblika in struktura), po drugi strani pa ples izvajajo kot sprostitvev, kjer se ne osredotočajo na razvijanje elementov plesa (graf 2).



**Graf 2:** Vsakodnevno izvajanje gibalno-plesnih dejavnosti

V današnji situaciji v predšolski vzgoji opažamo dve skrajnosti oziroma dva modela izvajanja plesnih dejavnosti, na eni strani poudarek na dobrem počutju in sprostitvi brez razvijanja otrokove plesnosti in kreativnega spoznavanja različnih elementov plesa, na drugi strani pa model profesionalnega učenja, ki je usmerjen predvsem na rezultat po vnaprej določeni koreografiji in ima za cilj plesno gledališko predstavo in tehniko kot lastno vsebino.

Pri analizi seminarskih nalog študentov predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem se je izkazalo, da vlada med študenti pomanjkanje konceptualnih nastavkov in orodij za izvajanje in evalvacijo plesnih dejavnosti v vrtcu. Študenti sicer izhajajo iz ciljev, zapisanih v kurikulumu za vrtece, ki pa so bolj splošne usmeritve, medtem ko redki specifični cilji ostajajo neuresničeni, pri čemer jim zmanjka znanja in konceptualne opredelitve lastnega dela. Ugotavljamo, da bi bilo potrebno cilje plesno-gibalnih dejavnosti v predšolskem obdobju natančneje določiti in poiskati orodja za njihovo evalviranje. Pri analizah zapisov in posnetkov vzgojiteljev ugotavljamo, da večina strokovnih delavcev v vrtcih, ki so na začetku svoje kariere, ostaja zadovoljnih s splošnimi opredelitvami uresničitve svojih zastavljenih ciljev (npr. »Otroci so v plesu uživali, bili kreativni in se izražali.«). Tovrstne evalvacije ocenjujemo kot preveč splošne, saj sledijo »romantičnemu« modelu, da otroci v lastnem izražanju in ustvarjanju, osebno, socialno in motorično napredujejo in se samopotrjujejo. Na drugi strani pa opažamo drugo skrajnost, to je natančno učenje otrok vnaprej pripravljenih koreografij, namenje-



nih v glavnem nastopom pred starši, sorodniki in skrbniki. Tovrstni model otrokom ne dopušča ustvarjalnosti in izraznosti ter pogosto ne upošteva njihovih naravnih gibanj. Otroci so orodje v rokah vzgojitelja, ki k dejavnosti pristopa po modelu »profesionalnih« plesalcev, kar pa je v predšolskem obdobju na področju plesne pedagogike nedopustno. Pristop ustvarjanja in pomnjenja je namreč lahko zelo enostaven, če upoštevamo sodobne poglede na delovanje možganov. Do rezultata, ki je plod procesa, namreč ni potrebno priti s piljenjem elementov plesa, da bi bili vsi čim bolj enaki in skladni v plesu. Tak pristop ne dopušča individualnosti, ki je ključna v procesu vzgoje in izobraževanja.

Na osnovi pregledanih seminarskih nalog študentov 1. in 3. letnika predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem, ki so bili v okviru rednega oziroma izbirnega predmeta deležni tudi izobraževanja po načelih pedagogike Reggio Emilia, se je model raziskovanja plesne umetnosti po teh načelih izkazal za pomanjkljivega. Znotraj tega modela, ki je odličen za projektno delo v širšem pomenu besede, je potrebno natančneje konceptualizirati plesno-gibalno ustvarjanje, izvajanje in cenjenje plesa kot umetnosti. Analiza plesnih posnetkov vzgojiteljev in študentov večinoma kaže, da so se ustavili v fazi ustvarjanja plesa in se zadovoljili z dejstvom, da se otroci gibljejo, sodelujejo in plešejo. Manjkajo torej spodbude k drugačnim plesno-gibalnim rešitvam k isti nalogi. Opažamo pomanjkanje raziskovalnega oz. ustvarjalnega procesa. Prepogosto se tudi dogaja, da strokovni delavci v vrtcih preskočijo prvo stopnjo ustvarjanja in raziskovanja giba. Otroke vodijo direktno v izvajanje, pri čemer jim redko omogočijo opazovanje plesa (delitev otrok na polovico, na izvajalce in gledalce), še redkeje pa se o teh nastopih pogovarjajo, jih dokumentirajo in ovrednotijo po elementih plesa. Ples lahko vrednotimo skozi analizo uporabe delov telesa, telesnega gibanja, korakov, nivojev, smeri, velikosti, prostora, sledi, ritma in sile. Pri opazovanju se odločimo za največ tri elemente (Schmidt, <http://www2.arnes.si/~gschmi/>).

Osrednji model, ki danes prevladuje med mlado generacijo vzgojiteljev (sodeč po seminarskih nalogah), poudarja proces bolj kot končni izdelek in v plesni umetnosti stavi na osebno izraznost otroka, subjektivno eksperimentiranje in izražanje med samim plesom. Če se že pojavi nek izdelek kot rezultat procesa, je ta viden skozi osebne cilje otroka: občutek zadovoljstva, sprostitve čustev, navdušenje, uživanje v plesu itd. Labanov poudarek na procesu kot plesnem izobraževanju je prevzel elemente romantične ideologije, kjer se verjame, da individuuum skozi ples ozavesti samega sebe (občuti svoje telo) in razvije ustvarjalne/izrazne možnosti ter socialne spretnosti v skupinskem delu. To naredi proces ustvarjanja popolnoma subjektiven, težko preverljiv tako z vidika učenja kot ustvarjanja (Best, 1985). Best je mnenja, da mentalnih procesov ne moremo ocenjevati brez končnega izdelka.



Ne glede na to, kako čudovit se je izvajalcem zdel proces plesne umetnosti, bi bilo potrebno poskrbeti za to, kaj je nastalo v smislu estetske in umetniške pojavnosti.<sup>1</sup>

Kljub kompleksnosti problematike je potrebno vloženo znanje evalvirati (deloma tudi skozi rezultate), zato predlagamo vmesni model tristopenjskega učenja, ki vsebuje tudi »estetski izdelek« in povečano vlogo izvajanja in cenjenja plesne umetnosti. Potrebujemo torej orodja merjenja v smislu pridobljenih spretnosti, znanja in razumevanja plesne umetnosti. Preverjanje uresničenih ciljev bi lahko potekalo po principu razvijanja plesnih elementov (prostora, energije in časa). V končnem izdelku bi preverili, ali se je koncept plesnih elementov med otroki razširil/poglobil ali ostaja enak. S podobnimi vprašanji se pri nas ukvarjajo tudi na področju gledališko-lutkovne vzgoje v vrtcu. Korošec (2007) piše, da je eden od ciljev gledališkega ukvarjanja z otrokom vzpostavitev ravnotežja med otrokovim razumevanjem čiste, neobvezne igre in njegovim odnosom do gledališča kot oblikovanega medija. Otroško igro je potrebno negovati in na njej graditi. Prav čisto otroško igro, v katero otrok projicira del svojega čustvenega in doživljajskega sveta, je potrebno »izkoristiti« in jo razvijati. Torej ne gre za mentorjevo režiranje po lastnih zamislih, temveč dodajanje gledaliških elementov otroški igri.

Ples kot umetnost ne bi smel biti zavezan samo pedagoškemu (procesnemu) modelu. Potreben je namreč poudarek na prednostih iz obeh modelov. Faza ustvarjanja plesa je lahko bogata in osebna (personalizirana), če le zna odrasli prilagoditi gibalni problem izkušnjam otrok in njihovim zmožnostim. Otroci naj raziskujejo gibalne možnosti v procesu izbiranja in končne prečiščenosti neke preproste plesne fraze. Predvsem pa mora biti vzgojitelju jasen cilj (razvoj plesnih elementov) v sami naravi izdelka, kar pomeni, da če želimo ustvarjati, moramo poznati (se naučiti) značilnosti plesne discipline in njenih izraznih možnosti. V fazi

<sup>1</sup> Problemi nastanejo takrat, ko strokovni delavci v vrtcu in študenti v svojih seminarskih nalogah napišejo, da so (splošne) cilje dosegli, to pa utemeljijo z empiričnim pogledom, da so otroci uživali, bili ustvarjalni in navdušeni. V večletnem delu v vrtcu in pri delu s študenti med strokovnimi delavci opažamo stališče, da naj otroke v vrtcu obvarujemo pred »operativnimi« cilji in vdorom storilnosti v rezultat usmerjenega sedanjega kapitalističnega sistema. Vrtec je po mnenju nekaterih vzgojiteljev še zadnja enklava, kjer otroci uživajo, se zabavajo in igrajo, preden odidejo v »kruti svet« šole in izobraževanja. Otroci naj bi v vrtcu pridobivali najrazličnejše izkušnje, ne da bi od njih zahtevali učenje, preverjanje, znanje in raziskovalne sposobnosti ter zaključke. Omenjena stališča so verjetno posledica upora pred krutim sistemom, deloma pa tudi opravičilo za stagnacijo njihove strokovne usposobljenosti. Strokovni delavci so vse bolj tudi sami izpostavljeni preverjanju, ocenjevanju, evalviranju svojega dela, ki služi napredovanju v nazive in razvijanju projektov, kar jih dodatno demotivira, saj se od njih zahteva množstvo dejavnosti, ki jih količinsko ne zmorejo več udejanjiti. Zaradi prevelike količine naloženega dela in pričakovanja postaja njihovo delo površno in teži zgolj k izvajanju, ne glede na končni rezultat. Na eni strani gre torej za upor sistema v smeri »obvarovanja« otrok, na drugi strani pa je pomemben dejavnik tudi pomanjkanje časa, da bi se poglobili v načrtovanje in strukturiranje plesnih dejavnosti. Ob tem je potrebno opozoriti tudi na pomanjkljivo znanje plesnih sredstev, metodologij in razvijanja plesnosti med otroki. To je deloma posledica zastopljene vloge plesne umetnosti v slovenski družbi kot tudi njene relativno mlade vede, ki prepočasi vstopa v vzgojno-izobraževalne ustanove, to pa je verjetno posledica sila okrnjene izvedbe plesnih dejavnosti v procesu visokošolskega izobraževanja (na Pedagoški fakulteti je v izobraževanju vzgojiteljev redni predmet le v prvem letniku in še to le en semester).

izvajanja plesa je potrebno poznati besede izraznosti in produkcijo smisla glede na vsebino (temo) ter obliko dela, če želimo, da je ples živ in predstavljen.

Plesno ustvarjanje ne more nastajati v vakuumu, zato je priporočljivo, da so otroci v stiku z javno priznanimi plesnimi deli, tako da obišejo plesno predstavo v gledališču oziroma otroke obišejo plesalci, če obisk gledališča ni mogoč. Stik s profesionalnim plesom je bil predolgo zapostavljen. Tako kot otroci obišejo lutkovno ali gledališko predstavo, koncert, je pomembno, da vidijo tudi plesne točke uveljavljenih plesalcev. Če to ni izvedljivo, je seveda mogoč tudi ogled plesnih video posnetkov. Kulturne ustanove bi se morale zavedati, da je za vzgojo gledalca potrebno ponuditi dober program že za predšolske otroke. Žal so takšne predstave zelo redko na programu.

## Sklep

Če analiziramo dejavnosti, ki jih priporoča *Kurikulum za vrtce* (1999), ugotovimo, da je poudarek na: izmišljanju, preizkušanju, kombiniranju, doživljanju, izražanju, komuniciranju, ustvarjanju, igri, opazovanju, razlikovanju, izvajanju, sestavljanju, občutenju plesa oz. skozi ples. Te dejavnosti so v skladu z razvojno stopnjo predšolskega otroka. Skozi raziskave in v praksi ter pri delu s študenti opažamo, da se pri vključevanju plesne umetnosti v vrtčevske dejavnosti pojavljata dva diametralna pola razumevanja in izvajanja plesne vzgoje. Po eni strani pedagoški model procesnega učenja, ki temelji na procesu in večinoma zanemarja razvijanje elementov plesa in predstavitev procesa. Pri tem se pojavi neuresničevanje ciljev, ki jih (plesna) umetnost kot taka lahko nudi otrokom. Na drugi strani pa model profesionalnega učenja plesa, ki temelji na končnem rezultatu in že vnaprej določenih plesnih koreografijah, ki jih otrok po metodi vodenja ponavlja za vzgojiteljem. V prispevku predstavimo tako imenovan vmesni model za izvajanje plesne umetnosti v vrtcu (Smith Autard, 2002), v literaturi prilagojen otrokom v predšolskem obdobju (Davies, 2003). Tovrsten princip, ki smo ga imenovali vmesni model, bi moral v prihodnje postati osrednji način zgodnjega učenja in izobraževanja plesa kot umetnosti.

Čeprav so podobni pristopi v slovenski plesni pedagogiki znani že desetletja, ugotavljamo, da med strokovnimi delavci in učitelji plesa še vedno vztrajajo stari koncepti. Želimo si, da bi ta prispevek pripomogel k jasnejši predstavi, kaj pomeni uvajati ples kot umetnost v predšolsko pedagogiko, ter ponuditi nekaj primerov, kako te koncepte tudi uresničiti. Seveda pa ustvarjalnosti in talenta za kakovostno delo pedagogov na plesnem področju ne morejo nadomestiti recepti. Pomembno je dosledno in sistematično uvajanje principov plesne umetnosti v predšolsko vzgojo.

Uvajanje drugačnih principov pa je vsekakor odvisno od samoaktivnosti strokovnih delavcev, ki vmesni model razumejo kot lasten profesionalni razvoj in so se

pripravljani tudi sami otresti stereotipov in udeležiti strokovnega izpopolnjevanja na področju sodobne plesne pedagogike.

## VIRI IN LITERATURA

- Best, D. (1985). *Feeling and Reason in the Arts*. London: Allen & Unwin.
- Davies, M. (2003). *Movement and Dance in Early Childhood*. London: Paul Chapman Publishing.
- Geršak, V. (2010). Ples kot ustvarjalni proces in medpodročno povezovanje: analiza stanja v slovenskih vrtcih. V T. Devjak idr. (ur.), *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti* (str. 291–306). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Geršak, V. in Korošec, H. (2011). Umetnost – prostor otrokovega doživljanja in izražanja. V T. Devjak in M. Batistič Zorec (ur.), *Pristop Reggio Emilia – izziv za slovenske vrtce: zbornik zaključne konference – priročnik dobre prakse* (str. 67–87). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Harries, J., Astill, M. in Palfrey, E. (2009). *Stepping Stones to Creativity*. London: Practical Pree-School Books.
- Hawkins, A. (1964). *Creating through Dance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Korošec, H. (2007). Gledališče – medij za učenje in poučevanje ter otrokov celostni razvoj. *Sodobna pedagogika*, 58 (3), 110–128.
- Kos, N. (1982). *Ples od kod in kam*. Ljubljana: Zveza kulturnih organizacij Slovenije.
- Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno publicistično središče.
- Kroflič, B. in Gobec, D. (1995). *Igra-gib-ustvarjanje-učenje*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Kurikulum za vrtce*. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
- Laban, R. (2002). *Mojstrstvo gibanja*. Ljubljana: Mestno gledališče ljubljansko.
- Road map for Arts Education*. (13. 9. 2006). UNESCO. Pridobljeno 24. 5. 2012, s <http://portal.unesco.org/culture>.
- Schmidt, G. <http://www2.arnes.si/~gschmi/>.
- Smith Autard, J. (2002). *The Art of Dance in Education*. London: Methuen Drama.
- Špoljar, K. (1999). Predšolska vzgoja v Reggio Emilii. *Vzgoja in izobraževanje*, 30 (2), 29–35.
- Šušteršič, A. in Zagorc, M. (2010). *Sodobni ples pri pouku športne vzgoje v osnovni šoli*. Ljubljana: Fakulteta za šport.

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

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

## Zakaj poučevati matematiko

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.091.3:51

### POVZETEK

Ko pri začetnem pouku matematike otroku predstavljamo matematične vsebine, največkrat izhajamo iz abstraktnih temeljev in ne iz izkušenj, ki jih otrok že ima, s čimer je pretrgana vez med matematiko in stvarnim svetom oziroma med matematiko in tistim matematičnim svetom, ki ga otrok že pozna. V nasprotju s tem bi moral učitelj učenca usmerjati, da skladno s svojimi izkušnjami in sposobnostmi viša raven matematične pismenosti, obenem pa gradi abstraktni matematični odsev stvarnega sveta ter bogati svoj matematični jezik.

V zadnjem času se poudarja pomen igre oziroma dejavnosti, v katerih naj bi bil otrok aktivno udeležen. Z življenjem v problemsko situacijo in v razreševanje le-te naj bi spoznaval nove koncepte in strategije. Poraja pa se dvom, ali je v učni praksi res zaživel tak način pouka ali pa se dejavnosti uvajajo zgolj kot neka začetna motivacija, ki izzveni v prenašanje oziroma sprejemanje faktografskega znanja.

Otrok mora nova spoznanja sproti prilagajati že usvojenim znanjem in povezovati matematiko z realnimi situacijami. Le tako občuti varnost, zadovoljstvo in uspeh ter je motiviran za doseganje novih znanj, s čimer učenje in poučevanje matematike dobiva pravi smisel.

**Ključne besede:** začetni pouk matematike, problemska situacija, matematično znanje, matematična pismenost

## Why Teach Mathematics

### ABSTRACT

When first introducing mathematical contents to children as part of early mathematics instruction, we tend to refer to abstract notions rather than to the experience that children already have, by which we break the link between mathematics and the material world or at least between mathematics and the kind of mathematical world that children already know. Contrary to that, teachers should give pupils guidance to help them increase the level of their mathematical literacy in line with their experiences and abilities and at the same time build abstract mathematical reflection of the material world and to enrich their own mathematical language.

Recently, the importance of play or those activities in which children are actively involved has been emphasised. Through personal identification with a problem situation and problem solving, a child is supposed to learn about new concepts and strategies. However, doubts have emerged as to whether this kind of instruction has really come to life in teaching practice or whether such activities have been introduced merely as an initial motivation which fades away into mere transmission or reception of factographic knowledge.

Children must regularly adjust the newly acquired knowledge to the priorly mastered knowledge and link mathematics to real-time situations. This is the only way for them to feel safe, satisfied, and successful and to be motivated for attaining new knowledge, through which mathematics instruction gets a true meaning.

**Key words:** early mathematics instruction, problem situation, mathematical knowledge, mathematical literacy

### Uvod

Pouk je pedagoško osmišljen, sistematično in namerno organiziran proces, katerega cilj sta vzgoja in izobraževanje posameznika. Pod vplivom pouka doživi posameznik spremembe, ki so povezane z znanjem, sposobnostmi in lastnostmi osebnosti. Zato pouka ne moremo pojmovati samo kot izobraževalni proces. Vemo, da je vzgajanje najučinkovitejše, ko je tesno naslonjeno na izobraževanje, izobraževanje pa tedaj, kadar prebuja doživljanje (Tomić, 1997).

Strukturiranje pouka, to je poučevanje in učenje, ne sme zavirati učenčevega razvoja, zato mora imeti učenec aktivno vlogo. Učenec v sodobnem pouku išče in odkriva bistvo pojavov, do katerega pride z različnimi dejavnostmi: opazovanjem,

razlago, preverjanjem spoznanega ... Ob tem ne pridobi samo znanja, ampak si oblikuje tudi sistem vrednot. Kognitivno učenje je hkrati tudi vzgojno pomembno, zato sta pri pouku tako kot kognitivna pomembni tudi afektivna in psihomotorična komponenta. Pri pouku seveda težimo k temu, da se vse tri komponente čim bolj »prekrivajo« (Cotič, 1998).

Glede na didaktično literaturo naj bi bil pouk matematike didaktično predelana matematična znanost. Z njim naj bi učinkovali na učenčevo kognitivno, afektivno in psihomotorično področje osebnosti ter jo izpopolnjevali (Tomič, 1997). Z uporabo ustreznih didaktičnih postopkov pri pouku matematike razvijamo zlasti učenčevo mišljenje v njegovih različnih aspektih: razvijamo intuicijo, imaginacijo, kreativnost, sposobnost postavljanja hipotez in dedukcije, načrtovanje in preverjanje pravilnosti ali nepravilnosti trditev oziroma rešitev ... Na specifičen način razvijamo koncepte in metode, ki pri učencu razvijajo sposobnost urejanja, štetja in merjenja pojavov in dogajanj v svetu, ter formiramo potrebne sposobnosti za kritično interpretacijo le-teh (Cotič, 1998).

S prispevkom želimo spodbuditi razmišljanja o pouku matematike: o smislu samega pouka, o obsežnosti matematičnih vsebin, ki naj bi bile vključene v pouk, in o načinih oziroma pristopih, ki bi bili najprimernejši za učinkovito učenje matematike. Omenjamo nekatere faktorje, ki po našem mnenju neugodno vplivajo na razvoj matematične pismenosti in s tem izkrivljajo smisel pouka matematike.

## Zakaj poučevati matematiko

Vprašati se moramo, s katerimi smotri in cilji upravičimo pouk matematike oziroma kateri so razlogi za to. Ali so učni načrti pravi? Ali imamo tehtne razloge za reformo pouka matematike in za drugačne pristope k pouku? Gotovo so nekateri temeljni razlogi za poučevanje matematike povezani z razvijanjem ustreznih funkcionalnih zmožnosti učeče se populacije in v ozadju je premislek, kaj učeča se populacija sploh pridobi v okviru pouka matematike.

Vprašanja o upravičenosti poučevanja matematike oziroma o vsebinah, ki naj bi se poučevale določenim skupinam ali na določeni stopnji šolanja, se le redkokdaj postavljajo. Opazna sta vsaj dva vidika poučevanja: eden je povezan s problemom preverjanja znanja ob zaključku določene stopnje šolanja (Jensen, Niss in Wedege, 1998), drugi pa z ravnjo matematičnih veščin oziroma s potrebo po višanju ravnih veščin pri določeni populaciji (Literacy in the Information Age, 2000). Jensen idr. (1998) so razloge za poučevanje matematike razdelili na:

- objektivne oziroma sistemske, med katerimi so razlogi za sam obstoj izobraževanja, ki vključuje matematiko, in razlogi za specifično načrtovanje, organizacijo in izvedbo določenih programov,

- subjektivne oziroma osebne, med katerimi so razlogi za vključitev v izobraževanje, ki vključuje matematiko, in razlogi za vključitev v določene vidike in dejavnosti nekega programa.

Glede na priporočila, da bi moral vsakdo biti matematično pismen, bi morali pri pouku matematike usvojiti »uporabno« matematiko oziroma matematiko, ki jo potrebujemo v vsakdanjem življenju. Najprej gre za zmožnost splošnega delovanja v družbi, torej za pridobitev nekaterih temeljnih minimalnih znanj in spretnosti, ki bi jih morali usvojiti vsi učenci, razen morda nekaj otrok s specifičnimi motnjami. Vsak posameznik bi moral nadalje razviti kompetence, povezane z delom oziroma poklicem, ki ga opravlja. Vrste kompetenc, znanj in spretnosti so različne za različne poklice, večinoma jih učeča se populacija pridobi v okviru specifičnega izobraževanja.

Nekateri ljudje potrebujejo in želijo usvojiti specifična znanja na višji stopnji. To ni cilj, ki bi si ga postavljalo veliko ljudi, vendar bi bilo potrebno motivirati čim več zlasti mlajših, da bi si postavljali dovolj visoke cilje. Prepričani smo, da ta cilj ne sme prevladovati in izkrivljati kurikula za matematiko v osnovni šoli.

Znanje matematike, ki ga pridobi posameznik v šoli, bi moralo zadoščati, da le-ta uspešno deluje v družbeni stvarnosti in da pripomore k izboljševanju svojega položaja in družbe kot celote. Posameznik bi moral zaznati, tolmačiti, oceniti in kritično presojati matematične vidike stvarnosti, pa naj bo to v ekonomskem, političnem ali socialnem smislu. Razvijanje kritičnega mišljenja učencev je zato izjemno pomembno že od samega začetnega pouka matematike (Špijunović in Maričić, 2011).

Ne smemo pozabiti na matematiko kot del kulture in zgodovine ter družbe nasploh. To pomeni razumevanje matematike v vsej njeni vlogi in ne le kot skupek znanj in spretnosti. Žal se tako v šoli kot v samostojnem učenju matematike največkrat le-ta spoznava v smislu kopičenja takih in drugačnih formul in navodil. To pa ne odseva veličine matematične kulture, ampak zgolj drobce, iztrgane iz matematičnega mozaika. Poznavanje zgodovinskega razvoja matematike, družbenega konteksta začetkov matematičnih pojmov, njene simbolike, teorije in problemov je pomembno že zaradi zavedanja razvoja človeške kulture, pomembno pa je tudi za motivacijo pri učenju oziroma poglobljanju znanja matematike.

Posameznik lahko šele po več letih učenja matematike spoznava matematiko kot disciplino. Zave se kvalitativnega in intuitivnega razumevanja nekaterih pojmov, kot so simetrija, vzorec, neskončnost, struktura, paradoks, rekurzija, dokaz ipd. V matematiki najdemo veliko najglobljih, najmogočnejših in najvznemirljivejših idej, ki jih je razvilo človeštvo.



## Koliko matematike poučevati

Zavedati se moramo, da »šolska« matematika ni enolično definirana, odvisna je od družbenih vrednot in kulturnega okolja. Gotovo ni identična matematiki kot disciplini, pač pa je nek izbor prirejenih matematičnih vsebin. Izbrano je tudi zaporedje, po katerem se usvajajo te vsebine, način poučevanja in preverjanja znanja.

Splošno je, da je matematika s svojo družbeno uporabnostjo močno prisotna v skoraj vseh segmentih sodobnega življenja, od izobraževanja, gospodarstva, industrije itd. Uporabna matematika se je stalno pomembno razvijala ob »čisti« matematiki oziroma vzporedno z njo. Tudi dandanes se matematične študije s področja računovodstva, zavarovalništva, menedžmenta in informacijske tehnologije pridobivajo znotraj strokovnih institucij z zelo majhnim vložkom »čiste« matematike (Ernest, 2000).

Očitno sta sodobna družba in sodobno življenje globoko matematizirana; matematiko srečujemo na vsakem koraku, marsikaj je urejeno z umeščenimi kompleksnimi numeričnimi in algebrainimi sistemi, naj bo to v veleblagovnicah, pri trgovanju z delnicami, v davčnem sistemu, sistemu socialnega varstva, izobraževalnem sistemu, industriji itd. S temi avtomatiziranimi sistemi, ki temeljijo na uporabi najnovejše tehnologije, opravljamo zelo kompleksne naloge zbiranja podatkov in izvrševanja določenih dejavnosti ter s pomočjo matematike urejamo veliko vidikov našega življenja z zelo malo posegi v same sisteme, potem ko so vzpostavljeni. Menimo, da za uspešno delovanje v družbi ni potrebno, da bi vsi podrobno in poglobljeno znali matematiko. Potrebna je le neka ozka elita, ki nadzira delovanje teh sistemov, in skupina strokovnjakov, ki jih servisira. Ciljev splošnega matematičnega izobraževanja zato ne smemo postaviti glede na specifične potrebe te zelo majhne skupine ljudi.

Kot torej kaže, večina ljudi ne potrebuje poglobljenega znanja matematike, manjšina, ki uporablja znanja matematike, pa si ta znanja večinoma pridobi zunaj šolskega izobraževanja. Gre za neke vrste »paradoks pomembnosti«, saj se v družbi sočasno izkazujeta objektivna pomembnost in subjektivna nepomembnost matematike (Niss, 1994). Čeprav družba postaja vedno bolj matematizirana, se s tem matematiziranjem ukvarja le peščica ljudi. Zmotno je torej poudarjati, da bi morali vsi pridobiti kar največ znanja matematike zaradi vedno večje matematiziranosti družbe nasploh.

V drugi polovici 20. stoletja se je težilo k vzpostavljanju boljšega izobraževanja, svetovna javnost je postala pozorna na problem nepismenosti in iskala poti za izkoreninjenje tega. Ob tem je bilo izpostavljeno tudi učenje in poučevanje matematike, s katerim bi višali raven matematične pismenosti. Znano je gibanje »matematika za vse«, v okviru katerega so iskali primeren način učenja in poučevanja matematike (Damerow, Dunkley, Nebres in Werry, 1984). Učni načrti za matema-



tiko so namreč največkrat naravnani na pričakovano nadaljevanje študija, in sicer za tiste, ki bi se globlje posvetili matematiki. Tako bolj ali manj presegajo raven, ki bi bila primerna širši populaciji učencev, zlasti tistim učencem, ki se odločajo za poklicne šole in ki v vsakdanjem življenju ne potrebujejo zahtevnih matematičnih kompetenc. Velika večina učencev ne dosega pričakovane ravni znanja in razumevanja matematike ter ne razvije ustreznih spretnosti glede na načrtovan učni načrt. Zaradi tega so vedno glasnejša razmišljanja o diferenciranem pouku matematike. Doseganje zahtevnejših ciljev naj bi pričakovali le od majhne skupine učencev, ki bi poglobljala znanje matematike oziroma razvijala matematične kompetence že z razumnim vložkom svojega truda in časa (Niss, 2002). To seveda ne pomeni, da za veliko večino učencev ne potrebujemo pouka matematike, pač pa da so zanje potrebni drugačni pristopi pri usvajanju in utrjevanju znanja matematike ter višanj ustreznih kompetenc, ki pripomorejo k višanju ravni matematične pismenosti.

V proces pouka matematike bi morali vključiti tudi elemente razumevanja in zavedanja matematike, ne le razvijanja sposobnosti. Jezik pouka matematike je poln ukazov, učenec mora opraviti zdaj to, zdaj ono – praktično ne srečamo pogovora o postopku, vzrokih za izbrano pot reševanja problema, razumevanju nekega pojma ipd. Postavlja se sicer vprašanje, kaj pomeni razumevanje in zavedanje matematike. Ernest (2000) navaja elemente, ki naj bi jih vsebovala razumevanje in zavedanje matematike, med njimi:

- kvalitativno razumevanje nekaterih temeljnih matematičnih pojmov, kot so neskončnost, simetrija, struktura, rekurzija, dokaz, kaos, naključnost itd.;
- razumevanje glavnih vej in konceptov matematike ter občutenje njihove povezanosti in soodvisnosti pa tudi enotnosti matematike;
- zavedanje, kako matematično mišljenje pronica v vsakdanje življenje in kje vse je prisotno, čeprav ne govorimo o matematiki;
- kritično razumevanje uporabe matematike v družbi: prepoznavanje, tolmačenje, vrednotenje in kritično ocenjevanje umeščenosti matematike v družbene in politične sisteme;
- zavedanje zgodovinskega razvoja matematike, družbenega konteksta njenih začetkov, simbolike, teorij in problemov;
- občutenje matematike kot osrednjega elementa kulture, umetnosti in življenja, ki je danes tako kot v preteklosti tesno povezana z znanostjo, tehnologijo in vsemi vidiki človeške biti.

Kot smo že omenili, bi morali biti cilji pouka matematike naravnani na čim širšo populacijo, ki ji je pouk namenjen. Nikakor ne bi smeli zanemariti vrzeli

med postavljenimi cilji pouka matematike in učinkom, ki se izkazuje kot rezultat le-tega. Naj bodo cilji pouka še tako plemeniti, visoko leteči ter postavljeni s takimi in drugačnimi nameni, na koncu mora biti preverjeno, ali so bili doseženi. Vsak premislek o učnem načrtu za matematiko mora vključevati tri ravni:

- načrtovan učni načrt,
- sprejet oziroma izveden učni načrt,
- »usvojen« učni načrt, to je učenčeve pridobitve in učni izidi.

Prav ugotovitev, kateri cilji pouka matematike so doseženi v šolski praksi, bi morala prvenstveno vplivati na sam pouk matematike. Ker je poučevanje načrtovana dejavnost, bi morali biti izraženi cilji tesno povezani z realizacijo ciljev poučevanja. Če te povezave ni, se pojavljata neko neravnovesje in neskladnost, ki se izkazuje v nelagodju učiteljev in učencev.

Čeprav prevladuje prepričanje, da so matematične resnice univerzalne, neodvisne od človeka, njegove kulture in vrednot in da naj bi bile odkrite, ne izumljene, se je matematika vendarle gradila v družbenem okolju in je izdelek kulture ter zmotljiva kot vsaka druga veja znanosti. Matematični koncepti nastajajo z abstrakcijo neposredne izkušnje v fizičnem svetu, s posploševanjem in reflektivno abstrakcijo predhodno izgrajenih konceptov, v iskanju smisla ob pogovoru z drugimi ter z raznimi kombinacijami naštetega. Jezik omogoča oblikovanje teorij o družbeni in fizični stvarnosti, le-te pa so z dialogom med ljudmi in interakcijo s fizičnim svetom podvržene izboljševanju – boljšemu ujemanju z omejitvami, ki izhajajo iz fizične in družbene stvarnosti. Matematika je soudeležena v tem izpopolnjevanju, kajti tudi ujemanje matematičnih struktur na področjih zunaj matematike se stalno preverja. Matematika se tako razvija ob reševanju praktičnih problemov družbe in t. i. nerazumna učinkovitost matematike ni nek slučajni čudež, pač pa posledica empiričnih in jezikovnih zametkov ter funkcije matematike (Ernest, 1998).

V raznih delih o poučevanju in učenju so poudarjeni situacijski faktorji, ki pogojujejo tako učiteljeve kot učenčeve izkušnje v procesu izobraževanja oziroma pri pouku matematike (Cole, 1990). V posamezni državi oziroma skupnosti so prisotne vrednote, prepričanja in tradicija določenega izobraževalnega sistema, ki se izražajo v sprejetem učnem načrtu, izobraževalni praksi, organizaciji šolskega sistema pa tudi v pričakovanjih učencev, učiteljev, staršev, vodstev šol in drugih zainteresiranih subjektov.

Premalokrat se ozremo na pomembne razlike med relacijskim in instrumentalnim razumevanjem. Instrumentalno razumevanje predstavljajo pravila, ki jih učenec celo uporablja, vendar ne ve in ne razume, zakaj ali kako delujejo. Učenec tako memorira vse več pravil, da bi se izogibal napačnim postopkom, saj pozna

le njihovo »izolirano« delovanje, namesto da bi uporabljal manj vodil, ki bi bila splošneje uporabna. Relacijsko razumevanje pomeni vključevanje novih zamisli v obstoječo miselno shemo ob razumevanju oziroma vedenju, kaj je potrebno napraviti in zakaj (Skemp, 1989). Pogosto se pojavljajo velike razlike med tem, kar učenec lahko naredi, in med tem, kar v resnici razume. Če učenec ve, kaj mora napraviti v določeni situaciji, a ne razume, zakaj ta pristop deluje, tega postopka ali algoritma najbrž ne bo v popolnosti usvojil. Ob naraščajočem številu postopkov, ki se jih učenec nauči na pamet, postaja zmeden, saj se jih lahko le delno spominja oziroma jih priključuje nepopolne ter preizkuša njihovo uporabo.

## Poti in stranpoti pouka matematike

Po eni strani je matematika človekova dejavnost, po drugi pa nek skupek znanj. Že v začetku šolanja se morajo otroci seznaniti z dejstvom, kako je matematika narejena oziroma kako nastaja in kako jo uporabljajo, ko se ukvarjajo z njo. Ni dovolj, da jo »vsrkavajo« in vadijo rutinske matematične primere. Pouk matematike bi moral razvijati raziskovanje, reševanje problemov, ustvarjalno mišljenje, logično sklepanje in ocenjevanje rezultatov.

Žal pa mnogi ne vidijo in ne pojmujejo matematike kot ustvarjalne discipline, še zlasti ne, če učenje matematike in matematične dejavnosti doživljajo kot memoriranje določenih dejstev in pravil ter izvrševanje ponavljajočih se algoritmov, dokler si ne zapomnijo »mehaničnega« poteka postopka, ne glede na to, ali sploh razumejo, kar delajo. Da bi bilo učenje matematike ustvarjalno, je učenca potrebno vključiti v praktično reševanje realnega problema ali nekega drugega matematičnega problema, ki ima več možnih poti za rešitev. Občasno je potrebno učenca izzvati s t. i. raziskovanjem problema, ki ima več rešitev in več možnih strategij reševanja. Otrok večkrat najde izvirne premisleke in povezave na poti do rešitve, ki naj bi jih izmenjal s sovrstniki ter s pogovorom sprejemal in razvijal nove zamisli, ki bi ustvarjalno bogatile »matematično ponudbo«.

Ustvarjalno raziskovanje in reševanje problemov je odlična pot razvoja matematičnih konceptov, velikokrat pa tudi koristno orodje za utrjevanje postopkov. Seveda se z raziskovanjem in reševanjem problemov prvenstveno »brusijo« strategije, največkrat imenovane miselne veščine ali tudi logično sklepanje v matematičnem kontekstu. V okviru tega učenci:

- postavljajo vprašanja in predpostavljajo morebitne zaključke,
- izbirajo strategije in reprezentacije,
- uporabljajo svoje miselne veščine,

- dokazujejo ali ovržejo trditve,
- kritično pregledajo, preverijo in ocenijo svoje delo,
- razvijajo potrpežljivost in vztrajnost, da pridejo do rešitve (Mathematics in Primary Years, 2008).

Naštete veščine niso značilne zgolj za matematiko oziroma matematične dejavnosti. Matematiki sicer pripisujemo posebno mesto, ko govorimo o logičnem razmišljanju ali dokazovanju, vendar so t. i. deduktivni procesi in sklepanja prisotni tudi drugod, zato pridobljene in ustrezno razvite veščine lahko koristno uporabljamo na različnih področjih.

Na začetku šolanja morajo biti realni problemi, ki jih rešujejo učenci, zelo preprosti. Veliko raziskav je pokazalo na težave učencev ob reševanju realnih problemov, npr. PISA (Štraus, Repež in Štigl, 2007), ki se izvaja vsako tretje leto, ali TIMSS (Japelj Pavešič, Svetlik, Rožman in Kozina, 2008), ki se izvaja vsako četrto leto. Težave so največkrat v razumevanju besedila problema in iskanju ustrezne matematične vsebine, saj učenci povsem naključno operirajo z danimi podatki in ne upoštevajo njihove povezave z realnim kontekstom. Napake v reševanju niso posledica pomanjkanja izkušenj, saj se izkaže, da se tudi uspešnost reševanja »tradicionalnih« problemov bistveno ne izboljša, čeprav se reševanje le-teh večkrat ponavlja (Renkl in Stern, 1994).

Prav s poukom matematike, kot ga srečujemo v šolah, dosegamo negativne učinke matematičnega opismenjevanja. Pri tem ne mislimo na matematične vsebine, ki so predpisane s kurikulumom, čeprav bi morali tudi te prevetriti ob predhodnem dogovoru glede merila oziroma pričakovane ravni matematične pismenosti. Način poučevanja oziroma učenja je namreč največkrat usmerjen v poučevanje in posledično tudi v učenje za preizkus znanja. Temelj matematične pismenosti so prepoznavanje in razumevanje vloge matematike ter njena smiselna uporaba v vsakdanjem življenju, kar se močno razlikuje od šolskih izkušenj. Učenci se usmerijo v učenje postopkov reševanja problemov, kot je pokazal učitelj v šoli in kot so sami »utrtili« na podobnih problemih doma. Zelo malo učencev poišče splošna pravila, ki jim olajšajo reševanje problemov, ker ne vidijo smisla v učenju postopkov na pamet. Presenetljivo veliko učencev se raje odloča za učenje postopkov na pamet. Pravzaprav jih za to spodbujajo učitelji, ki za vsak problem pokažejo, kako se reši po točno določenem postopku, tako kot bi posamezne vrednosti postavljali v enačbo (Wagener, Patterson McPherson, Sewell, Meyer Spacks in Thurston, 1990).

V takih primerih se učenci niti ne zavedajo, kakšna je vsebina problema oziroma za kakšno problemsko situacijo gre. Več raziskav je pokazalo, da učenci v besedilnih nalogah ne uvidijo problemske situacije (Greer, 1993; Verschaffel, De Corte in Lasure, 1999). Končnega rezultata ne znajo smiselno povezati z besedilom

problema, rezultat, ki so ga dobili s strogim upoštevanjem naučenega postopka, nekritično jemljejo kot pravičen. Veliko učencev sploh ne uporablja znanj o realnem svetu oziroma izkušenj iz vsakdanjega življenja niti pri reševanju problemov iz vsakdanjega življenja, če so le-ti povezani s poukom ali učenjem matematike. V nasprotju s tem pa večina učencev pokaže zmožnosti reševanja problema, če jim je predstavljen kot »projekt« – ko v »realni« nalogi igrajo pot do rešitve (Wyn-dhamm in Säljö, 1997).

Sklepamo lahko, da učenci ne izkazujejo miselnega primanjkljaja, ki bi bil vzrok za težave pri reševanju matematičnih problemov, povezanih z vsakdanjim življenjem, pač pa se držijo nekih priučenih pravil igre. Običajni matematični problemi oziroma besedilne naloge, ki jih srečujemo pri matematiki, so še vedno precej »rigidni« (Cotič, 1998).

Besedilne naloge kot odsev realne življenjske situacije bi morale pritegniti učence, da uporabijo izkušnje iz vsakdanjega življenja. V resnici pa jih učenci jemljejo kot nekakšne »nebodijih treba«, pri katerih se podatki pojavljajo v besedilu, namesto da bi bili zapisani, kot se »pričakuje« v matematiki, to je v obliki računa, enačbe ali vsaj v urejenem stolpcu, da jih lahko neposredno vstavijo v primerno formulo. Besedila ne jemljejo kot opis problemske situacije, zato ga velikokrat niti ne preberejo dovolj pozorno, da bi ga razumeli. Gotovo je eden izmed razlogov za to že sam način reševanja problemov v šoli in domačih nalogah. Ko se na primer v šoli utrjuje odštevanje, se že vnaprej ve, da bo potrebno odštevati števila, ki nastopajo v besedilu problema. Na hitro torej preletimo besedilo problema, poiščemo števila in zapišemo račun odštevanja, ne da bi se osredotočili na opisano problemsko situacijo in se o njej pogovorili. Enako se ponovi pri domačih nalogah: učenci ne preberejo nalog tako, da bi lahko premislili o opisani problemski situaciji in poiskali rešitev na osnovi premisleka, pač pa s števili, ki jih opazijo v besedilu, oblikujejo račun odštevanja.

Pravzaprav se v tem skrivata dva vzroka. Eden je v samih »standardnih« matematičnih problemih, ki jih najdemo v učbenikih in zbirkah vaj. Če so le-ti preveč enolični in vsebinsko revni, jih učenci sčasoma ne doživljajo več kot opis problemske situacije, pač pa kot zapis izmišljene situacije, iz katerega morajo prepisati števila ali neke druge podatke, da bi lahko oblikovali račun ali opravili določen algoritem in prišli do rešitve. Naučeni avtomatizem je učinkovit tudi na vseh preverjanjih in preizkusih znanja, ki sledijo v relativno kratkem času po obravnavi neke tematike, s katero so povezani ti »tipični« problemi (Stern, 1992; Cooper, 1994). Drugi vzrok je v načinu poučevanja reševanja problemov, zlasti v nezadostnem poudarjanju problemske situacije. Še vedno je med učitelji zakoreninjeno prepričanje o potrebi po veliko stereotipnih vaj, da bi se lahko učenci naučili postopka reševanja problema nekega tipa. Tako se zlasti v času, namenjenem utrjevanju, problemi rešujejo kot po tekočem traku, ne da bi se pogovorili in premislili o vsebini besedilne

naloge, s čimer spodbujamo proceduralna znanja, zanemarjamo pa konceptualna in problemska znanja. Velikokrat se opušča zapisovanje odgovorov, češ da bi nam to vzelo preveč časa, ali pa se celo le zapiše račun oziroma začetek algoritma kot recept za rešitev problema z navodilom, da je od tu dalje tako ali tako samo računanje, ki ga lahko vsak sam opravi doma (Vershaffel, De Corte in Borghart, 1997).

Gotovo sta učenje in poučevanje uporabe matematike v življenjskih situacijah težka, zato se jima učenci in učitelji najraje izognejo. Učenci po navadi neučakano želijo navodila in učitelji jim velikokrat ustrezajo z naštevanjem le-teh. Ta »metoda« je kratkoročno uspešna. Učenci sicer dosežejo dobre rezultate na bližnjem preizkusu znanja, toda večina jih ne razvije spretnosti, ki jih ne potrebujejo na preizkusu. Če je torej dovolj, da si zapomnijo »recepte«, jim za kaj drugega ni potrebno skrbeti. Žal pa s tem ne gradijo matematične pismenosti.

V učnih načrtih za matematiko so se pojavile zahteve po učenju in poučevanju matematike z razumevanjem ter po uporabnosti matematike v vsakdanjem življenju, vendar se kljub temu izkazujejo slabe zmožnosti uporabe teh spretnosti. V učne načrte oziroma v poučevalno in učno prakso bo potrebno jasneje vključiti dosežke matematične pismenosti. Čeprav je zmožnost uporabe matematike v vsakdanjem življenju eden temeljnih ciljev pouka matematike, se le redkokdaj preverja. Če želimo doseči uporabo matematičnega znanja v šoli in zunaj nje, bo potrebno preverjati ne le matematične sposobnosti, pač pa tudi zmožnost uporabe matematičnih spretnosti v vsakdanjem življenju, saj je to pravzaprav bistvo matematične pismenosti.

Skoraj običajno je, da se matematika, ki jo srečujemo pri drugih predmetih, razlikuje od matematike pri pouku matematike in da ju praviloma ne povezujejo ne učenci ne učitelji. Pri pouku drugih predmetov se praviloma ne oziramo na utrjevanje matematičnih konceptov, niti nismo pozorni na poudarjanje uporabe teh konceptov, po drugi strani pa se pri pouku matematike velikokrat rešujejo izumetničeni problemi brez pravega konteksta iz drugih predmetov.

## Sklep

Upravičeno se vprašamo, kje se matematična pismenost pravzaprav razvija. Šolska matematika postaja z leti šolanja vedno bolj abstraktna in formalna. Ko učenec usvoji dovolj matematičnih pojmov in algoritmov, se pouk matematike usmeri v »matematično teorijo« in oddalji od uporabe le-teh v vsakdanjem življenju. Učenci se tako učijo matematiko zgolj zaradi matematike same, pravzaprav niti ne zaradi matematike, ampak zaradi učnega predmeta matematika.

Ob objavah rezultatov izvedb periodične raziskave TIMSS, ki kažejo na takšno ali drugačno sposobnost uporabe matematičnega znanja, se redno pojavljajo kri-

tike in opazke o relativno slabi usposobljenosti naših učencev na izzive časa (Cotič in Felda, 2005; Magajna, 2005). Seveda je potrebno rezultate ustrezno tolmačiti, hkrati pa poiskati rešitve, ki bodo zagotavljale kar največji »izkoristek« učenja in poučevanja. Verjetno bi bilo potrebno temeljito prevetriti ne le matematični kurikulum, pač pa sam sistem učenja in poučevanja matematike, ki v današnjem času ni (več) dovolj učinkovit in ne pokriva najnujnejših potreb človeka v sodobni družbi. Matematika oziroma tiste njene komponente, ki so vključene v matematično pismenost, so pomembne za vsakogar, učenje in poučevanje matematike v osnovni in srednji šoli pa nikakor ne sme biti usmerjeno le na tiste učence in dijake, ki jim je matematika »všeč« in ki uživajo v njenih lepotah in eleganci (Packer, 2003).

Pouk matematike mora biti usmerjen v razvijanje relacijskega razumevanja, to je v vključevanje novih zamisli v obstoječo miselno shemo. Ob sprotnem povezovanju znanja, prilagajanju novih spoznanj že usvojenim znanjem in s povezovanjem matematike z realnimi situacijami bo učenec občutil varnost, zadovoljstvo in uspeh in bo torej motiviran za doseganje novih znanj.

## LITERATURA

*Mathematics in Primary Years. A discussion paper for the Rose Review of the Primary Curriculum.* (2008). The Advisory Committee on Mathematics Education (ACME). Pridobljeno 5. 1. 2010, s <http://www.acme-uk.org/downloaddoc.asp?id=108>.

Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research. V L. C. Moll (ur.), *Vygotsky and education* (str. 89–110). Cambridge: Cambridge University Press.

Cooper, B. (1994). Authentic testing in mathematics? The boundary between everyday and mathematical knowledge in National Curriculum testing in English schools. *Assessment in Education, 1*, 143–166.

Cotič, M. (1998). *Uvajanje vsebin iz statistike in verjetnosti ter razširitev pojma matematičnega problema pri razrednem pouku matematike*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Cotič, M. in Felda, D. (2005). Interpretacija rezultatov matematičnega dela raziskave TIMSS 2003 za nižje razrede osnovne šole. *Preverjanje in ocenjevanje, 2* (2/3), 77–82.

Damerow, P., Dunkley, M. E., Nebres, B. F. in Werry, B. (1984). *Mathematics for all*. Pariz: UNESCO.

Ernest, P. (1998). *Social Constructivism as a Philosophy of Mathematics*. New York: State University of New York.

Ernest, P. (2000). Why teach mathematics? V S. Bramall in J. White (ur.), *Why Learn Maths?* (str. 1–14). London: Bedford Way Papers.



Greer, B. (1993). The mathematical modeling perspective on wor(l)d problems. *Journal of Mathematical Behavior*, 12, 239–250.

Japelj Pavešič, B., Svetlik, K., Rožman, M. in Kozina, A. (2008). *Matematični dosežki Slovenije v raziskavi TIMSS 2007*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.

Jensen, J. H., Niss, M. in Wedege, T. (1998). Introduction. V J. H. Jensen, M. Niss in T. Wedege. (ur.), *Justification and Enrolment Problems in Education Involving Mathematics or Physics* (str. 7–12). Roskilde: Roskilde University Press.

Magajna, Z. (2005). Analiza matematičnih znanj slovenskih 13-letnikov. V B. Japelj Pavešič idr. (ur.), *Slovenija v raziskavi TIMSS 2003: mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja* (str. 233–315). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Niss, M. (1994). Mathematics in Society. V R. Biehler, R. W. Scholz, R. Straesser in B. Winkelmann (ur.), *The Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline* (str. 367–378). Dordrecht: Kluwer.

Niss, M. (2002). *Mathematical competencies and the learning of mathematics: the Danish KOM project. Technical report*. Roskilde: IMFUFA, Roskilde University.

*Literacy in the Information Age*. (2000). Pariz: OECD.

Packer, A. (2003). What mathematics should everyone know and be able to do? V B. L. Madison in L. A. Steen (ur.), *Quantitative Literacy: Why Numeracy Matters for Schools and Colleges* (str. 33–42). Princeton: National Council on Education and the Disciplines.

Renkl, A. in Stern, E. (1994). Die Bedeutung von kognitiven Eingangsvoraussetzungen und schulischen Lerngelegenheiten für das Lösen von einfachen und komplexen Textaufgaben. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8 (1), 27–39.

Skemp, R. R. (1989). *Mathematics in the Primary School*. London: Routledge.

Stern, E. (1992). Warum werden Kapitänsaufgaben »gelöst«? Das Verstehen von Textaufgaben aus psychologischer Sicht. *Der Mathematikunterricht*, 28 (5), 7–29.

Špijunović, K. in Maričić, S. (2011). Razvijanje kritičnega mišljenja učencev pri začetnem pouku matematike. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 26 (4), 66–76.

Štraus, M., Repež, M. in Štigl, S. (2007). *Nacionalno poročilo PISA 2006: naravoslovni, bralni in matematični dosežki slovenskih učencev*. Ljubljana: Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut.

Tomić, A. (1997). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Verschaffel, L., De Corte, E. in Borghart, I. (1997). Pre-service teachers' conceptions and beliefs about the role of real-world knowledge in mathematical modelling of school word problems. *Learning and Instruction*, 4, 339–359.

Verschaffel, L., De Corte, E. in Lasure, S. (1999). Children's conceptions about the role of real-world knowledge in mathematical modelling of school word problems. V W. Schnotz,



S. Vosniadou in M. Carretero (ur.), *New perspectives on conceptual change* (str. 175–189). Oxford: Elsevier.

Wagener, U., Patterson McPherson, M., Sewell, W., Meyer Spacks, P. in Thurston, W. (1990). *Pedagogy and the Disciplines*. Pennsylvania: PEW Higher Education Research Programs, University of Pennsylvania.

Wyndhamn, J. in Säljö, R. (1997). Word problems and mathematical reasoning: A study of children's mastery of reference and meaning in textual realities. *Learning and Instruction*, 7, 361–382.

---

*Dr. Bogdana Borota, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta,  
bogdana.borota@pef.upr.si*

## **Opazovanje in spremljanje glasbenega razvoja – priložnost, da prisluhnemo otroku kot kompetentnemu glasbeniku**

Pregledni znanstveni članek

UDK 159.922.72:78:373.2

### **POVZETEK**

Pomembna vloga odraslega v vrtcu je načrtovanje in spremljanje razvoja in učenja otrok. Prav povezava med tema dvema vlogama odraslega prispeva k dvigu ravni kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Praksa spremljanja glasbenega razvoja in učenja še ni sistematično raziskana, zato so v prispevku na teoretični ravni obravnavani in kasneje na primerih pojasnjeni ključni elementi spremljanja zgodnjega glasbenega razvoja otrok. Aplikativnost teorije se kaže tudi v oblikovanih postavkah opazovalnih list, ki bi jih veljalo v praksi preizkušati in razvijati. Nadalje sta nakazani tudi (1) razlika v raznovrstnosti dokumentacijskega gradiva pri opazovanju in spremljanju ter (2) povezava med spremljanjem in nadaljnjim načrtovanjem kurikula na področju glasbe. Namen raziskave, predstavljene v prispevku, pa je ugotoviti stanje na področju opazovanja in spremljanja glasbenega razvoja s posebnim poudarkom na ugotavljanju pogostosti in tehnikah beleženja opazovanj. Rezultati, pridobljeni na vzorcu 810 strokovnih delavcev iz slovenskih vrtcev, kažejo, da se vzgojitelji ocenjujejo kot pomemben dejavnik pri spodbujanju glasbenega razvoja otrok in da v tej vlogi dokumentirajo glasbeni razvoj otrok v vrtcu. Vendar je spremljanje premalo sistematično in pogosto, da bi lahko sklepali na njegovo učinkovitost v povezavi z načrtovanjem procesno-razvojnega modela glasbenega učenja in poučevanja.

**Ključne besede:** zgodnji glasbeni razvoj, spremljanje glasbenega razvoja in učenja, tehnika opazovanja, dokumentacijsko gradivo, opazovalna lista, anekdotski zapis

# Observation and Assessment of Child's Musical Development – A Chance to Listen to a Child as a Competent Musician

## ABSTRACT

In the preschool period, adults have an important role of planning and assessing children's development and learning. It is the very connection between the two adult activities that increases the quality of educational work. The practice of assessing children's musical development and learning has not been the subject of systematic research yet; therefore, the paper theoretically discusses and explains the key elements of assessment with the help of examples on early musical development in preschool children. The applicability of theory is reflected in the observation checklist items, which should be tested and developed in practice. Furthermore, the paper indicates (1) the difference in the variety of documentation material on observation and assessment and (2) the connection between assessment and further curriculum planning in the field of music. The aim of the research presented henceforth is to identify the situation in the field of observation and assessment of musical development with special emphasis on determining the frequency of observations and the techniques used to record them. The results of the research, conducted among 810 experts from Slovenian preschools, reveal that preschool teachers consider themselves important factors in stimulating children's musical development and as such, keep records of musical development of preschool children. However, they do not record it systematically or often enough, so that we could determine the efficiency of assessment in relation to planning the process-development model of learning and teaching music.

**Key words:** early musical development, monitoring of musical development and learning, observation technique, documents, observation checklist, anecdotal records

## Uvod

Poslušati otroka skozi načela pedagogike poslušanja pomeni priznavati otroka kot kompetentnega posameznika, kot individuum, ki izraža lastna vedenja in interese v okolju, ki mu to omogoča. Da bi odrasli bili dobri poslušalci, potrebujemo znanje, izkušnje in priložnosti, da pri otroku opazimo namige in pokazatelje njihovih zmožnosti. Ob tem se poraja vprašanje, kako prisluhniti otroku in kako spremljati njegov glasbeni razvoj in učenje. Spremljanje zgodnjega glasbenega razvoja v našem šolskem prostoru še ni sistematično raziskano. Potreba po tovrstnem razi-

skovanju je velika in aktualna, še posebej ob ugotovitvi, da tuje prakse niso neposredno prenosljive v prostore različnih kultur ali šolskih kurikulumov.

Del glasbenopedagoškega raziskovanja bi bilo potrebno usmeriti na to, kako se otrok glasbe in glasbenega jezika uči ter kako glasbo ustvarja in se skozi njo izraža. Pri tem gre za širjenje razumevanja učenja in ustvarjalnosti otroka kot individuum in kot člana v skupini. In kako to povezati s spremljanjem? Pri spremljanju se vzpostavlja neke vrste partnerstvo z otrokom, ki vzgojitelju omogoča izgrajevanje močne podobe o otroku. Otrok vzgojitelju razkriva svoje načine učenja, dosežke ustvarjanja, izvajanja in poslušanja glasbe ter zapletene procese doživljanja glasbe. Vzgojitelj otroka opazi, védenja in dosežke dokumentira. Z večkratnim vpogledom v zbrano dokumentacijo in interpretacijo opaženega si širi in pogloblja razumevanje otrokovega glasbenega učenja in ustvarjanja. Nova spoznanja uporabi pri nadaljnjem načrtovanju.

V prispevku bomo tako obravnavali aktualno temo spremljanja otrok v vrtcu na glasbenem področju. Še posebej nas bodo zanimali pogostost in sistematičnost ter načini in tehnike opazovanja in spremljanja glasbenih aktivnosti otrok. V ta namen je bila izvedena raziskava, v kateri je sodelovalo 810 strokovnih delavcev iz slovenskih vrtcev.

## Spremljanje otrokovega razvoja in učenja

Spremljanje (angl. *assessment*<sup>1</sup>) je sestavni del učenja in poučevanja (Swanwick, 1988). Celo več, spremljanje in dokumentiranje otrokovega učenja in razvoja sta umeščena med procesne standarde kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Da bi dosegali te standarde, strokovnjaki izpostavljajo:

- opazovanje in vrednotenje sta sestavni del načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela,
- opazovanje in dokumentiranje morata biti stalna, sprotna in sistematična,
- spremljanje naj bi potekalo v različnih učnih okoljih (Marentič Požarnik, 2000; Vonta, 2005; Rutar, 2009).

V ta namen so v nekaterih kurikulumih globalni cilji in standardi oblikovani tako, da iz njih istočasno izpeljujemo načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela in spremljanje otrokovega razvoja. Nazoren primer takega kurikula, ki je nastajal približno v istem obdobju kot naš kurikulum za vrtce, je *Connecticut Preschool Curriculum*

---

<sup>1</sup> Angleški izraz *assessment* slovenimo različno. Pri obravnavi procesov zgodnjega učenja in poučevanja (vrtec) izraz slovenimo kot »spremljanje (otrokovega razvoja)« oziroma »opazovanje in spremljanje«, če želimo poudariti osrednji način pridobivanja podatkov. Pri obravnavi pedagoških procesov v šoli pa izraz slovenimo kot »ocenjevanje« oziroma »vrednotenje«.

*Framework* (2006), katerega sestavni del je tudi *Connecticut Preschool Assessment Framework* (2008). Ta dodatek h kurikulu vsebuje preverjene modele metod in tehnik spremljanja, ki so vzgojitelju v pomoč pri: (1) opazovanju in spremljanju otrokovega napredka v povezavi s cilji kurikula; (2) nadaljnjem razvijanju kurikula ter spodbujanju posameznikovega razvoja in učenja v sodelovanju s strokovnimi delavci in starši; (3) sodelovanju s starši in izmenjavi informacij med strokovnimi delavci vrtca in starši; (4) izmenjavi informacij pri vzpostavljanju kontinuitete v smislu prehajanja otrok iz skupine v skupino ter iz vrtca v šolo (*Connecticut Preschool Assessment Framework*, 2008).

Sodoben način razumevanja pomena opazovanja in spremljanja otroka je v kurikulu prepoznan v izrecnem navajanju, za katere namene se ta model spremljanja naj ne bi uporabljal: (1) za medsebojno primerjanje otrok; (2) za določanje in umeščanje otrok v razvojne stopnje; (3) za primerjavo rezultatov med oddelki ali različnimi programi predšolske vzgoje; (4) za vrednotenje učiteljevega dela (prav tam). Omenjene ugotovitve so lahko izhodišče za razmislek, kako, kdaj, kaj in zakaj opazovati, beležiti in interpretirati. Kako vzpostaviti procese spremljanja, da le-ti postanejo vezni člen partnerskega povezovanja med starši, otroki in vrtcem.

## **Opazovanje, beleženje in interpretiranje dokumentacijskega gradiva**

Proces spremljanja je Fautley (2010) razdelil na tri med seboj povezane člene: (1) opazovanje, (2) dokumentiranje in arhiviranje ter (3) poročanje. V praksi se kaže izziv, kako te člene smiselno povezati, z namenom dviga ravni kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.

Opazovanje je aktivnost tako vzgojitelja kot otroka. Različni so nameni, skupna pa je predpostavka, da želimo z opazovanjem nekaj bolje razumeti. V preteklosti smo opazovanje najpogosteje povezovali z raziskovanjem v razvojni psihologiji. Opazovanje je bilo usmerjeno v opisovanje in pojasnjevanje vedenja posameznika v vsakdanji situaciji, skupaj z okoliščinami ter z upoštevanjem socialnih značilnosti (socialna skupina, starostna struktura) in dejavnikov okolja (Fekonja Peklaj, 2011). Namen opazovanja kot sestavni del spremljanja pa je v večji meri usmerjen v težnjo po razumevanju otroka v interakciji z drugimi otroki, odraslimi in okoljem. Skozi opazovanje postane vzgojitelj raziskovalec lastne pedagoške prakse, ko reflektira prakso v odnosu do lastnih strategij poučevanja in otrokovih strategij učenja ter v odnosu do različnih možnosti nadaljnjega načrtovanja pedagoškega procesa. V skladu z namenom opazovanja si postavimo cilje, od katerih je odvisen nadaljnji korak. To je ustrezna izbira načinov beleženja opazovanj in dokumentiranja procesov spremljanja.

### *Beleženje opazovanj*

Načini beleženja in dokumentiranja se pri opazovanju in spremljanju otroka razlikujejo. Če je namen opazovanja oceniti oziroma ovrednotiti otrokov razvoj v odnosu do vnaprej poznanih značilnosti razvoja, običajno beležimo dosežke in znanja posameznega otroka. Pri tem se pogosto uporabljajo tehnike, kot sta na primer opazovalna in ocenjevalna lista, ter različni zapisi kritičnih dogodkov ter dnevniški in anekdotski zapisi. Tovrstno zbrano gradivo nam pomaga oceniti oziroma ovrednotiti znanje in dosežke v odnosu do tistega, kar naj bi otrok v tistem obdobju znal (Dahlberg, Moss in Pence, 2007). V luči paradigme socialnega konstruktivizma so nam te informacije v pomoč pri načrtovanju območij otrokovega nadaljnjega razvoja.

Dokumentacija, ki nastane pri spremljanju otrokovega (glasbenega) razvoja, je bolj obširna in raznolika, saj nam mora nuditi vpogled v celoten kontekst procesov in vsebin učenja. Tovrstno dokumentacijsko gradivo ima ključno vlogo pri načrtovanju kurikula v razvoju, kot ga poznajo v pristopu Reggio Emilia. Njihove razstave dokumentacijskega gradiva so prostor srečevanja ljudi, ki si v skupni interpretaciji vidnega in slišnega izgrajujejo podobo o kompetentnem, sposobnem, močnem in bogatem otroku (Rinaldi, 2006). Dokumentacijsko gradivo sestavljajo zapisi pogovorov in komentarjev otrok, zvočni in video posnetki, fotografske reportaže, izdelki otrok ter sprotne beležke, evalvacije in refleksije učiteljev. Ob tako raznovrstnem gradivu postane pedagoški proces bolj viden in slišan, zato tudi lažje vzpostavljamo refleksijo, ki jo gradimo v partnerskem sodelovanju s starši, z otroki in drugimi strokovnimi delavci (Rinaldi, 2006; Dahlberg idr., 2007).

Pomembno je ozavestiti dejstvo, da pedagoško dokumentacijsko gradivo ni namenjeno samo vzgojitelju. Dokumentacijsko gradivo potrebuje tudi otrok. V pristopu Reggio Emilia ugotavljajo, da dokumentacija otroke *opremi z vidnim spominom* na to, kar so govorili in delali (Malaguzzi, 1998). Otroku nudi ponovni vpogled v učno situacijo. Na osnovi ponovnega vpogleda v izkušnjo kritično vrednoti svoje delo. Ko poslušá komentarje drugih otrok o svojem učenju, si izgrajuje nova znanja. Ob pripovedovanju svoje zgodbe o učenju začne delo/učenje jemati resno (Rinaldi, 2006). Pri interpretaciji dokumentacijskega gradiva so pomembni tudi starši. Njihova perspektiva razumevanja odstira nove zorne kote razumevanja otrokovega razvoja v širšem kontekstu različnih učnih okolij. Zato staršem niso namenjeni zgolj rezultati spremljanja otroka, ki jih za govorilne ure pripravi vzgojitelj, pač pa jim mora biti ponujena aktivna vloga pri interpretaciji dokumentacijskega gradiva oziroma ugotovitev vzgojitelja.

Ob tem pa strokovnjaki opozarjajo na potrebne značilnosti kakovostnega dokumentiranja, ki so: objektivnost, učinkovitost in sistematičnost. Objektivnost dosegamo z beleženjem dejstev in partnerstvom pri interpretaciji; učinkovitost z

načrtovanimi cilji spremljanja ter ustrezno izbranimi metodami in tehnikami; sistematičnost pa s koherentnim načrtovanjem, ki je sestavni del priprave in izvedbe dejavnosti (Rutar, 2009).

Vprašanje, ki si ga bo vzgojitelj zastavil ob tehtanju odločitve, ali vlagati čas in trud v spremljanje otroka ali ne, je, zakaj spremljati glasbeni razvoj in kaj sploh opazovati. Odločitev za spremljanje pomeni izkoristiti priložnosti, v katerih nam otrok daje namige in sporočila o lastnem vedenju in načinih vzpostavljanja komunikacije z in skozi glasbo. Prisluhniiti tem namigom pomeni prepoznavati glasbene zmožnosti in spretnosti otroka, njegovo radovednost za raziskovanje zvoka ter interes za glasbo in glasbeno ustvarjanje. Na podlagi opazovanja procesov socializacije otroka z glasbo<sup>2</sup> bolje razumemo njegove strategije in načine usvajanja glasbenega besedišča in glasbene sintakse. Ta vedenja namreč otroku omogočajo, da glasbeni jezik uporablja in izgrajuje pri ustvarjanju, poslušanju in izvajanju glasbe ter pri izražanju doživetij. Nova spoznanja, pridobljena na osnovi spremljanja, vzgojitelj uporabi pri nadaljnjem načrtovanju glasbenega razvoja in pripravi bogatega glasbenega okolja.

Spremljanje bo učinkovito, če bomo vedeli, kaj opazovati. Na glasbenem področju spremljamo celostni glasbeni razvoj otroka s posebnim poudarkom na posameznih področjih razvoja. Opredelitev področij opazovanja in spremljanja povzemamo po Durrantu in Welchu (1995).

1. Na afektivnem področju glasbenega razvoja opazujemo: razvoj estetske občutljivosti in senzibilne zaznave glasbe; doživljanje glasbe in izražanje glasbenih zamisli in doživetij; razvijanje empatičnosti v smislu vživljanja v zamisli in doživetja glasbenega ustvarjalca in interpreta; veselje do glasbe in pripravljenost za sodelovanje v glasbenih dejavnostih; sproščenost in samoiniciativnost ter odprtost in strpnost do glasbe iz drugih kulturnih okolij.
2. Na kognitivnem področju glasbenega razvoja opazujemo: razvoj elementarnih glasbenih sposobnosti ter uporabo glasbenega besedišča in jezika; pozornost na zvok in zbrano poslušanje glasbe; vrednotenje lastnih glasbenih dosežkov in glasbe na sploh.
3. Na psihomotoričnem področju glasbenega razvoja opazujemo: razvoj glasovnih zmožnosti in pevske tehnike; razvoj tehnike in koordinacije gibov pri igranju na glasbila; zaznavanje in izražanje glasbenih predstav o glasbenem utripu; usklajevanje gibanja z glasbenim potekom; vzpostavljanje interakcije v skupini in usklajevanje izvajanja v različnih glasbenih sestavih.

---

<sup>2</sup> V strokovni literaturi je uporabljen izraz *inkulturalizacija*, ki ga razumemo kot proces vsrkavanja glasbenih vzorcev iz okolja, v katerem otrok živi.

---

Glede na namen in cilje opazovanja izbiramo različne načine beleženja opazovanj otroka, ki jih, s poudarkom na opazovanju glasbenega vedenja, predstavljamo v nadaljevanju.

### *Zapisi*

Zapis je sorazmerno enostaven način občasnega ali sprotnega beleženja opazovanj. Običajno beležimo zanimive odzive in ustvarjalne ideje otrok. Zapise uporabljamo tudi takrat, ko želimo pojave opisati z namenom oblikovanja opazovalnega protokola ali drugih inštrumentov, ki nam bodo opora pri nadaljnjem objektivnem spremljanju. Zapisi nastajajo po spominu, za nazaj. Med te zapise uvrščamo tudi dnevnike, ki jih pogosto pišejo starši (Fekonja Peklaj, 2011). Dnevniški zapisi nastajajo kot način občasnega beleženja otrokovega vedenja skozi daljše obdobje. V nadaljevanju predstavljamo primer dnevniških zapisov o 5-letnem dečku, ki ga bomo poimenovali Vid.<sup>3</sup> Cilji opazovanja so bili: v igri, v katero je vključena vzgojiteljica kot soigralka, prepoznati interes dečka (za glasbo) ter ugotoviti posebnosti v njegovem čustvenem, spoznavnem in motoričnem razvoju.

#### *Dnevniški zapis 1*

Pri igranju na ropotulje je Vid takoj prepoznal razliko v hitrosti izvajanja. Predlagal je celo, da lahko on igra namesto vzgojiteljice, kar se mi je zdelo zelo zanimivo. Iskal je nove načine igranja na ropotuljo. Začel je z energičnim, skoraj divjim tempom, ki pa ga je potem upočasnil. Ves čas je preverjal, ali ga bo lahko vzgojiteljica s kitaro spremljala. Čez čas je ropotuljo metal iz ene roke v drugo, pri tem pa ves čas opazoval, kako bo te gibe vzgojiteljica ponazorila v igri na kitaro.

#### *Dnevniški zapis 3*

Med igranjem na glasbila se je Vid začel igrati z ropotuljami. Postavljal si jih je na glavo in spodbujal vzgojiteljico, naj ga spremlja s svojim glasbilom; da on sedaj tako igra. Ko je vzgojiteljica sprejela njegovo igro, je Vid deloval zelo zadovoljen. Upoštevani so bili njegovi predlogi. Vid je mirno odreagiriral tudi v situaciji, ko je bil izzvan.

#### *Dnevniški zapis 6*

Vid je pokazal velik interes za glasbo in igranje na glasbila. Užival je biti solist in vodja v skupini. Hitro mi je postalo jasno, da ima do glasbe poseben interes in odnos. Glasba mu predstavlja prilagodljiv medij, ki ga zna uporabiti tako za izražanja

---

<sup>3</sup> Zapisi so nastali v okviru raziskave, ki jo je diplomantka študijskega programa Predšolske vzgoje izvedla skupaj s strokovnimi delavkami vrtca in glasbeno terapevtko (Traven, 2011).



nje kot tudi komunikacijo. Čeprav se je prav zaradi veselja do glasbe vključil v igro z drugimi otroki, so bile njegove težave na socialnem področju še vedno opazne.

Navedeni primeri dnevniških zapisov so nastali v obdobju dveh mesecev. Po spominu so zabeleženi krajši splošni in specifični opisi sprememb dečkovega vedenja v različnih situacijah. Iz zapisov razberemo, da je vzgojiteljica v igri z udeležbo skozi daljše časovno obdobje prepoznala dečkov interes za glasbo.

Nekoliko bolj strukturirani in vnaprej načrtovani so zapisi kritičnih dogodkov in anekdotski zapisi. V prvem primeru gre za zapis pričakovanega vedenja v kontekstu okoliščin in procesov izvedbe določene dejavnosti. Pri dejavnosti učenja nove pesmi pričakujemo, da bo otrok začel pripevati. Zato čakamo na kritični dogodek in v povezavi z njim beležimo vse pomembne informacije, kot so na primer: kdaj in na kakšen način se je otrok vključil v dejavnost petja, kaj ga je k temu spodbudilo. Ti zapisi so nam v pomoč pri ugotavljanju povezav med razvojno primernim načrtovanjem ter izvedbo dejavnosti in dosežki otrok.

Anekdotski zapisi pa nam nudijo bolj celosten vpogled v določeno situacijo. Običajno opazujemo vedenje posameznika v interakciji z dejavniki iz okolja. Dogajanje zapisujemo v natančnem zaporedju dogodkov. Pri tem je pomembno, da smo objektivni. Zapisujemo podrobnosti, vendar samo tisto, kar vidimo. Dejstva zapisujemo v zaporedju, kot so se pojavila. V zapisih dogodkov niti ne komentiramo niti ne izražamo sodb ali zaključkov (Beaty, v Fekonja Peklaj, 2011).

#### Primer anekdotskega zapisa<sup>4</sup>

*Opazovani otrok: Aleš, star 4 leta*

*Datum opazovanja: 19. april 2011*

*Opazovalka: vzgojiteljica Bojana*

*Čas opazovanja: od 10.00 do 10.08*

*Okoliščine opazovanja:*

- *glasbeni kotiček, v katerem so otrokom na voljo glasbila, ki so jih sami izdelali;*
- *opazovanje poteka med prosto igro petih otrok v glasbenem kotičku.*

Deček vzame majhno škatlo in začne igrati na njo, tako da udarja s prsti po škatli. Pokliče prijatelja: »Pridi še ti, boš igral na škatlo.« Prijatelj pride. Aleš mu poda škatlo, sam pa vzame ropotuljo. Igra na ropotuljo. Pridružijo se jima še trije otroci. Aleš vsem razdeli glasbila. Reče: »Vam bom dal znak, kdaj začnete igrati«. Aleš zamahne z roko navzdol, vsi otroci igrajo na glasbila izmišljarije. Med njihovim igranjem dirigira, tako da z desno roko enakomerno izvaja gibe dol in gor. Nato vzame brenkalo in reče: »Eden čudno igra, nekaj me moti.« Otroci prekinejo s skupinskim igranjem. Aleš vsakemu posebej reče, naj zaigra na svoje glasbilo. Dečku, ki je igral na boben, reče: »Počakaj, ti bom povedal, kdaj igray.« Aleš začne prvi

<sup>4</sup> Zapis je nastal v okviru izvajanja strnjene prakse študentk Predšolske vzgoje Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem.

igrati na brenkalo, pridružijo se mu drugi, razen dečka, ki je igral na boben. »Zdaj začni,« reče Aleš dečku, ki ima boben.

V anekdotskem zapisu sta zabeležena zaporedje dogodkov in vedenje opazovanega dečka v interakciji z vrstniki. V interpretaciji, ki sledi zapisu, reflektivno ugotavljamo vpliv dejavnikov, načine vzpostavljanja komunikacije in specifičnosti glasbenih aktivnosti sodelujočih. Razumevanje opaženih dejstev poglobljamo v interpretaciji dogodka z drugimi strokovnimi delavci, starši in otroki. Na osnovi omenjenih zapisov opazovanj lahko oblikujemo opazovalne liste, tako da tipične in pogosto izražene oblike otrokovega glasbenega vedenja oblikujemo kot postavke.

### *Opazovalna lista*

Opazovalna lista je seznam postavk. Na seznam uvrščamo tiste postavke, ki jih lahko razmeroma preprosto in natančno opredelimo. Nanašajo se na dejavnike ali vedenja, v nobenem primeru pa ne na osebne lastnosti opazovanih otrok (Fekonja Peklaj, 2011).

#### **Pričakovani glasbeni dosežki otroka v prvem starostnem obdobju**

#### **Pričakovani glasbeni dosežki otroka v drugem starostnem obdobju**

##### **Petje**

Sodeluje pri petju, tako da pripeva znano pesem.

Ob pomoči odraslega zapoje krajšo otroško pesem.

Pevsko ustvarja.

Raziskuje svoje glasovne zmožnosti.

Z glasom ponazori zvočna dogajanja.

Poje izmišljarije, tako da meša naučene in izmišljene motive.

Poje ljudske in umetne otroške pesmi.

Pesmi poje intonančno konsistentno.

Interpretacijo pesmi oblikuje glede na besedno vsebino.

Izmisli si svojo pesem.

Ustvarja melodijo na dano besedilo.

Ponavlja melodične motive za odraslim.

##### **Gibanje ob glasbi**

Ob različnih vrsteh glasbe se spontano giblje/pleše.

Posnema in si izmišljuje nove gibalne vzorce.

Poje krajše pesmi in jih gibalno ponazarja.

Rad pleše ob glasbi iz drugih kulturnih območij.

Izvaja enostavne ljudske ples.

Z gibanjem ponazori enako in različno v glasbi.

### Igranje na glasbila

Gibanje delno usklajuje z glasbo.	Skozi gib izraža zaznavanje glasbenih prvin in izrazitih zvočnih dogodkov.
Raziskuje glasbila in načine igranja.	Z glasbili ustvarja različne zvočne slike.
Igra na ritmična glasbila.	Izmišlja si ritmične vzorce. V igri na glasbila izkazuje zavedanje glasbenega utripa, tempa, dinamike ter enakih in različnih delov glasbe. Z glasbili spremlja petje, tako da izvaja ritem melodije ali metrum. Na glasbila igra izmišljeno glasbo različnih razpoloženj.

### Poslušanje glasbe

Prepoznava zvoke iz okolja.	Ve, da pri pozornem poslušanju glasbe potrebujemo tišino.
Pozorno posluša glasbo.	Pozorno posluša izbrano glasbo.
Prepozna veselo glasbo.	Kaže glasbeni okus, tako da sam izbira glasbo za poslušanje.
Po melodiji prepozna pesem, ki jo zna peti.	Pozna naslove glasbenih del, ki jih je večkrat poslušal. Doživljanje glasbe izrazi ob glasbi. Opisuje glasbo, ki jo posluša.

### Druge aktivnosti, povezane z glasbo

Glasbila, na katera igra, prepozna na sliki.	Razvršča glasbila po zvoku.
Nekatera glasbila poimenuje.	Razlikuje tiho, srednje glasno in glasno glasbo.
Gibanje je za krajši čas usklajeno z glasbenim utripom.	Zaigra en ton in ga opiše.
Ob pomoči odraslega izdelava preprosto zvočilo.	Pri opisovanju glasbe uporablja glasbene izraze. Glasbila poimenuje. Izdeluje slikovni glasbeni zapis. Prepozna zbor, orkester, solista, dirigenta.

Primer 1: Postavke, ki jih lahko vključimo na seznam opazovalne ali ocenjevalne liste

Postavke smo zapisali po vsebinskih sklopih, ki jih pri glasbi načrtujemo v okviru dejavnosti izvajanja, poslušanja in ustvarjanja. Seznam postavk v opazovalni listi lahko sproti dopolnujemo ali selektivno izbiramo glede na potrebe konkretne

situacije v oddelku. Na tej osnovi pridobljeno oceno dopolnimo z zapisi, video posnetki, pogovori, izdelki otrok ipd. Rezultate lahko uporabimo za različne potrebe: pri načrtovanju, beleženju prvih pojavljanj in sledenju napredka v daljšem časovnem obdobju. Postavke, ki jih otrok še ne izkazuje, pa so področja, ki jih je potrebno vključiti v nadaljnje načrtovanje.

Opazovalno listo lahko sestavimo tudi za ocenjevanje glasbenega okolja, kar je lahko izhodišče za načrtovanje sprememb in zagotavljanje bogatega glasbenega okolja.

Št.	Igralnica in glasbeni kotiček	DA	NE
1.	V igralnici je primerno zvočno okolje glede na specifičnost dejavnosti.		
2.	V igralnici se v ozadju predvaja glasba kot glasbena kulisa.		
3.	V igralnici se predvaja program iz radia kot zvočna kulisa.		
4.	Otrok ima možnost, da se umakne v prostor tišine.		
5.	V igralnici je glasbeni kotiček.		
6.	V igralnici je stalna zbirka glasbil.		
7.	V igralnici je pianino ali sintetizator.		
8.	V igralnici so glasbila, ki jih otrok lahko razstavlja in sestavlja v različne zvočne nize.		
9.	Otrok ima kadar koli dostop do glasbil.		
10.	Glasbila so na doseg otrokove roke.		
11.	Otroku so na voljo materiali, iz katerih lahko sestavi zvočilo.		
12.	Na policah so zvočila, ki so jih izdelali otroci.		
13.	V igralnici so pripomočki, ki jih uporabljajo glasbeniki (stojalo za note, dirigentska palica, notni papir, glasbene vilice ...).		
14.	V igralnici je stalna zvočna zbirka glasbenih posnetkov.		
15.	V igralnici je sodobna tehnologija, ki omogoča poslušanje ali/in izvajanje glasbe.		
16.	Otrok lahko sam izbira in posluša glasbo.		
17.	Otrok ima na razpolago slušalke, da se kadar koli umakne in posluša glasbo.		
18.	Po stenah visijo slike, ki otroka spomnijo na glasbo, glasbene dejavnosti in doživetja ob glasbi.		
19.	Na policah so predmeti, ki otroka spomnijo na glasbo, glasbene dejavnosti in doživetja ob glasbi.		
20.	V igralnici so izdelki otrok, ki so nastali v dejavnostih ustvarjanja v ali ob glasbi.		

*Primer 2:* Opazovalna lista za ocenjevanje glasbenega okolja v vrtcu

Postavke iz seznama (primer 2) so smiselno razvrščene v tri sklope, ki nudijo izhodišče za ocenjevanje: (1) dejavnikov zvočnega okolja v igralnici (postavke od 1 do 4); (2) dejavnikov fizičnega okolja v igralnici (postavke od 5 do 17) in (3) dokumentacijskega gradiva, ki nudi otroku priložnost za ponoven vpogled v učno izkušnjo in doživetja ob njej (postavke od 18 do 20).

Beleženje opazovanj je člen v procesu spremljanja, ki omogoča njegovo objektivnost in učinkovitost. Pri tem je pomembno, da izbiramo različne načine beleženja, ki se med seboj dopolnjujejo. Raznovrstno dokumentacijsko gradivo je dobra osnova za ugotavljanje in interpretacijo rezultatov, na osnovi katerih širimo in poglobljamo razumevanje tistega, kar je naš namen, sistematičnega načrtovanja spremljanja otrokovega razvoja in učenja. Prakso na tem področju predstavljamo v raziskavi.

## **Problem in cilji raziskave**

Spremljanje otrokovega razvoja in učenja je sestavni del načrtovanja in izvajanja kurikula v vrtcu in eno od temeljnih izhodišč procesno-razvojnega modela načrtovanja glasbenih dejavnosti. Raziskave so pokazale, da imajo vzgojitelji pri načrtovanju težave tako pri opredeljevanju konkretnih ciljev kot pri evalvaciji oziroma vrednotenju izvedenih dejavnosti (Denac, 2010). Kot vzroke vzgojitelji pogosto navajajo pomanjkanje strokovne literature in znanj za učinkovito evalviranje dejavnosti ter spremljanje otrokovega razvoja. Ugotovljen je razkorak med sodobno pedagoško znanostjo in prakso. Ker področje spremljanja glasbenega razvoja še ni sistematično raziskano, smo z raziskavo želeli dobiti splošen vpogled v dejansko stanje v praksi.

Cilja raziskave sta bila:

- ugotoviti, katere dejavnike vzgojitelji ocenjujejo kot pomembne za otrokov zgodnji glasbeni razvoj;
- ugotoviti, kako pogosto in na kakšne načine vzgojitelji opazujejo in beležijo glasbeni razvoj in učenje otrok.

### *Metodologija raziskovanja*

Na osnovi teoretičnih izhodišč in ciljev raziskave smo oblikovali naslednja raziskovalna vprašanja:

4. Kako pomembni so po oceni vzgojiteljev nekateri dejavniki za otrokov glasbeni razvoj?
  5. Kako pogosto vzgojitelji opazujejo in spremljajo otrokov glasbeni razvoj in učenje?
-

6. Kateri so najpogostejši načini beleženja opazovanj?
7. Ali vzgojitelji načrtujejo dejavnosti tudi na osnovi opazovanj in spremljanja otrok?

Temeljna raziskovalna metoda pedagoškega raziskovanja je bila deskriptivna in kavzalno neeksperimentalna metoda.

#### *Populacija, vključena v raziskavo*

Populacijo predstavljajo strokovni delavci, zaposleni na delovnih mestih vzgojitelja in pomočnika vzgojitelja v slovenskih vrtcih. V priložnostni vzorec raziskave so bili vključeni vzgojitelji iz prvega kroga izobraževanja v projektu *Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia*.<sup>5</sup> Sodelovalo je 810 strokovnih delavcev, od tega jih je bilo 65,7 % zaposlenih na delovnem mestu vzgojitelja, 32,7 % pomočnikov vzgojitelja, 1,6 % sodelujočih pa na to vprašanje ni odgovorilo.

#### *Zbiranje in obdelava podatkov*

Podatke smo zbirali z vprašalnikom, obdelali smo jih s statističnim programskim paketom SPSS na ravni opisne statistike (pogostost, strukturni odstotek, aritmetična sredina). Odgovore na odprta vprašanja smo analizirali, ključne besede pa združili v smiselne kategorije.

## **Rezultati in interpretacija**

Zanimalo nas je, kolikšno pomembnost vzgojitelji pripisujejo posameznim dejavnikom, ki vplivajo na otrokov zgodnji glasbeni razvoj. Vzgojitelji so dejavnike ocenjevali s 5-stopenjsko lestvico (1 – malo pomemben, 5 – zelo pomemben).

<b>Dejavniki, ki vplivajo na otrokov zgodnji glasbeni razvoj</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
starši	805	4,43	0,662
vzgojitelji	806	4,67	0,505
umetniki	804	3,75	0,823
kulturne ustanove	806	3,86	0,769
mediji	802	3,54	0,941

*Preglednica 1:* Ocena pomembnosti dejavnikov vplivanja na otrokov zgodnji glasbeni razvoj

<sup>5</sup> Nosilka projekta je Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. Projekt se je začel leta 2008 in bo zaključen leta 2013.

Vzgojitelji, vključeni v raziskavo, ocenjujejo, da so za uspešen glasbeni razvoj v zgodnjem obdobju najbolj pomembni vzgojitelji in starši. To so odrasli, s katerimi otrok v otroštvu običajno preživi največ časa. Odrasli nudijo otroku bogato glasbeno okolje, v katerem bo lahko razvijal in izražal glasbene sposobnosti in spretnosti. Nekoliko manjši vpliv na otrokov zgodnji glasbeni razvoj vzgojitelji pripisujejo kulturnim ustanovam in umetnikom, ki izvajajo kulturne in umetniške programe za otroke. Med najmanj pomembne dejavnike iz ponujenega seznama pa so uvrstili medije. Ocenjujemo, da vzgojitelji pripisujejo večji pomen načrtni vzgoji, manj pa se zavedajo moči vpliva dejavnikov, ki so jim otroci vsakodnevno, tudi *nekritično* izpostavljeni, kot so na primer mediji. Na osnovi ocene pomembnosti vloge vzgojitelja se pričakuje tudi njihova odgovornost, da svojo vlogo udeležijo tudi na področju opazovanja in spremljanja. Zato se nam je zdelo potrebno dobiti splošen vpogled v pogostost beleženja in dokumentiranja opazovanj glasbenega razvoja in učenja otrok. Na vprašanje so odgovorili skoraj vsi anketirani vzgojitelji (97,7 %).

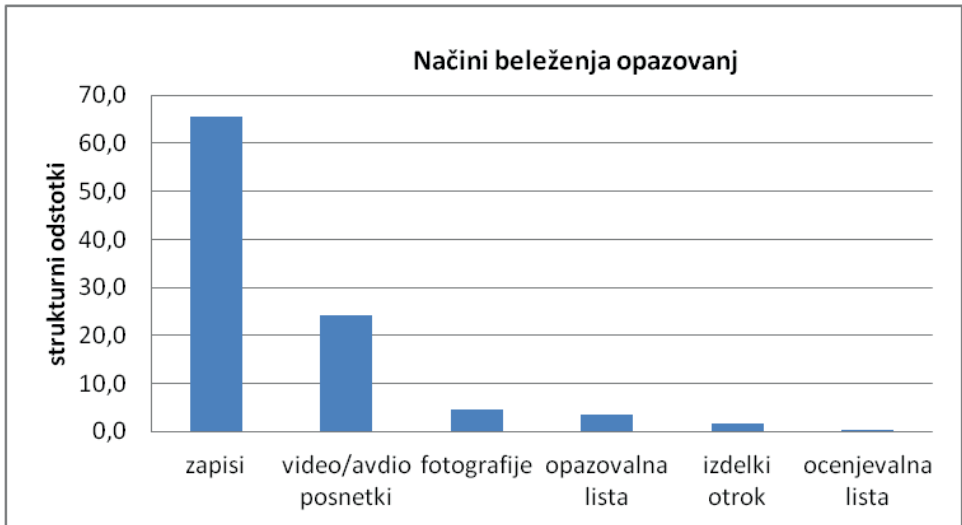
Ocena pogostosti opazovanja in dokumentiranja glasbenega razvoja in učenja otrok	f	f %	M	SD
zelo pogosto	11	1,4	3,24	0,917
pogosto	149	18,8		
včasih	353	44,6		
redko	199	25,2		
nikoli	79	10,0		
Skupaj	791	100		

*Preglednica 2:* Pogostost opazovanj in dokumentiranja glasbenega razvoja in učenja

Splošna ocena je, da vzgojitelji v vrtcu občasno ( $M = 3,24$ ) beležijo in dokumentirajo opazovanja otrokovega glasbenega razvoja in izvedenih glasbenih dejavnosti. Desetina anketiranih nikoli ne beleži, le dober odstotek (1,4 %) beleži in dokumentira sistematično in zelo pogosto. Iz rezultatov sklepamo, da spremljanje otrokovega glasbenega razvoja ni sistematično in kontinuirano, saj občasno zbrano dokumentacijsko gradivo ne omogoča ponovnega vpogleda v učno ali poučevalno izkušnjo. Sklepamo, da gre pri občasnem beleženju za dokumentiranje posameznih dosežkov otrok in sprememb glasbenega vedenja.

Poleg pogostosti spremljanja otrokovega razvoja je pomembno tudi, da otroke spremljamo v različnih učnih situacijah in različnih okoljih, kot so na primer: glasbeni kotiček, igralnica, dvorišče, travnik, koncertna dvorana. S tem je povezana tudi različna izbira metod in tehnik, s katerimi želimo beležiti dejstva. Izbira tehnik in metod je odvisna tudi od vsebin in namena opazovanja (Clark, Trine Kjørholt in Moss, 2005; Fekonja Peklaj, 2011).

Zanimivi so tudi rezultati raziskave o načinih in tehnikah beleženja, ki jih uporabljajo vzgojitelji v slovenskih vrtcih. Odgovore na vprašanje, na kakšen način beležijo opazovanja glasbenega razvoja in učenja otrok, smo analizirali, ključne besede pa združili v kategorije glede na kod sporočanja (besedni, slikovni, zvočni) in način zapisovanja (zapisi, opazovalna in ocenjevalna lista).



*Graf 1:* Načini in tehnike beleženja glasbenega razvoja in dejavnosti v vrtcih, izraženi v strukturnih odstotkih

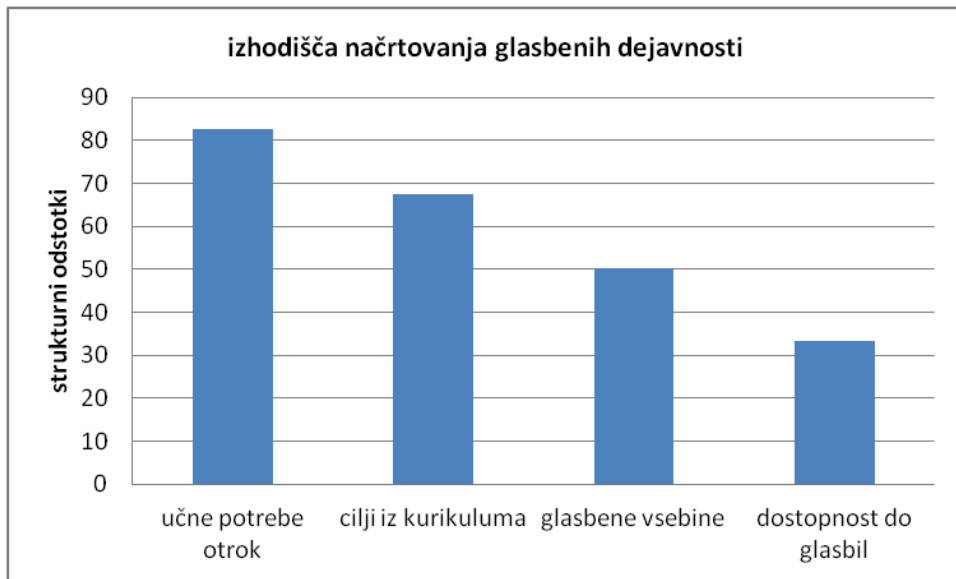
Najpogostejši način beleženja so zapisi. Natančnejša analiza odgovorov je pokazala, da se dobre tri četrtine zapisov (77,9 %) nanaša na zapise o glasbenem razvoju in učenju otrok, dobra petina (22,1 %) pa na analize evalvacij in refleksije izvedenih glasbenih dejavnosti. Prevladujejo dnevniški in priložnostni zapisi, ki so zabeleženi v osebnih mapah ali portfolijih otrok. Zapise, ki jih imajo vzgojitelji v svojih dnevnikih/zvezkih/beležkah, pa najpogosteje oblikujejo z namenom pisanja poročil in informiranja staršev na govorilnih urah. Vsebine zapisov se nanašajo na spremenjena vedenja otrok, zanimive dogodke in posebnosti.

Na drugem mestu (24,2 %) po pogostosti načinov beleženja in dokumentiranja so video in avdio posnetki. Prav ta dokumentacija (zvočni kod sporočanja), ki je v raziskavi ugotovljena v manjšem deležu, nudi avtentični in večkratni vpogled v izkušnjo in dosežke, kar prispeva k poglobljenemu in natančnemu ugotavljanju dejstev ter razumevanju otrokovega glasbenega učenja (Borota, 2010). Na glasbenem področju so besedni zapisi kot dokumentacijsko gradivo pogosto le interpretacija opaženega pri ugotavljanju okoliščin učenja in ozaveščanju dejavnikov vplivanja. Dejavnike iz okolja učinkovito beležimo ob pomoči opazovalnih in ocenjevalnih lestvic, katerih uporaba se je v raziskavi pokazala v zanemarljivo majhnem deležu (0,3–3,5 %). Vzroke bi lahko iskali v premajhni ozaveščenosti o pomenu tovrstnega



beleženja, kar nakazuje potrebo po nadaljnem profesionalnem razvoju strokovnih delavcev s tega področja. Prav zaradi pomanjkanja ustreznih inštrumentov za opazovanje glasbenega razvoja v zgodnjem obdobju v prispevku objavljamo primere ocenjevalnih lestvic (primer 1, primer 2). Le-te bi bilo smiselno uporabiti v kombinaciji z drugimi tehnikami opazovanja. Pomanjkljivosti so se pokazale tudi pri interpretaciji zbranega dokumentacijskega gradiva. Strokovnjaki ugotavljajo, da je še vedno preveč posplošenih mnenj o otroku, ki niti staršem niti vzgojitelju ne nudijo kakovostnih izhodišč za delo (Vonta, 2009). Procese učenja in razvoja premalo dokumentiramo in sistematično načrtujemo (Rutar, 2009; Borota, 2009).

V nadaljevanju so nas zanimala izhodišča vzgojiteljev za načrtovanje glasbenih dejavnosti.



*Graf 2:* Izhodišča za nadaljnje načrtovanje glasbenih dejavnosti, izražena v strukturnih odstotkih

Vzgojitelji so na vprašanje o izhodiščih načrtovanja odgovorili, tako da so obkrožili več odgovorov ali pa odgovor zapisali.

Rezultati kažejo, da večina vzgojiteljev (82,5 %) izhaja iz potreb otrok. Pri tem izhodišču moramo biti previdni, da ne zaidemo predaleč stran od ciljev kurikula. Le-ti so pomembno vodilo za načrtovanje pri dveh tretjinah vzgojiteljev (67,5 %). Rezultati nakazujejo na procesno-razvojni model načrtovanja dejavnosti, ki ga kot najpogosteje uporabljen model v svoji raziskavi potrjuje tudi Denac (2010). Še vedno pa je v praksi pogosto (50,4 %) načrtovanje, ki izhaja iz glasbenih vsebin, kot so na primer pesmi, zvočni posnetki, izštevanka. Tretjina (33,2 %) pa načrtovanje usklajuje z možnostjo uporabe glasbil in drugih didaktičnih pripomočkov. V nobe-

nem primeru pa nismo dobili izrecnega odgovora, da bi pri načrtovanju izhajali iz predhodnih rezultatov opazovanj in spremljanja otrok. Na ta vidik lahko domnevamo le posredno, in sicer iz rezultata o upoštevanju potreb otrok. Pomenljivi so tudi odgovori na vprašanje o dokončnem ali le okvirnem načrtovanju dejavnosti, ki kažejo, da večina vzgojiteljev (83,8 %) glasbene dejavnosti načrtuje okvirno in jih med izvedbo prilagaja glede na potrebe in odzivnost otrok.

Splošna ugotovitev je, da je načrtovanje kurikula najpogosteje v domeni vzgojitelja in učitelja. Premalo so v načrtovanje dejavnosti in lastnega učenja vključeni otroci in starši (Rutar, 2009). Smer za večjo participacijo staršev in otrok je nakazana prav v vzpostavljanju sodelovanja pri interpretaciji dokumentacijskega gradiva. Na tem področju se odpira polje raziskovanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Preseči bi bilo potrebno prakso, da se interpretacija zbranega dokumentacijskega gradiva izgrajuje le v ožjem krogu strokovnih delavcev, običajno v sodelovanju med vzgojiteljico in pomočnico (Borota, 2009).

## Sklepne ugotovitve

Vzgojitelji ocenjujejo, da so sami poleg staršev zelo pomemben dejavnik vplivanja na otrokov zgodnji glasbeni razvoj. Manj pa se zavedajo moči vpliva dejavnikov, kot so na primer mediji, ki so jim otroci vsakodnevno izpostavljeni. Vloga vzgojitelja pri delu z otroki je kompleksna in odgovorna. V raziskavi smo pozornost usmerili le na vlogo odraslega pri opazovanju in spremljanju otrokovega glasbenega razvoja in učenja. Vzgojitelji opazujejo in beležijo glasbeni razvoj in učenje, vendar premalo pogosto, sistematično, načrtno, da bi lahko govorili o spremljanju otrokovega glasbenega razvoja. Na to sklepanje nas napeljujejo tudi ugotovitve o premalo raznolikem dokumentacijskem gradivu o glasbenem razvoju otrok, ki ga vzgojitelji oblikujejo na osnovi opazovanj in interpretirajo po izvedenih dejavnostih.

Na osnovi rezultatov raziskave tudi ugotavljamo, da bi bilo potrebno v večji meri ozavestiti povezavo med sistematičnim in načrtnim spremljanjem ter nadaljnjim načrtovanjem otrokovega učenja. Domnevamo, da vzgojitelji spremljanje in načrtovanje razumejo kot dve ločeni kategoriji. Na to hipotetično postavljeno domnevo sklepamo iz dveh razlogov: (1) opazovanje in spremljanje glasbenega razvoja je v praksi še vedno občasno ter pogosto vezano le na pisanje zapisov po spominu z namenom oblikovanja otrokove osebne mape ali informiranja staršev na pogovornih urah; (2) čeprav vzgojitelji navajajo, da pri načrtovanju izhajajo iz potreb otroka in ciljev kurikula, v raziskavi izrecno ne navajajo, da so izhodišče za načrtovanje nadaljnega glasbenega učenja tudi rezultati spremljanja otrok.

Na področju glasbene pedagogike se še naprej kaže potreba po sistematičnem raziskovanju spremljanja otrokovega glasbenega razvoja in učenja v povezavi z načrtovanjem kurikula. To področje je obenem izziv za nadaljnji profesionalni razvoj strokovnih delavcev v smeri razvijanja in uporabe metod spremljanja ter oblikovanja inštrumentov za spremljanje celostnega glasbenega razvoja.

Spremljanje glasbenega razvoja je priložnost, da prisluhujemo otroku kot kompetentnemu glasbeniku, ki po svoje glasbo ustvarja in doživlja ter izvaja in posluša. Spregledanje njegovih namigov in glasbenih izražanj pomeni zamujanje priložnosti za razvoj estetske občutljivosti, elementarnih glasbenih sposobnosti in spretnosti ter zanemarjanje otrokovih želja po ustvarjalnosti in glasbeni komunikaciji.

## LITERATURA

Borota, B. (2009). Dokumentiranje v funkciji spremljanja otrokovega glasbenega razvoja. *Glasbeno-pedagoški zbornik*, 12. zv., 5–19.

Borota, B. (2010). Dokumentiranje glasbenega razvoja otrok v slovenskih vrtcih z vidika 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. 275–289). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Clark, A., Trine Kjørholt, A. in Moss, P. (2005). *Beyond Listening*. Children's perspectives on early childhood services. Bristol: Policy press.

*Connecticut Preschool Assessment Framework*. (2008). Pridobljeno 16. 4. 2010, s [http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/DEPS/Early/Preschool\\_Assessment\\_Framework.pdf](http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/DEPS/Early/Preschool_Assessment_Framework.pdf).

*Connecticut Preschool Curriculum Framework*. (2006). Pridobljeno 16. 4. 2010, s [http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/DEPS/Early/Preschool\\_framework.pdf](http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/DEPS/Early/Preschool_framework.pdf).

Dahlberg, G., Moss, P. in Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care. Languages of evaluation*. Loncon, New York: Routledge.

Denac, O. (2010). *Teoretična izhodišča načrtovanja glasbene vzgoje v vrtcu*. Ljubljana: Debora.

Durrant, C. in Welch, G. (1995). *Making Sense of Music*. Cassell, London, New York: Foundations for Music Education.

Fautley, M. (2010). *Assessment in music education*. Oxford: Oxford University Press.

Fekonja Peklaj, U. (2011). Opazovanje kot metoda raziskovanja v razvojni psihologiji. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: Izbrane teme* (str. 7–22). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

---

Malaguzzi, L. (1998). History, ideas and basic philosophy. An Interview with Lella Gandini. V C. Edward, L. Gandini in G. Forman (ur.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia approach – advanced reflections*. London: Ablex Publishing.

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

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

Rutar, S. (2009). Spremljanje otrokovega razvoja in učenja v kontekstu kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa. *Didakta*, 19 (131), 10–13.

Swanwick, K. (1988). *Music, mind and education*. London: Routledge.

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

Traven, M. (2010). *Glasbene dejavnosti z elementi glasbene terapije*. Diplomsko naloga, Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

Vonta, T. (2005). *ISSA mednarodni certifikat odličnosti za vzgojitelje in učitelje*. Osnovne informacije o postopkih, ciljih in pogojih certifikacijskega procesa. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Vonta, T. (2009). *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

---



*Jitka Petrová, Ph. D., Faculty of Education, Palacký University in Olomouc, Czech Republic, jitka.petrova@upol.cz*

*Martina Fasnerová, Ph. D., Faculty of Education, Palacký University in Olomouc, Czech Republic, martina.fasnerova@upol.cz*

## **Portfolio Within Pedagogic Diagnostics in Primary Schools**

Přeglédni znanstveni članek

UDK 37.015.3:373.3

### **ABSTRACT**

At the present time, the importance of pedagogic diagnostics at primary school level has been increasing strongly, given the deepening needs to approach every child and every pupil individually. For the above-mentioned reasons, teachers must really search for methods and procedures that will help them understand pupils better in order to be able to support them and help them address certain issues that emerge at school as well as at home. Therefore, portfolio seems to be one of the most suitable tools to get to know a pupil's personality in detail since it allows the pupil, the teacher, and the parents to monitor the progress and the development in different fields within longer periods. In spite of that, portfolio has not been widely used in schools and it appears to be a rather marginal tool instead. Therefore, a group from the Pedagogical Faculty of the Palacký University in Olomouc has decided to find out how the concept of portfolio is perceived and accepted by future primary teachers.

**Key words:** pedagogic diagnostics, primary school, portfolio, research

---

## Portfolio v okviru pedagoške diagnostike v osnovni šoli

### POVZETEK

Pomen pedagoške diagnostike na nivoju osnovne šole dandanes strmo narašča zaradi vse večje potrebe po individualnem pristopu k posameznemu otroku oziroma učencu. Iz zgoraj navedenih razlogov morajo učitelji poiskati tiste metode in postopke, ki jim bodo resnično pomagali pri boljšem razumevanju učencev, hkrati pa jim bodo ti postopki nudili podporo pri morebitnih težavah, s katerimi se srečujejo bodisi v šoli bodisi doma. Zdi se, da je portfolio eno najprimernejših orodij za podrobnejše spoznavanje učenčeve osebnosti, saj učencu, učiteljem in staršem omogoča spremljanje učenčevega napredka in razvoja na različnih področjih v daljšem časovnem obdobju. Kljub temu pa se portfolio le redko uporablja v šolah in velja za bolj marginalno orodje. Skupina s Pedagoške fakultete Univerze Palacký v Olomoucu se je odločila, da bo raziskala, kako koncept portfolio dojemajo in sprejemajo bodoči osnovnošolski učitelji.

**Ključne besede:** pedagoška diagnostika, osnovna šola, portfolio, raziskava

### Introduction

The word “diagnostics” is normally associated with professional activities within a specific profession. However, one may encounter diagnostics every day, in our daily routines, behaviour, and conduct. We assess and evaluate specific situations and our behaviour on a daily basis, just as we reflect the attitudes that we adopt on everyday issues. We monitor the behaviour of people around us, trying to identify their moods and needs. Thus, diagnostics is an inseparable part of our life, without us noticing or being aware of it in full. Therefore, speaking about diagnostics, we should focus on the fields of medicine, psychology, technology, as well as pedagogy.

According to Pedagogický slovník or “Pedagogical Dictionary” (Průcha et al., 2004, p. 154), “pedagogic diagnostics” (in English: assessment; in special pedagogy also the term “diagnostics” is used) is a scientific discipline that deals with issues related to diagnostic assessment of subjects in educational environments (mainly in school). Within this discipline, the theory of pedagogic diagnosing is formulated, as well as the diagnostic methods and the ways pedagogic diagnoses are interpreted. Peter Gavora (1999) defines pedagogic diagnostics as “measurement, identification, characterization and evaluation of the level of the develop-

ment in the pupil(s) as the result of the educational effort. When diagnosing, we find out about the pupil at the specific moment (phase) of the educational process and we examine whether the pupil's characteristics (i.e. the development level) is in compliance with our expectations (i.e. with educational objectives and intentions). Following from the diagnosis on the pupil (pupils), the teacher and other participating pedagogues can plan subsequent steps for the pupil's (or the pupils') further development" (p. 10).

Based on the afore-mentioned definition, the subject-matter of pedagogic diagnostics as such can be specified as a set of phenomena, actions, and their relationships in pedagogic situations. From the view of the content, pedagogic diagnostics maps and analyses personality development of the individuals and the groups being observed, as well as the effects of the conditions that may influence these individuals or groups. Thus, the result of pedagogic diagnosing is a pedagogic diagnosis which should allow responsible planning of follow-up educational efforts and activities.

In view of the already mentioned new approach to pupil, the pedagogic diagnostics conducted directly by teachers in schools is becoming increasingly more important. Formerly, as far as child's behaviour, response, and conduct were concerned, it was very common to search for deviations from other children. Nowadays, we have the opportunity to integrate individuals with special needs, emphasising each child's individuality and accentuating the normality. Such a shift is possible mainly due to new curricular documents and framework educational programmes for educational levels, or to be more specific, the Framework Educational Programme (FEP) for Preschool Education (Smolíková et al., 2006), followed by the Framework Educational Programme for Basic Education (Jeřábek & Tupý, 2005), which focuses on institutional education of pupils aged between 6 and 15. By its structure and character, the Basic Education FEP derives from the Preschool Education FEP. Thus, this document offers teachers a lot of freedom in terms of their effort to develop every young individual in an optimal way. Furthermore, the two documents hold great perspectives for the future of pedagogic diagnostics. Teachers are recommended to systematically involve the latter in pedagogic processes and continuously evaluate gained information. Ideally, continuous diagnostics, followed by making conclusions and taking relevant measures, should result in significant achievements within the education standard also in those pupils who would otherwise have problems achieving the standards as such. In their Pedagogical Dictionary (2004) Průcha, Mareš, and Walterová define the concept of the education standard as "specific, obligatory requirements that must be met by the pupils within the concrete year of study or concrete education level. Education standards are defined as the (target) knowledge, competences, etc. in relation to the scheduled content of the education within the school subjects, for the specific education level and relevant competences which the pupils should acquire" (p. 306).



## Teachers' diagnostic competences

If teachers are conscious of the importance of continuous, long-term, and targeted diagnostics - both with regard to the class and the individual - their work and effort will be more effective and efficient. More importantly, the work and the effort of pupils will be more effective and efficient as well. The teacher will be able to respond flexibly to the signals coming from the class, as they will understand the needs of their pupils better. Moreover, the teacher will be able to help the pupils who are unsatisfied in school or have problems.

In order to implement all the afore-mentioned processes successfully, thereby achieving the desired progress and development in pupils, teachers need deep knowledge and great command of appropriate procedures and methods so as to be able to respond to the needs of each individual. Teachers should be well versed in pedagogic diagnostics, having knowledge of the methodology and being able to apply the methods and the procedures properly. They should be capable of conducting diagnostic examinations, evaluate data after it has been collected, and draw conclusions as well as recognise pedagogical measures based on the interpretation and the analysis of the diagnostic data. Moreover, they should be able to evaluate their own activity during the diagnostic process and define their strong as well as weak points emerging in the course of the diagnostic process. Teachers should in fact have the so-called diagnostic competences. This type of teacher competences stem from analysing the stages within teacher's activities pertaining to pedagogic diagnostics.

It is only natural that professional diagnosticians (psychologists and physicians) show much higher diagnostic competences than pedagogues or parents, as the former are strongly focused on the diagnostic problem area. Professional diagnosticians use selected instruments and appropriate methods knowingly. Moreover, they follow specific procedures and plans with very specific objectives in mind. On the contrary, a pedagogue uses pedagogic diagnostics merely as support in their work. Teacher's diagnostics is based on the knowledge gained during their own studies or from scientific publications. Teachers may only use the methods and the instruments that are available. Thus, a teacher's diagnosis cannot provide exactly the same expert and detailed results as a diagnosis provided by a professional diagnostician. In fact, this is not that relevant. In terms of children and their school issues, it is essential that their teachers make effort to identify root problems and that they are interested in each child's needs and interests, keeping in mind the main objective which is the development of qualities, skills, and competences in each individual.

However, teachers should avoid the so-called inadvertent diagnostics deriving from their long teaching experience. It is imperative that all activities are systemati-

cally planned and recorded, and that data are collected, duly processed, and correctly interpreted. This is of utmost importance. Teachers have a great advantage of everyday contacts with children and pupils in a natural environment. All that gives them the opportunity to provide apt diagnoses that may be more comprehensive than any results achieved by professional diagnosticians from expert institutions.

## **Self-assessment and diagnostic portfolio**

It follows from the afore-said that pedagogic diagnostics is mainly conducted by teachers. However, pupils may be actively involved in the diagnostic process as well. Pupils can build on the assessment provided by their teacher in form of grades or verbal assessment, and peer assessment may be involved, too. Pupils can also assess their own skills and competences, as self-assessment is an important part of self-reflection. In fact, self-assessment is an inner dialogue which a person has with himself or herself. From the point of view of pedagogy, this is an educational method that helps pupils parallel their opinions of themselves with the views of their teachers and classmates, which makes the picture of their “self” more realistic. Self-assessment derives from the developing capacity of a child or a pupil to think about their knowledge, skills, and achievements on their own, while the assessment provided by other people means that the same knowledge, skills, and achievements are evaluated in a more objective manner. The ability of self-assessment is vital from an early stage of child’s development, as later on, people (mainly teenagers) tend to develop a distorted view of themselves, which has a significant impact upon their self-assessment and self-esteem.

Keeping a diagnostic portfolio is an extremely effective form of self-assessment from early childhood onwards. Portfolio is an “organized set of pupil’s works collected during a specific period of the school education that may provide relevant information on the child’s work achievements.” (Zelinková, 2001, p. 45) A child or a pupil keeps collecting a portfolio of their written or artistic work, including records, comments, and opinions provided by their teachers, parents, and classmates as well as their own, thus creating a unique document to demonstrate both, their progress and their achievements, as well as any weak points which should be addressed later on. Along with the undoubtedly positive effects of portfolio, we also need to mention the disadvantages, since these are the reason why this diagnostic instrument has been perceived by many schools rather as taboo. The opponents often argue that keeping a portfolio is extremely time-consuming, that such a portfolio occupies too much space, and that there is danger of abuse of the information kept in it. All those objections are definitely well-grounded but schools may take various steps to prevent such issues or at least part of them. Pre-prepared materials may be helpful, as schools would not need extra time to develop them. Moreover, schools would be able to avoid the ineffective trial-and-error stage,

being provided with the concept of an optimal scope and the content of pupil's files. There is no need to collect the entire pupil's work. On the contrary, based on teacher's common sense and supported by a second opinion, a portfolio should include only those documents and samples of pupil's work that are significant and may be relevant for the future as well.

## **Working with diagnostic portfolios in practice – research by future teachers**

We have conducted a survey to find out how working with diagnostic portfolios is perceived by future primary teachers, and whether teachers-to-be are optimistic or sceptic with regard to the matter. The survey involved students at the Pedagogic Faculty of the Palacký University in Olomouc, Czech Republic.

The survey was designed as a quantitative study using a specially designed questionnaire with the objective to see the examined phenomenon from the perspective of future primary teachers. Survey questions were focused on the following goals:

1. How do students understand the term 'portfolio'?
2. What is their idea about working with portfolio?
3. Do they have enough information on portfolio?

In total, 57 future primary teachers were asked to fill in a non-standardized questionnaire comprising 11 items with open answers and to provide their opinions of portfolio as well as their idea of a portfolio's content. We have sorted out the answers to categorize them and draw relevant conclusions.

As regards Item no. 1, asking students what a pupil portfolio actually was, most of the respondents replied it was a collection of materials used in class (worksheets, additional exercises, texts copied from other sources, own materials related to currently studied topics, etc.). Only 11 % of the respondents noted that portfolio was a tool used for the presentation of pupil's best achievements, and only two students mentioned that portfolio may be used for diagnostic purposes (assessment and self-assessment) by both pupils and teachers, or possibly by parents as well.

Item no. 2 inquired about what age group portfolio was most useful for, according to the students. The prevailing answer was that mainly younger pupils should work with a portfolio, as it was a motivating tool for them. On the contrary, according to respondents, older pupils in elementary school would find working with a portfolio boring and uninteresting. Some respondents thought that very young pupils would be too young to work with a portfolio and would not be able to cope with the task.

As regards Item no. 3, inquiring about whether keeping a portfolio is important to pupils, the results were, to a certain extent, the same as in the preceding questions: most of the respondents found a portfolio useful in terms of collecting materials for school subjects (79 %) and as a motivating tool for pupils (68 %). Again, there was a (sporadic) opinion that a portfolio may be used as pupil's presentation or as a diagnostic tool.

On the other hand, according to students i.e. respondents, portfolio may be an assessment and feedback tool for teachers and parents. It is evident from the results in Items 4 and 5 that 84 % of the students see portfolio as a useful tool for teachers because it helps the latter to get to know a pupil's personality and enables individualisation of the teaching process. A rather frequent opinion was that the introduction of portfolio was a matter of prestige for the teacher. As much as 56 % of the respondents think that teachers who use portfolios in their classes are praised by the school management and branded as modern teachers. As regards the importance of portfolio for parents, the students said that it would provide an opportunity for parents to browse through pupil's work and prepare themselves for meetings with their teachers.

Item no. 6 dealt with types of the materials to be kept in portfolios. 95 % of prospective teachers answered that portfolios should comprise worksheets and major written tests. Other, relatively frequently mentioned materials in reference to portfolio were materials and information sought by pupils, as well as records of the activities conducted in class. Questionnaires, peer assessments, diplomas, and photographs were mentioned only rarely.

As regards the question on how often pupils should work with portfolios, most students responded with "once or twice a month" (67 %). There was a wide variety of other responses, ranging from everyday activities related to portfolio, to irregular usage when deemed appropriate, and even to absolute rejection of portfolio.

The question in Item no. 8 asked the respondents about who should decide which materials should be kept in a portfolio. Most of the students (77 %) responded that a pupil's works should be sorted out by their teacher, or possibly by the teacher and the pupil (63 %). On the other hand, only 11 % of the respondents thought that it was the pupil who should decide, as it was his or her portfolio and it should reflect the pupil's needs.

In response to the question as to why, according to the students, portfolio was rarely used in schools, nearly 90 % of them mentioned excessive time demands. Quite often (47 %) the answer was that portfolio was a new method, unknown to teachers, or that teachers were not willing to get acquainted with this new method. Close to half (42 %) of the respondents said that the work with portfolio would be worthless, which is alarming.

The last two questions in the questionnaire mapped the respondents' awareness of the portfolio concept. The students were asked if they had already worked with portfolios in schools and if they had enough information on the matter. As much as 93 % of the respondents said that they were familiar with portfolio but the actual results of the survey do not correspond to such a statement.

## Conclusion

Portfolio is a structured set of a child's work collected over a certain period of time, which provides information on the child's achievements and their development. It allows one to monitor a child's development, to see what progress has been made during a specific period, and identify the ways of further development. Portfolio assessment is very beneficial in many respects. Using a portfolio, it is much easier to focus on developing a child's skills and independence within the educational system as defined by Framework Educational Programmes. It allows teachers, parents, and also pupils to assess their acquired skills and knowledge on a comprehensive and long-term basis; it combines formative and summative assessment aspects, points out the strengths and weaknesses of a child, encourages the involvement of children in planning and evaluating their learning, and increases motivation for learning.

Portfolios can contain different types of materials depending on portfolio type. A portfolio should always include a variety of materials in order to provide a comprehensive picture of a child's knowledge and skills. It is also convenient for a group to have a similar structure of portfolios. This accelerates the learning process and also allows comparison among children.

Most importantly, portfolios help children gain a deep, detailed, and comprehensive feedback on their performance. Evaluation by teachers according to clear and explicit criteria deepens children's understanding of the criteria, based on which their performance is judged. Along with data based on the evaluation by teachers, portfolios also include a space for children's self-assessment. Children have an opportunity to comment on individual areas of assessment and to supplement evaluation produced by teachers. Children's self-presentation is facilitated by a selection of sample materials and results of their work. Involving children in creating a portfolio increases their motivation to learn, supports their self-reflection, and develops their communication skills. Ultimately, children's motivation for learning and their responsibility for their own educational development are strengthened. Portfolios deepen child-teacher or child-parent relationships. This promotes active involvement of children in the learning process and supports the development of key competences.

Survey results indicate that future teachers do not understand the concept of portfolio or the principles of working with one. Of the responses we received, only few corresponded to the true concept and principles of the diagnostic tool in question. The only positive outcome is the fact that although students do not have enough information on portfolios, they are eager to learn more about them. Therefore, the Faculty of Education of the Palacký University in Olomouc has set to innovate the subject of Pedagogical Diagnostics in order to incorporate pupil portfolios as one of the most effective diagnostic tools into the training of future primary school teachers. Only time will tell whether these steps will increase students' interest in portfolios or not.

## DALJŠI POVZETEK

Glede na že večkrat omenjen nov pristop k učencu bistveno narašča pomen pedagoške diagnostike, ki jo izvajajo učitelji v šolah. V zvezi z vedenjem, odzivanjem in obnašanjem otroka je bilo včasih običajno, da so se iskala odstopanja pri posamezniku glede na druge otroke. Dandanes pa obstaja možnost vključevanja posameznikov s posebnimi potrebami, pri čemer se poudarja otrokova individualnost in izpostavlja normalnost. Tak preskok omogočajo predvsem novi učni načrti ter okvirni izobraževalni programi za posamezne stopnje izobraževanja. Gre za Okvirni izobraževalni program za predšolsko vzgojo (Smolíková idr., 2006), ki mu je sledil še Okvirni izobraževalni program za osnovno izobraževanje (Jeřábek in Tupý, 2005), osredotočen na institucionalno izobraževanje učencev med 6. in 15. letom starosti. Program za osnovno izobraževanje izhaja iz programa za predšolsko vzgojo, tako po svoji strukturi kot po osnovnih značilnostih. Ta dokument ponuja učiteljem precej svobode pri njihovem prizadevanju, da razvijajo mladega posameznika na najbolj optimalen način. Poleg tega pa ta dva dokumenta napovedujeta dobre možnosti za pedagoško diagnostiko v bodoče. Priporoča se, da učitelji sistematično vključujejo pedagoško diagnostiko v učni proces ter stalno zbirajo pridobljene informacije. V idealnem primeru so rezultat konstantne diagnostike ter iz nje izhajajočih zaključkov in ustreznih ukrepov vidni dosežki glede izobraževalnega standarda tudi pri tistih učencih, ki bi sicer le s težavo dosegali standarde kot take.

Če se učitelj zaveda pomena kontinuirane, dolgoročne in ciljno usmerjene diagnostike – tako v razredu kot celoti kot pri posameznikih – bosta njegovo delo in prizadevanje bolj smotrna in učinkovita. Še pomembneje pa je, da bosta tudi delo in prizadevanje učencev bolj smotrna in učinkovita. Učitelj bo sposoben bolj fleksibilnih odzivov na signale iz razreda, saj bo boljše razumel potrebe svojih učencev. Poleg tega pa bo lahko pomagal tistim učencem, ki so v šoli nezadovoljni ali imajo težave.

Da bi uspešno vpeljali zgoraj omenjene procese ter tako dosegli želeni napredek in razvoj pri posameznikih, morajo učitelji do potankosti poznati in zelo dobro obvladovati ustrezne postopke in metode, da se lahko ustrezno odzovejo na potrebe vsakega posameznika. Učitelji bi morali dobro obvladati pedagoško diagnostiko, poznati metodologijo ter znati ustrezno uporabljati metode in postopke v praksi. Znati bi morali izvajati diagnostične preizkuse, oceniti pridobljene podatke, na podlagi interpretacije in analize diagnostičnih podatkov priti do pedagoških meril in zaključkov, oceniti lastno aktivnost med diagnostičnim procesom ter definirati močne in šibke točke, ki so se pri tem pokazale. Učitelji bi torej morali imeti ustrezne diagnostične kompetence.

Pedagoške diagnostike v osnovni šoli pa ne izvajajo samo učitelji. V ta proces so zelo aktivno vključeni tudi učenci sami. Učenci gradijo na številčni ali ustni oceni učitelja, izvaja pa se lahko tudi medsebojno ocenjevanje v razredu. Poleg tega lahko učenci tudi sami ocenijo lastne veščine in kompetence. Samoocena, ki je pomemben del samorefleksije, je pravzaprav nek notranji dialog, ki se dogaja v posamezniku. S stališča pedagogike je to ena izmed učnih metod, ki je v pomoč učencu pri primerjanju mnenja o samem sebi z mnenji učiteljev in sošolcev, s čimer si ustvari bolj realistično sliko o sebi. Samoocena izhaja iz razvojne sposobnosti otroka oziroma učenca, da sam razmišlja o svojem znanju, veščinah in dosežkih, ocena drugih pa pomeni zgolj to, da so to isto znanje, veščine in dosežki ocenjeni bolj objektivno. Sposobnost samoocene že od zgodnje stopnje otrokovega razvoja je bistvenega pomena, saj kasneje ljudje (pretežno najstniki) pogosto izoblikujejo izkrivljeno podobo o sebi, kar močno vpliva na njihovo samooceno in samozavest.

Vodenje diagnostične mape je izredno učinkovit način za samoocenjevanje že od zgodnjega otroštva. Zelinková (2001) navaja, da je mapa organizirana zbirka del učenca, ki se zbirajo v določenem obdobju šolskega izobraževanja, ki lahko zagotavlja ustrezne informacije o otrokovih delovnih dosežkih. Otrok oziroma učenec hrani mapo svojih pisnih ali ustvarjalnih izdelkov, vključno z zapisi, komentarji in mnenji učiteljev, staršev, sošolcev ali samega sebe, in tako ustvarja edinstveno dokumentacijo, ki priča o napredku in dosežkih kot tudi o šibkih točkah, ki bi se jim bilo dobro posvetiti v prihodnosti. Ob nedvomno pozitivni vlogi take mape je potrebno omeniti tudi njene negativne strani, saj so le-te razlog, da za mnoge šole to diagnostično orodje predstavlja skorajda tabu. Nasprotniki pogosto zagovarjajo dejstvo, da vodenje take mape zahteva ogromno časa in da mapa zavzame preveč prostora, opozarjajo pa tudi na nevarnost zlorabe informacij v njej. Vse te trditve so seveda osnovane na trdni podlagi, vseeno pa imajo šole na voljo najrazličnejša sredstva, da izpostavljene probleme popolnoma ali vsaj deloma rešijo. Vnaprej pripravljena gradiva bi bila zagotovo koristna, saj šolam ne bi bilo potrebno porabljati časa za njihovo pripravo. Poleg tega bi se šole tako izognile neučinkovitemu poskusnemu obdobju, saj bi že imele koncept z določenim optimalnim obsegom



in vsebino učenčeve mape. Tudi ni potrebe, da bi se v mapi zbirali vsi učenčevi izdelki. Celo nasprotno, mapa naj bi vključevala le tiste dokumente in primere izdelkov učenca, ki jih učitelj po lastni presoji in na podlagi mnenja drugih izbere kot pomembne in bistvene. Ne glede na to pa se tovrstne mape v šolah ne uporabljajo pogosto in veljajo za bolj marginalno orodje.

Iz tega razloga smo na Pedagoški fakulteti Univerze Palacký v Olomucu želeli raziskati, kako tako mapo dojemajo in ocenjujejo bodoči osnovnošolski učitelji. Študenti, vključeni v program izobraževanja osnovnošolskih učiteljev, so izpolnjevali nestandardiziran vprašalnik, ki je vseboval 11 točk, namenjenih analizi mnenj bodočih osnovnošolskih učiteljev o pomembnosti mape učenca kot orodja za pedagoško diagnostiko pri posameznikih. Rezultati raziskave kažejo na nezadostno poznavanje in razumevanje tega diagnostičnega orodja, zato smo na podlagi ugotovitev raziskave začeli z uvajanjem novosti pri tem predmetu, da bi študentom predstavili ter zbudili zanimanje za uporabo mape učenca v osnovnošolskem izobraževanju.

## LITERATURE

Gavora, P. (1999). *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: Práca.

Jeřábek, J. & Tupý, J. (2005). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP.

Průcha, J., Mareš, J. & Walterová, E. (2004). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Smolíková, K. (2006). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP.

Zelinková, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuálně vzdělávací program*. Praha: Portál.





*Dr. Darija Skubic, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta,  
darija.skubic@guest.arnes.si*

## **Stališča vzgojiteljev do zgodnje pismenosti v Sloveniji**

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.014.22:373.2

### **POVZETEK**

Članek se loteva problematike zgodnje pismenosti v Sloveniji. Obsega dva dela. V prvem delu sta opredeljena pojma pismenost (historično) in zgodnja pismenost. V nadaljevanju je prikazano pojmovanje predopismenjevanja v *Kurikulumu za vrtce* in nekatere usmeritve, ki jih na tem področju v vrtcu predvidevata evropska izobraževalna politika (OECD, 2001, 2002, 2006) in Bela knjiga v vzgoji in izobraževanju (2011). V drugem delu je predstavljena raziskava, v kateri so zbrana stališča vzgojiteljev iz devetih naključno izbranih slovenskih vrtcev do posameznih trditev o zgodnji pismenosti v Sloveniji in njihovi predlogi za izboljšanje trenutnega stanja na področju zgodnje pismenosti. Sklepne ugotovitve prinašajo nekatere usmeritve za izboljšanje jezikovne prakse v slovenskih vrtcih na področju zgodnje pismenosti.

**Ključne besede:** pismenost, zgodnja pismenost, vzgojitelj, kurikulum, predšolska vzgoja

## **Pre-school Teachers' Viewpoints on Early Literacy in Slovenia**

### **ABSTRACT**

The article discusses early literacy in Slovenia. It is divided into two parts. The first part defines the terms literacy (from the historical perspective) and early literacy. Further on, the author introduces early literacy as interpreted within the

Kindergarten Curriculum, and some guidelines regarding early literacy in kindergartens, recommended by OECD (OECD, 2001, 2002, 2006) and The White Paper on Education in the Republic of Slovenia (2011). The second part comprises a research study regarding the viewpoints of pre-school teachers from nine arbitrarily selected Slovene kindergartens on early literacy in Slovenia and their suggestions on how to improve the current situation with respect to early literacy. The concluding observations point to certain directions to improve the language practice in Slovenian kindergartens, which regards early literacy.

**Key words:** literacy, early literacy, kindergarten teacher, curriculum, preschool education

## Uvod

Pismenost vpliva na vse vidike sodobnega življenja. Za posameznika tvori temelje učnega uspeha, uspeha na finančnem področju in v življenju sploh, za narod temelje zdrave demokracije in naprednega gospodarstva. Iz navedenega sledi, da je za vsak narod sistematično razvijanje pismenosti (začenši v zgodnjem otroštvu/predšolskem obdobju) izjemnega pomena, zato želim v prispevku prikazati, kako pomembno je razvijanje zgodnje pismenosti in kaj o razvijanju zgodnje pismenosti in svojih kompetencah za razvijanje zgodnje pismenosti menijo slovenski vzgojitelji.

## Pismenost

Razumevanje pojma pismenosti se je spreminjalo in se še spreminja glede na potrebe in zahteve aktualne družbe. Opredelitve pojma pismenost se med seboj razlikujejo v določenih vidikih (Pečjak, 2010):

- nekatere pismenost pojmujejo kot kontinuum, katere skrajni točki sta nepismenost in pismenost z vsemi vmesnimi stopnjami bolj ali manj razvite pismenosti;
- nekatere govorijo o delitvi pismenosti na individualno in socialno/družbeno pismenost (pismenost posameznika v razmerju s pismenostjo določene socialne skupine/družbe);
- nekatere poudarjajo zgodovinsko-geografski vidik pismenosti (biti pismen v afriškem plemenu pomeni nekaj drugega kot biti pismen v razviti evropski družbi).

Leta 1951 je Unesco pismenost opredelil kot »sposobnost osebe, ki lahko z razumevanjem prebere in napiše kratko, preprosto besedilo o vsakdanjem življenju«

(The Literacy Dictionary, 1995, str. 140). Leta 1956 je Unesco definicijo pismenosti dopolnil: »Oseba je funkcionalno pismena takrat, kadar obvladuje znanje in spretnosti branja in pisanja, ki ji omogočajo učinkovito funkcioniranje v vseh okoliščinah, v katerih se zahteva obvladovanje pismenosti« (Baker in Street, 1996, v Možina idr., 2000). Pri opredelitvi pojma pismenost so poleg branja in pisanja vključili tudi računanje. Gre za izpeljavo iz Grayjeve opredelitve pismenosti (Pečjak, 2010), ki pravi, da je oseba pismena, kadar lahko sodeluje v vseh življenjskih dejavnostih, v katerih se zahteva pismenost za vsakodnevno delovanje v družbeni skupnosti, ter uporablja svoje bralne, pisne in računske spretnosti za osebni razvoj in razvoj družbene skupnosti.

Komisija za razvoj pismenosti je v osnutku Nacionalne strategije za razvoj pismenosti (2007) pismenost opredelila kot »trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi. Pridobljeno znanje in spretnosti ter razvite sposobnosti posamezniku omogočajo uspešno in ustvarjalno osebnostno rast ter odgovorno delovanje v poklicnem in družbenem življenju. Poleg zmožnosti branja, pisanja in računanja, ki veljajo za temeljne zmožnosti pismenosti, se danes poudarja tudi pomen drugih zmožnosti (npr. poslušanje) in novih pismenosti, kot so informacijska, digitalna, medijska pismenost in druge, ki so pomembne za uspešno delovanje v družbi. Kot zmožnost in družbena praksa se pismenosti pridobivajo in razvijajo vse življenje v različnih okoliščinah in na različnih področjih ter prežemajo vse človekove dejavnosti« (str. 6).

Vsem opredelitvam pojma pismenosti je skupno zavedanje, da pismenost vpliva na vse vidike sodobnega življenja. Pismenost (Marjanovič Umek, 2010) se vedno pogosteje razume »kot nadaljevanje porajajoče se pismenosti, ki pa ima svoje začetke v zgodnjih socialnih interakcijah med dojenčkom/malčkom ter prvo pomembno osebo v malčkovem/otrokovem govornem razvoju in je hkrati v veliki meri povezana z okoljem, bogatim s simboli« (str. 29).

## Zgodnja pismenost

V slovenskem prostoru se v zadnjem desetletju uveljavljata izraza porajajoča se in zgodnja pismenost (Knaflič, 2009; Marjanovič Umek, 2010; Pečjak, 2010).

Porajajoča se pismenost pomeni »spontano odkrivanje pisnega jezika in njegove vloge v otrokovem okolju v predšolskem obdobju, ko otrok prihaja v stik z zapisanimi besedili« (Teale, 1995, v Bešter Turk, 2003, str. 61).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Porajajoča se pismenost sodi v vrsto pismenosti, ki jo razvrstimo glede na življenjsko obdobje nosilca pismenosti (Bešter Turk, 2003). Sem spadajo še začetna pismenost, ki vključuje »tako pripravo na pisanje in branje kot tudi sistematično in vodeno spoznavanje črk ter urjenje tehnike pisanja in branja na primeru preprostih besedil« (prav tam, str. 61), pismenost šolajoče se mladine, tj. »razvijanje

Zgodnja pismenost je proces (Pečjak in Potočnik, 2011), v katerem se med seboj tesno prepletajo vse sporazumevalne dejavnosti (tj. poslušanje, govorjenje, branje in pisanje), a je hkrati v tem procesu težko razmejiti različne stopnje pismenosti.

Enega bolj kompleksnih modelov razvoja zgodnje pismenosti predstavljajo Barone, Mallette in Xu (2005, v Pečjak in Potočnik, 2011), za katere je porajajoča se pismenost prva stopnja v razvoju zgodnje pismenosti. Poudarjajo, da gre v procesu razvoja pismenosti za tesno prepletanje branja, pisanja in splošnega poznavanja besed. Avtorice govorijo o treh stopnjah zgodnje pismenosti: stopnji razvijajoče se (porajajoče se) pismenosti, stopnji začetne pismenosti in stopnji prehodne pismenosti (prehodne, ker gre za prehod v pismenost odraslih).

Na stopnji porajajoče se pismenosti (Barone idr., v Pečjak in Potočnik, 2011) se otrok pretvarja, da bere in piše. Nima še predstave o tem, kako tiskana beseda izgleda. Besede čečka in zanje uporablja naključno izbrane črke ali številke ali le začetne soglasnike. Na tej stopnji otrok prepozna slike na vsaki strani knjige in če ga pozovemo, da naj »prebere« zgodbo, začne povezovati slike in pripovedovati zgodbo, tj. ima razvit koncept knjige, branja in pravil. Na stopnji začetne pismenosti so otroci, ki razumejo abecedno načelo (vsaka črka ima svoj glas) in so sposobni povezovati posamezne črke z glasovi, te pa v besedo. Imajo predstavo besede, v besedilu lahko poiščejo točno določeno besedo in so sposobni »pravega« branja. Za učence na stopnji prehodne pismenosti je značilno, da je njihovo branje in pisanje bolj tekoče, tj. sposobni so tihega in tekočega branja ter večjega razumevanja prebranega.

Na razvoj otrokove pismenosti ima vpliv več dejavnikov: otrokove intelektualne sposobnosti, družinsko in vrtčevsko okolje, znotraj teh dejavnikov pa družinsko branje, skupno branje otroka in vzgojiteljice ter prepričanje staršev in vzgojiteljice o pomembnosti takšnega branja za razvoj otrokove jezikovne zmožnosti in zgodnje pismenosti. V družinskem okolju Foy in Marn (2003, v Marjanovič Umek, 2010) kot napovednike otrokove jezikovne zmožnosti in zgodnje pismenosti še posebej izpostavita skupno branje otroka in staršev, prepričanje staršev o pomembnosti branja za otrokov govorni razvoj in pogostost stikov staršev s knjigami. Skupno branje otroka in staršev/vzgojiteljev ima pozitiven učinek na otrokov govorni razvoj in razvoj zgodnje pismenosti le, če je kakovostno, tj. če npr. vključuje pogovor ob knjigi, postavljanje odprtih vprašanj, iskanje različnih oblik predstavitve literarnih vsebin (npr. simbolna igra, risanje). Še posebej vzgojitelj naj otrokom bere glasno, z ustrežno intonacijo, spreminjanjem glasu (ne višanjem tonalitete) ter s smiselnimi členitvami besedila in poudarki. V vrtčevskem okolju je ključnega pomena (Kleeck, 2006, v Marjanovič Umek, 2010) »vzgojiteljičino pre-

---

oz. nadgrajevanje začetne pismenosti učencev« (prav tam, str. 61) in pismenost odraslih (Možina idr., 2000), ki vključuje »sposobnost razumevanja in uporabe informacij iz različnih pisnih virov za delovanje v vsakodnevnih dejavnostih odraslih v družini, na delovnem mestu in okolju za doseganje lastnih ciljev in za razvoj lastnega znanja in potencialov« (str. 11) (glej tudi Skubic, 2010).

---

pričanje o otrokovem razvoju in razvoju zgodnje pismenosti v zgodnjem otroštvu. Vzgojiteljice, ki menijo, da je zgodnje otroštvo obdobje, občutljivo za otrokov govorni razvoj, se z otrokom pogosto pogovarjajo, spodbujajo, da otroci sprašujejo, na njihova vprašanja odgovarjajo; vzgojiteljice, ki menijo, da je v zgodnjem otroštvu pomembno spodbujanje predbralnih in predpisalnih spretnosti, otrokom zagotavljajo veliko tiskanega gradiva, slikanic in otroških knjig, jih spodbujajo k dejavnostim, pri katerih uporabljajo simbolno izražanje, če pokažejo interes, jih učijo pisati črke, brati besede« (str. 39).

Kako predopismenjevanje opredeli *Kurikulum za vrtce* in kakšne so smernice za zagotavljanje kontinuitete opismenjevanja v novi Beli knjigi, govori naslednje poglavje.

## **Predopismenjevanje v *Kurikulumu za vrtce***

V *Kurikulumu za vrtce* (1999, str. 32–33) je predopismenjevanje<sup>2</sup> opredeljeno z naslednjimi cilji:

- otrok spoznava simbole pisnega jezika;
- otrok prepozna, uživa in se zabava v nesmiselnih zgodbah, rimah, različnih glasovnih in besednih igrach, šalah ter pri tem doživlja zvočnost in ritem;
- otrok razvija predbralne in predpisalne sposobnosti in spretnosti;
- otrok spoznava besedo, knjigo kot vir informacij.

*Kurikulum za vrtce* namenja razmeroma malo prostora natančni opredelitvi predopismenjevalnih strategij. Naj navedem predlog francoskega kurikula<sup>3</sup> (2008), v katerem je razvijanje predopismenjevanja zelo natančno opredeljeno glede na otrokovo starostno obdobje: predopismenjevanje najmlajših (od 2 do 3 let), »sredinčkov« (od 3 do 4 let) in najstarejših (od 5 do 6 let). Najprej je predstavljena priprava na branje. V vseh treh starostnih obdobjih je kot otrokova kompetenca navedeno zaznavanje glasov v besedi: v prvem obdobju npr. posluša in pove preproste izštevanke, ki spodbujajo glasovno zavedanje; v drugem obdobju npr. v besedah prepozna iste zloge, poišče besede, katerih zadnji zlog pozna, poišče besede, ki se rimajo; v tretjem starostnem obdobju pa poleg zaznavanja tudi razvršča glasove v besedi (npr. razločuje temeljne glasove, ki jih je usvojil po dolo-

<sup>2</sup> Predopismenjevanje je v članku razumljeno kot porajajoča se pismenost (Marjanovič Umek, 2011) oz. kot del zgodnje pismenosti. Razvijanje predopismenjevalne zmožnosti pomeni razvijanje otrokove sporazumevalne zmožnosti, širjenje njegovega besednega zaklada, simbolnega izražanja, branja knjig, drobnogibalnih spretnosti itn.

<sup>3</sup> V članku namenoma ne navajam strokovni javnosti bolj poznanih skandinavskih kurikulumov, temveč francoskega oz. njegov predlog, saj mi je kot francistki blizu ne le francoski jezik, ampak tudi poznavanje francoskega izobraževalnega sistema.

čenem zaporedju, razločuje »bližnje« glasove: p/b, d/t, k/g, f/v, m/n ...). Pripravi na branje sledi priprava na pisanje. V prvem starostnem obdobju je kot otrokova kompetenca navedeno posnemanje kretenj odraslega, v drugem starostnem obdobju razvijanje grafomotoričnih spretnosti, v tretjem spoznavanje temeljev abecede (grafične vaje, prepisovanje besed, pisanje svojega imena po spominu). Strokovnjaki v francoskem kurikulumu (2008) opozarjajo, da so otrokove kompetence na koncu vsakega starostnega obdobja le orientacijskega in ne normativnega značaja. Navajanje primera francoskega kurikula ne pomeni, da bi mu morali slediti, velja pa premisliti in domisliti natančnejše usmeritve, kako še boljše razvijati zgodnjo pismenost in v njenem okviru tudi predopismenjevanje v Sloveniji.

Razvijanje otrokove zgodnje pismenosti – in v njenem okviru tudi predopismenjevanja – je bilo prepoznano kot zelo pomembno za obstoj in razvoj vsakega naroda, zato so bila v začetku tega stoletja (Marjanovič Umek, 2009) izoblikovana nekatera temeljna mednarodna priporočila za razvoj področja predšolske vzgoje (Education policy analysis, 2002; Starting strong, 2001; Starting strong II, 2006), med njimi je tudi priporočilo, ki poudarja, da je v kurikularnih dokumentih in siceršnji organizaciji življenja otrok v vrtcu potrebno nameniti posebno pozornost jezikovnemu razvoju otrok, razvoju zgodnje pismenosti, oblikovanju simbolno bogatega in komunikacijsko odzivnega okolja.

Ugotovitve evalvacijske študije (Marjanovič Umek, Zupančič, Fekonja Peklaj in Kavčič, 2003) in vzdolžne raziskave o učinku vrtca na otrokov razvoj in učenje (Marjanovič Umek in Fekonja, 2006; Zupančič in Kavčič, 2006) kažejo, da ostaja razvoj otrokovih govornih kompetentnosti (razvoj pristopov za spodbujanje govora otrok pri načrtovanih in vseh drugih dejavnostih v vrtcu, upoštevanje različnosti otrok glede na socialnoekonomski status, spol) kritična točka v Kurikulumu za vrtce; izsledki raziskav o opismenjevanju otrok (Saksida, 2010) pa kažejo na potrebo po zgodnjem opismenjevanju za zagotavljanje kontinuitete opismenjevanja (Marjanovič Umek idr., 2011). Marjanovič Umek in druge avtorice (2011) zato predlagajo, da se »pri izvajanju ciljev na posameznih področjih kurikula in v celotnem času bivanja malčkov/otrok v vrtcu (tudi v času prikritega kurikula) »okrepijo« dejavnosti spodbujanja razvoja in učenja govora otrok in dejavnosti predopismenjevanja oziroma porajajoče se pismenosti (npr. širjenje besednega zaklada, sporazumevalne zmožnosti, pripovedovanje, simbolno izražanje, branje knjig, socialne interakcije, drobnogibalne spretnosti« (str. 88).

## Raziskava

### *Namen in cilj raziskave*

Cilj raziskave je predstaviti mnenja vzgojiteljev o posameznih trditvah o zgodnji pismenosti v Sloveniji, da bi tako izboljšali dosedanjo jezikovno prakso v vrtcu.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Cilj raziskave ni statistični prikaz rezultatov, ampak osvetlitev problematike zgodnje pismenosti v Sloveniji.

### *Opis vzorca in postopka zbiranja podatkov*

V raziskavo je bilo vključenih 9 naključno izbranih slovenskih vrtcev. V vzorec je bilo zajetih 66 vzgojiteljev, ki so v šol. letu 2009/10 vodili skupino najstarejših otrok (od 5 do 6 let). Poslanih je bilo 66 vprašalnikov, vrnjeni (in korektno izpolnjeni) so bili vsi. Vprašalniki so bili razposlani v začetku septembra 2010; večina je bila vrnjena oktobra, nekaj še novembra. V raziskavo so bili vključeni naslednji vrtci: Vrtec Ciciban (Ljubljana), Vrtec Črnuče, Vrtec Domžale, Vrtec Mladi rod (Ljubljana), Vrtec Ptuj, Vrtec Medvode, Vrtec Anice Černejeve (Celje), Vrtec Velenje in Vrtec Pedenjped (Novo mesto).

### *Opis vprašalnika*

V skladu z namenom raziskave je bil izdelan *Vprašalnik za vzgojitelje*, ki je vsebinsko vseboval trditve o zgodnji pismenosti v Sloveniji glede izboljšanja jezikovne prakse v vrtcu.

Vprašalnik je sestavljalo 6 lestvic stališč Likertovega tipa ter 2 vprašanji zaprtega tipa s stopnjevanimi odgovori.

### *Raziskovalna metoda*

Uporabljena je bila deskriptivna in kavzalno neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja (Sagadin, 1991).

### *Opis postopka obdelave podatkov*

Podatki so obdelani s programskim paketom SPSS 16,0. Kvantitativna obdelava podatkov je potekala na nivoju deskriptivne statistike z navedbo frekvenc in odstotkov. Podatki so prikazani v preglednicah.

### *Rezultati z interpretacijo*

Otroci, ki imajo obsežen in raznolik besedni zaklad (na ravni razumevanja in rabe besed), kažejo višjo stopnjo razumevanja prebranih besed in besedil kot otroci z nizkim in neraznolikim besednim zakladom.	Število	Odstotek
Se strinjam.	57	86,4
Se delno strinjam oz. se ne morem opredeliti.	8	12,1
Se ne strinjam.	1	1,5
<b>Skupaj</b>	<b>66</b>	<b>100</b>

*Preglednica 1:* Odnos med otrokovim besednim zakladom in razumevanjem prebranih besed in besedil<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Trditve so povzete po Marjanovič Umek (2010).



S trditvijo *Otroci, ki imajo obsežen in raznolik besedni zaklad (na ravni razumevanja in rabe besed)*, kažejo višjo stopnjo razumevanja prebranih besed in besedil kot otroci z nizkim in neraznolikim besednim zakladom se je strinjalo 86,4 % vprašanih. 12,1 % vprašanih se je s trditvijo delno strinjalo oz. se ni moglo opredeliti, le 1,5 % vprašanih se s trditvijo ni strinjalo.

<b>Otrokovo pripovedovanje zgodbe vključuje številne komponente branja in pisanja (sposobnost za reprezentacijo, zmožnost za decentriranje in ohranjanje mišljenja, zavzemanje različnih perspektiv, raznolikost besednega zaklada, metajezikovno zavedanje, zmožnost za časovno, prostorsko in vzročno povezovanje dogodkov, misli in čustev ljudi ter njihovih socialnih odnosov) in je pomemben napovednik njegove (zgodnje) pismenosti.</b>	<b>Število</b>	<b>Odstotek</b>
Se strinjam.	55	83,3
Se delno strinjam oz. se ne morem opredeliti.	11	16,7
Se ne strinjam.	0	0
<b>Skupaj</b>	<b>66</b>	<b>100</b>

*Preglednica 2:* Dejavniki otrokovega pripovedovanja zgodbe kot napovednik njegove zgodnje pismenosti<sup>6</sup>

S trditvijo *Otrokovo pripovedovanje zgodbe vključuje številne komponente branja in pisanja (sposobnost za reprezentacijo, zmožnost za decentriranje in ohranjanje mišljenja, zavzemanje različnih perspektiv, raznolikost besednega zaklada, metajezikovno zavedanje, zmožnost za časovno, prostorsko in vzročno povezovanje dogodkov, misli in čustev ljudi ter njihovih socialnih odnosov) in je pomemben napovednik njegove (zgodnje) pismenosti* se je strinjalo 83,3 % vprašanih, 16,7 % vprašanih se je s trditvijo delno strinjalo oz. se ni moglo opredeliti. Nihče izmed vprašanih ni izrazil nestrinjanja s to trditvijo.

<b>Skupno branje otroka in staršev (tj. družinsko branje), prepričanje staršev, da ima skupno branje pomembno vlogo, in pogostost stikov s knjigami zmerne napovedujejo razvoj otrokove govorne kompetence/zmožnosti in zgodnje pismenosti.</b>	<b>Število</b>	<b>Odstotek</b>
Se strinjam.	57	86,4
Se delno strinjam oz. se ne morem opredeliti.	8	12,1
Se ne strinjam.	1	1,5
<b>Skupaj</b>	<b>66</b>	<b>100</b>

*Preglednica 3:* Družinsko branje in prepričanje staršev o pomembnosti družinskega branja kot zmerni napovednik otrokove govorne kompetence in njegove zgodnje pismenosti

<sup>6</sup> V raziskavi je rabljen termin zgodnja pismenost kot nadpomenka porajajoči se in začetni pismenosti.

S trditvijo *Skupno branje otroka in staršev (tj. družinsko branje)*, prepričanje staršev, da ima skupno branje pomembno vlogo, in pogostost stikov s knjigami zmerno napovedujejo razvoj otrokove govorne kompetence/zmožnosti in zgodnje pismenosti se je strinjalo 95,5 % vprašanih, 3,0 % vprašanih se je s trditvijo delno strinjalo oz. se ni moglo opredeliti, 1,5 % vprašanih se s trditvijo ni strinjalo.

<b>Skupno branje vzgojiteljice/vzgojitelja in otroka ima pozitiven učinek na otrokov govorni razvoj in razvoj zgodnje pismenosti le, če je skupno branje kakovostno in vključuje tudi npr. pogovor ob knjigi, postavljanje odprtih vprašanj, iskanje različnih oblik predstavitve literarnih vsebin (npr. simbolna igra, risanje).</b>	<b>Število</b>	<b>Odstotek</b>
Se strinjam.	53	80,3
Se delno strinjam oz. se ne morem opredeliti.	13	19,7
Se ne strinjam.	0	0
<b>Skupaj</b>	<b>66</b>	<b>100</b>

*Preglednica 4:* Pozitiven učinek aktivnega branja vzgojiteljice/vzgojitelja na otrokov govorni razvoj

S trditvijo *Skupno branje vzgojiteljice/vzgojitelja in otroka ima pozitiven učinek na otrokov govorni razvoj in razvoj zgodnje pismenosti le, če je skupno branje kakovostno in vključuje tudi npr. pogovor ob knjigi, postavljanje odprtih vprašanj, iskanje različnih oblik predstavitve literarnih vsebin (npr. simbolna igra, risanje)* se je strinjalo 80,3 % vprašanih, 19,7 % vprašanih se je s trditvijo delno strinjalo oz. se ni moglo opredeliti. Nihče izmed vprašanih ni izrazil nestrinjanja s trditvijo.

<b>Vzgojiteljice/vzgojitelji, ki menijo, da je zgodnje otroštvo obdobje, občutljivo za otrokov govorni razvoj, se z otrokom pogosto pogovarjajo, spodbujajo, da otroci sprašujejo, na njihova vprašanja odgovarjajo.</b>	<b>Število</b>	<b>Odstotek</b>
Se strinjam.	60	90,9
Se delno strinjam oz. se ne morem opredeliti.	6	9,1
Se ne strinjam.	0	0
<b>Skupaj</b>	<b>66</b>	<b>100</b>

*Preglednica 5:* Odnos med vzgojiteljevim mnenjem o pomembnosti zgodnjega otroštva za otrokov govorni razvoj in njegovim spodbujanjem otrokovega govornega razvoja

S trditvijo *Vzgojiteljice/vzgojitelji, ki menijo, da je zgodnje otroštvo obdobje, občutljivo za otrokov govorni razvoj, se z otrokom pogosto pogovarjajo, spodbujajo, da otroci sprašujejo, na njihova vprašanja odgovarjajo* se je strinjalo 90,9 % vprašanih, 9,1 % vprašanih se je s trditvijo delno strinjalo oz. se ni moglo opredeliti. Nihče izmed vprašanih ni izrazil nestrinjanja s trditvijo.

<b>Vzgojiteljice/vzgojitelji, ki menijo, da je v zgodnjem otroštvu pomembno spodbujanje predbralnih in predpisalnih spretnosti, otrokom zagotavljajo veliko tiskanega gradiva, slikanic in otroških knjig, jih spodbujajo k dejavnostim, pri katerih uporabljajo simbolno izražanje, če pokažejo interes, jih naučijo pisati črke, brati besede.</b>	<b>Število</b>	<b>Odstotek</b>
Se strinjam.	53	80,3
Se delno strinjam oz. se ne morem opredeliti.	12	18,2
Se ne strinjam.	1	1,5
<b>Skupaj</b>	<b>66</b>	<b>100</b>

*Preglednica 6:* Odnos med vzgojiteljevim mnenjem o pomembnosti spodbujanja predbralnih in predpisalnih spretnosti v zgodnjem otroštvu in spodbujanjem dejavnosti, ki pomembno prispevajo k razvoju teh spretnosti

S trditvijo *Vzgojiteljice/vzgojitelji, ki menijo, da je v zgodnjem otroštvu pomembno spodbujanje predbralnih in predpisalnih spretnosti, zagotavljajo otrokom veliko tiskanega gradiva, slikanic in otroških knjig, jih spodbujajo k dejavnostim, pri katerih uporabljajo simbolno izražanje, če pokažejo interes, jih naučijo pisati črke, brati besede* se je strinjalo 80,3 % vprašanih, 18,2 % vprašanih se je s trditvijo delno strinjalo oz. se ni moglo opredeliti, 1,5 % vprašanih se s trditvijo ni strinjalo.

<b>Katera je po Vašem mnenju največja sistemska ovira na poti k izboljšanju zgodnje pismenosti?</b>	<b>Število</b>	<b>Odstotek</b>
Vsi predšolski otroci v Sloveniji nimajo enakega dostopa do vzgojno-izobraževalnih programov.	27	42,8
Vsi predšolski otroci v Sloveniji nimajo enakega dostopa do knjižnic in drugih podpornih storitev.	14	22,2
V slovenskih vrtcih pogosto ne prepoznajo otrokovega zaostanka v govornem razvoju in mu zato ne nudijo ustrezne podpore na področju govornega razvoja in zgodnje pismenosti.	5	7,9
Vzgojitelji in vzgojiteljice v slovenskih vrtcih so nezadostno usposobljeni na področju zgodnje pismenosti.	5	7,9
<b>Skupaj</b>	<b>51</b>	<b>80,8</b>

*Preglednica 7:* Mnenje vzgojiteljev o največji sistemski oviri na poti k izboljšanju zgodnje pismenosti

Na vprašanje *Katera je po Vašem mnenju največja sistemska ovira na poti k izboljšanju zgodnje pismenosti?* je 42,8 % vprašanih odgovorilo, da vsi predšolski otroci v Sloveniji nimajo enakega dostopa do vzgojno-izobraževalnih programov, 22,2 % vprašanih je menilo, da vsi predšolski otroci v Sloveniji nimajo enakega dostopa do knjižnic in drugih podpornih storitev, 7,9 % vprašanih je menilo, da v slovenskih vrtcih pogosto ne prepoznajo otrokovega zaostanka v govornem razvoju in mu zato ne nudijo ustrezne podpore na področju govornega razvoja

in zgodnje pismenosti, 7,9 % vprašanih je menilo, da so vzgojitelji in vzgojiteljice v slovenskih vrtcih nezadostno usposobljeni na področju zgodnje pismenosti. Pet vprašanih (7,57 %) je obkrožilo več možnosti (eden je obkrožil 1. in 3. odgovor, eden 1. in 4. odgovor, eden vse odgovore, dva pa sta obkrožila 3. in 4. odgovor). En vprašani (1,51 %) je napisal, da ne zna odgovoriti na vprašanje, eden (1,51 %) se ni mogel opredeliti. Pet vprašanih (7,57 %) je navedlo druge odgovore:

- Problem je mnogo širši in pri tem je potrebno izobraževati starše.
- Izobraževalni sistem, ki še tega ne zahteva.
- Vzgojiteljice zelo zgodaj prepoznamo primanjkljaj, se posvečamo takim otrokom, premalo se vključijo zunanji strokovnjaki s tega področja oz. zelo pozno jih začnejo obravnavati – logopedi ...
- Sodelovanje staršev – njihov interes za knjigo.
- Neozaveščenost staršev o pomenu zgodnjega opismenjevanja.

<b>Kaj bi bilo po Vašem mnenju v slovenskem prostoru nujno narediti za izboljšanje zgodnje pismenosti? Obkrožite eno možnost.</b>	<b>Število</b>	<b>Odstotek</b>
Spodbujati/podpirati pobude iz okolja, ki omogočajo razvoj jezika in zgodnje pismenosti.	22	33,3
Izvajati stalno strokovno izpopolnjevanje za vzgojiteljice/vzgojitelje na področju ali s področja zgodnje/porajajoče se pismenosti in vzgojiteljicam/vzgojiteljem nuditi podporno strokovno literaturo.	7	10,6
Otrokom s primanjkljaji na področju govornega razvoja in zgodnje pismenosti ponuditi podpirne programe	8	12,1
Izboljšati izmenjavo znanj s področja zgodnje/porajajoče se pismenosti med strokovnjaki in širšo javnostjo.	11	16,7
V Kurikulumu za vrtce natančneje opredeliti cilje, ki se navezujejo na področje zgodnje pismenosti.	2	3,0
<b>Skupaj</b>	<b>50</b>	<b>75,7</b>

*Preglednica 8:* Mnenje vzgojiteljev o nujnem dejavniku za izboljšanje zgodnje pismenosti

Na vprašanje *Kaj bi bilo po Vašem mnenju v slovenskem prostoru nujno narediti za izboljšanje zgodnje pismenosti?* je 33,3 % vprašanih odgovorilo, da je potrebno spodbujati/podpirati pobude iz okolja, ki omogočajo razvoj jezika in zgodnje pismenosti, 10,6 % vprašanih je menilo, da je potrebno izvajati stalno strokovno izpopolnjevanje za vzgojiteljice/vzgojitelje na področju ali s področja zgodnje/porajajoče se pismenosti in vzgojiteljicam/vzgojiteljem nuditi podporno strokovno literaturo, 12,1 % vprašanih je menilo, da je potrebno ponuditi otrokom s primanj-

kljaji na področju govornega razvoja in zgodnje pismenosti podporne programe, 16,7 % vprašanih je menilo, da je potrebno izboljšati izmenjavo znanj s področja zgodnje/porajajoče se pismenosti med strokovnjaki in širšo javnostjo, 3,0 % vprašanih je odgovorilo, da je potrebno v Kurikulumu za vrtce natančneje opredeliti cilje, ki se navezujejo na področje zgodnje pismenosti. 7,6 % vprašanih je obkrožilo več možnosti, 1,5 % vprašanih ni znalo odgovoriti na vprašanje, 1,5 % vprašanih se ni moglo opredeliti, 7,6 % vprašanih je navedlo druge odgovore.

## Sklepne ugotovitve

Z navedenimi trditvami (1–6) se je strinjalo več kot 80 % vprašanih. To pomeni, da se več kot 80 % vprašanih zaveda izjemne pomembnosti razvijanja otrokove zgodnje pismenosti. Še posebej je potrebno izpostaviti prepoznavanje odnosa med vzgojiteljevim mnenjem o pomembnosti zgodnjega otroštva za otrokov govorni razvoj in njegovim spodbujanjem otrokovega govornega razvoja ter odnosa med vzgojiteljevim mnenjem o pomembnosti spodbujanja predbralnih in predpisalnih spretnosti v zgodnjem otroštvu in spodbujanjem dejavnosti, ki pomembno prispevajo k razvoju teh spretnosti.

Na vprašanje *Katera je po Vašem mnenju največja sistemska ovira na poti k izboljšanju zgodnje pismenosti?* je presenetljivo kar 42,8 % vprašanih odgovorilo, da je to neenak dostop predšolskih otrok v Sloveniji do vzgojno-izobraževalnih ustanov, le 7,9 % vprašanih pa je mnenja, da so vzgojitelji in vzgojiteljice v slovenskih vrtcih nezadostno usposobljeni na področju zgodnje pismenosti. Na vprašanje *Kaj bi bilo po Vašem mnenju v slovenskem prostoru nujno narediti za izboljšanje zgodnje pismenosti?* pa je 33,3 % vprašanih odgovorilo, da bi bilo potrebno spodbujati/podpirati pobude iz okolja, ki omogočajo razvoj jezika in pismenosti, le 3 % pa jih je menilo, da bi bilo potrebno v Kurikulumu za vrtce natančneje opredeliti cilje, ki se navezujejo na področje zgodnje pismenosti. Odgovori na 7. in 8. vprašanje so izredno dragocen podatek, saj se pogosto kot vzrok za slabe rezultate slovenskih otrok na področju (funkcionalne) pismenosti navaja prav vzgojiteljev/učiteljev strokovni primanjkljaj na tem področju. Temeljni element učinkovitega razvoja zgodnje pismenosti je koherentni (vsebinsko povezani) niz profesionalnih aktivnosti, ki so usmerjene k spodbujanju vzgojiteljevega vedenja s področja zgodnje pismenosti. Vzgojitelji naj bi vedeli, kateri so najustreznejši instrumenti za razvoj zgodnje pismenosti; te instrumente naj bi znali predstaviti svojim kolegom, staršem, vodstvu vrtcev in šol ter ministrstvu za šolstvo. O njih naj bi potekala redna razprava in refleksija, predvsem naj bi vzgojitelji na skupnih srečanjih spregovorili o tem, kako instrumenti za razvoj zgodnje pismenosti pomagajo posameznemu otroku.

Dejavnosti, na katere bi pri spodbujanju zgodnje pismenosti morali biti še posebej pozorni:

1. branje knjig z otroki,
2. jasnejša opredelitev dejavnosti predopismenjevanja v Kurikulumu za vrtce,
3. ozaveščanje staršev o pomembnosti pogovarjanja z otroki,
4. stalno izpopolnjevanje odraslih na področju pismenosti,
5. zagotavljanje izobraževalnih možnosti otrokom, ki ne hodijo v vrtec in ne razvijajo predopismenjevalnih spretnosti,
6. zagotavljanje pomoči neslovensko govorečim staršem pri učinkoviti komunikaciji z vzgojitelji,
7. stalno izpopolnjevanje vzgojiteljev na jezikovnem področju, še posebej na področju zgodnje pismenosti,
8. razvijanje izobraževalnih programov, ki bi pomagali staršem predšolskih otrok pri razvijanju otrokove zgodnje pismenosti in jezikovnih spretnosti,
9. spodbujanje staršev predšolskih otrok pri rabi medijske pismenosti za pospeševanje visokokakovostnega izkušenskega učenja njihovih otrok.

## LITERATURA

Barone, D. M., Mallette, M. H. in Xu, S. H. (2005). *Teaching early literacy: Development, assessment, and instruction*. New York, London: The Guilford Press.

*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju*. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Bešter Turk, M. (2003). Sodobno pojmovanje pismenosti in pouk slovenskega jezika v šolah v Republiki Sloveniji. V B. Krakar Vogel (ur.), *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju. Zbornik predavanj* (str. 57–81). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.

*Education policy analysis*. (2002). Paris: OECD.

Foy, J. G. in Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24 (1), 59–88.

Kleeck, A. V. (2006). Fostering preliteracy development via storybook-sharing interactions. V C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren in K. Apel (ur.), *Handbook of language and literacy* (str. 175–208). New York: The Guilford Press.

Knaflič, L. idr. (2009). *Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

- Kurikulum za vrtce*. (1999). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Les nouveaux programmes de l'école primaire. Projet soumis à consultation*. (2008). Paris: Ministère Éducation nationale. Pridobljeno s [http://media.education.gouv.fr/file/02\\_fevrier/24/3/BOEcolePrimaireWeb\\_24243.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/02_fevrier/24/3/BOEcolePrimaireWeb_24243.pdf).
- Marjanovič Umek, L. (2009). Vrtci v sodobnih konceptih otroštva in učenja. *Sodobna pedagogika*, 60 (1), 18–37.
- Marjanovič Umek, L. (2010). Govorna kompetentnost in otrok kot napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti = Toddlers' and children's language competence as a predictor of early and later literacy. *Sodobna pedagogika*, 61 (1), 28–45, 46–64.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2006). The effect of preschool on children's language development: a slovenian longitudinal study. *Sodobna pedagogika*, 57 (5), 46–67.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S. in Fekonja, U. (2006). *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Izolit (zbirka Zrenja).
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, M., Fekonja Peklaj, U. in Kavčič, T. (2003). Kurikulum za vrtce: učinki na področju komunikacije in socialnoemocionalnega razvoja otrok. *Sodobna pedagogika*, 54 (5), 48–73.
- Možina, E. idr. (2000). *Pismenost odraslih v Sloveniji. Raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, predlog*. (2007). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pečjak, S. in Potočnik, N. (2011). Razvoj zgodnje pismenosti ter individualizacija in diferenciacija dela v prvem razredu osnovne šole. V F. Noliml (ur.), *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi* (str. 61–80). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Sagadin, J. (1991). Kvalitativno empirično pedagoško raziskovanje. *Sodobna pedagogika*, 42 (7/8), 343–355.
- Saksida, I. (2010). Pismenost (naj)mmlajših – dileme, vprašanja, izzivi. *Sodobna pedagogika*, 61 (1), 66–85.
- Starting strong. Early childhood education and care*. (2001). Paris: OECD.
- Starting strong II. Early childhood education and care*. (2006). Paris: OECD.
- Skubic, D. (2010). Funkcionalna pismenost bodočih vzgojiteljev ter učiteljev razrednega pouka. *Jezik in slovstvo*, 55 (1/2), 91–106.
- The Literacy Dictionary*. (1995). The Vocabulary of Reading and Writing. Newark – Delaware: International Reading Association.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2006). The age of entry into high-quality preschool, child and family factors, and developmental outcomes in early childhood. *Eur. early child. educ. res. j.*, 14 (1), 91–111.

*Marija Pevec, prof. zgodovine in sociologije, Osnovna šola Savsko naselje  
Ljubljana, marija.pevec64@gmail.com*

## **Programi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev kot dejavnik profesionalnega razvoja**

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.011.3-051:374.7

### **POVZETEK**

Namen prispevka je predstaviti razmišljanja in ocene učiteljev praktikov o programih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja kot pomembnega dejavnika učiteljevega profesionalnega razvoja. Podatke za kvalitativno raziskavo, izvedeno v času od decembra 2011 do februarja 2012, smo zbrali s polstrukturiranimi globinskimi intervjuji, v katerih so učitelji ocenjevali kakovost programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, njihov vpliv na praktično delo v razredu in predstavili predloge za njihovo izboljšanje. Pri zasnovi raziskave smo izhajali iz teoretičnih spoznanj strokovnjakov, ki se poglobljeno ukvarjajo z dejavniki profesionalnega razvoja učitelja kot delom vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelj najbolj spodbuja kakovostno znanje pri učencih in razvija njihove osebne potencialne, ko sam neprestano usvaja novo znanje in reflektira svoje delo.

**Ključne besede:** nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, učiteljev profesionalni razvoj, kvalitativni pristop

---



# Further Education and Training (FET) Programmes as a Factor of Teachers' Professional Development

## ABSTRACT

The purpose of this article is to present the thoughts and the evaluation of teachers i.e. experienced practitioners regarding further education and training (FET) programmes as a significant factor in a teacher's professional development. The data for the qualitative survey which was conducted from December 2011 to February 2012, were collected with the help of semi-structured in-depth interviews with which the teachers have evaluated the quality of FET programmes, the influence of those programmes on practical work in class and presented their proposals for the improvement of the respective programmes. The concept of the survey was based on theoretical findings of the experts who deal with the factors of teachers' professional development as part of lifelong learning in which a teacher promotes students' quality knowledge at its best and develops their potentials through his/her own new knowledge acquisition and reflection on his/her work.

**Key words:** further education and training, teacher's professional development, qualitative approach

## Uvod

Živimo v času globalizacije sveta, za katerega so značilne hitre spremembe na vseh področjih našega življenja. Te spremembe se odražajo tudi v šolstvu – kažejo se v naraščajoči tekmovalnosti med šolami, novih spoznanjih na področju učnih metod in oblik učenja ter v vse večji raznolikosti učencev in njihovi vse težji obvladljivosti. Zaradi teh okoliščin se spreminja tudi vloga učitelja, ki postaja vse zahtevnejša (Marentič Požarnik, 1993). Zato je učiteljeva temeljna naloga skrb za nenehno poglobljanje kakovosti lastnega izobraževanja in učenja. V zvezi s tem je bistvenega pomena učiteljeva zmožnost za razvoj in raziskovanje svojega dela pa tudi za načrtovanje in razvoj kariere. Pomembno je, kako bodo učitelji razvijali svojo profesionalno identiteto (Javrh, 2011) in uresničevali svoje potrebe tudi pri nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju.

V prispevku se bomo posvetili enemu izmed dejavnikov, ki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj (Javornik Krečič, 2008) – nadaljnjemu strokovnemu izpopolnjevanju učiteljev. V prvem delu prispevka bomo na kratko predstavili teoretična

spoznanja o učiteljevem profesionalnem razvoju in pomenu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja za učiteljev osebni in poklicni razvoj. Pri tem bomo izhajali iz rezultatov raziskav in teoretičnih usmeritev naših in tujih strokovnjakov (prim. Javornik Krečič, 2008; Cvetek, 2004; Marentič Požarnik, 2000; Fullan, 2001), katerih raziskovalno delo je tesno povezano z učiteljevim profesionalnim razvojem.

V drugem delu prispevka bomo predstavili rezultate kvalitativne raziskave, s katero smo ugotovili, kako učitelji praktiki ocenjujejo kakovost programov NIU in njihov vpliv na delo učitelja, ter pridobili predloge učiteljev za izboljšanje teh programov v smeri večjega osebnega in poklicnega razvoja učitelja.

## **Profesionalizem v učiteljskem poklicu**

Mnenja pedagoških strokovnjakov in raziskovalcev o tem, ali je poučevanje »profesija« in učitelj profesionalec, se razlikujejo (Javornik Krečič, 2008). Na eni strani ima poučevanje veliko značilnosti, na podlagi katerih bi ga lahko uvrstili med »profesije«, kakršna sta npr. medicina in pravo. Pri delu učiteljev gre za visok nivo znanj, sposobnosti, spretnosti, za visoko odgovornost in etičnost poklica ter tudi za določeno mero avtonomnosti in svobode znotraj šolskega sistema. Ovire, da pedagoški poklic še ni v celoti profesionaliziran, pa Marentič Požarnik (1993) vidi v množičnosti učiteljskega poklica, birokratskih predpisih za delovanje, vmešavanju staršev in širše javnosti v učiteljevo delo.

V nadaljevanju na kratko povzemamo, kako učiteljevo profesionalnost opredeljujejo posamezni avtorji. Valenčič Zuljan (2001) opredeljuje »učiteljev profesionalni razvoj kot proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja« (str. 123). Gre torej za proces, v katerem so vključene tako osebnostna, poklicna kot socialna dimenzija, ki vodijo v smer večjega kritičnega, neodvisnega in odgovornega ravnanja in odločanja. Tudi Zuzovsky (v Kržišnik, 2010) meni, da poklicnega razvoja ne moremo obravnavati ločeno od siceršnjega osebnostnega razvoja učitelja. Kalin (1999) učiteljevo profesionalnost opredeljuje kot »sintezo profesionalne zavezanosti k osebni rasti, dinamičnega učenja, avtonomije ter sposobnosti povezovanja z drugimi subjekti« (str. 12).

Če povzamemo, lahko rečemo, da obstajajo različni pogledi na učiteljev poklicni razvoj. Ob tem je pomembno opozoriti tudi na vse dejavnike, ki v tem procesu vplivajo na učitelja. V nadaljevanju se bomo posvetili enemu od dejavnikov, ki ga izpostavlja tudi Javornik Krečič (2008), in sicer učiteljevemu nadaljnjemu izobraževanju in usposabljanju.

## Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev (NIU)

Potreba po ustreznem usposabljanju in vseživljenjskem izobraževanju šolskega kadra spodbuja številne razprave in polemike tako pri nas kot širše v Evropski uniji (prim. Zelena knjiga, 2001; Bela knjiga, 2011). NIU je del vseživljenjskega učenja (Valenčič Zuljan, Cotič, Foštagič, Peklaj in Vogrinc, 2011) strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ter eden od temeljev njihovega profesionalnega razvoja. Za opravljanje vseh nalog, s katerimi se srečujejo na svoji profesionalni poti, strokovni delavci v času študija ne morejo pridobiti vsega znanja, morajo se izpopolnjevati v celotni profesionalni karieri. Brez neprestane refleksije svojega dela in brez stalnega usvajanja novega znanja se strokovni delavci ne morejo prilagajati spremembam niti izpolniti visokih pričakovanj, ki jih družba postavlja pred njih. Izpostavljata se predvsem dve vlogi strokovnih delavcev v družbi znanja: 1. strokovni delavec naj bi bil predvsem spodbujevalec kakovostnega znanja učencev, njihovih ustvarjalnih potencialov in s tem promotor družbenega napredka ter 2. omogočal učencem razvoj njihovih potencialov, s tem da bi pri pedagoškem delu upošteval njihove individualne posebnosti.

V Pravilniku o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2007, 2. člen) je opredeljen cilj NIU kot zagotavljanje strokovne usposobljenosti in poučevanja predmeta ter podpiranje profesionalnega razvoja vsakega strokovnega delavca. Učitelji se nadaljnega izobraževanja in usposabljanja udeležujejo zaradi notranje želje po novem znanju, pričakovanj vodstva, možnosti napredovanja in ohranjanja ustreznosti izobrazbe. Kalin (1999) opozarja na dejstvo, da morajo biti učitelji ne le izobraženi, socialno občutljivi, ampak tudi sposobni učenja iz teorije in primerov in da so ti procesi del vseživljenjskega učenja učitelja profesionalca. Razviti so različni programi (prim. Prenova, 2004), ki učiteljem nudijo možnosti izpopolnjevanja in posodabljanja znanja, s strokovnega področja, usposabljanje za organiziranje optimalnega učnega okolja, uvajanje širših kurikularnih in sistemskih novosti ter programi prenosa dobrih praks.

Pravilnik (2007, 3. člen) predstavlja programe, kot so: programi izpopolnjevanja izobrazbe, programi profesionalnega usposabljanja, in druge programe, kot so tematske konference in mreže. Med vrstami programov NUI so najpogostejše oblike: seminarji, delavnice, strokovna srečanja (posveti) in tematske konference. V zadnjem času pa pridobivata pomen še samoizobraževanje in kolegialno ali vzajemno sodelovanje, kjer se učitelji učijo drug od drugega. Obe obliki izobraževanja učitelji visoko vrednotijo in ju prepoznavajo kot tisti, ki najbolj pozitivno vplivata na njihovo praktično delo pri pouku.

Vse večji pomen pri spodbujanju vseživljenjskega učenja strokovnih delavcev imajo različni razvojni in inovacijski projekti (prim. Didaktična prenova gimnazij, projekt Učenje učenja, Partnerstvo fakultete in šol), ki jih vodijo institucije, kot

so Zavod RS za šolstvo, Center za poklicno in strokovno izobraževanje, Šola za ravnatelje idr. Omenjeni projekti so usmerjeni v »usposabljanje šol in učiteljev za ustvarjanje takšnih učnih strategij in situacij, ki bodo v čim večji meri zagotavljale učinkovito učenje, kakovostno (gibko, uporabno, prenosljivo, dinamično) znanje« (Rutar Ilc, 2004, str. 2) in razvijanje ključnih kompetenc, med katerimi se izpostavlja zlasti učenje učenja, ki vpliva na to, kako dojemamo znanje, kako razmišljamo, kako se počutimo in ravnamo, kadar se učimo.

Cenčič in Vogrinc (2004) ugotavljata, da je naše izobraževanje za učitelje še vedno preveč ukalupljeno v tradicionalne transmisijske načine usposabljanja. Cvetek (2002) opozarja na deljenost teorije in prakse in na razkorak v medsebojnem sodelovanju med učitelji praktiki in strokovnjaki teoretiki. Nekatere nacionalne raziskave (prim. Krek, 2006) kažejo, da se učitelji določenih seminarjev udeležujejo predvsem zato, da bi pridobili točke za napredovanje. Polak, Devjak in Cenčič (2005) so kritične do programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja, ker so premalo naravnani na šolske primere dobrih praks. Tudi Marentič Požarnik (2004) v svoji raziskavi ugotavlja premajhno podporo učitelju pri njegovem profesionalnem razvoju, ki ni sistematična in je bolj usmerjena v kvantiteto kot v kvaliteto. Fleten Jordan (2009) izpostavlja, da učitelji nekatera izobraževanja in usposabljanja doživljajo celo zelo obremenjujoča, ki ne podpirajo njihovega profesionalnega razvoja.

## **Empirična raziskava – namen raziskave**

Opisana teoretska izhodišča in predstavljene raziskave, ki se usmerjajo v sistemske značilnosti našega izobraževanja učiteljev, so nas spodbudile, da raziščemo in preverimo poglede na nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev. K raziskovanju smo pristopili kvalitativno; zanimala so nas stališča učiteljev praktikov o NIU. Učitelji, ki smo jih vključili v raziskavo, imajo 15 in več let izkušenj v poučevanju in ustrezajo kategoriji eksperta (model Berlinerja, 1994, v Javornik Krečič, 2006), za katerega je značilno, da dojema razmere intuitivno in tako tudi deluje.

V okviru raziskave nas je zanimalo, kako učitelji praktiki:

- ocenjujejo kakovost programov NIU,
- ocenjujejo vpliv programov NIU na njihovo delo,
- predlagajo izboljšave programov NIU za osebni in poklicni razvoj učitelja.

### *Metodološka opredelitev raziskave*

Izbrali smo kvalitativno metodo raziskovanja, o kateri Sagadin (2001) meni, da se osredotoča na manjše izseke področja vzgoje in izobraževanja, vezane predvsem na manjše skupine oseb in na posameznike.

### *Metoda*

Pri delu smo uporabili deskriptivno (opisno) metodo pedagoškega raziskovanja. Podatke smo zbrali s kvalitativnim pristopom, in sicer z metodo polstrukturiranega intervjuja (Sagadin, 2001), za katerega je značilno, da vnaprej pripravimo nekaj ključnih vprašanj odprtega tipa, druga vprašanja pa oblikujemo sproti med intervjujem. Za to metodo smo se odločili, ker nam omogoča globlji vpogled v preučevano področje NIU učiteljev.

### *Opis vzorca*

Vzorec izpraševancev je obsegal 12 izbranih učiteljev, starih od 38 do 53 let. Med njimi je bil en moški. Za kvalitativne raziskave majhen vzorec zadostuje, ker je poudarek na »razumevanju in interpretaciji raziskovanih situacij, procesov, dogajanj, odnosov, reakcij, interakcij, ravnanj ipd. s perspektive njihovih udeležencev (akterjev), to je, kako posamezniki (akterji) vidijo, interpretirajo določeno situacijo, proces itn., kakšni so nameni, motivi in smisli (pomeni) njihovih reakcij in ravnanj iz njihovih zornih kotov« (Sagadin, 2001, str. 12). Izbrani učitelji že več kot 15 let poučujejo v različnih srednjih poklicnih in strokovnih šolah v Ljubljani in so kot udeleženci vključeni v programe NIU, zato ustrezajo namenu raziskave, predstavljenem na začetku prispevka.

### *Raziskovalni instrumenti*

Za raziskovalni instrument je bil izbran nestandardizirani polstrukturirani oziroma delno strukturirani globinski intervju, s katerim, kot pravi Vogrinc (2008), »posegamo podrobneje in globlje v opise ter pojasnjevanja, razlage, primerjave raznih dejanj, dogodkov, pojavov, ljudi in drugega iz vpraševančevih izkušenj in doživetij« (str. 109). Pri tej obliki izpraševanja, ki jo imenujemo tudi odprti oziroma polodprti intervju, ne uporabljamo vnaprej do potankosti pripravljene vprašalnika, ampak zgolj vodilo ali predlogo za intervju, torej seznam okvirnih tem, ne pa podrobnih vprašanj. Izpraševalec in izpraševanec sta ves čas v neposrednem stiku, iz oči v oči, tako da lahko v največji možni meri sproti odkrijeta nesporazume pri komuniciranju in se sporazumeta o pomenu sporočil. Pomembno je, da izpraševalec pusti izpraševancu, da prosto pripoveduje, ne da bi ga motil z dodatnimi vprašanji (Mesec, 1998).

### *Postopek zbiranja podatkov*

Raziskava je potekala od decembra 2011 do konca februarja 2012. Učitelje smo izbrali glede na to, da imajo vsaj 15 let delovne dobe, da prihajajo iz različnih poklicnih in strokovnih šol v Ljubljani in da kot udeleženci sodelujejo v programih NIU. Z dvanajstimi izpraševanci smo se dogovorili za termin izvajanja intervjuja, pri čemer smo upoštevali njihove časovne zmožnosti in obveznosti. Intervjuji so potekali individualno in so trajali različno dolgo, od dvajset do štirideset minut. Na začetku intervjuja smo jim pojasnili namen zbiranja podatkov in kako bodo le-ti uporabljeni; vsebino intervjuja smo s privoljenjem izpraševancev zapisali.

### *Obdelava podatkov*

Za obdelavo podatkov smo uporabili vse zapise intervjujev, ki smo jih opravili z učitelji, sledili so pregled in t. i. gosti zapisi. Pri procesu kodiranja smo uporabili induktivni pristop, kar pomeni, da kode določamo med analizo besedila (Vogrinc, 2008). Za obdelavo podatkov smo uporabili odprto kodiranje, ki ga Strauss in Corbin (1990, v Vogrinc, 2008) definirata kot »postopek razčlenjevanja, pregledovanja, primerjanja, konceptualiziranja in kategoriziranja podatkov« (str. 64). Rezultat odprtega kodiranja je seznam kod, ki se pozneje razvrstijo v kategorije. V zapisih intervjujev smo najprej podčrtali pomembne dele, ki smo jim določili kode prvega reda. Kodam prvega reda smo določili še kode drugega reda. Kodam drugega reda smo nato določili še kategorije. Po posameznih kategorijah smo nato zapise razčlenili in analizirali z abstrahiranjem skupnih značilnosti. Sledilo je primerjanje odgovorov po posameznih kategorijah, sklopih in vprašanjih, nato je sledila analiza in izpostavitve ključnih ugotovitev v preglednicah, ki smo jih pripravili posebej za vsako kategorijo. Prikazali smo tudi preglednice s frekvencami pojavljanja posameznih odgovorov in oblikovali pripoved.

## **Rezultati in interpretacija**

Rezultate bomo prikazali po treh področjih, ki so nas zanimala. Odgovore smo kodirali, klasificirali in prikazali v preglednicah. Frekvenco pojavljanja posamezne kategorije smo prikazali v dodatnih preglednicah. V interpretaciji posamezne podatke ponazarjamo s citati izpraševancev, pri čemer navajamo izmišljena imena učiteljev.

V okviru prvega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, kako učitelji ocenjujejo kakovost programov NIU.

Kategorija	KODA II. REDA	KODA I. REDA
KAKOVOST PROGRAMOV NIU	Stališča učiteljev	Programi so slabi. Vsebine so neaktualne. Vsebine so neživljenjske in premalo povezane s prakso. Preveč je teorije.
	Učinki na učiteljev profesionalni razvoj	Druženje in izmenjava mnenj s kolegi. Pedagoškopsihološke vsebine. Pomen refleksije. Samoizobraževanje. Višja kakovost poučevanja in učenja.
	Oblike programov	Delavnice – izpostavljajo realne probleme učiteljev. Tematske konference – vpliv na predmetno znanje. Seminarji – bolj teorija s predavanji. Neformalne oblike druženja. Strokovni posveti.

*Preglednica 1:* Odprto kodiranje – prikaz kategorij, kod II. reda in kod I. reda

Stališča učiteljev o kakovosti programov NIU	Odgovori	f	%
	Programi so slabi.	9	75
	Vsebine so neaktualne.	5	41
	Vsebine so neživljenjske in premalo povezane s prakso.	4	33
	Preveč je teorije.	6	50

*Preglednica 1.1:* Stališča učiteljev o kakovosti programov NIU

Učinek programov NIU na učiteljev profesionalni razvoj	Odgovori	f	%
	Programi premalo podpirajo učiteljev poklicni razvoj.	6	50
	Pogrešamo več pedagoškopsiholoških vsebin.	4	33
	Zelo malo spodbujajo višjo kakovost poučevanja in učenja.	7	58
	Ne razvijajo refleksivnega učenja.	5	41
	Prednosti so v druženju in izmenjavi mnenj s kolegi.	9	75
Učitelja usmerjajo k samoizobraževanju.	3	25	

*Preglednica 1.2:* Ocenjevanje učinka programov NIU na učiteljev profesionalni razvoj

Oblike programov NIU	Odgovori	f	%
	Vsebine tematskih konferenc ne omogočajo boljšega znanja za delo učitelja v razredu.	5	41
	Seminarji so namenjeni zgolj teoretičnim predavanjem.	3	25
	Delavnice nam omogočajo, da izpostavimo realne probleme učiteljev pri našem delu.	8	66
	Neformalno, s kolegi pridobim več kot na vseh seminarjih skupaj.	9	75
	Strokovni posveti me seznanjajo z novostmi moje stroke.	4	33

*Preglednica 1.3:* Ocenjevanje oblik programov NIU

Najprej smo učitelje povprašali o tem, kako ocenjujejo kakovost programov NIU, ki so se jih udeležili v zadnjih nekaj letih. Tri četrtine vprašanih je odgovorilo, da je kakovost ponujenih programov slaba. To pojasnjujejo s tem, da so predstavljene vsebine neaktualne, predavatelji zgolj teoretično pojasnjujejo, kako naj učitelji določeno spremembo vnesejo v svoje pedagoško delo. Pri izpostavljanju slabosti dodajo še odmaknjenost vsebine določenih seminarjev od realne prakse. Prednosti vidijo predvsem v druženju s kolegi in v izmenjavi izkušenj. Učitelji na usposabljanjih pogrešajo več pedagoškopsihoških vsebin in posvečanje večje pozornosti nadaljnji podpori za učenje.

O seminarjih kot najbolj običajni obliki izobraževanja eden od izpraševancev pravi: *»Učitelji na teh srečanjih tiho sedimo in poslušamo predavanja, želimo pa si, da bi imeli možnost govoriti o stvareh, ki so pomembne in uporabne v naši vsakdanji praksi.«*

Učitelji še najbolj podpirajo delavniško obliko izvedbe usposabljanj, predvsem zato, ker tako pride do izmenjave praktičnih vsebin med učitelji in ker so izpostavljeni realni problemi. Učiteljica Tatjana vidi prednost delavnic v tem, da *»sodelujemo v majhni skupini, kjer se vsak učitelj vidi in sliši, kjer lahko povem svoje predloge in slišim mnenja svojih kolegov. Predstavljene primere dobre prakse s pridom uporabim pri svojem delu.«* Polovica učiteljev je mnenja, da programi NIU le delno podpirajo njihov profesionalni razvoj in da jih v njihovem poklicnem razvoju bolj podpirajo samoizobraževalne aktivnosti in različne neformalne oblike srečanj s kolegi. Učitelji izpostavljajo, da sta ključna učenje iz lastnih izkušenj in sprotno razmišljanje o svojem delu.

V okviru drugega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, kako programi NIU podpirajo prenos prejetih znanj v učiteljevo učno prakso.



KATEGORIJA	KODA II. REDA	KODA I. REDA
PRENOS PREJETIH ZNANJ V PRAKSO	Vloga vodstva	Vodstvo mora spodbujati prenos znanj v šolsko delo. Vodstvo ne sme ovirati učitelja pri vključevanju v zanj pomembne programe. Učitelji potrebujejo ustrezno podporo s strani vodstva. Preveč dela odvrača učitelje, da bi se vključili še v dodatne oblike izobraževanj.
	Različni pogledi učiteljev	Prejeta znanja delno uporabim pri izbiri učnih vsebin za pouk. Če je dobro predstavljen nov učni pristop, ga prenesem v svoje poučevanje. V svoje delo prenesem, kar sem se s kolegi pogovoril v neformalnem delu. Primeri dobre prakse so vedno zelo uporabni. V prakso ne prenesem skoraj nič, ker se programov udeležujem bolj zaradi napredovanja. V lastno prakso v povprečju prenesem manj kot polovico predstavljenih znanj. Največ pridobim s študijem strokovne literature in ne z izobraževanji.

*Preglednica 2:* Kodiranje – prikaz kategorij, kod II. reda in kod I. reda

Vloga vodstva	Odgovori	f	%
	Vodstvo mora spodbujati prenos znanj v šolsko delo.	5	41
	Vodstvo ne sme ovirati učitelja pri vključevanju v zanj pomembne programe.	3	25
	Učitelji potrebujejo ustrezno podporo s strani vodstva.	8	66
	Dodatno delo, ki ga določi vodstvo, odvrača učitelje, da bi se vključili še v dodatne oblike izobraževanj.	3	25

*Preglednica 2.1:* Vloga vodstva pri prenosu prejetih znanj v prakso

Različni pogledi učiteljev	Odgovori	f	%
	Prejeta znanja delno uporabim pri izbiri učnih vsebin za pouk.	5	41
	Če je dobro predstavljen nov učni pristop, ga prenesem v svoje poučevanje.	4	33
	V svoje delo prenesem, kar sem se s kolegi pogovoril v neformalnem delu.	5	41
	Primeri dobre prakse so vedno zelo uporabni.	8	66
	V prakso ne prenesem skoraj nič, ker se programov udeležujem bolj zaradi napredovanja.	1	8
	V lastno prakso v povprečju prenesem manj kot polovico predstavljenih znanj.	9	75
	Največ pridobim s študijem strokovne literature in ne z izobraževanji.	2	16

*Preglednica 2.2:* Različni pogledi učiteljev na prenos prejetih znanj v prakso

Na vprašanje, kako podpirajo programi NIU prenos prejetih znanj v učiteljevo učno prakso, več kot 60 % izpraševancev meni, da ima pri tem velik vpliv vodstvo šole, ki mora ta proces spodbujati in omogočiti, da se učitelji udeležujejo programov, ki jih izberejo po svojih željah in potrebah. Učiteljica Darinka svoje nezadovoljstvo z izbiro izobraževanj pojasnjuje takole: »Na naši šoli je tako, da se lahko udeležim samo seminarjev, ki so obvezni in jih izbere ravnateljica, jaz bi se pa rada udeležila izobraževanja, ki bi ga sama izbrala.« Zaradi preobremenjenosti z drugim delom nekatere učitelje odvrča, da bi se vključili v različne dodatne profesionalne aktivnosti.

Učitelji izražajo različna mnenja glede na to, katera in koliko prejetih znanj prenesejo v svoje vsakodnevno praktično delo. Verjetno je razlog v tem, da imajo različne potrebe in želje glede na konkretne probleme v neposredni praksi. Učiteljica Nataša pravi: »V povprečju prenesem v svoje praktično delo le slabo tretjino znanj in spretnosti z izobraževanj, ker se lahko pri svojem delu oprem predvsem na lastne izkušnje.« Odgovori učiteljev, ki določajo pomembnost vplivu in učinku usposabljanj za večjo kakovost dela, so usmerjeni v to, da učitelji v svoje poučevanje in učenje radi prenesejo zanimive *učne pristope*, nekatere *učne vsebine* in primere *dobrih praks*, ki so vedno zelo uporabni. Učitelji se seminarjev udeležijo tudi zato, ker jim prinašajo točke za napredovanje v plačilne razrede in nazive ali ker tako želi vodstvo.

Tretje področje, ki nas je zanimalo, so bili učiteljevi predlogi izboljšav programov NIU.

Kategorija	KODA II. REDA	KODA I. REDA
Predlogi izboljšav	Poklicni razvoj	Življenjskost programov. Večja uporabnost programov. Aktualnost in praktična naravnost. Povezanost s konkretnimi učnimi situacijami. Povezanost teorije in prakse. Pestrost in izbirnost. Strokovni in kompetentni izvajalci. Uporaba raznovrstnih metod in inovativnih pristopov. Seminarje za učitelje naj izvajajo skupaj izkušeni praktiki in teoretiki.
	Osební razvoj	Nove strategije za obvladovanje stresa. Podporni programi pri soočenju s konfliktnimi situacijami. Delavnice s tehnikami psihološke podpore.

*Preglednica 3:* Kodiranje – prikaz kategorij, kod II. reda in kod I. reda

Poklicni razvoj učitelja – predlogi izboljšav	Odgovori	f	%
	Programi morajo biti bolj življenjski in uporabni.	5	41
	Kaže naj se večja povezanost programov s konkretnimi situacijami v razredu.	3	25
	Potrebno je povezovati teorijo in prakso.	3	25
	Programi izobraževanj za učitelje naj bodo pestri in izbirni.	4	33
	Usposabljanja za učitelje naj izvajajo strokovni in kompetentni izvajalci, ki znajo uporabljati raznovrstne in inovativne pristope.	6	50
	Seminarje za učitelje naj izvajajo skupaj teoretiki in izkušeni praktiki.	5	41

*Preglednica 3.1:* Predlogi izboljšav za izvajalce in organizatorje programov NIU glede na poklicni razvoj učitelja

Osebni razvoj učitelja – predlogi izboljšav	Odgovori	f	%
	Učitelju naj ponudijo nove strategije, ki omogočajo lažje obvladovanje stresa.	5	41
	Razvijajo naj se podporni programi, ki omogočajo učinkovitejše odzivanje v konfliktnih situacijah.	7	58
	Delavnice s tehnikami psihološke podpore.	3	25

*Preglednica 3.2:* Predlogi izboljšav za izvajalce in organizatorje programov NIU glede na osebni razvoj učitelja

Učitelji so predstavili predloge izboljšav za izvajalce in organizatorje programov NIU, med katerimi pripisujejo najvidnejše mesto večji *življenjskosti in uporabnosti programov*, ki so jim ponujeni, ter temu, da naj bodo vsebine bolj *aktualne ter praktično naravnane in povezane s konkretnimi situacijami* pri pouku. Učiteljica Tamara je izpostavila: »*Teorija je preveč suhoparna in neosebna, da bi se mi učitelji praktiki opirali samo nanjo. Potrebujemo tudi praktične in uporabne usmeritve za delo v naši praksi.*« Poseben poudarek so namenili možnosti *spoznavanja novih in drugačnih pristopov pri poučevanju*, za katere učitelj Nejc ugotavlja, da »*vnašajo svežino in poglobljajo razmišljanje o lastnem delu*«.

Učitelji si želijo večje *pestrosti in izbirnosti seminarjev ter kakovostno organizacijo in izvedbo*, pri čemer pričakujejo *strokovne in kompetentne izvajalce*, ki znajo vsebine prilagoditi ciljni publiki ob uporabi *raznovrstnih metod in inovativnih pristopov*. Učiteljica Tadeja pojasnjuje: »*V svoji dolgoletni učni praksi sem bila na številnih usposabljanjih, a le malo je tistih, za katere lahko rečem, da so bistveno prispevali k boljšemu reševanju stvarnih problemov, s katerimi se srečujem v razredu. Pa tudi predavatelji bi se morali bolj potruditi, da ne bi bilo vse tako dolgočasno in nezanimivo.*« Med predloge učitelji uvrščajo tudi nove načine, ki bi učitelje podprli pri *obvladovanju stresa*, ter psihološko podporo pri soočanju s konfliktnimi situacijami v razredu in v odnosih s starši.

## Sklep

V pričujočem prispevku smo obravnavali NIU kot del vseživljenjskega učenja učitelja. Današnji učitelj mora biti izobražen, socialno občutljiv in sposoben učenja iz teorije in primerov, da bo znal biti spodbujevalec kakovostnega znanja pri učencih in omogočal razvoj njihovih potencialov, s tem ko bo pri pedagoškem delu upošteval njihove individualne posebnosti (prim. Kalin, 1999; Valenčič Zuljan idr., 2011). V tem procesu učitelj spreminja svojo učno prakso, ko preizkuša novo znanje ob nenehni refleksiji lastnega dela. Zato nekateri raziskovalci in strokovnjaki (npr. Polak idr., 2005; Cvetek, 2002) opozarjajo na pomen ustreznega NIU, ki naj poveže teorijo z neposredno pedagoško prakso, ker je prenos novega

znanja učinkovitejši, če so vključeni konkretni, uporabni primeri in napotki za delo v praksi, ob uporabi aktivnih metod dela, ki jih izvajajo predavatelji z bogatimi praktičnimi izkušnjami (Devjak in Polak, 2007).

Rezultati opravljene kvalitativne raziskave med učitelji zastavljajo resno vprašanje o učinkih programov NIU, v katere so vključeni učitelji, kajti ti programi dajejo premalo ustreznega znanja (Razdevšek Pučko, 1993), da bi učitelji lažje vodili, organizirali in strukturirali učni proces. Intervjuvani učitelji so povedali, da so številni seminarji nekakovostni, ne dajejo nič novega (podobno ugotavljajo Polak idr., 2005) oziroma »slonijo na predavanjih teorije o didaktičnih novostih, ki je pomembna, ne pa dovolj vplivna, da bi učitelji ta spoznanja učinkovito uporabili v vsakodnevni praksi« (Fleten Jordan, 2009, str. 78). Fleten Jordan (2009) tudi ugotavlja, da »učitelji dostikrat čutijo, da so številni programi stalnega strokovnega spopolnjevanja sami sebi namen in nimajo resne povezanosti z realno prakso« (str. 170). Naša raziskava je pokazala, da je delavnica med bolj sprejemljivimi oblikami izobraževanj in usposabljanj za učitelje, ker povezuje neposredno prakso, izkušnje in spodbuja interakcijo med udeleženci in izvajalci programov ter tako motivira tudi izkušene in odlične učitelje, ker jim omogoča aktivno soudeležbo.

Ugotavljamo tudi, da imata podpora in spodbuda vodstva šole velik vpliv na prenos prejetih znanj v učno prakso, še zlasti če usmerja učitelje v izbor programov po njihovih željah in potrebah. Tudi Fleten Jordan (2009) opozarja, da bodo imeli učitelji več od izbranega izobraževanja, če bo usklajeno z njihovimi individualnimi potrebami in izpeljano na ustrezni strokovni ravni. Učitelji poudarjajo, da v neposredno prakso prenesejo (različna) znanja, kot so zanimivi učni pristopi, učne vsebine, primeri dobrih praks itd. Mikuš Kos (2002) pojasnjuje, da so novosti v znanju, ki ga učitelji prenesejo iz tovrstnih izobraževanj v razred, majhne zato, ker so uporabna znanja kompleksna in prenos le-teh zahteva trening in povratno informacijo ter spremljanje in ne nazadnje evalvacijo prenesenih spretnosti in znanj.

Intervjuvani učitelji so predstavili konkretne predloge, ki bi pomagali spremeniti programe NIU in izboljšati prenos strokovnih novosti v prakso. Programi, v katerih se izobražujejo učitelji, naj bodo pestri in izbirni, bolj življenjski in uporabni, z aktualnimi in praktično naravnanimi vsebinami. Učiteljica Gabrijela je predlagala: *»Seminarje za učitelje naj izvajajo skupaj izkušeni praktiki in teoretiki, ki so strokovno usposobljeni in razumejo, da pomeni teorija zelo malo brez upoštevanja prakse. Usposabljanja pomenijo učno priložnost tako za udeležence kot za izvajalce programov.«*

Razdevšek Pučko (2004) poudarja, da bi morali oblikovalci in izvajalci programov izobraževanj in usposabljanj posredovati znanja, ki jih potrebujejo današnji učitelji, da jih bodo kar najhitreje prenesli v prakso. Seveda bodo učitelji novosti

(prim. nove učne pristope) sprejeli boljše, če jih bodo doživeli in spoznali preko lastnih izkušenj (Javornik Krečič, 2008).

## LITERATURA

*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Cenčič, M. in Vogrinc, J. (2004). Pogledi nekaterih učiteljev na reflektivno poučevanje v povezavi s konstruktivističnim pristopom. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 467–480). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Cvetek, S. (2002). Argumenti za prenovu izobraževanja učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 53 (5), 124–142.

Cvetek, S. (2004). Za znanost o izobraževanju učiteljev. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 455–465). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Devjak, T. in Polak, A. (2007). *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Fleten Jordan, B. (2009). *Stališča učiteljev do profesionalnega razvoja.* Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Fullan, M. (2001). *The Meaning of Educational Change.* New York: Teachers College Press.

Javornik Krečič, M. (2006). Poklicne izkušnje učiteljev in značilnosti pouka v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 40 (2), 40–52.

Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk.* Ljubljana: i2.

Javrh, P. (2011). *Splošne in andragoške zakonitosti razvoja kariere.* Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Kalin, J. (1999). *Razredništvo v poklicni socializaciji gimnazijskega razrednika.* Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Krek, J. (2006). *Posodobitev pedagoških študijskih programov (posvet z mednarodno udeležbo).* Ljubljana, 23. 2. 2006.

Kržišnik, H. (2010). *Profesionalni razvoj učiteljev in vzgojiteljev na začetku kariere.* Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.

Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 44 (7–8), 347–359.

Marentič Požarnik, B. (2000). Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (4), 4–11.

Marentič Požarnik, B. (2004). Kaj se je dogajalo z učiteljevo strokovno avtonomijo v desetih letih šolske preнове? *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna izdaja), 34–50.

Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Mikuš Kos, A. (2002). Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki. V K. Bergant in K. Musek Lešnik (ur.), *Šolska klima – ustvarjanje otrokom prijazne šole* (str. 99–105). Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.

Polak A., Devjak, T. in Cenčič, M. (2005). Predstavitev nekaterih rezultatov raziskave projekta partnerstvo fakultet in šol o modelu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. V T. Devjak (ur.), *Partnerstvo fakultete in vzgojnoizobraževalnih zavodov. Izobraževanje – praksa – raziskovanje* (str. 151–178). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

*Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju* (2007). Uradni list RS, št. 27/2007, 26. 3. 2007.

*Prenova sistema stalnega strokovnega spopolnjevanja za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju* (2004). Interno neelektorirano gradivo. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Služba za kadrovske in upravne zadeve v šolstvu.

*Projekt Usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje kompetenčnega pristopa k poučevanju s spodbujanjem pridobivanja ključne kompetence učenje učenja na vseh nivojih vzgoje in izobraževanja*. Šola za ravnatelje. Pridobljeno 25. 5.2012, s <http://uu.solazaravnatelj.si/>.

Razdevšek Pučko, C. (1993). Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti. V M. Tancer (ur.), *Stoletnica rojstva Gustava Šiliha* (str. 234–247). Maribor: Društvo pedagoških delavcev: Pedagoška fakulteta.

Razdevšek Pučko, C. (2004). Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna izdaja), 52–77.

Rutar Ilc, Z. (2004). *Didaktična prenova gimnazij – poročilo o izhodiščih in ciljih in dosežanju poteku dela*. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 2. 7. 2009, z [www.zrss.si/.../TGIM\\_GR6IZKUŠNJE%20IZ%20PROJEKTA%20DIDAKTICNE%20PRENO](http://www.zrss.si/.../TGIM_GR6IZKUŠNJE%20IZ%20PROJEKTA%20DIDAKTICNE%20PRENO).

Sagadin, J. (2001). Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 52 (2), 10–25.

Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52 (2), 122–141.

Valenčič Zuljan, M., Cotič, M., Foštagič, S., Peklaj, C. in Vogrinc, J. (2011). Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v RS. V *Izobraževanje strokovnih delavcev in njihov profesionalni razvoj* (str. 467–511). Ljubljana: MŠŠ.

Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

*Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi: kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju: tematsko omrežje o izobraževanju učiteljev v Evropi*. (2001). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

*Nataša Rizman Herga, prof. kemije in biologije, Osnovna šola Ormož,  
natasa\_herga@yahoo.com*

## **Skrivnostno spletno življenje mladostnikov ter internetne nevarnosti**

Strokovni članek

UDK 004.738.5:316.77(053.6)

### **POVZETEK**

Internet je medij, ki današnjim mladostnikom predstavlja tehnologijo njihovega otroštva, njihove mladosti in njihovega odraščanja. Eden izmed pglavitnih motivov za preživljanje prostega časa pri računalniku je težnja po oblikovanju družbenih interakcij v virtualnem okolju. Virtualni prostor mladostniku nudi možnost za zadovoljitev potreb po samoizražanju, samovrednotenju, raziskovanju in eksperimentiranju z lastno identiteto. Nudi jim občutek svobode, zabave, sproščanja in udobnosti. Preživljanje prostega časa v socialnih omrežjih oziroma v virtualnem svetu za mladostnike pomeni tveganje. Zato smo med učenci 8. in 9. razredov (N = 80) izvedli raziskavo, v kateri smo preverjali ozaveščenost uporabe interneta glede socialnih omrežij, s poudarkom na Facebooku. Rezultati raziskave so pokazali, da starši s spletnim življenjem svojih mladostnikov večinoma niso seznanjeni, to pa pomeni, da se mladostniki lahko hitro ujamejo v pasti interneta.

**Ključne besede:** internet, virtualna skupnost, mladostniki, varna uporaba

## **The Secret Online Lives of Teenagers and Internet Threats**

### **ABSTRACT**

For young people, the Internet is a medium and the technology of their childhood and their adolescence. One of the main motives for spending leisure time behind



a computer is the inclination towards social interactions in virtual environments. Moreover, the virtual space gives adolescents an opportunity to satisfy their needs for self-expression, self-assessment, research, and experimentation with their identity. It gives them the feeling of freedom, fun, relaxation, and comfort. Yet leisure time spent on social networking or in the virtual world poses a risk for the youth. With this in mind, we have carried out a survey among pupils of the 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grades of elementary school (N = 80). We focused on the awareness regarding the use of the Internet, with a hint of the social networks phenomenon based on Facebook. The results have shown that parents were generally not aware of the online lives of their teens, which means that adolescents can easily get caught in the traps of the Internet.

**Key words:** the Internet, virtual community, adolescent, safe use

## Uvod

Mladi različno preživljajo svoj prosti čas. Prosti čas jim v glavnem pomeni zabavo in počitek pa tudi čas brez obveznosti, sprostitve in uživanja. Nekateri ga preživljajo pasivno – gledajo televizijo, poslušajo radio ali so pri računalniku, nekateri aktivno – telesno se gibljejo. Prosti čas najraje preživljajo s sošolci ali prijatelji, z družino ali pa tudi sami. Na preživljanje prostega časa mladih najbolj vplivajo člani družine, prijatelji, trenerji in drugi, ki upravljajo z njihovim prostim časom. Mladostniki prosti čas doživljajo kot čas, ko lahko svobodno izberejo, kaj bodo počeli, ko čutijo pripadnost pri druženju z drugimi, ko zadovoljujejo svoje potrebe in želje, ko doživljajo samoustvarjalnost. Kakovostno preživljanje prostega časa koristi telesnemu in duševnemu zdravju pa tudi čustvenemu razvoju, osebnemu osamosvajanju, intelektualnemu razvoju, socialnemu zorenju.

Prosti čas je pomembno življenjsko področje, ki se je z razvojem družbeno-ekonomskih odnosov, znanosti in tehnike in še posebno komunikacijskih sredstev spremenilo v neprecenljiv vir izobraževalnih možnosti. Na njem so našle svoj prostor najrazličnejše dejavnosti, ki jih ustrezno usposobljen človek, mlajši ali starejši, razvija v konkretnih okoliščinah zato, da dopolnjuje in nadaljuje delo, preizkusi svoje sposobnosti in bolje zadosti svojim interesom in socialnim potrebam (Lešnik, 1982).

Mladi preživijo zelo veliko časa pri računalniku. Internet jim omogoča, da lahko v zelo kratkem času pridejo do najrazličnejših informacij. Glede na podatke Statističnega urada Republike Slovenije za prvo četrtletje leta 2008 kar 95 % otrok in mladostnikov, starih od 10 do 15 let, redno uporablja internet. Najraje ga uporabljajo za klepetanje, za dostop do filmov in glasbe ter kot vir informacij, potrebnih za izdelavo različnih šolskih nalog. Internet je realen del v življenju današnjih

otrok in mladine. Mladi dandanes več časa namenijo brskanju po internetu kot gledanju televizije ali druženju s prijatelji.

Virtualni svet mladostnikom predstavlja dodaten vir informacij o sebi, spremembah, ki se jim dogajajo, vir informacij o oblikovanju samopodobe, tudi spolne identitete. Preko interneta iščejo stike in z njimi eksperimentirajo, hkrati pa ohranjajo že obstoječe stike s svojimi »realnimi«<sup>1</sup> vrstniki (Šterk, Jerman Kuželički in Žavbi, 2009).

Otroci in mladostniki so najbolj ranljivi uporabniki interneta, saj tehnično računalnik in internet sicer popolnoma obvladajo, toda zaradi svoje mladosti in neizkušenosti pa tudi pretirane radovednosti se lahko kaj hitro ujamejo v skrivne pasti interneta (Šterk, Zupanič in Žavbi, 2007).

Starši in sociologi pri uporabi interneta opozarjajo na veliko nevarnost – zasvojenost. Kratkotrajna uporaba interneta v sicer koristne in poučne namene lahko zaradi množice vsebinsko najrazličnejših strani in storitev, ki so namenjene zabavi in krajšanju časa (klepetalnice, igre, Messenger, Netlog, Facebook ipd.), kaj hitro preraste v nenadzorovano preživljanje vsega prostega časa na internetu, kar posledično pripelje do pomanjkanja časa za komuniciranje z družinskimi člani, za druženje z vrstniki, za izpolnjevanje šolskih obveznosti ipd. Zasvojenost se velikokrat začne z mladostnikovim begom iz realnega sveta v namišljen svet, kjer se lahko spremeni v popolnoma drugo osebo in pod krinko spremenjene identitete izživlja svoje lastne nezadovoljene želje (Skr, 2006).

Internet je medij, ki mladim predstavlja tehnologijo njihovega otroštva, njihove mladosti in njihovega odraščanja. Zato smo se odločili raziskati, koliko časa dnevno preživijo pri računalniku in v katere namene uporabljajo internet. Eden izmed poglavitnih motivov za preživljanje prostega časa pri računalniku je težnja po oblikovanju družbenih interakcij v virtualnem okolju. To jim omogoča uporaba Facebooka. Zato smo želeli ugotoviti, kolikšen delež mladih uporablja to najbolj številčno obiskano spletno stran. Facebook jim nudi občutek svobode, zabave, sproščanja in udobnosti. Družijo se v virtualne spletne skupnosti, ki so zelo velike. Kako velike so te skupnosti med slovenskimi mladostniki? Mladostniki navezujejo prijateljstva z osebami, ki jih ne poznajo. Izpostavljeni so nevarnostim, kot so medvrstniško nadlegovanje, ustrahovanje, zapeljevanje s strani odraslega z namenom prepričati ga v spolni odnos, nadlegovanje preko mobilnega telefona, zloraba fotografij, ki jih imajo na profilu, srečevanje z dotlej nepoznanimi ljudmi ... Večje nevarnosti so mogoče, če mladostniki preko interneta izdajajo svoje osebne podatke. Če starši niso seznanjeni z internetnimi aktivnostmi svojih otrok, govorimo o skrivnostnem spletnem življenju mladostnikov. Zanimalo nas je, koliko mladostnikov seznanja starše s tem, kaj počnejo na internetu, in kako so mladostniki ob uporabi interneta zaščiteni.

### Metodološka opredelitev raziskave

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega raziskovanja.

### Namen raziskave

V okviru empiričnega dela raziskave smo želeli preučiti virtualno druženje mladih v socialnih omrežjih, s poudarkom na socialni mreži Facebook. Prav tako nas je zanimalo, kaj mladina počne, ko uporablja Facebook. Z uporabo Facebooka se širi človekov socialni kapital, saj predstavlja veliko spletno socialno mrežo. Na konkretnem primeru bomo prikazali velikost mreže enega uporabnika in preverili hipotezo *Six degrees of separation*. Vključenost v tako mrežo predstavlja potencialno nevarnost radovednim mladostnikom. Zato smo želeli preučiti, kako so mladostniki ozaveščeni o varni rabi interneta in koliko so v mladostnikovo virtualno druženje vpeti starši. Pri tem smo si postavili naslednje hipoteze:

H1: Predpostavljamo, da mladostniki poznajo spletno stran Facebook.

H2: Predpostavljamo, da mladostniki uporabljajo Facebook za druženje z vrstniki.

H3: Predpostavljamo, da pri uporabi Facebooka obstajajo razlike med fanti in dekleti.

H4: Predpostavljamo, da starši niso seznanjeni s tem, kaj počnejo njihovi otroci na internetu.

H5: Predpostavljamo, da mladostniki poznajo pravila varne rabe interneta.

### Opredelitev vzorca

V raziskavi je sodelovalo 80 učencev ( $N = 80$ ), starih od 14 do 15 let, in sicer 38 deklet (47,5 %) in 42 fantov (52,5 %). Učenci so obiskovali 8. in 9. razred osnovne šole. Izbrana skupina učencev predstavlja v okviru statističnega preizkušanja hipotez enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije. Anketo smo izvajali v mesecu marcu 2010.

Spremenljivka	Vrednost spremenljivke	f	f %
Spol	moški	42	52,5
	ženski	38	47,5
	SKUPAJ	80	100

*Preglednica 1:* Število (f) in strukturni odstotki (f %) spremenljivk po spolu

### Postopki obdelave podatkov

Podatke smo obdelali z uporabo programa SPSS. Uporabili smo frekvenčne distribucije podatkov ( $f$ ,  $f\%$ ), in  $\chi^2$ -preizkus razlik med frekvencami.

## Rezultati

### Mladostnik in računalnik

Ali računalnik in internet res predstavljata tehnologijo življenja mladostnika, smo preverili v prvem delu naše raziskave. Zanimalo nas je, koliko časa mladostniki preživijo pri računalniku. Glede na rezultate zelo veliko. Več kot polovica mladostnikov (62,6 %) preživi pri računalniku več kot dve ali celo več kot tri ure na dan. Pri uporabi računalnika ni opaziti statistično značilnih razlik med fanti in dekleti ( $P = 0,063$ ). Pri tem je več fantov (28,6 %), ki so pri računalniku tudi več kot tri ure na dan. Mladostniki računalnik uporabljajo za šolske namene (iskanje virov, seminarske naloge, izdelovanje predstavitev, reševanje nalog ...) in preživljanje prostega časa (brskanje po internetu, iskanje glasbe, filmov, virtualno druženje v različnih socialnih mrežah).

### Facebook

Spletna stran Facebook je trenutno številčno najbolj obiskana z največ uporabniki in je največja virtualna socialna mreža, zato nas je zanimalo, koliko naših mladostnikov pozna in uporablja to spletno stran. Le dve dekleti iz našega vzorca še nista slišali za Facebook, pozna pa ga 97,5 % anketiranih. V to mrežo je vključenih več kot tri četrte deklet (78,9 %) in nekaj manj fantov (64,3 %). Vendar glede uporabe Facebooka med fanti in dekleti ne opazimo statistično značilnih razlik ( $P = 0,148$ ).

Uporaba Facebooka	Dekleta		Fantje		$\chi^2$ -test	P
	Numerus (N)	f %	Numerus (N)	f %		
DA	30	78,9	27	64,3	2,094	0,148
NE	8	21,1	15	35,7		

*Preglednica 2:* Uporaba Facebooka med mladimi

Facebook in druge virtualne socialne mreže so med mladimi priljubljene predvsem zaradi navezovanja stikov in iskanja prijateljev. V preglednici 2 so razvidna področja uporabe virtualne mreže med mladimi. Tako pri fantih kot pri dekletih je na prvem mestu iskanje prijateljev. Glede uporabe Facebooka med fanti in dekleti ni statistično značilnih razlik ( $P = 0,116$ ). Da je navezovanje prijateljstev na prvem

mestu, priča podatek, da imajo mladi uporabniki Facebooka v svoji mreži preko 200 prijateljev.

Uporaba Facebooka	Dekleta		Fantje	
	Numerus (N)	f %	Numerus (N)	f %
Iskanje prijateljev	20	52,6	16	38,1
Dopisovanje	13	34,2	15	35,7
Iskanje informacij	0	0	1	2,4
Preživljanje prostega časa	5	13,2	6	14,3
Objave	0	0	4	9,5

*Preglednica 3:* Področja uporabe Facebooka med mladimi

Izid  $\chi^2$ -preizkusa:  $\chi^2 = 7,411$ ;  $P = 0,116$

## Majhen svet

*Small world experiment* dokazuje, da je veriga, ki je potrebna za to, da se poveže ena oseba s katero koli osebo na drugem koncu sveta, kratka. Po eksperimentu, ki ga je izvedel psiholog Stanley Milgramov, se ga je oprijelo ime *Six degrees of separation*. Gre za hipotezo, ki pravi: če je neka oseba en korak stran od vsake osebe, ki jo pozna, in dva koraka od osebe, ki je povezana z eno od oseb, ki jo pozna, potem je največ šest korakov stran od katere koli druge osebe na Zemlji. Na tej ideji so snovane spletne socialne mreže, da se širi človekov socialni kapital. Leta 2001 je Milgramov poskus ponovil Duncan Watts z uporabo e-poštnih sporočil. Ugotovil je, da je povprečno število posrednikov približno šest (Watts, Sheridan Dodds in Newman, 2002). Novejši rezultat s povprečjem korakov 6,6 so pridobili Microsoftovi raziskovalci, ki so preučili preko 30 bilijonov elektronskih sporočil (Smith, 2008).

Na konkretnem primeru smo pokazali, da so internetne socialne mreže res svet v malem, saj smo do naše vnaprej izbrane osebe (Jure Godler) prišli že v petih korakih.

Izračunali smo tudi, koliko oseb bi imela konkretna mreža, če bi vsak mladostnik v mreži imel 86 prijateljev. Toliko prijateljev je imel mladostnik, ki je po svoji mreži Facebooka pokazal, da do Jureta Godlerja potrebuje pet korakov. Če bi vsak mladostnik prav tako imel 86 prijateljev, bi v šestih korakih v taki mreži bile 404 milijarde ljudi! S tem smo dokazali, da je Facebook ali katera koli druga socialna mreža res svet v malem. Velikost socialne mreže v šestih korakih ob različnem številu prijateljev je prikazana v preglednici 4. Iz preglednice je razvidno, da socialne mreže služijo večanju socialnega kapitala.

Koraki \ Štev. prijateljev	10 prijateljev	20 prijateljev	50 prijateljev	100 prijateljev
1. korak	100	400	2500	10000
2. korak	1000	8000	125000	1000000
3. korak	10000	160000	6250000	100000000
4. korak	100000	3200000	312500000	10000000000
5. korak	1000000	64000000	15625000000	1000000000000
6. korak	10000000	1280000000	781250000000	100000000000000

*Preglednica 4:* Izračun velikosti socialne mreže v šestih korakih ob različnem številu prijateljev

## Varnost na internetu

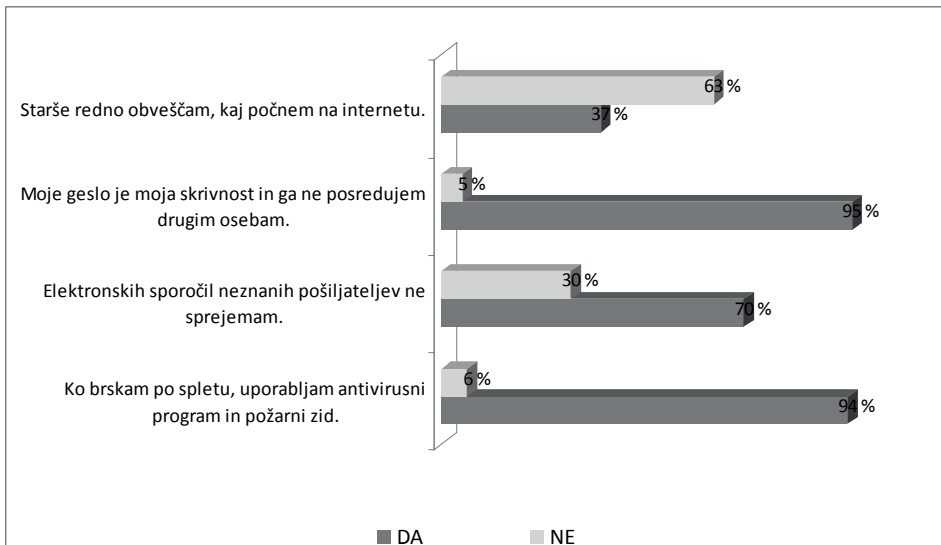
V prejšnjem poglavju smo dokazali, da so svetovne socialne mreže zelo velike in da z majhnim številom korakov pridemo do katere koli osebe, ki uporablja to mrežo. Pri uporabi socialnih mrež so najbolj ranljiva skupina uporabnikov mladostniki, saj se zaradi neizkušenosti in radovednosti lahko hitro ujamejo v pasti interneta. Zato je pri tem zelo pomembna vloga staršev. Vendar le 40 % deklet in 31 % fantov staršem popolnoma zaupa o svojih vsebinah na Facebooku. Obstajajo statistično značilne razlike med fanti in dekleti ( $\chi^2 = 13,303$ ;  $P = 0,001$ ); več kot polovica deklet (52,6 %) svojim staršem o virtualnem druženju ne poroča.

Seznanjenost staršev	Dekleta		Fantje	
	Numerus (N)	f %	Numerus (N)	f %
DA	15	39,5	13	30,9
NE	20	52,6	11	26,2
DELNO	3	7,9	18	42,9

*Preglednica 5:* Virtualno druženje in seznanjenost staršev

Izid  $\chi^2$ -preizkusa:  $\chi^2 = 13,303$ ;  $P = 0,001$

Bolj ko starši niso seznanjeni z mladostnikovim druženjem v virtualnem svetu, bolj je pomembno upoštevati pravila varne rabe interneta. V ta namen smo preverili štiri področja, ki zagotavljajo varno brskanje po internetu. Ta področja spadajo med nasvete zabavno deskanje in druženje najstnikov, ki jih je pripravila organizacija SAFE-SI ([www.safe.si](http://www.safe.si)).



*Graf 1:* Varna raba interneta

Iz grafikona je razvidno, da le 37 % mladostnikov starše redno obvešča o tem, kaj počnejo na internetu. Spodbudna sta podatka, da večina mladostnikov pri uporabi interneta ne izdaja svojega gesla (95 %) in da imajo pri brskanju po internetu zaščitene računalnike s požarnim zidom in antivirusnim programom (94 %). Da se mladostniki lahko hitro ujamejo v pasti interneta, priča podatek, da jih skoraj tretjina (30 %) sprejme elektronska sporočila neznanih pošiljateljev.

## Zaključek

Internet je medij, ki mladim v sodobni družbi predstavlja tehnologijo njihove mladosti. Eden izmed poglobitvenih motivov za uporabo interneta pri mladostnikih je težnja po oblikovanju družbenih interakcij v virtualnem okolju. Spletne klepetalnice, forumi, virtualna socialna omrežja, kot so Facebook, Twitter, Myspace, Netlog, Club Penguin ipd., so eno najbolj skrivnostnih okolij na internetu, kjer se nemoteno družijo ljudje iz celega sveta. Nekateri avtorji to generacijo mladostnikov imenujejo kar »*chat room generacija*« (Oblak, 2004).

Preučevali smo spletno druženje mladih na primeru Facebooka in kako so mladi ob uporabi interneta zaščiteni. Ugotovili smo, da vsi anketiranci uporabljajo računalnik. Namen uporabe je različen. Največ mladostnikov uporablja računalnik v izobraževalne namene ter za druženje v različnih virtualnih socialnih omrežjih. Z raziskavo smo ugotovili, da mladi pri računalniku prebijejo več kot dve uri na dan. Po podatkih raziskave Eurobarometer 2008 internet uporablja 88 % slovenskih

otrok v starosti med 6 in 17 leti, kar nas uvršča na osmo mesto med članicami EU. Ne smemo pozabiti, da lahko otroci uporabljajo internet tudi preko mobilnega telefona.

Skoraj vsi anketiranci poznajo Facebook in ga tudi uporabljajo. Uporabljajo ga za preživljanje prostega časa in druženje. Namen uporabe Facebooka med fanti in dekleti ni statistično značilen, saj je namen socialnih omrežij deliti informacije z ljudmi in na ta način komunicirati z njimi. Pri tem je treba biti pozoren, kateri podatki lahko ogrožajo zasebnost mladostnika in kateri ne.

S hipotezo *Six degrees of separation* smo na konkretnem primeru dokazali, da je internet svet v malem, ki pa za mladostnike lahko skriva velike pasti. Spletne socialne mreže so praviloma zelo velike. Tudi z raziskavo smo ugotovili, da imajo mladostniki v svojem profilu preko 200 oseb. Anonimnost virtualnega prostora predstavlja glavno privlačnost v spletnih omrežjih in internetu, saj mladostnikom ponuja številne možnosti za zadovoljitev potreb po samoizražanju, samovrednotenju, raziskovanju in eksperimentiranju z lastno identiteto (Cerar, 2006). Vendar v tako veliki mreži lahko prihaja tudi do različnih zlorab. Med večje internetne nevarnosti sodijo: razkrivanje osebnih informacij, srečanje s pornografijo, srečanje s škodljivimi in nasilnimi vsebinami, biti žrtev nadlegovanja, zasledovanja, žaljenja in osebno srečanje z osebo, ki jo spoznajo na internetu. Nasvet o izogibanju osebnih srečanj upošteva 73 % mladih, vendar narašča odstotek mladih, ki staršem o tovrstnih srečanjih ne povedo (Šterk idr., 2009).

Otroci in mladostniki so najbolj ranljivi uporabniki interneta, saj se zaradi svoje mladosti in neizkušenosti pa tudi pretirane radovednosti lahko hitro ujamejo v pasti interneta. Ta nevarnost je še večja, ker v virtualno druženje mladih starši večinoma niso vpeti. Rezultati raziskave so pokazali, da le 37 % staršev pozna internetne aktivnosti svojih otrok, za preostale starše (63 %) lahko trdimo, da svojim mladostnikom ne postavljajo nobenih omejitev pri uporabi interneta. Po podatkih raziskave Eurobarometer 2008 pa je 90 % slovenskih staršev prepričanih, da bi se morali njihovi otroci v šoli več učiti o varni rabi interneta. Tudi v šolah bo potrebno nameniti več pozornosti vzgoji za medije, vendar bo ta učinkovitejša le, če bodo v to vzgojo vključena tudi družinska pravila.

Pri vzgoji mladostnikov za medije je pomembno, da starši posredujejo svojim otrokom pomembna sporočila o odgovorni rabi novih tehnologij. Pri tem je potrebna previdnost, saj s pretirano kontrolo ali omejevanjem spletnih stikov lahko naletijo na odpor mladostnika in tako izgubijo dragocen stik z njim.

Rezultati raziskave kličejo po vsebinah, namenjenih varni rabi interneta. Vzgoja za medije mora potekati tako v šoli kot doma.



## LITERATURA

Cerar, M. (2006). *Internet – virtualno shajališče mladih: primerjave socialnih interakcij v realnem in virtualnem okolju*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

*Flash Eurobarometer*. (2008). Towards a safer use of the Internet for children in the EU – a parents' perspective. Pridobljeno 2. 7. 2011, s [http://ec.europa.eu/information\\_society/activities/sip/docs/eurobarometer/analyticalreport\\_2008.pdf](http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/analyticalreport_2008.pdf).

Lešnik, R. (1982). *Prosti čas: delo, človek, družba, vzgoja*. Maribor: Založba Obzorja.

*Nasveti za varno spletno klepetanje*. Pridobljeno 1. 7. 2011, s [http://www.safe.si/2010/02/eGradiva/NASVETI\\_ZA\\_VARNO\\_SPLETNO\\_KLEPETANJE\\_\\_letak\\_za\\_najstnike/?&cat=393&p1=670&p2=672&id=672](http://www.safe.si/2010/02/eGradiva/NASVETI_ZA_VARNO_SPLETNO_KLEPETANJE__letak_za_najstnike/?&cat=393&p1=670&p2=672&id=672).

Oblak, T. (2004). Kultura druženja chat room generacije: »Za užitek gre!«. *Javnost*, 11, 75–88.

Skrtnar, R. (2006). *Zaščita otrok pred nevarnostmi interneta*. Pridobljeno 20. 2. 2011, s <http://www.nasvet.com/zlorabe-otroci/>.

*Small world experiment*. Pridobljeno 21. 2. 2010, s [http://en.wikipedia.org/wiki/Small\\_world\\_experiment](http://en.wikipedia.org/wiki/Small_world_experiment).

Smith, D. (2008). Proof! Just six degrees of separation between us. *The Observer*. Pridobljeno 28. 11. 2011, s <http://www.guardian.co.uk/technology/2008/aug/03/internet.email>.

Šterk, T., Zupanič, T. in Žavbi, A. (2007). *Kaj morate vedeti o internetu, pa si ne upate vprašati svojih otrok? Priročnik za starše*. Ljubljana: FDV, Center za metodologijo in informatiko.

Šterk, T., Jerman Kuželički, A. in Žavbi, A. (2009). *Kaj morate vedeti o internetu, pa si ne upate vprašati svojih otrok? Priročnik za starše*. Ljubljana: FDV, Center za metodologijo in informatiko.

Watts, D. J., Sheridan Dodds, P. in Newman, M. E. J. (2002). Identity and Search in Social Networks. *Science*, 296 (5571), 1302–1305.

*Breda Bizjak, univerzitetna diplomirana bibliotekarka, bizjak.breda@gmail.com*

## **Kako približati šolsko knjižnico otrokom z disleksijo**

Strokovni članek

UDK: 376-053.5:027.8(497.4)  
028.8:616.89-008.434.5

### **POVZETEK**

V prispevku so na kratko predstavljeni disleksija in vzroki za njen pojav. Podane so težave oseb z disleksijo. Ena največjih je branje in pri izboljšanju kakovosti bralne pismenosti lahko odigrajo pomembno vlogo knjižnice, še posebej šolske. Predstavljene so mednarodne smernice za knjižnične storitve za osebe z disleksijo. Prikazan je pomen šolskega knjižničarja kot posrednika med otrokom z disleksijo in knjigo. Spodbuden in ustrežljiv odnos šolskega knjižničarja do otrok z disleksijo veliko prispeva k uspešnosti le-teh. Pozornost je osredotočena tudi na šolsko knjižnico kot prostor in pomagala v njej, da se otroci z disleksijo lažje znajdejo v samem prostoru. Zelo pomembno je, da so napisano gradivo oziroma knjige oblikovane tako, da otrokom z disleksijo omogočajo več časa za njihovo razumevanje. Izbira primernih knjig za otroke z disleksijo veliko prispeva k njihovi pozitivni samopodobi.

**Ključne besede:** šolska knjižnica, šolski knjižničar, disleksija, osebe z disleksijo, otroci z disleksijo

## **How to Familiarise Dyslexic Children with School Library**

### **ABSTRACT**

The article introduces dyslexia and the causes for its occurrence and outlines the problems that dyslexic people normally face. Reading is one of the biggest issues that affect people with dyslexia. In improving the quality of reading literacy, librar-

ies – school libraries in particular – can play an important part. Moreover, this article introduces international guidelines regarding library services for people with dyslexia. The role of a librarian as a mediator between a dyslexic child and a book is also presented. The more encouraging and helpful a librarian is, the more successful children with dyslexia can be. Furthermore, the article focuses on the room of a school library and the aids in it, which can make it easier for dyslexic children to get around. Also, it is very important that the reading material and the books are designed in such a way that gives children with dyslexia more time for comprehension. Choosing the books that are appropriate for dyslexic children contributes a lot to their positive self-esteem.

**Key words:** school library, school librarian, dyslexia, people with dyslexia, children with dyslexia

## Uvod

Sodobni trendi tako v izobraževanju kot tudi v knjižničarstvu narekujejo, da je treba v redno osnovno šolo enakovredno vključiti tudi otroke s posebnimi potrebami in jim omogočiti, da dosežejo zastavljene cilje. Otroci s posebnimi potrebami oziroma učenci, ki imajo kakršne koli specifične motnje (čustvene, vedenjske, spoznavne ali fiziološke) in iz teh izhajajoče učne in bralne težave, potrebujejo še prav posebej skrbno uvajanje v knjižnico (Dolinar, 2008). Ti otroci so posebna skupina bralcev, ki zaradi motenj branja potrebuje veliko spodbude in prilagojenih oblik opismenjevanja (Dolgan Petrič, 2008). Med otroki z motnjo branja je veliko otrok z disleksijo. Ti otroci za učenje branja potrebujejo drugačne knjige kot tisti, ki teh težav nimajo. Knjige morajo biti opremljene z ustrežno pisavo, velikostjo črk, razmikom med vrsticami, barvo ozadja in tiska. Knjižnično osebje pa mora biti otrokom z disleksijo zaradi njihove oviranosti še posebej naklonjeno v smislu nudenja dodatne strokovne pomoči. Da pa lahko knjižničar tem otrokom pomaga, mora dobro poznati znake disleksije.

Najpogosteje se disleksija pojavlja kot motnja branja, pisanja in črkovanja. Zaznamuje otroke predvsem v šolskem obdobju, kajti v našem šolskem sistemu je težko pridobivati znanje brez branja in pisanja. Vsi otroci imajo neko obliko začetnih težav pri učenju branja, vendar te težave pri otrocih z disleksijo sčasoma ne izginejo, ampak so doživljenjske (Davis in Braun, 2008). Disleksijo pri otrocih najzanesljiveje in najlažje odkrijemo med opismenjevanjem, ki mu je posvečeno prvo triletje v osnovni šoli (Polše Zupan, 2007). Pri zgodnjem odkrivanju disleksije imajo veliko vlogo učitelji, starši in vsi, ki so v stiku z otrokom. Pomembno je, da otroka spodbujajo, mu pomagajo, razumejo ter sprejmejo njegove težave. Tako krepijo otrokovo samozavest (Kruh, 2010).

»Disleksija je medicinski pojem, specifične učne težave pa so pedagoški pojem. Oba pojma se uporabljata za opis stanja, ki je prirojeno, in številni raziskovalci menijo, da je to genetsko prenosljiva organska motnja v možganskem centru za jezik. Disleksije ne povzročajo duševne motnje, okvara čutil, čustvene motnje ali kulturna prikrajšanost« (Evropsko združenje za disleksijo, angl. European Dyslexia Association – EDA, v Nielsen in Irvall, 2007, str. 9).<sup>1</sup>

## Disleksija

Po definiciji Britanskega združenja za disleksijo (angl. British Dyslexia Association – BDA) je disleksija »zapleteno nevrološko stanje, ki je prirojeno. Simptomi lahko vplivajo na različna področja učenja in delovanja, kažejo pa se kot posebne težave pri branju, črkovanju in pisanju. Disleksija lahko prizadene eno ali več od naštetih področij« (Nielsen in Irvall, 2007, str. 9).<sup>2</sup> Disleksija ni posledica znižane motivacije, različnih senzornih okvar, nespodbudnega okolja itd., lahko pa se pojavlja skupaj z naštetimi faktorji (Kesič Dimic, 2010).

Disleksija je ena izmed motenj v skupini specifičnih učnih težav. Pojavlja se v različnih oblikah, od lažjih do izrazitih (Košak Babuder, 2008). Vendar motnjo včasih težko prepoznamo, kajti vsaka oseba z disleksijo nosi svojstven zbir simptomov. Gre torej za skupek simptomov, ki se pojavljajo pri približno 10 % otrok. Tipični simptom disleksije je dezorientacija. Med simptome disleksije spadajo tudi časovne in prostorske zamenjave ter slabo pomnjenje zaporedij (Davis in Braun, 2008).

Disleksija ni samo motja, ampak tudi velik dar. Mnogi geniji so imeli disleksijo, npr. Albert Einstein, Walt Disney, Hans Christian Andersen, Leonardo da Vinci. Njihova genialnost se ni pojavila kljub disleksiji, ampak ravno zaradi nje. Čeprav vsi ljudje ne razvijejo enake nadarjenosti, imajo skupne nekatere duševne procese: imajo posebno sposobnost možganov, da spreminja in ustvarja zaznave, močno se zavedajo okolja, nadpovprečno so radovedni, večinoma razmišljajo v besedah in ne v slikah, so zelo intuitivni, za opazovanje uporabljajo vse čute, misli doživljajo kot realnost, imajo bujno domišljijo (Davis in Braun, 2008).

---

<sup>1</sup> Evropsko združenje za disleksijo je nevladna krovna organizacija regionalnih in nacionalnih združenj oseb z disleksijo, ki vključuje otroke, starše, strokovnjake. Ustanovljena je bila leta 1987 v Bruslju. Njena naloga je, da pomaga osebam z disleksijo pri izobraževanju ter da jim nudi podporo pri socialni integraciji v družbo. Spodbuja raziskave o disleksiji, sodeluje z drugimi organizacijami s podobnimi cilji itd. (<http://eda-info.eu/>).

<sup>2</sup> Vizija Britanskega združenja za disleksijo je disleksiji prijazna družba, ki omogoča vsem osebam z disleksijo, da dosežejo svoj potencial na področju izobraževanja, usposabljanja, zaposlovanja. Poslanstvo združenja so razne aktivnosti in lobiranje za trajnostne spremembe v korist osebam z disleksijo. Zagotovljena morata biti nepristransko svetovanje ter pomoč osebam z disleksijo in tistim osebam, ki so z njimi. Pomembna je tudi izmenjava izkušenj na regionalni, nacionalni in mednarodni ravni (<http://www.bdadyslexia.org/uk/about-us.htm>).

Vzroki za pojav disleksije izvirajo iz genske kode. Nekateri ljudje se namreč rodijo z gensko kodo, ki jim onemogoča uporabljanje tistega dela možganov, ki spreminja in ustvarja zaznave. Ta prirojena koda sama po sebi ne povzroča disleksije, obstaja pa prav zaradi nje možnost, da se disleksija razvije. Ta teorija nam ponuja razlago, zakaj se disleksija pojavlja v več generacijah v eni družini in zakaj nekateri strokovnjaki menijo, da je dedna. Se pa disleksija začne razvijati že v starosti treh mesecev. Takrat oseba z disleksijo začne razvijati svoje posebne sposobnosti, večšine in primanjkljaje (Davis in Braun, 2008).

### *Kaj je dezorientacija*

Dezorientacija je prirojena funkcija normalnih možganov. Do nje prihaja takrat, ko možgani prejmejo nasprotujoče si informacije iz različnih čutil in skušajo te informacije povezati, vendar jih ne morejo. Pri dezorientaciji možgani vidijo, da se premikajo stvari, ki se v resnici ne, ali pa se zdi, da se telo premika, čeprav se ne. Občutek za čas se lahko upočasni ali pa se pospeši. Pri dezorientaciji se razen okusa spremenijo vsi čuti. Možgani ne vidijo, kar gledajo oči, temveč imajo spremenjeno zaznavo podob. Prav tako možgani ne slišijo, kar poslušajo ušesa, temveč imajo spremenjeno zaznavo zvokov. Podobno je pri vseh drugih čutih, in sicer s tipom, občutkom za ravnotežje, gibanje in čas. Osebe z disleksijo podzavestno uporabljajo dezorientacijo za zaznavanje večdimenzionalnosti. To pomeni, da svoja čutila premikajo tako, da so sposobni izkusiti več dimenzij sveta. Stvari lahko zaznavajo iz več kot ene perspektive, tako da iz teh zaznav dobijo več informacij kot drugi ljudje. Osebe z disleksijo boljše prepoznavajo tridimenzionalne predmete, zvoke in taktilne dražljaje. Spremenjeno zaznavanje uporabljajo ne le za razreševanje zmede, temveč tudi v ustvarjalni domišljiji. V neverbalnem mišljenju, ko se uporablja za razreševanje problemov, lahko spremenjeno zaznavanje imenujemo intuicija, iznajdljivost ali inspiracija. Kadar pa se uporablja za razvedrilo, ga imenujemo fantaziranje ali sanjarjenje (Davis in Braun, 2008).

Osebe z disleksijo zaradi dezorientacije, ki je sestavni del miselnih procesov, bolje zaznavajo ali si bolje predstavljajo stvari kot povprečni ljudje. Ko pa začnejo uporabljati jezik, povzroči dezorientacija učne težave. Obračanje napisane besede navzdol ali z zadnje strani ter razstavljanje na sestavne dele povzroči zmedo, ki kmalu doseže skrajno mejo. Tako oseba z disleksijo ne vidi več tistega, kar je napisano, ampak to, kar misli, da je napisano. Torej dezorientacija osebi z disleksijo pri prepoznavanju simbola ne pomaga, ker simbol ni predmet, temveč predstavlja le zvoke besede, ki opisujejo predmet, dejanje ali pojem. In zato ker oseba z disleksijo simbola oziroma besede ne prepozna, naredi napako. Te napake pa so primarni znaki disleksije (Davis in Braun, 2008).

### *Težave pri branju, črkovanju, pisanju*

Pri branju pretvarjamo simbole v glasove besed, nato pa te besede kombiniramo v govoru. Oseba z disleksijo pa pri tem naleti na dva problema. Prvi problem je

problem dezorientacije. Dezorientirana oseba nima jasne slike simbolov na papirju in zato prihaja do številnih napak. Drugi problem pa je dejstvo, da oseba z disleksijo ne »sliši« svojih notranjih misli. To pomeni, da miselno ne izgovarja besed, ki jih bere. Oseba z disleksijo ima probleme tudi pri črkovanju in to predvsem zaradi dezorientacije. Črke pogosto vidi tridimenzionalno, kot bi lebdele v prostoru. To se zgodi zato, ker besede ne gleda samo od spredaj, zadaj in obrnjeno v obe smeri, temveč jo tudi razstavlja in ponovno sestavlja v vseh možnih kombinacijah. Težave pri pisanju imenujemo disgrafija in so prav tako povezane z dezorientacijo. Težave pri pisanju se lahko pojavijo zaradi težav pri črkovanju, lahko pa zato, ker se je otrok učil pisanja, ko je bil dezorientiran. Problem s pisanjem lahko nastane tudi zato, ker je otrok dobil preveč navodil o tem, kakšna bi morala biti njegova pisava. S tem otrok dobi veliko različnih miselnih slik besed in črk, ki druga drugo izpodrivajo. Oseba z disleksijo lahko s pisalom naenkrat potegne le eno linijo, zato je njihova risba kombinacija vseh teh slik, ki prehajajo druga v drugo. Rezultat tega je zmeda črt, ki se zvijajo in poskakujejo po papirju (Davis in Braun, 2008).

### *Druge težave*

Disleksijo poleg težav pri branju in pisanju spremljajo še nekatere druge težave. Otroci imajo težave pri določanju nekaterih odnosov, npr. pri zemljepisu (sever, jug, vzhod, zahod), pri branju z zemljevida, v odnosih levo-desno, nad-pod, gor-dol, pred-potem, spredaj-zadaj. Težave jim povzročajo tudi sledenje vrstnemu redu pravil v nalogi, zavezovanje vezalk, pozabljanje na velike zečetnice, težave pri pisnem deljenju in tipkanju. Zapomnitev nepovezanih dejstev, ki niso v njihovem interesu (poštevanka, pomnjenje znanstvenih dejstev pri fiziki in kemiji, zgodovinski podatki – letnice, imena, kraji), jim prav tako povzročajo težave. Probleme imajo tudi v organizaciji in razumevanju zakonitosti časa (težave pri uporabi analogne ure, naštevanju mesecev po vrsti ter ocenjevanju danega časa in rokov – zamujanje, pomnjenje urnikov – kdaj se konča odmor). Probleme jim povzročajo prostorska orientacija, zato si težko uredijo sobo, izgubljajo stvari ali jih pozabljajo doma. Pri matematiki so osebe z disleksijo pogosto zelo uspešne, vendar pa se lahko pri nekaterih pojavijo težave pri učenju zaporedja pisnega računanja, razumevanju ulomkov, učenju tabel in enačb na pamet in obračanje števil (23 = 32) (Kesič Dimić, 2010).

## **Otroci z disleksijo in šolska zakonodaja**

Otroci z disleksijo sodijo po slovenski šolski zakonodaji v skupino otrok s posebnimi potrebami (Zakon o osnovni šoli, 1996). Omenjeni zakon v 11. členu med otroke s posebnimi potrebami uvršča *otroke z motnjami v duševnem razvoju, slepe in slabovidne otroke, gluhe in naglušne otroke, otroke z govornimi motnjami, gibalno ovirane otroke, dolgotrajno bolne otroke, otroke z motnjami vedenja in*

*osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja, ter učence z učnimi težavami in posebej nadarjene učence.*

Otroke z lažjo in zmerno obliko disleksije uvrščamo med učence z učnimi težavami in le-ti so upravičeni do *prilagajanja metod in oblik dela v procesu poučevanja, do vključitve v dopolnilni pouk in drugih oblik individualne in skupinske pomoči* (Zakon o osnovni šoli, 1996, 12. člen). Otroke s težjimi in najtežjimi oblikami disleksije ter otroke, pri katerih se ob disleksiji pojavljajo tudi druge izrazite specifične učne težave, pa uvrščamo med učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (Košak Babuder, 2008). Tem otrokom Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) zagotavlja prilagojeno izvajanje izobraževalnega programa in dodatno strokovno pomoč. V okviru tega programa (oziroma izobraževalnega programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo) so glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje deležni prilagoditev v organizaciji, načinu preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanja in časovni razporeditvi pouka (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2000, 7. člen).

## **Smernice za knjižnične storitve za osebe z disleksijo**

Mednarodna zveza knjižničnih združenj (angl. International Federation of Library Association, v nadaljevanju IFLA) je v svojih dokumentih opredelila tudi posebno skrb knjižnic za uporabnike s posebnimi potrebami.<sup>3</sup> Za področje dela z osebami z disleksijo so leta 2001 pripravili smernice za knjižnične storitve za osebe z disleksijo (angl. Guidelines for Library Services to Persons with Dyslexia)

---

<sup>3</sup> V združenju IFLA že od leta 1931 deluje posebna sekcija za uporabnike s posebnimi potrebami (IFLA Library Services to People with Special Needs Section, prej IFLA Section for Libraries Serving Disadvantaged Persons – <http://www.ifla.org/en/about-lsn>), ki svojo skrb posveča raznim skupinam deprivilegiranih uporabnikov knjižnic: osebam z disleksijo, invalidom, oskrbovancem v domovih za starejše, osebam z demenco, zapornikom. Leta 1983 je bila ustanovljena še posebna sekcija knjižnic za slepe (IFLA Libraries for the Blind Section – <http://www.archive.ifla.org/VII/s31/index.htm>). Večina smernic je napisanih po enotnem modelu. Priporočila se nanašajo na ureditev knjižničnega prostora, gradnjo ustrezne knjižnične zbirke, izobraževanje in usposabljanje knjižničnega osebja za delo s posameznimi ciljnim skupinami uporabnikov, organizacijo in evalvacijo poslovanja, sodelovanje s sorodnimi organizacijami in strokovnimi združenji. Smernice tudi sproti prilagajajo novim trendom in dosežkom na področju informacijsko-komunikacijskih tehnologij (Dolgan Petrič, 2008).

Po kronološkem vrstnem redu so objavljene naslednje smernice: 1997: Smernice za lažje berljivo gradivo; 2000: Knjižnične storitve za oskrbovance v bolnišnicah in domovih za ostarele; 2000: Knjižnične storitve za gluhe in naglušne osebe; 2001: Knjižnične storitve za osebe z disleksijo; 2005: Knjižnice za slepe v informacijski dobi; 2005: Oblikovanje in gradnja integriranih digitalnih knjižničnih sistemov za slepe in slabovidne; 2005: Knjižnične storitve za zapornike; 2005: Dostop do knjižnic za invalidne osebe; 2007: Knjižnične storitve za osebe z demenco; 2008: Knjižnične storitve za otroke do tretjega leta (skupaj s sekcijo za otroke in mladostnike).



(Nielsen in Irvall, 2001),<sup>4</sup> pred tem pa smernice za pripravo gradiva, prirejenega za lažje branje (angl. Guidelines for Easy-to-Read Materials) (Tronbacke, 1997).

Osebe z disleksijo imajo običajno nizko raven samospoštovanja. V času svojega šolanja so velikokrat doživljali neuspehe. Zato se je potrebno še posebej potruditi, da se bo ta skupina oseb, ki ni vajena knjižnice, ob obisku le-te počutila dobrodošla. To pa je povezano tudi s spreminjanjem odnosa pri knjižničnih delavcih in z njihovim izobraževanjem za primeren način pristopanja in pomoči osebam z disleksijo. Zato avtorici smernic Nielsen in Irvall (2007) predvsem opozarjata na pomen poznavanja disleksije med knjižničarji: »Pomembno je, da fakultete in druge ustanove, ki skrbijo za izobraževanje knjižničarjev, v svoje učne programe vključijo tudi vsebino o disleksiji. Najbolje je, da študenti v času študija pridobijo čim več znanja o različnih težavah pri branju in o potrebah ljudi, ki imajo takšne težave« (str. 12). Vsebine o disleksiji pa bi morale biti vključene tudi v programe neformalnega izobraževanja knjižničarjev.

Avtorici priporočata sodelovanje knjižnic z vrtci, šolami in starši. Prav tako mora knjižnica sodelovati z vrtci pri ponudbi otroške literature za branje v predšolskem obdobju, ki je še posebej koristno za otroke z disleksijo. Knjižničarji pa morajo dobro poznati bralne težave in gradivo, ki je primerno za posamezne razvojne stopnje branja. Sestavni del zbirke za otroke so lažje berljive slikanice, otroške pesmice in zvočne knjige.

Za osebe z disleksijo bi bilo zelo koristno, če bi imele svojega osebnega knjižničarja, strokovnjaka, ki bi dobro poznal različne težave pri branju in tudi ustrezno gradivo za to skupino bralcev. *Knjižničar za osebe z disleksijo* bi moral biti sestavni del širše mreže pomoči, ki bi vključevala šole, organe lokalnih oblasti in organizacije za invalide. Posebna pozornost mora biti namenjena prijetni in pregledni notranji opreми knjižnic. Oznake morajo biti postavljene jasno. Zelo priporočljivo je, da so na oznakah piktogrami (besedilo, ponazorjeno s slikami). Prav tako je za vse, ki imajo težave z branjem, tudi za osebe z disleksijo, koristna *barvna črta na tleh*, ki vodi do ustreznega gradiva. Barvna črta na tleh je koristna tudi za slabovidne uporabnike (Nielsen in Irvall, 2007).

---

<sup>4</sup> Slovenski prevod Smernic za knjižnične storitve za osebe z disleksijo je izšel leta 2007.

Izhodišče smernic za knjižnične storitve za osebe z disleksijo so trije dokumenti, ki so deloma objavljeni tudi kot priloga smernic: Standardna pravila za izenačevanje možnosti invalidov OZN (1993; angl. The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities), Manifest o splošnih knjižnicah (1994; angl. Public Library Manifesto), ki ga je izdal UNESCO, in Listina za bralca (1992; angl. The Charter for the Reader), ki sta ju sprejeli Mednarodno združenje založnikov (angl. The International Publishers Association) in Mednarodni odbor za knjigo (angl. International Book Committee).



Zelo pomembna je zadostna ponudba zvočnih knjig<sup>5</sup> in gradiva, prirejenega za lažje branje (na primer časniki v elektronski obliki in zvočne revije).<sup>6</sup> Smernice opozarjajo tudi, da bi morali večjo skrb posvetiti preprostim in jasnim uporabniškim vmesnikom za spletne strani knjižnic. Spletna stran knjižnice naj bo lahko berljiva in naj ima tudi zvočno različico. Iskanje v računalniških katalogih bi moralo biti čim bolj enostavno (Nielsen in Irvall, 2007).<sup>7</sup>

Posebno pozornost smernice namenjajo vlogi knjižnic pri ozaveščanju javnosti o disleksiji, sodelovanju s starši in lokalnimi organizacijami.

## Prijazno do otrok s težavami pri branju

### *Otroci z disleksijo in šolski knjižničar*

Odkar v šolah poteka prenovljen sistem vključevanja otrok s posebnimi potrebami v redne šole, se povečuje tudi število knjižničarjev, ki se vsakodnevno srečujejo z učenci s specifičnimi učnimi težavami. Zelo pomembno je, da je knjižničar seznanjen, kakšni učenci hodijo v knjižnico in kakšne so njihove potrebe. Knjižnica mora biti prostor, kamor bo otrok z veseljem hodil, zato so zelo pomembni prijazen in potrpežljiv odnos ter spodbuda in opora učencev s strani šolskega knjižničarja. Vsi knjižnični delavci bi se morali pri otrocih z motnjami branja še posebej truditi in jim obiskovanje knjižnice približati. Nepoznavanje ali neustrezna izobrazba knjižničarjev na tem področju lahko pripelje do tega, da se jim osebe z bralnimi težavami zdijo bolj »nadležne« in manj »zanimive«, s čimer jih še dodatno odvrčajo (Nielsen in Irvall, 2007). Da je poznavanje bralnih motenj pri delu knjižničarja pomembno, kaže tudi predmetnik študija bibliotekarstva, informacijske znanosti in knjigarstva. Ta bodoče knjižničarje pri predmetu psihologije uči o uporabnikih z različnimi bralnimi motnjami, tudi o osebah z disleksijo (Medja, 2011).

Pomembno je bibliopedagoško delo z otroki z disleksijo, ki ga za učence prvega triletja izvedejo šolske knjižničarke v sodelovanju s specialnimi pedagogi. V manjših skupinah učenci enkrat tedensko obiskujejo šolsko knjižnico in ob različnih didaktičnih oblikah (petje, lutkovna igra) spoznavajo knjižnico kot prostor. Odkrivajo, da v knjižnici ni slabih in dobrih bralcev, in se skozi igro otresejo strahu pred

<sup>5</sup> V številnih šolah se danes zvočne knjige uporabljajo za učenje branja. V Skandinaviji šole in knjižnice sodelujejo v okviru programov, kjer se uporabljajo zvočne knjige skupaj s tiskanimi knjigami. Otroci si lahko zvočne knjige izposodijo tudi za branje za razvedrilo.

<sup>6</sup> Na Švedskem obstaja elektronska različica nekaterih dnevnikov, ki jih uporabniki lahko berejo na računalniku s pomočjo programa za povečanje besedila ali sintezo govora.

Zvočne revije vsebujejo tekoče informacije o svetovnih dogodkih, znanosti, medicini, umetnosti, različnih vsakodnevnih temah.

<sup>7</sup> Računalniški katalogi, kot je slovenski Cobiss, bi morali omogočati čim bolj preprosto iskanje s kontroliranimi seznami ključnih besed (Dolgan Petrič, 2007).

branjem. S takšnim načinom učenci napredujejo na področju govora, izboljša se orientacija, povečajo socialne interakcije ter postanejo bolj ustvarjalni in samozavestni (Fidler in Sikošek, 2000).

Pozoren knjižničar lahko učencu, ki se težko znajde v svetu črk ali besed, ponudi njegovi bralni starosti primerno knjigo ali pa skupaj z učiteljem prilagodi seznam knjig za domače branje ali bralno značko. Starše in učitelje naj opozori, če učbeniki iz učbeniškega sklada niso primerni za otroke z disleksijo. To lahko pomeni, da učenec npr. ne more pisati vanj, si podčrtavati, označevati, kar je za otroke z disleksijo sicer ključno za boljše razumevanje besedila (Dolgan Petrič, 2008).

Šolski knjižničarji lahko otrokom z disleksijo pomembno pomagajo pri razvijanju branja in njihove pismenosti. Ena izmed pomembnejših pomoči je organiziranje bralnih ur, na katerih knjižničar otrokom približa svet knjig. Bralne ure so še posebej pomembne za otroke, ki jim doma njihovi starši oziroma skrbniki ne berejo. To so otroci iz socialno manj spodbudnega okolja, kjer se soočajo s pomanjkanjem knjig, pripovedovanjem pravljic, igranjem in pogovarjanjem, kar vpliva na splošno poučenost, sposobnost pozornega poslušanja, na komunikacijo in jezik. Pomembno je tudi, da šolski knjižničar uredi bralne kotičke, v katerih so knjige predstavljene na nekoliko drugačen način. Poleg besedne predstavitve jo lahko predstavi tudi vizualno, z ilustracijami. Otrokom predstavi humorne in zanimive odlomke ter jih spodbudi k risanju risbic, stripov ali da napišejo svoje mnenje o knjigi. Šolski knjižničar mora poskrbeti tudi za objavlanje seznamov knjig na vidnem mestu v knjižnici. Na teh seznamih so lahko poleg knjig, ki so primerne za bralce z disleksijo, navedene tudi knjige, ki so primerne za oklevajoče bralce, ter knjige, primerne za zahtevnejše bralce. Prav tako morajo biti na vidnem mestu objavljeni sezname lažje berljivih knjig za bralno značko in domače branje, ki jih šolski knjižničar oblikuje skupaj z učitelji razredne stopnje in slavisti (Košak Babuder, 2008).

Otroci z disleksijo zaradi počasnejše tehnike branja, in ker se hitreje utrudijo, potrebujejo več časa, da izposojene knjige preberejo. Knjižničar jim lahko pomaga tako, da jim omogoči, da imajo knjige izposojene dalj časa (Košak Babuder, 2008).

### *Otroci z disleksijo in šolska knjižnica kot prostor*

Najbolje je, da je gradivo za osebe z bralnimi težavami (torej tudi za osebe z disleksijo) dostopno v osrednjem delu knjižnice. Postavljeno mora biti na mestu, kjer ga uporabniki s posebnimi potrebami lahko opazijo že ob vstopu v knjižnico in ga sami poiščejo, brez spraševanja; tako jim ni potrebno takoj razkriti svoje »prijzetosti« (Nielsen in Irvall, 2007).

Šolski knjižničar lahko z uvedbo najrazličnejših pripomočkov ter z ustrezno ureditvijo knjižničnega prostora pomaga, da bodo otroci z disleksijo v knjižnici bolj samostojni in samozavestni ter da bodo radi prihajali vanjo. Ker imajo težave s pomnjenjem abecede, lahko pri iskanju police z določeno črko porabijo zelo veliko časa. Dobrodošla pomoč je kartonček z abecedo, ki jim pomaga, da lažje sledijo policam in najdejo knjigo, ki jo iščejo. Označevalci imajo obliko daljšega lesenega ali plastičnega kazala, ki je namenjen označevanju mesta na polici, od koder je učenec vzel knjigo. Pomaga mu, da ve, kam mora knjigo vrniti, če si je ne bo izposodil. Če so knjige v šolski knjižnici urejene po zvrsteh, so te na vidnem mestu označene s piktogramom. Legenda piktogramov je navadno pri sprejemnem pultu knjižnice. Opisi piktogramov morajo biti kratki, jasni in razumljivi (Košak Babuder, 2008).

### *Gradivo za otroke z disleksijo v šolski knjižnici*

Da otroci z disleksijo pokažejo pripravljenost za branje in da so pri tem uspešni, močno prispevata oblika in jezikovna zahtevnost bralnega gradiva. Bralno gradivo za osebe z disleksijo naj bo primerne barve – temno zelen tisk na rumeni, krem, svetlo zeleni ali sivo-beli podlagi.<sup>8</sup> Moten papir brez leska je ustrežnejši kot bleščeč papir, ker zmanjšuje bleščanje. Velikost črk naj bo od najmanj 12 do 18 točk. Tipografija črk mora biti zaokrožena – najustrežnejši obliki pisave sta arial ali comic sans, primerni sta tudi verdana in tahoma. Poševna oblika črk ni ustrezna, ker je takšna oblika pisave težko berljiva. Priporočljiv je širši, 1,5–2 razmik med vrsticami, saj bralcu omogoča lažje sledenje s prstom in zanesljivejše prehajanje iz ene vrstice v drugo. Zaradi težav z orientacijo osebe z disleksijo v strnjem besedilu pogosto preskočijo vrstico. Jezikovni slog v besedilu mora biti preprost, kajti oseba z disleksijo težje sledi besedilu, ki vsebuje veliko pridevnikov in razmišljanj. V knjigah naj prevladuje dvogovor, ker se tako bralec lažje vživi v dogajanje, predstavljeno v knjigi. Pomembno je, kje v vrstici se začne poved. Osebe z disleksijo namreč težje sledijo povedi, ki se začne na koncu vrstice (Košak Babuder, 2008). Na strani naj ne bo več kot pet neznanih besed (Dolgan Petrič, 2007). Vsi ti dejavniki naredijo besedilo v knjigi lažje berljivo in razumljivo in zato tudi knjige, namenjene osebam z disleksijo, označujemo kot lažje berljivo gradivo (Nielsen in Irvall, 2007).<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Beli papir povzroča vizualne težave, imenovane »vizualni stres« (angl. Mears/Irlen sindrom). To velja tako za bralce z disleksijo kot tudi tiste brez nje. Otroci z vizualnimi težavami in tisti z disleksijo imajo ob običajnem tisku (črni tisk na belem papirju) pogosto občutek, kot da se besedilo premika ter da postajajo vrstice zamegljene.

<sup>9</sup> Obstajata dve skupini knjig za lažje branje. Prva skupina so priredbe že obstoječih knjig, ki olajšajo branje in razumevanje besedila. Druga skupina pa so knjige, napisane posebej za osebe z bralnimi težavami. Gre za jezikovno bolj prilagojena besedila, ki omogočajo lažje branje. Nekatere tovrstne knjige spremlja še posebna zvočna knjiga, s pomočjo katere lahko bralec sočasno posluša posnetek in sledi besedilu v tiskani knjigi.

Pri slikanicah, primernih za otroke z disleksijo, so bistvenega pomena tudi ilustracije. Besedilo morajo dopolnjevati tako, da jasno povzemajo pomen besedila in kot take olajšajo proces branja. Ilustracije morajo biti od besedila primerno oddaljene oziroma najboljše je, če so nad besedilom (Polše Zupan, 2009).

Priporočeno je tudi, da naj bo bralna stopnja knjige za eno do dve leti nižja od dejanske starosti otroka (Košak Babuder, 2006, v Dolgan Petrič, 2007). Glede na to priporočilo se postavlja vprašanje, ali so nekatere knjige, ki so na seznamih za bralno značko in domače branje, sploh primerne za otroke z disleksijo.

### *Metoda petih prstov pri izbiri knjig tudi za otroke z disleksijo*

Košak Babuder (2008) opisuje način, po katerem lahko otroci sami izberejo knjige, ki so zanje primerne. Pri tem ima izjemno vlogo šolski knjižničar, ki otrokom pokaže, kako v množici knjig najti takšno, ki mu glede na težavnostno stopnjo ustreza (da ni prezahtevna ali preveč enostavna). Gre za tako imenovano metodo *test petih prstov*. To je metoda za ugotavljanje *jezikovne ustreznosti in primernosti besedila* pri učencih. Po tej metodi otroku s pomočjo določanja števila neznanih besed na eni strani besedila pomaga ugotoviti primernost knjige. Koraki so naslednji:

- Izberi knjigo, ki ti je všeč.
- Odpri jo na sredini.
- Poskusi najti stran brez ilustracij oziroma slik.
- Začni brati na vrhu. Nadaljuj z branjem, dokler ne prideš do besede, ki je ne poznaš.
- Postavi svoj mezinček na to neznano besedo.
- Nadaljuj z branjem. Vsakič, ko prideš do besede, ki je ne poznaš, postavi nanjo naslednji prst.
- Če ti zmanjka prstov, še preden prideš do konca strani, je knjiga pretežka za samostojno branje.
- Če nisi porabil nobenega prsta, je knjiga zate verjetno preveč enostavna.
- Če si porabil manj kot pet ali več kot en ali dva prsta, ko si prebral celo stran, je knjiga zate primerna, saj ti bo pomagala, da postaneš bolj spreten bralec.

Sposobnost samostojnega izbiranja knjig je posebej pomembna za otroke z disleksijo. Le-ti največkrat izberejo knjige, ki jih že dobro poznajo in so zato za njih

preveč preproste. Tako ne razvijajo spretnosti branja in ne napredujejo pri branju kot bi sicer lahko. Knjig, ki jim jih svetuje knjižničar in jih še ne poznajo, pa se navadno lotevajo z negotovostjo in odporom. Največkrat takšni otroci izbirajo knjige po zunanjem videzu in notranji obliki. Pritegne jih naslovna stran z naslovom, ilustracije, knjige, ki nimajo preveč strani, imajo velike črke, besedilo v njih pa ni preveč zgoščeno. Kljub temu pa ni nujno, da je knjiga za otroka ustrezna in da jo bo sploh prebral. Knjiga je lahko za otroka jezikovno prezahtevna in zato jo bo odložil.

## Sklep

Šolska knjižnica mora pritegniti čim več otrok. Vendar pa nekaterim učencem obisk knjižnice predstavlja nepremagljivo oviro. Da bi lahko knjižničarji razumeli njihov odpor do knjižnice, morajo biti dovolj strokovno usposobljeni, da odkrijejo vzrok, zakaj je temu tako. Med otroki, ki se knjižnice izogibajo, je potrebno posebno mesto posvetiti otrokom z disleksijo. Ne glede na njihovo zmanjšano zanimanje za branje in pisanje namreč tudi oni potrebujejo knjižnico. So posebna skupina uporabnikov knjižnice, ki ne more uporabljati običajnih storitev in gradiv knjižnice. Obveza šolske knjižnice namreč je, da posveča enako skrb vsem skupinam uporabnikov in njihovim specifičnim potrebam. IFLA je v Manifestu o šolskih knjižnicah (2001) zapisala: »Storitve šolskih knjižnic morajo biti enakopravno zagotovljene vsem članom šolske skupnosti ne glede na raso, spol, religijo, narodnost, jezik, strokovni ali socialni status. Posebne storitve in gradiva morajo biti zagotovljena tistim, ki ne morejo uporabljati rednih knjižničnih storitev in gradiv« (str. 138–139).

Dobro poznavanje disleksije omogoča šolskemu knjižničarju (in tudi vsem drugim pedagoškim delavcem) načrtovanje ustreznih oblik pomoči za te otroke. S pravilnim pristopom, ustrezno ureditvijo knjižničnega prostora ter ustreznim gradivom se da v knjižnico pritegniti tudi te otroke. Cilj je, da otroci z disleksijo pri uporabi knjižnice postanejo kar se da samostojni in samozavestni, predvsem pa, da bodo radi zahajali vanjo oziroma se ne bodo bali vstopiti. Prilagoditi se jim moramo mi, kajti otroci z disleksijo se ne morejo spremeniti.

## LITERATURA

*British Dyslexia Association*. Pridobljeno 27. 1. 2012, s <http://www.dyslexia.org/uk/about-us.html>.

Davis, R. in Braun, E. M. (2008). *Dar disleksije: zakaj nekateri pametni ljudje ne znajo brati in kako se tega lahko naučijo*. Ljubljana: V. B. Z.

Dolgan Petrič, M. (2007). Knjižnične storitve za uporabnike s posebnimi potrebami: priporočila za delo z osebami z disleksijo. *Šolska knjižnica*, 17 (2), 72–78.

Dolgan Petrič, M. (2008). Osebam s posebnimi potrebami prijazne knjižnice. V M. Steinbuch (ur.), *Programi šolskih knjižnic in razvijanje pismenosti: zbornik referatov* (str. 88–98). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Dolar, M. (2008). Knjižnična zbirka za najstnike z vedenjskimi in učnimi težavami. V M. Steinbuch (ur.), *Programi šolskih knjižnic in razvijanje pismenosti: zbornik referatov* (str. 99–107). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

*European Dyslexia Association*. Pridobljeno 27. 1. 2012, s <http://eda-info.eu/>.

Fidler, R. in Sikošek, K. (2000). Kako lahko specialni pedagog in šolski knjižničar pomagata otrokom s specifičnimi učnimi težavami v prvih treh letih osnovnega šolanja: projekt na OŠ Štore. *Defektologična slovenica*, 8 (3), 101–105.

Kesič Dimic, K. (2010). *Priporočnik o branju*. Ljubljana: Alba 2000, 2010.

Košak Babuder, M. (2008). Otrok z disleksijo v šolski knjižnici – spodbujanje branja in pomoč pri izbiri leposlovnih gradiv. V M. Steinbuch (ur.), *Programi šolskih knjižnic in razvijanje pismenosti: zbornik referatov* (str. 178–191). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kruh, J. (2010). Zgodnje odkrivanje disleksije. V M. Košak Babuder (ur.), *Specifične učne težave v vseh obdobjih: zbornik prispevkov* (str. 104–108). Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

*Library Services to People with Special Needs Section*. Pridobljeno 17. 2. 2012, s <http://www.ifla.org/en/about-lsn>.

*Libraries Serving Persons with Print Disabilities Section*. Pridobljeno 17. 2. 2012, s <http://www.archive.ifla.org/VII/s31/index.htm>.

*Manifest o šolskih knjižnicah*. (2001). *Šolska knjižnica*, 11 (3), 138–139.

Medja, N. (2011). *Šolski knjižničar in uporabniki z disleksijo: primeri slikanic in domačega branja v šolskem letu 2010/2011*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Nielsen, G. S. (2001). *Guidelines for library services to persons with dyslexia*. 67th IFLA Council and General Conference, Boston, August 16–25, 2001. Pridobljeno 10. 1. 2012, s <http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/162-150e.pdf>.

Nielsen, G. S. in Irvall, B. (2007). *Smernice za knjižnične storitve za osebe z disleksijo*. Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije.

Polše Zupan, S. (2007). O prvi slovenski slikanici za otroke z disleksijo. *Razredni pouk*, 9 (3), 5–7.

*Smernice za lažje berljivo gradivo. Smernice za knjižnične programe opismenjevanja: nekaj praktičnih predlogov*. (2007). Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije.

---

Tronbacke, B. I. (1997). *Guidelines for easy-to-read materials*. The Hague: IFLA Headquarters.

*Zakon o osnovni šoli*. (1996). Pridobljeno 25. 1. 2012, s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199612&stevilka=570>.

*Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. (2000). Pridobljeno 25. 1. 2012, s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200054&stevilka=2496>.

---

## SPLOŠNO O REVII

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 izvirnih znanstveno-raziskovalnih člankov in tudi prispevkov, ki poročajo o strokovnem delu, raziskovanju v praksi ipd.

Revija za elementarno izobraževanje izhaja štirikrat letno. V njej so objavljeni prispevki v slovenskem ali angleškem jeziku. Razvrščeni so v naslednje kategorije: izvirni 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 vrnjeno 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 zgoščenci pošljejo na naslov:

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

## GENERAL INFORMATION

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

## GUIDELINES FOR SUBMISSION

The following guidelines must be followed to submit a manuscript:

- Please include the following information with your submission: category of article, brief biography of the author, author's preferences and an evaluation of the article based on at least two recent anonymous editorial opinions.
- Articles must be formatted in an acceptable word processing program (ex. Microsoft Word for Windows) Manuscripts must be typed, 12-point Times New Roman font, 1.5-spaced, justified alignment with 2.5cm margins.
- Article length, including abstract (in either Slovene or English) and key words, should not exceed 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).  
Fošnarich, S. (2002). Obremenitve šolskega delovnega okolja in otrokova uspešnost. V M. Juričič (ur.), *Šolska higiena: zbornik prispevkov* (str. 27–34). Ljubljana: Sekcija za šolsko in visokošolsko medicino SZD.
- Citing sources in the body of the text: If a direct quotation is cited, write the last name of the author, year it was published and page number. Put this information in parenthesis (Lipovec, 2005, pg. 9). If the information is paraphrased, leave out the page number (Lipovec, 2005).
- All manuscripts must have a title page that includes name and last name of author, date of birth, address, title of the article, author's academic title(s), address of author's current employer and email address.
- The quality of manuscripts will be reviewed anonymously. The editors reserve the right to make editorial changes and changes to the textual format so as to adhere to the style of the journal. Manuscripts chosen for publication are done so on an honorary basis.

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

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

---



ISSN 1855-4431