



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

XLVII

2016

1

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

vzgoja izobraževanje

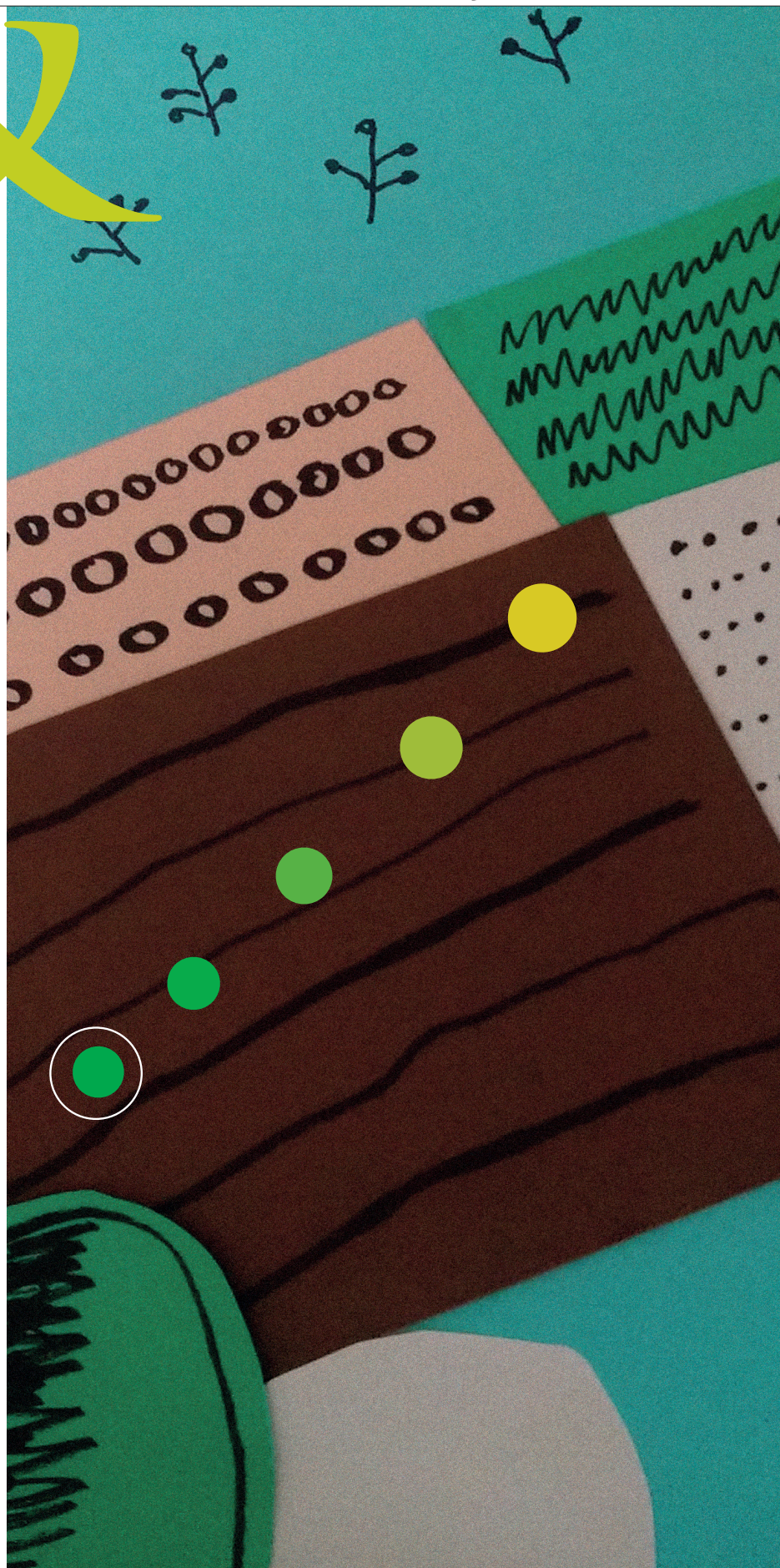
Najpogostejše zmote
pri argumentiranju in
vsakodnevnem sklepanju

Učna samopodoba
dvojno izjemnih otrok

Izzivi multikulturnega
izobraževanja

Sodelovanje s starši pri
vzgoji otrok v obdobju
trme

Učbeniški skladi, cene in
kompleti učnih gradiv





Vzgoja in izobraževanje

ISSN 0350-5065
VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE
letnik XLVII, številka 1, 2016

Izdajatelj in založnik
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik
dr. Vinko Logaj

Uredniški odbor
dr. Zora Rutar Ilc, dr. Jana Kalin, ddr. Barica
Marentič Požarnik, Urška Margan, dr. Alenka
Polak, dr. Marjan Šimenc, dr. Justina Erčulj,
dr. Robert Kroflič

Odgovorna urednica
dr. Zora Rutar Ilc

Urednica založbe
Damijana Pleša

Jezikovni pregled
Barbara Jarc

Prevod
Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec s. p.

Oblikovanje
Kofein dizajn, d. o. o.

Priprava in tisk
Present, d. o. o.

Naklada
700 izvodov

Naslov uredništva
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
zora.rutar-ilc@zrss.si,
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si
www.zrss.si

Naročanje
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
e-pošta: zalozba@zrss.si; faks: 01 / 3005-199
letna naročnina (6 številke): 50,08 € za pravne
osebe, 32,55 € za posameznike, 22,95 € za
študente; 65,00 € za tujino
Cena posameznega izvoda 1/2016 je 10,43 €. V cenah je vključen DDV.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod
zaporedno številko 577 vpisana v razvid
medijev, ki ga vodi Ministrstvo za
izobraževanje, znanost in šport RS.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2016
Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega do-
voljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršen
koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače raz-
širjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (foto-
kopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje
na kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

UVODNIK

Dr. Zora Rutar Ilc
O vsebini #2

RAZPRAVE

Dr. Tanja Rupnik Vec
Psihologija mišljenja: najpogostejše zmote pri argumentiranju in vsakodnevem sklepanju #3

Maruša Komotar, Mira Metljak in Gabrijela Nagode
Vidik vloge učitelja v diskurzu o človekovih in otrokovih pravicah v šolskem prostoru #10

ANALIZE IN PRIKAZI

Mag. Nataša Satler
Učna samopodoba dvojno izjemnih otrok #15

Anja Kristan
Izzivi multikulturnega izobraževanja #23

Vincenc Filipčič
Učbeniški skladi, cene in kompleti učnih gradiv #33

IZKUŠNJE IZ PRAKSE

Tanja Kranjec in Alenka Kostanjevec
Sodelovanje s starši pri vzgoji otrok v obdobju trme #47

Mag. Maja Sever
Šarm kolažne tehnike #53

OCENE IN INFORMACIJE

Ddr. Barica Marentič Požarnik
Moj pogled na zgodbo Pedagoškega inštituta ob njegovi 50-letnici #58

Saša Premk
Novosti iz knjižnice #61

Kulturni bazar 2016 #62

EDITORIAL

On the content #2

PAPERS

Psychology of Thinking: the most common Misconceptions in Reasoning and Everyday Deduction #3

Aspect of the Role of Teacher in the Discourse on Human and Children's Rights in School #10

ANALYSES AND PRESENTATION

Self-image of Twice Exceptional Children as Learners #15

Challenges of Multicultural Education #23

Textbook Funds, Prices and Sets of Learning Materials #33

EXPERIENCES FROM PRACTICE

Cooperation with Parents in Educating Children during their Obstinate Stage #47

The Charm of Collage Technique #53

REVIEWS AND INFORMATION

My take on the Story of the Educational Research Institute on its 50th Anniversary #58

New Editions in the Library #61

Dr. Zora Rutar Ilc, Zavod RS za šolstvo

O VSEBINI

Tokratno številko revije začenjamo z izjemno pomembnim sporočilom za učitelje: če želimo učence (na)učiti razmišljati, potem moramo zakonitosti razmišljanja prepričljivo demonstrirati! Tanja Rupnik Vec v svojem prispevku pokaže, kako nam razumevanje zakonitosti mišljenja lahko pomaga do ozaveščanja lastnih miselnih procesov, do učinkovitega razmišljanja ter do smiselnega odločanja in ravnanja. Avtorica celo zapiše izzivalno tezo, da lahko zgolj učitelj, ki poglobljeno razume zakonitosti mišljenja in ki sam učinkovito razmišlja in rešuje probleme, kompetentno usmerja učenčevo razmišljanje.

V času, ko množica beguncev, med njimi tudi najbolj ranljivi – mladoletni otroci brez spremstva – trkajo na naša vrata in na našo vest ter nagovarjajo naše sočutje in solidarnost – postaja sprejemanje, spoštovanje in negovanje multikulturalnosti vse bolj aktualen izziv. O izzivih multikulturalnosti v vzgojno-izobraževalnih institucijah in svojih izkušnjah s spoprijemanjem z njim piše Anja Kristan. Avtorica izčrpno osvetli teoretična izhodišča in problematiko multikulturalnosti ter – naslanjajoč se na številne avtorje – nakaže, katera pedagoška načela in organizacijske oblike dela bodo omogočili demokratiziranje šolske prakse. Poznavanje načel in značilnosti medkulturnega izobraževanja, medkulturnih kompetenc in multikulturnega dialoga za spodbujanje enakih možnosti, udeležnosti in opolnomočenja udeležencev pedagoškega procesa postaja vse pomembnejše področje profesionalnega razvoja in delovanja pedagoških delavcev. Ta načela ilustrira z lastnim primerom iz vrtca ter pokaže nekaj praktičnih vidikov udejanja multikulturalnosti v praksi.

Z izzivi, ki jo šolam prinaša multikulturalnost, se ukvarja tudi članek avtoric Maruše Komotar, Mire Metljak in Gabrijele Nagode, namenjen otrokovim pravicam v šoli. Članek se osredotoča predvsem na koncept pravičnega pripoznanja in na metodo opolnomočenja kot eno izmed mogočih rešitev. Avtorice kot ključni vzvod za opolnomočenje utemeljujejo participacijo vseh udeleženih pri načrtovanju vzgojnega koncepta. To je še posebej pomembno glede na ugotovitve raziskav, ki jih v članku citirajo avtorice, namreč da več kot polovica dijakov srednje poklicne in strokovne šole doživlja, da jih odrasli redko ali nikoli ne poslušajo in da ne upoštevajo njihovega mnenja. Tako jim, pravijo avtorice, »... jemljejo pravico do izražanja mnenja, posredno pa jim tudi onemogočajo vpliv na odločitve, ki zadevajo njihovo prihodnost.«

Svojevrsten izziv, ki ga pred učitelje postavlja drugačnost, so tudi dvojno izjemni učenci. Nataša Satler ob uvodni osvetlitvi te problematike predstavi kvalitativno študijo treh dvojno izjemnih učencev, usmerjeno na ugotavljanje njihove samopodobe. Zgovorni nizki rezultati vseh treh so spodbudili snovanje ukrepov za krepitev njihove pozitivne samopodobe. S tem prispevkom nadaljujemo prakso objavljanja primerov obravnave otrok s posebnimi potrebami, ki smo jo začeli v lanski številki in za katero se nadejamo, da bo postala redna.

V tokratni številki se Vincenc Filipič loteva še enega perečega problema, in sicer izbire učbenikov in delovnih zvezkov s strani učiteljev, primerjave njihovih cen in implikacij, ki jih ima to za njihovo izbiro in dostopnost.

Vzgojne problematike se lotevata Tanja Kranjec in Alenka Kostanjevec, in sicer na primeru obravnave trme, Maja Sever pa na primeru kolaža opisuje inovativne učne pristope pri likovni vzgoji.

Zaključujemo z zavidljivo obletnico Pedagoškega inštituta, ob kateri »legenda« slovenske šolske stroke, Barica Marentič Požarnik, z nami deli svojo razmišljanje spodbujajočo osebno refleksijo prehojene strokovne poti.

Dr. Tanja Rupnik Vec, Zavod RS za šolstvo

PSIHOLOGIJA MIŠLJENJA: NAJPOGOSTEJŠE ZMOTE PRI ARGUMENTIRANJU IN VSAKODNEVNEM SKLEPANJU

»The essence of the independent mind lies not in what it thinks, but in how it thinks.« (C. Hitchens)¹

Teoretiki z različnih področij poudarjajo, da je praksa učinkovitejša, če jo podpira določen nivo teoretičnega vpogleda ... izboljšanje na nekem področju od določene točke naprej terja tudi poznavanje teorije s tega področja (Van Gelder, 2004). Področje mišljenja v tem oziru ni izjema. Razumevanje zakonitosti mišljenja nam lahko pomaga, da lastne miselne procese ozaveščamo in si načrtno prizadevamo, da bi mislili učinkovito, se odločali smiselno in tako tudi doživljali in ravnali. Še toliko pomembnejše pa je razumevanje mišljenja, ne zgolj za lastno rabo, pač pa v vlogi učitelja. Zgolj učitelj, ki poglobljeno razume zakonitosti mišljenja ter njegovo manifestacijo v jeziku in drugih simbolnih reprezentacijah in ki ob uporabi tega znanja učinkovito razmišlja in rešuje probleme, lahko kompetentno usmerja učenčevo razmišljanje, obenem pa predstavlja dober model učinkovitega misleca.

S to predpostavko v mislih v prispevku odstremo nekaj zakonitosti mišljenja: opredelimo učinkovito, kritično mišljenje ter ga utemeljimo; argumentacijo razmejimo od prepričevanja in retorike, nato pa na primerih raziščemo nekaj najbolj tipičnih zmot pri argumentiranju in vsakodnevem sklepanju.

KAJ JE KRITIČNO MIŠLJENJE IN ZAKAJ JE POMEMBNO?

Ljudje mislimo. Včasih učinkovito, drugič manj. Kadar rešujemo odprte probleme, ki dopuščajo mnogo rešitev, mislimo bolj ali manj ustvarjalno, kadar pa se odločamo o tem, ali temu, o čemer nas nekdo prepričuje, verjeti ali ne, uporabljamo drugačna miselna orodja in miselne strategije. V takšnih primerih je pomembno, da pristopimo analitično in zmoremo presoditi o tem, s čim ta, ki nas prepričuje, utemeljuje svoje stališče, kakšna orodja in tehnike pri tem uporablja ter ali je to, kar nam ponuja oz. kar zastopa, dejansko najboljša izbira. V takšnih primerih torej mislimo bolj ali manj kritično. Besedne zveze »kritično mišljenje«, »kritični mislec«, »kritično misliti« imajo vrsto pomenov, sploh med pisci, ki delujejo v vzgoji in izobraževanju in se sprašujejo predvsem, kako učiti misliti mlade ljudi. Ne zgolj učiti vedeti, učiti misliti naj bo temeljni vzgojno-izobraževalni cilj! Kot pravi Hitchens, bistvo neodvisnega

in učinkovitega uma ni v vsebini razmišljanja, temveč v načinu razmišljanja.

Srž kritičnega mišljenja, tako nekateri avtorji (npr. Bowel in Kemp, 2002; Halpern, 1996; Šuster, 1998), je sposobnost prepoznavanja, analize in vrednotenja argumentov, tako lastnih kot tujih, ter sposobnost oblikovanja argumentov. In še: argumentiranje ni isto kot prepričevanje. Cilja teh dveh procesov se razlikujeta: cilj argumentiranja je odkriti »resnico« (resnica je sicer izjemno izmuzljiv pojem, a pustimo v tem trenutku to vprašanje ob strani) oz. najboljšo možno rešitev v danem okviru, cilj prepričevanja pa je za vsako ceno doseči, da oseba, ki jo prepričujemo, spremeni svoje stališče v našo smer.

Prvi izziv kritičnega misleca je razlikovati argument od drugih besedil oz. sporočil. Ni namreč vsako besedilo že argument. Ljudje – v pisni, govorni ali slikovni obliki – opisujemo dogodke, izražamo svoja čustva ali razlagamo pojave (ki so se že zgodili). Argumentiramo pa takrat, kadar si prizadevamo pokazati, da je nečemu smiselno verjeti iz točno določenih razlogov. Argument je torej pojem, ki se nanaša na naslednjo strukturo: določena trditev (sklep) je na določen način podprta z razlogi za njeno sprejetje (premise). V argumentu trditev, ki je sklep, smiselno sledi iz trditev, ki so razlogi oz. premise. Povedano še drugače: trditve, ki so razlogi, utemeljujejo, dokazujejo, upravičujejo sprejetje sklepa (glej npr. Kemp in Bowel, 2002; Šuster, 1998; Markič, 2000; Rupnik Vec in Kompare, 2006; Halpern, 1996).

Argumenti so lahko preproste strukture, npr.: »Na anketno vprašanje, ali sta moški in ženska lahko le prijatelja, odgovarja pritrnilno 74 % anketiranih žensk ter 62 % anketiranih moških v starosti od 20 do 50 let, zato lahko trdimo, da je prijateljstvo med moškim in žensko dejansko mogoče.« (Koderman, 2014) Argumenti so lahko tudi daljša besedila, celo celotni članki ali knjige. Reklamni oglasi pa so argument, ki temelji na nebesednih sporočilih. Argumenti poleg eksplicitnih premis vsebujejo tudi implicitne premise. To so trditve, ki niso ubesedene, so pa v besedilu vsebovane, saj brez njih izpeljava sklepa ni mogoča. Včasih niso problematične, pogosto pa so prav implicitne premise najbolj sporni del argumenta. Poglejmo primer: »Ne strinjam se s stališčem, da bi imeli učenci možnost, da sami izberejo učitelje. Večina strogih učiteljev bi izgubila službo. Pa tudi kakovost znanja bi se drastično zmanjšala.« V tej strukturi predstavlja sklep trditev »učenci ne bi smeli sami izbirati učitelja«, podporo za sklep, premisi pa trditvi

¹ »Bistvo neodvisnega in učinkovitega uma ni v vsebini razmišljanja, temveč v načinu razmišljanja.« (C. Hitchens)

»strogi učitelji bi izgubili službo« in »kakovost znanja bi se drastično zmanjšala«. Vendar pa sklep logično sledi iz premis zgolj, če privzamemo kot resnični naslednji implicitni trditvi: »učenci bi izbirali zgolj blage učitelje« ter »zgolj strogi učitelji zagotavljajo kakovostno znanje učencev«. V realnosti sta omenjeni implicitni trditvi seveda sporni, s tem pa želimo pokazati, da je prav neizrečeno pogosto problematično in je zato zelo pomembno posvetiti pozornost implicitnemu.

Kadar gre za daljša in kompleksnejša (govorna ali pisna) besedila, pa tudi slikovna sporočila, sta smiselna skrbna analiza in ovrednotenje argumenta, kar pomeni razbiranje sklepov, vmesnih sklepov ter razlogov za te sklepe, razbiranje implicitnih premis ter razkrivanje odnosov med njimi in ovrednotenje te strukture, kar vodi v odločitev, ali argumentu verjeti ali ne. Strukturo argumenta lahko pokažemo na različne načine, tudi grafično, z diagramom argumenta (vendar ta tema presega namen prispevka).

O kakovosti argumenta odloča predvsem kakovost premis (implicitnih in eksplicitnih) oz. odnos med premisami in sklepom. Običajno presojamo premise v argumentu z naslednjih vidikov: sprejemljivosti, relevantnosti in zadostnosti. Premisa oz. trditev, ki podpira sklep, je: a) sprejemljiva, kadar je resnična oz. je z veliko verjetnostjo resnična, b) relevantna, kadar je pomembna za sprejetje sklepa, in c) zadostna, kadar sama po sebi, brez dodatne podpore, omogoča sprejetje sklepa. Argument, v katerem sklep logično sledi iz sprejemljivih, relevantnih in zadostnih premis, je zdrav (močan) argument. Nekateri avtorji so mnenja, da dober argument poleg premis prikaže tudi protipremise (razloge, ki izpodbijajo sklep), vendar tako, da pokaže, da so razlogi za sprejetje sklepa močnejši od protirazlogov (npr. Halpern, 1998).

Na enostavnem primeru pogledjmo, kako presojati v skladu s kriteriji: »Odrasli z dojenčki in majhnimi otroki občujejo na zanimiv, drugačen način kot s starejšimi otroki in odraslimi, predvsem zato, da olajšajo interakcijo. To spremenjeno občevanje lahko vsakodnevno opazujemo na igrišču, obstaja pa tudi nekoliko starejša študija (Stern, 1977), v kateri so avtorji ta pojav proučili. Ugotovili so, da je drugačno ravnanje staršev z manjšimi otroki zelo razširjeno in vključuje spremembe izražanja, načine premikanja glave, položaj in držo ter mimiko. ...« (Hayes in Orrell, 1998) V tem argumentu je sklep (drugačno občevanje odraslih z dojenčki) podprt z dvema premisama: a) vsakodnevna izkušnja, b) študija. Prvo premiso (izkušnjo) lahko obravnavamo kot sprejemljivo (obstaja določena verjetnost, da je to spremenjeno ravnanje odraslih do majhnih otrok mogoče opaziti na igriščih), ne prav relevantno (tudi če tega ne bi opazili na igriščih, obstaja možnost, da to starši počnejo z otroki v bolj intimnih situacijah) in tudi ne zadostno za sprejetje sklepa (kar je potencialno mogoče opaziti, ni isto kot to, kar je res opaženo). Močnejše podpira sklep druga premisa (študija), ki je – pod predpostavko, da gre za resnično in kompetentno raziskavo – sprejemljiva (podatki so resnični in potrjujejo spremenjene vzorce

ravnanja staršev v odnosu do majhnih otrok), relevantna (osredotočena na pojav, ki se argumentira), ne pa nujno zadostna. Za sprejetje končnega sklepa bi bilo smiselno dodati podporo, temelječo na novejših študijah, ali podporo študij, ki utemeljujejo, da so vzorci proučevanih vidikov ravnanja tako temeljni, da so kulturno in časovno neodvisni.

V tem razdelku smo skušali pokazati nekaj osnovnejših analize, vrednotenja in oblikovanja argumentov, v naslednjem poglavju pa se bomo osredotočili na temo, ki je povezana predvsem s presojanjem argumentov. Katere so temeljne zmote, ki jih lahko storimo, kadar nekaj argumentiramo?

ZMOTE PRI ARGUMENTIRANJU IN VSAKODNEVNEM SKLEPANJU

Kadar v vsakodnevnem govoru argumentiramo, svoje trditve podpiramo z različnimi vrstami razlogov, sklicujemo se na različne vrste podpore. Najpogosteje uporabljamo naslednje vrste razlogov (Bensley, 1998; Browne in Keeley, 2000):

1. zdrav razum, javno mnenje in splošno sprejete vrednote,
2. anekdote (posamični primeri ali zgodbe),
3. osebne izkušnje in opažanja,
4. mnenje znanstvenih ali drugih avtoritet,
5. logično dokazovanje in argumente po analogiji,
6. spoznanja, pridobljena po znanstveni metodi.

Vsaka od navedenih vrst razlogov (v argumentacijski teoriji jih imenujemo premise) sicer lahko v posameznih primerih ponuja kakovostno podporo sklepu (stališču, tezi, ki jo zagovarjamo), pa vendar so nekatere vrste razlogov močnejše, tehtnejše, sklep, ki ga podpremo s temi razlogi, pa bolj relevanten in bolj prepričljiv. Najmočnejšo podporo sklepu predstavljajo *spoznanja znanosti in strok*, ki so pridobljena po posebnih postopkih zbiranja, analize in vrednotenja podatkov in rezultatov. Zato so argumenti, pri katerih sklep temelji na premisah, ki se nanašajo na podatke, zbrane po znanstveni metodi, običajno zelo zdravi (močni) argumenti. A tudi metode znanstvenega spoznavanja imajo svoje omejitve in domet, zato niti vsakega sklicevanja na znanost (še posebej, če ta, ki znanstveno spoznanje interpretira, ni strokovnjak) ne gre jemati kot dokončno resnico, absolut. Če npr. prehitro sprejmemo trditev, da so paradizniki zdravi, ker je bilo tako ugotovljeno v neki znanstveni študiji, lahko, brez dodatnega vpogleda v značilnosti in kakovost študije, prezgodaj sklepamo, da trditev brezpogojno, v vseh situacijah, ob vseh pogojih drži. V vzgoji in izobraževanju bi morali največ prostora nameniti prav utemeljevanju stališč in odločitev z rezultati znanstvenih raziskav. Že mlajše učence lahko seznanjamo z nekaterimi zakonitostmi spoznavanja oz. sistematičnimi metodami zbiranja podatkov.

Močno podporo sklepu predstavljajo tudi *mnenja znanstvenih in drugih avtoritet*, seveda zgolj če oseba, na

katere mnenje se sklicujemo, v resnici preučuje področje našega argumentiranja ali deluje na njem. Potencialno napako pri sprejetju sklepa storimo, kadar je ta podprt z navidezno avtoriteto ali pa avtoriteta ne poda močne podpore svojemu sklepu, mi pa verjamemo zgolj zato, ker gre za avtoriteto. Če se npr. ugleden zdravnik, torej avtoriteta na področju zdravja, izreče za vstop v novo politično stranko, mi pa mu sledimo zgolj zaradi njegove karizmatičnosti, se lahko zgodi, da svojo zmoto spoznamo kasneje. Kakšne so implikacije za vzgojno-izobraževalno delo? Ni smiselno, da se učitelj izpostavlja kot absolutna avtoriteta, niti za področje (oz. vse teme področja), ki ga poučuje. Če kombinira intelektualno skromnost in izogibanje preuranjeni sodbi z neutrudljivim iskanjem raznolikih pogledov znanstvenih avtoritet, spodbuja večperspektivnost, dopuščanje dvoumnosti, koeksistiranje različnih »začasnih« resnic, toleriranje dvoumnosti, kar so odlike kritično razmišljujočih ljudi. Seveda nujno naleti na razvojnopsihološko oviro, namreč da mlajši učenci večperspektivnosti ne zmorejo in da vztrajno iščejo in želijo pravi odgovor, pa čeprav na še tako odprti problem. Učiteljeva vloga je, da mejo med pravnim in napačnim mehča in uvaja idejo o najboljši možni rešitvi danega problema glede na podatke, kontekst itd.

Tudi *logično dokazovanje in dokazovanje z analogijo* predstavljata močno podporo sklepu, če je proces v resnici logično veljaven oz. če je podobnost med dvema pojavoma (kadar utemeljujemo z analogijo) zares relevantna. Primer logičnega dokazovanja bi bil naslednji: »Če drži, da so dekleta bolj naivna od fantov, potem jih moramo za vsako ceno obvarovati nevarnosti. Če jih moramo za vsako ceno obvarovati nevarnosti, moramo zanje organizirati posebne treninge mišljenja. Torej, če so dekleta bolj naivna od fantov, moramo zanje organizirati posebne treninge mišljenja.« Logično sklep ni sporen, nedvomno izhaja iz predhodnih trditev, vprašljiva pa je v tem primeru kakovost (resničnost, relevantnost) trditev, ki vodijo v sklep. Učitelj pri logičnem dokazovanju torej usmerja pozornost tako na odnose med premisami in sklepom kot na kakovost posameznih premis.

Sklicevanje na *osebno izkušnjo ali anekdote* je v vsakodnevem argumentiranju pogosta praksa, a največkrat ne predstavlja močne podpore sklepu. Predvsem zato, ker ljudje iste situacije doživljamo (interpretiramo) zelo različno, v odvisnosti od preteklih izkušenj, trenutnih potreb, vrednot, prepričanj, temeljnih predpostavk, identitete ... Posledično se tudi različno odzivamo, naše reakcije pa v okolici sprožajo nove (različne!) odzive. Zato osebnih izkušenj pogosto ni mogoče posplošiti in predstavljajo zgolj eno od mogočih izkušenj. Prednost argumentiranja z osebno izkušnjo (ali z anekdoti) je ta, da je v debati zelo prepričljiva, sporoča pa predvsem to, da je doživetje možno, nikakor pa ne, da je tipično ali gotovo. Če npr. argumentiramo na področju vzgoje in zastopamo sklep, da vzgoja ne bi smela biti preveč popustljiva, ker bomo v mladostniškem obdobju otroka sicer nad njim izgubili nadzor, to pa podpremo z lastno ali prijateljevo izkušnjo, je sklep navidezno trdno podprt (»zgodilo se je«). Pa vendar s tem manevrom nismo naredili

kaj več kot podprli trditev s posamičnim primerom, ki pa zaradi kompleksnosti vplivov na vzgojo nikakor ni prenosljiv na druge situacije, na druge odnose, na druge ljudi. Sklicevanje na osebno izkušnjo kot podporo za sprejetje sklepa bi v vzgoji in izobraževanju morali dosledno izpostavljati kot ne prav relevantno, še posebej če gre za obravnavo kompleksnih vprašanj.

V vsakodnevem argumentiranju se pogosto sklicujemo tudi na *zdrav razum, javno mnenje ali splošno sprejete vrednote*. Včasih so javno mnenje ali splošno sprejete vrednote relevantna podpora sklepu. Če npr. nasprotujemo legalizaciji orožja, pri tem pa se sklicujemo na varnost, ki je splošno sprejeta vrednota (celo potreba) ljudi, gre za relevantno podporo sklepu, ki je ne gre spregledati. V drugih situacijah pa se zgodi, da mnenje, vrednota ali ravnanje večine niso relevantni. Povsem irelevantno je, kaj si misli večina ljudi, če njihovo vedenje (znanje) ni usklajeno s sodobnimi spoznanji znanosti. Če bi npr. argumentirali nesmiselnost kampanje, namenjene ozaveščanju nosečnic o nevarnosti toksoplazmoze oz. bakterije, ki povzroča to bolezen in okvari plod, pri tem pa se sklicevali na mnenje ljudi v smislu »poraba sredstev za to kampanjo bi bila popoln absurd; večina namreč meni, da je kampanja nesmiselna, ker nevarnost bolezni ni velika, nosečnice pa tako ali tako te stvari že vedo«, bi pri tem storili napako sklicevanja na javno mnenje, ki spregleduje resnost bolezni in obenem nima vpogleda v stopnjo ozaveščenosti mladih žensk v rodnem obdobju o nevarnosti toksoplazmoze. V vzgoji in izobraževanju bi morali posebno pozornost posvečati prav podpiranju stališč z javnim mnenjem ter splošnim vrednotnim sistemom, vsekakor pa bi morali javno mnenje reflektirati v luči strok, ki lahko ponudijo relevantno znanje o vprašanju, ki se obravnava.

V tem razdelku smo torej izpostavili najpogostejše vrste dokazov, ki jih uporabljamo za podpiranje svojih trditev, ter izpostavili njihove prednosti in pomanjkljivosti (za podrobnejše informacije glejte v Rupnik Vec in Kompare, 2006, str. 208–220). V nadaljevanju pa bomo posvetili pozornost zmotam pri argumentiranju. To so načini, s katerimi lahko namerno ali nenamerno zavajamo, kadar prepričujemo druge v svoj prav. Nekateri teoretiki bi že nekatere zgoraj opisane dokaze umestili na spodnji seznam.

V znanstveni in strokovni literaturi je opisana vrsta **argumentacijskih zmot**. Za namene tega prispevka smo jih izbrali zgolj nekaj. Zaradi večje preglednosti jih razvrščamo v štiri skupine (Damer, 2001, v Rupnik Vec in Kompare, 2006): a) zmote, ki kršijo kriterij relevantnosti (trditve, s katerimi podpiramo sklep, so irelevantne), b) zmote, ki kršijo kriterij sprejemljivosti (trditve, s katerimi podpiramo sklep, so dvomljive, nejasne, temeljijo na vprašljivih predpostavkah), c) zmote, ki kršijo kriterij zadostnosti (trditve, s katero podpiramo sklep, sama ne zadostuje za sprejetje sklepa), d) zmote, ki kršijo kriterij zavračanja protirazlogov (način, na katerega zavračamo razloge nasprotnika, je izkrivljen). Razvrstitev je namenjena zgolj enostavnejši orientaciji in hitrejšemu najdenju v široki

množici argumentacijskih zmot; meje med kategorijami niso strogo določene, zato je mogoče nekatere zmote umestiti v več kategorij.

Zmote, ki kršijo kriterij relevantnosti: Tem zmotam je skupno to, da trditve, s katerimi podpiramo sklep, niso relevantne za sprejetje sklepa. Najbolj dramatično to pokaže naslednji primer: »Ker na moji pisalni mizi v moji sobi stoji strupena roža, je treba tvojo sobo zračiti.« Dejstvo, da stoji roža v prvi sobi, je popolnoma irelevantno za zračenje druge sobe. Trditvi sta torej nesmiselno povezani. Že prej smo omenili dve vrsti dokazov, ki v primeru zmotnosti spadata v to kategorijo, namreč zmota napačnega sklicevanja na avtoriteto (kadar oseba, na katero se sklicujemo, ni avtoriteta za področje argumentiranja, pač pa za neko drugo področje) ter zmota sklicevanja na splošno mnenje (kadar splošno mnenje ni usklajeno s spoznanji znanosti in strok). Poleg omenjenih spadajo v to skupino še:

a) *Sklicevanje na čustva:* To je zmota, pri kateri se oseba, ki argumentira, sklicuje na raznovrstna čustva: na usmiljenje ali sočutje, sogovornika skuša ustrahovati, apelira na spoštovanje tradicije ali novosti, sogovorniku laska ali ga hvali itn.

Poglejmo nekaj primerov podrobneje:

Sklicevanje na *usmiljenje* oz. poskus uveljaviti ali zamajati resničnost sklepa tako, da izzovemo sočutje: »Resnično si zaslužim povišico! Doma imam tri otroke, ki jih vzgajam popolnoma sama, sedaj pa mi je eden od otrok še zbolel.« Antiteza: Situacija resnično vzbuja sočutje, a ni relevanten razlog za povišanje dohodka, ki sledi drugim kriterijem.

Sklicevanje na *tradicijo* oz. predpostavlanje, da je nekaj boljše zato, ker je staro, uveljavljeno, del tradicije itd. Ta postopek je zmoten, ker dejstvo, da je nekaj staro, tradicionalno, samo po sebi še ne pomeni, da je boljše od nečesa novejšega. »Že od nekdanj je delo v naši ustanovi organizirano po oddelkih, projektno delo pa je temu podrejeno. Zato ni tehtnega razloga, da bi organizacijsko strukturo spreminjali, da bi ukinili oddelke in vse podredili projektnemu vodenju. Navsezadnje, če bi bilo s tem nekaj narobe, bi že zdavnaj spremenili, kajne?« Zmotno pa je tudi sklicevanje na novost oz. predpostavlanje, da je X boljši od Y zgolj zato, ker je novejši. V večini primerov starost ne igra bistvene vloge pri kakovosti ali resničnosti nečesa (obstajajo seveda izjeme: stara vina so kakovostnejša od novih, svež kruh okusnejši od starega, starejše hiše pogosto bivanjsko manj ugodne itd.), zato sklicevanje nanjo krši kriterij relevantnosti podpore sklepu.

Uporaba *hvaljenja* oz. *laskanja* predstavlja zavajajočo argumentacijsko prakso takrat, kadar nekdo hvali oz. laska z namenom, da bi osebo prepričal v resničnost svoje trditve oz. v sprejetje določenega stališča. Tudi ta zmota krši kriterij relevantnosti, saj pozitivne lastnosti osebe, ki naj bi sprejela sklep, niso v nikakršni zvezi z resničnostjo sklepa. Npr. »ti, ki si resnično inteligentna oseba, ne bi smel niti malo oklevati pred prevzemom te delovne

naloge«, »ker si tako razumna, strpna in svetovljanska oseba, si zagotovo zagovornica zakona o oploditvi z biomedicinsko pomočjo«. Antiteza: Ali je zakon o oploditvi z biomedicinsko pomočjo ustrezna rešitev ali ne, ni odvisno od razumnosti, strpnosti in svetovljanskosti osebe, inteligentnost pa ni zadosten razlog za nepremišljen prevzem kakršne koli odgovornosti.

b) *Napačen sklep ali napačne premise:* Gre za zmoto, pri kateri razlogi niso povezani s sklepom, ne vodijo v sklep, nimajo pa emocionalnega naboja (kot prejšnja skupina zmot), npr. »na delovno mesto delovodje ne bi več smeli zaposliti ženske, ker ženska, ki je opravljala to delo do sedaj, meni, da bi na svojem mestu raje videla moškega«.

Zmote, ki kršijo kriterij sprejemljivosti: V to skupino zmot spadajo utemeljitve sklepa s trditvami, ki so neresnične ali sporne, trditve, ki so jezikovno nejasne ali dvoumne, trditve, ki niso različne od sklepa, in trditve, ki temeljijo na vprašljivih predpostavkah. Te zmote so precej pogoste tudi zato, ker dobra argumentacija predpostavlja poznavanje (znanje s) področja argumentiranja, ljudje pa pogosto argumentiramo nekaj, na kar se ne spoznamo. Pogosto tudi uporabljamo podporo oz. trditve, ki temeljijo na spornih predpostavkah, ki so pogosto implicitne. Zmote, opisane spodaj, so tiste, ki temeljijo na vprašljivih predpostavkah:

a) *Zmota spolzke strmine:* Pri tej zmoti napačno predpostavljamo oz. trdimo, da bo neki dogodek neizbežno sprožil naslednji dogodek ali niz dogodkov, ne da bi to nujnost podprli: zgodil se je (se bo, bi se lahko) dogodek X, torej se bo neizbežno zgodil Y. Bolje se je torej izogniti X, da preprečimo Y. Npr.: »Če nekomu ponudiš prst, bo želel še roko. Svetujem ti, da mu ne stopiš naproti.« Ali: »Pomembno je, da najprej dokončaš študij in imaš kasneje otroke. Če boš z otroki prehitela, nikoli ne boš doštudirala.« Pa tudi: »Pes spada v pesjak! Če spustiš psa v hišo, te bo izrinil s kavča, nato pa se ti bo vtihotopil še v posteljo.« Ta vrsta zaključevanja je zmotna, ker ne navaja razloga, da bi verjeli, da enemu dogodku neizbežno sledi drugi. Pozornost usmerja na izjemno hipotetične dogodke.

b) *Zmota krožnega sklepanja:* Kadar argumentiramo krožno, počnemo naslednje: trdimo, da je X resničen zaradi Y, Y pa je resničen zaradi X. Npr.: »Žan je destruktiven, ker je osamljen, osamljen pa je zato, ker je destruktiven.« Takšne, tudi daljše verige trditev, ki se vračajo na začetek, običajno ne vsebujejo koristnih informacij.

c) *Zmota kontinuuma:* To zmoto naredimo, kadar trdimo, da ni bistvene razlike med dvema ekstremoma zgolj zato, ker se ne da jasno določiti, kdaj ena oblika preide v drugo. Npr.: »Če ti sodelavec da kompliment, npr. 'včeraj si imela lepo rdečo obleko', je to spolno nadlegovanje. Vsako izražanje interesa moškega za žensko je spolno nadlegovanje. Ni pomembno, kaj točno ti reče in kako, dovolj je že, da te pogleda na moški način.«

d) *Zmota sklicevanja na zmoto:* V tem primeru napačno predpostavljamo, da je zaključek, sklep, stališče napačno

zgolj zato, ker je bilo pri nekom šibko podprto ali podprto z zmotno trditvijo. Popolnoma mogoče je namreč zagovarjati resnično trditev in pri tem uporabiti raznovrstne zmote ter jo šibko podpreti. Primer: Anka zavzema stališče, da bi morali vsi vsaj enkrat tedensko plesati. Podpora je šibka: »Ker je lokalni zdravnik tako zatrdil.« Zmotno razmišljamo, če iz razloga, ker zaznamo šibkost v tem argumentu, zavzamemo nasprotno stališče: »Ples ne igra nobene vloge pri ohranjanju zdravja ljudi (prav vseeno je, če lokalni zdravnik tako trdi), popolnoma nepomembno je, ali kdaj zaplešeš ali ne.«

- e) *Vprašljive analogije*: Analogije so zelo močna in slikovita tehnika vplivanja. Zmotne so, kadar prepričujemo s primerjavo med pojavi (dogodki, predmeti, osebami), ki nimajo mnogo skupnega, razen posameznih nebitnih podobnosti, ki pa jih lahko najdemo med vsakim parom naključno izbranih pojavov. Primer: »Ne dovoli si užitek, to je nevarno. Življenje je namreč kot pomaranča; ko si je najbolj želiš in uživaš ob pogledu nanjo, ti brizgne pekoč curek v oči.«
- f) *Zanemarjanje alternativ*: Gre za črno-belo mišljenje, ki svet v mnogo pogledih pojmuje v dveh kategorijah, zanemarija pa vso paleto drugih možnosti. Miselni proces je naslednji: »Resnično je A ali B. Ni A, torej je resnično B.« Npr.: »Ko se dva razideta, je mogoče samo dvoje: ali to osebo še naprej ljubiš ali pa jo zasovražiš. Ti me ne ljubiš, torej me sovražiš.«

Zmote, ki kršijo kriterij zadostnosti: Skupno vsem tem zmotam je, da ne navajajo zadostne in popolne podpore v prid stališču, ki ga zagovarjajo. V sklep torej prepričujejo s posamičnimi primeri, s pristransko podporo, lahko pa tudi z namernim izpuščanjem pomembnih dejstev.

- a) *Prehitre posplošitve*: Ena najpogostejših zmot pri mišljenju in vsakodnevnem sklepanju, pri kateri na podlagi posameznega primera oz. dogodka sklepamo, da velja v vseh primerih.
- b) *Iluzorna vzročnost*: Ta zmot je posledica tega, da ne razlikujemo korelacijske zveze od vzročno-posledične. Korelacijski odnos pomeni, da se ob pojavu nekega dogodka z večjo verjetnostjo pojavi še drugi dogodek, vzročno-posledična zveza pa pomeni, da dogodek X dejansko povzroči, izzove dogodek Y. Če npr. dokazujemo, da zaradi ogrevanja Zemlje in naraščanja povprečne letne temperature raste število prebivalstva, smo naredili prav to napako. Samo povišanje povprečne temperature ozračja neposredno ne povzroča večjega števila rojstev, to je lahko le neposredna posledica povečane spolne aktivnosti prebivalstva. Korelacija je lahko naključna, lahko pa je v ozadju isti vzrok, npr. v ozračju se kot posledica gospodarske dejavnosti sprošča neka snov, ki povzroča oboje: povišuje povprečno letno temperaturo in spodbuja spolno dejavnost prebivalstva (primer je seveda izmišljen).
- c) *Sklepanje iz nevednosti na vednost*: Gre za zmotno sklepanje, ki obsega dva tipična vzorca: a) sklepanje, da je

neka trditev resnična zgolj zato, ker ni dokaza, da bi bila neresnična, b) sklepanje, da je neka trditev napačna zgolj zato, ker ni dokaza, da je resnična. Npr.: »Duhovi ne obstajajo. Nihče namreč še ni dokazal, da obstajajo.« (različica a) Ali: »Duhovi obstajajo. Nikjer namreč ni dokazano, da ne obstajajo.« (različica b)

Zmote, ki kršijo kriterij zavračanja protirazlogov: To je skupina zmot, pri katerih je izkrivljen način, na katerega oseba zavrne ali minimizira pomen nasprotnikovih razlogov proti sprejetju stališča, ki ga zastopa.

- a) *Argument proti človeku*: Vrednost nekega stališča izpodbijamo s tem, da opozarjamo na karakterne ali druge pomanjkljivosti nosilca tega stališča. Oblika tega argumenta je lahko odprt napad na drugo osebo ali pa uporabljamo bolj prefinjene različice diskreditacije osebe, ki zavzema neko stališče, in s tem posredno skušamo razvrednotiti to stališče. Stališče torej izpodbijamo, ne da bi ga sploh preučili. Npr.: »Vaši vzgojni nasveti niso kredibilni, saj sami nimate otrok!« (Antiteza: tudi oseba brez otrok ima lahko široko in poglobljeno znanje s področja vzgoje.) Ali: »Le zakaj nas geje prepričuje o nujnosti zmanjševanja ogljičnega odtisa?« (Antiteza: spolna orientacija ne korelira s poznavanjem okoljevarstvene problematike.)
- b) *Zastrupitev vodnjaka*: Gre za poskus vnaprejšnje diskreditacije tega, kar bi oseba lahko trdila, s tem, da se prikaže (realna ali lažna) neprijetna slika te osebe: »Oseba A je (neugodna informacija/razvrednotenje osebe), torej je vse, kar izreče, napačno.« Zastrupitev vodnjaka je različica zmote *argument proti človeku*, le da se napad na človeka zgodi že pred argumentacijo. Npr. osebo, še preden dobi besedo, pospremimo s pripombo: »Ne ozirajte se na to, kar bo povedal, je nepopoljšljiv sanjač, ne živi v realnosti!« Gre za šibko, zmotno, nesmiselno podporo, saj tudi sanjači (osebe z bogato domišljijo, ustvarjalne osebe z vizijo, ki je za druge težko sprejemljiva) lahko imajo o določeni temi poglobljeno znanje in s tem dobro in smiselno argumentirajo temo »tu in sedaj«.
- c) *Napad na strašilo*: Pri tej zmoti namerno in nepošteno izkrivimo, napačno interpretiramo in predstavimo argument nasprotnika z namenom, da bi lažje uveljavili svoje stališče. Npr.: V šoli poteka debata o tem, kam usmeriti donirana sredstva. Potem ko učitelj športne vzgoje predlaga, da se več denarja usmeri v organizacijo popoldanskih športnih in razvedrilnih dogodkov za otroke, mu učiteljica slovenščine oporeka z besedami: »Čudim se, da se vam znanje zdi tako nepomembno, da bi ves denar usmerili v zabavo in šport.« Besede in namen kolega, športnega učitelja, je slavistka v tem primeru interpretirala napak, saj zavzemanje za organizacijo več športnih dogodkov ne pomeni, da se osebi znanje zdi nepomembno.
- d) *Preusmerjanje pozornosti/zavajajoče dejanje*: Gre za poskus preusmerjanja pozornosti s teme A na temo B pod pretvezo, da je tema B relevantna za temo A. Npr.: Šef na sestanku terja pojasnilo podrejene, zakaj ni neke

naloge opravila do dogovorjenega roka. Uslužbenka pa mu odvrne: »Naloga je resnično pomembna, a morda je pomembnejše to, da kot institucija zgradimo s partnerji zaupanje. V ta namen predlagam, da okrepiamo strategijo vzpostavljanja zaupanja, kaj menite?« Ob nepozornem sogovorniku uslužbenka torej (uspešno?) preusmeri pogovor in se tako izogne nujnosti pojasnjevanja in utemeljevanja zamude.

KAJ LAHKO STORIMO, DA SE IZOGNEMO ZMOTAM, OZ. KAKO SOGOVORNIKA SPODBUDIMO, DA ARGUMENTIRA UČINKOVITEJE?

Pri razkrivanju in dokazovanju tipičnih zmot lahko uporabljamo različne metode. Dve izmed njih sta zelo splošni, uporabni v večini primerov: metoda kritičnih vprašanj in metoda protiprimera.

Metoda kritičnih vprašanj predpostavlja preiskovanje argumenta s temeljitim izpraševanjem, s katerim razgaljamo šibkosti oz. zmotnosti argumenta. Če nekdo npr. nekaj argumentira in se pri tem (napačno) sklicuje na avtoriteto, ga lahko pobaramo: »Kako veš, da je ta oseba res strokovnjak za področje X? S čim natanko se ukvarja? S čim ta oseba podpira svoje stališče? Itd.« Ali drug primer, če nekdo nekaj argumentira in pri tem uporabi tehniko *napad na strašilo*, lahko zmotno interpretacijo izzovemo z: »Oseba X torej po vašem mnenju trdi, da ... Kako to veste? Iz katere njene izjave sklepate na to? Kaj točno je rekla, da ste pomislili, da ...? Kako bi lahko še drugače razumeli njeno prizadevanje za ...?« Učitelj metodo kritičnih vprašanj uporablja na dva načina: a) z namenom, da s kritičnimi vprašanji potisne učenca naprej, v uvid v zmotnost oz. šibkost njegovih argumentov, b) kot orodje, ki ga načrtno in sistematično posreduje učencem z namenom, da ti postanejo boljši misleci.

Metoda protiprimera je izjemno učinkovita metoda, katere namen je pokazati primer, ki izpodbija, ruši sklep oz. stališče, ki ga zastopamo. Npr. če nekdo pri argumentiranju uporabi argument proti človeku, se lahko zoperstavimo tako s kritičnim izpraševanjem kot s protiprimerom: »Čeprav je oseba A, kot trdite, (neugodna značilnost, ki navidezno zmanjšuje vrednost njenih dokazov), je v preteklosti že uspešno (učinkovito dejanje).« Konkretnije: »Čeprav ta svetovalec sam nima otrok in naj potemtakem, po vašem prepričanju, ne bi delil vzgojnih nasvetov, vem za primer dečka, ki mu je zelo učinkovito pomagal, ko je bil ta že povsem na krivih potih!« Namen metode je pokazati, da trditve ni nujno ali v vseh primerih resnična, obenem pa je v nekaterih primerih tvegana, predvsem v tistih, pri katerih obstaja upravičena izjema.

SKLEPNA MISEL

V procesu poučevanja učitelj vodi učenca skozi problemski prostor. V tem procesu učenec ozavešča in raziskuje

svoje začetno razmišljanje o problemu ter razmišljanje (znanje) drugih ljudi. Opisuje, razlaga, argumentira. Učitelj s pretanjenim ušesom učencu z večjim postavljanjem »kritičnih« vprašanj, ki so učencu v izziv, pomaga, da šibkosti v razmišljanju (predpostavkah, sklepanju) prepozna in spreminja. Tako nastopa v vlogi nekoga, ki spodbuja kritično mišljenje, vezano na problem. Metodi kritičnega misleca, ki raziskuje kakovost (pisne, govorne, slikovno posredovane) argumentacije drugega, ter učitelja, ki usmerja učenca k raziskovanju problema ter prizadevanju za najboljšo možno rešitev, sta si torej zelo podobni. Oba sta mojstra v postavljanju vprašanj in usmerjanju procesa mišljenja v razumno odločitev.

DETEKTIVKA

Pa pogledjmo, kako dobro nam gre. Določite zmote pri spodnjih argumentih ter ubesedite vprašanje(-a), s katerim bi avtorja argumenta izzvali, da svoje stališče prevetri, ozavesti (potencialno) zmotnost ter zanj poda boljšo podporo. V vsaki trditvi najprej določite sklep, nato podporo za sklep, potem pa premislite, v čem je šibkost te podpore in s katerim vprašanjem bi avtorja spodbudili, da svoj argument dopolni ali morebiti ovrže:

1. Večina ljudi verjame v vražo, da črna mačka, ki ti preči pot, prinaša nesrečo. Torej bo v tem nekaj resnice.
2. Ego je najboljši jogurt na svetu, ker je najnovejši izdelek mlečne industrije.
3. V laboratorijih Garnier so znanstveniki ugotovili, da šampon Fructis že po trikratni uporabi učinkovito zmanjšuje prhljaj.
4. Prepričan sem, da boste vi, ki ste tako inteligentna ženska, podpisali peticijo proti prodaji gensko spremenjene koruze.
5. Pa ti si jasnovidka! Zakaj? Ker mi bereš misli!
6. Če samskim ženskam omogočimo oploditev z biomedicinsko pomočjo, bomo moški postali povsem nepotrebni. Glasujmo proti!
7. Meni pripada največ sladoleda, ker sem najstarejši.
8. Mastna hrana ne škodi. Poznam človeka, ki se sladka z mastno hrano povsem brez zadržkov. Ni niti debel niti bolan. Torej?
9. Če dovolimo poroke istospolnim partnerjem, se nam lahko zgodi, da bomo morali kasneje dovoliti še, da se poročajo tudi bratje s sestrami ali celo starši z otroki.
10. Zastopanost žensk v politiki in stopnja kriminalitete v državi sta povezani. V državah, kjer je v parlamentu in tudi sicer na vodilnih mestih veliko žensk, je manj kriminala. Torej lahko sklepamo, da prisotnost žensk na vodilnih

položajih in v parlamentu zmanjšuje kriminal. Volimo torej ženske!

11. Ni znanstveno dokazano, da bi metoda širjenja pretoka krvi v vratnih žilah v resnici pomagala pri zdravljenju multiple skleroze. Torej metoda ni učinkovita, bolnikom ne bomo financirali takšnega zdravljenja.
12. Ta človek ne zmore ohraniti kakovostnega odnosa z žensko. Prosim, imejte to v mislih,

ko boste presojali njegove razloge za oploditev z biomedicinsko pomočjo.

Rešitve: 1. sklicevanje na splošno mnenje, 2. sklicevanje na novost, 3. sklicevanje na avtoriteto, 4. sklicevanje na emocije, 5. krožno sklepanje, 6. spolzka strmina, 7. napačen sklep ali napačne premise, 8. prehitro posploševanje, 9. spolzka strmina, 10. iluzorna vzročnost, 11. sklepanje iz nevednosti na vednost, 12. zastupitev vodnjaka.

VIRI IN LITERATURA

- Barry, V. E. (1984). *Invitation to Critical Thinking*. New York, Chicago: Holt, Reinhart and Winston.
- Bensley, D. A. (1998). *Critical Thinking in Psychology: A Unified Skills Approach*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Bowell, T. in Kemp, G. (2002). *Critical Thinking. A Concise Guide*. London: Routledge.
- Browne, M. N. in Keeley, S. (2000). *Asking the Right Questions: A Guide to Critical Thinking (sixth edition)*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking (third edition)*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, N. in Orrell, S. (1998). *Psihologija*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Koderman, A. (2014). Ali sta moški in ženska lahko le prijatelja? Raziskovalna naloga. Gimnazija Vič. Mentorica: Majda Šajn Stjepič.
- Markič, O. (2000). *Logiški pojmovnik za mlade*. Šentilj: Aristej.
- Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja veččin kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Šuster, D. (1998). *Moč argumenta: Logika in kritično razmišljanje*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Van Den Brink-Budgen, R. (2001). *Critical Thinking for Students. Learn the Skills of Critical Assessment and Effective Argument*. Oxford: Cromwell Press.
- Woods, J. in Walton, D. (1974). *Informal Logic and Critical Thinking*. *Education*, vol. 95, št. 1, 84–86.

POVZETEK

Teoretiki z različnih področij poudarjajo, da je praksa učinkovitejša, če jo podpira določen nivo teoretičnega vpogleda. V kontekstu mišljenja to pomeni, da izboljšanje mišljenja terja določeno poznavanje teoretičnih osnov tega področja. S to predpostavko v mislih avtorica v prispevku odstre nekaj zakonitosti mišljenja: opredeli učinkovito, kritično mišljenje ter ga utemelji; argumentacijo razmeji od prepričevanja in retorike, nato pa s primeri ilustrira nekaj najbolj tipičnih zmot pri argumentiranju in vsakodnevem sklepanju.

ABSTRACT

Theoreticians from various fields emphasise that practice is more efficient when supported by a certain level of theoretical insight. Within the context of thinking, this means that in order to improve one's thinking one must be familiar with the theoretical bases of the field. With this hypothesis in mind, the author reveals a few laws of thinking: she defines efficient, critical thinking and substantiates it; she distinguishes argumentation from persuasion and rhetoric, and afterwards illustrates some of the most typical misconceptions in reasoning and everyday deduction using examples.

Maruša Komotar, Mira Metljak in Gabrijela Nagode¹

VIDIK VLOGE UČITELJA V DISKURZU O ČLOVEKOVIH IN OTROKOVIH PRAVICAH V ŠOLSLEM PROSTORU

UVOD

Zagotavljanje in kršenje človekovih oz. otrokovih pravic predstavljata v sodobni, multikulturni šoli še posebej pomembno in občutljivo temo. Zaradi vseh dilem, ki se lahko ob tem pojavijo, ju moramo pri vzgojnem načrtovanju obravnavati kot dve izjemno pomembni temi, ki spremljata celoten proces vzgoje in izobraževanja. Učitelj kot pomemben člen v tem procesu s svojimi prepričanji, vedenjem, vrednotno usmeritvijo in vzgojnim odnosom, ki ga vzpostavi, namreč vsakodnevno deluje na učence.

Čeprav so otroku pravice pravno-formalno zagotovljene že v prvem členu Splošne deklaracije o človekovih pravic (1948), ki pravi, da se »vsi ljudje [...] rodijo svobodni in imajo enako dostojanstvo in enake pravice«, morajo biti otroci zaradi svoje telesne in duševne nezrelosti deležni posebne skrbi in varstva, ki sta predmet Deklaracije Združenih narodov o otrokovih pravicah (1959). Poleg tega pa s to deklaracijo otrok postane subjekt pravic (Šelih, 1996: 24); lahko rečemo, da so pravice njegove, in ne, da je uresničevanje in zadovoljevanje potreb dolžnost in pravica staršev oz. države, kar posledično pomeni tudi »ureditev razmerja med oblastjo in otroki kot šibkejšo družbeno skupino, s čimer pa se vzpostavlja tudi samoomejitev moči, ki jo ima oblast nad svojimi državljani« (Štefanc, 2002, str. 80). Vzpostavi se trikotnik med otrokom, družino in državo, človekove pravice pa predstavljajo razmerje med posameznikom in državo (Pavlovič, 2008a).

Učitelji poznajo formalnopravni okvir spoštovanja in zagotavljanja otrokovih in človekovih pravic v vzgojno-izobraževalnem procesu, ki so (poleg že zgoraj omenjenih konvencij) med drugim opredeljene tudi v Ustavi Republike Slovenije (1991). Poznavanje in uresničevanje vrednotnega okvirja v šolskem sistemu je na podlagi navedenih dokumentov legitimno in nesporno, vendar pa z vidika pedagoškega diskurza avtorji opozarjajo na možne teoretske dileme, ki se ob tem pojavljajo (Kroflič, 2003; Kovač Šebart in Krek, 2007; Medveš, 2007; Kroflič, 2011). V prispevku bomo na podlagi analize nekaterih teoretskih dilem odgovorili na osrednji raziskovalni problem, in sicer, *kako naj učitelj v šoli vzgaja v duhu človekovih/otrokovih pravic, da le-te ne bodo kršene*, in tako ponudili učiteljem pomoč pri razmisleku, kako lahko svoje vzgojno-izobraževalno delovanje izboljšajo v smeri (še) večjega zagotavljanja in uresničevanja pravic vseh učencev. Zanimalo nas bo predvsem, katere so lastnosti učitelja, ki lahko vplivajo na spoštovanje pravic

učencev; kje oz. kdaj se v šolski praksi in pri učitelju kot akterju v vzgojno-izobraževalnem procesu lahko pojavijo dileme v uveljavljanju pravic, na kakšen način jih lahko učitelj krši ali zagotavlja ter kakšen naj bo vzgojni koncept, ki upošteva pravice učencev. V zvezi s tem bomo skušali odgovoriti tudi na vprašanje, ali je dovolj, da učitelj pri zagotavljanju pravic upošteva zakonska določila, opredeljena v formalnopravnih dokumentih, ali je morda treba upoštevati še katero drugo dimenzijo tega problema. Opozoriti želimo predvsem na večrazsežnost diskurza o pravicah v šolskem prostoru ter ponuditi nekatere rešitve za kakovostnejše delo učiteljev z vidika zagotavljanja pravic.

DILEME IN NEKATERE MOŽNE REŠITVE ZA UČITELJA KOT AKTERJA ZAGOTAVLJANJA IN SPOŠTOVANJA PRAVIC V ŠOLSLEM PROSTORU

Glede na Pretnarjevo tezo (v Devjak, 2008: 104), »da v šoli niso vzgojne le številne vsebine v okviru posameznih predmetov, temveč da vzgajajo vsako učiteljevo ravnanje, odnosi med učenci, med učenci in učitelji, celotno ozračje šolskega življenja in skupnega bivanja med poukom, med odmori, med zunajšolskimi dejavnostmi ...«, lahko ugotovimo, da je učitelj pomemben dejavnik pri spoštovanju in zagotavljanju otrokovih pravic v šolskem prostoru, zato se (lahko) pri svojem delu pogosto sooča z dilemami, ki posredno ali neposredno vplivajo na spoštovanje pravic. Kako se učitelj sooči z dilemami, ni odvisno samo od njegove strokovnosti, temveč tudi od njegovega subjektivnega odnosa do pravic.

Koncept pravičnega pripoznanja

Ena izmed dilem, pri katerih lahko na učiteljevo ravnanje vpliva tudi njegov lastni odnos do pravic, je koncept pravičnega pripoznanja, ki je, po mnenju Krofliča (2011), v vzgoji in izobraževanju in predvsem v pedagogiki še posebej uporaben v dveh primerih: 1) kadar razmišljamo o pogojih pravične obravnave pogosto marginaliziranih oseb; 2) poleg tega pa je koncept tudi pogoj za uveljavljanje otrokove pravice do aktivne participacije v procesih odločanja o njegovem življenju, ki je pomemben vidik na področju otrokovih pravic. Otrok (učenec) je v šoli namreč vpet v neenakovreden in avtoritaren odnos z osebami (npr. učitelji), ki ga prekašajo tako v količini znanja kot tudi v izkušnjah. Pravično pripoznanje omogoča tudi otrokovo osebno rast, povezano s širjenjem miselnih

¹ Študentke doktorskega študija na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani

horizontov in prepoznavanjem svoje vloge v dinamiki medosebnih družbenih odnosov (Kroflič, 2011). Problem nastane, ko koncept pripoznanja ne omogoča osebnostne rasti otrok, ko pride do t. i. negativne oblike pripoznanja. V družbenem prostoru Bingham (v prav tam: 75) kot negativne oblike pripoznanja omenja kulturno dominacijo oziroma asimilacijski pritisk, situacijo brez pripoznanja – ko ostaja posameznik »neviden«, ter zlonamerno obliko pripoznanja, kot je npr. nespoštljivost. Na te oblike moramo biti pozorni tudi v šoli kot eni izmed oblik družbenega prostora. Kroflič (prav tam) tudi zapiše, da smo »... kot subjekti nenehno izpostavljeni nevarnosti problematičnih oblik pripoznanja in s tem tudi izkrivljene predstave o tem, kdo v resnici smo in kaj pomenijo naša identiteta določila«. Vsako negativno pripoznanje je povezano s procesom subjektivizacije oz. s potrditvijo osebe v družbenem kontekstu, ki pa lahko privede do »neprimernih oblik, katerih posledice ustvarjajo družbene nepravilnosti« (prav tam). Pripoznanje v prevladujočem diskurzu in njegovi morebitni nekorektnosti lahko posameznika vodi v nepravilne družbene položaje. Prek diskurza obravnave oseb lahko sistem zagotovi ali pa krši otrokove pravice. Kot meni Kroflič (prav tam), obravnava npr. otrok s posebnimi potrebami ali drugih, ki so družbeno »nesprejemljivi«, prek diskurza nezmožnosti sistemu omogoča, da lahko te posameznike upravlja na način, ki mu ustreza. Na ta način jim ne dopušča lastne (aktivne) participacije pri odločanju in lahko krši njihove pravice. Glede na izkušnje imajo učenci s posebnimi potrebami premalo veljave v šoli in so že zgodaj odrinjeni v marginalo. Država oz. sistem ne sme zanemarjati glasu nikogar, zato je pomembno, kakšen diskurz uporabimo, ko obravnavamo otroke iz »manjšinskih identitetnih skupin« (prav tam).

Otrok ima tako v procesu vzgoje in izobraževanja izredno participativno vlogo, če nanj gledamo z vidika pripoznanja drugega kot drugačnega (Devjak, 2013). Učitelj mora biti pri svojem delu pozoren na učence, ki so drugačni tako glede na njega samega kot tudi med seboj, in skušati delovati tako, da učencem omogoča pravično pripoznanje in da s svojim delovanjem ne spodbuja negativnih oblik pripoznanja.

Kroflič (2011) analizira, kdaj nekoga zares sprejmemo, pripoznamo. Pripoznanje je več kot le pasivna empatija. Nekoga res sprejmemo šele, ko mu izkažemo spoštovanje v etičnem, političnem in epistemološkem pogledu. Tu bi posebej izpostavili učence s posebnimi potrebami, ki imajo take ali drugačne učne težave. So res sprejeti, glede na to, da je sprejet koncept inkluzivne šole? Kaj zahteva učitelj od njih? Zgovorni so primeri učnih ur, pri katerih se od vseh učencev zahteva isto ne glede na njihove (prirojene) sposobnosti. Če se hočemo z otroki ukvarjati na zanje ustrezen način, jih moramo najprej sprejeti brez predsodkov (etično pripoznanje). Moramo jim dati tudi možnost vplivanja, odločanja, na primer v oddelčni skupnosti (politično pripoznanje), ter upoštevati njihov način razmišljanja, miselni horizont (epistemološko pripoznanje).

Metoda opolnomočenja

Metoda opolnomočenja »omogoča prenos moči z učitelja na učenca in učenca postavi v položaj, da se samorganizira v vsakdanjem življenju« (Devjak, 2008: 106). Učencu se tako omogočajo ustrezne razmere za razvoj in kritično, avtonomno in odgovorno osebnost, ne glede na njegove učne sposobnosti oz. posebne potrebe. Vprašanje je, kje so pri tem točke gotovosti. Bolj ko se točke gotovosti nagibajo k resničnemu spoštovanju drugačnosti, večja je verjetnost, da bodo otroci z različnimi posebnimi potrebami primerno sprejeti v šolskem okolju. Učitelj naj si zato predvsem prizadeva za opolnomočenje vsakega individualnega položaja, ki naj poleg učiteljeve osebne zavezanosti predstavlja temelj njegove identitete, ob tem pa naj upošteva, da »šibkejši 'dobro bi bilo spoštovati človekove pravice' obligacije postanejo močnejši 'moralni imperativi'« (Kroflič in Kratsborn, 2006: 156).

Za doseg tega je pomemben tudi učiteljev odnos do učencev; od odnosa je namreč odvisna tudi raven spoštovanja otrokovih pravic. Medveš (2007) v zvezi s tem utemeljuje, da je vzgojni odnos nujno asimetričen odnos, vendar pa mora nujno vzpostavljati tudi simetrijo, ki jo vidi kot stanje, v katerem je učenec enako odločujoč dejavnik kot učitelj. Tudi Pavlovič (2008b) je mnenja, da so pravice relacijski koncept in da bolj kot »neke neodtujljive lastnosti posameznika predstavljajo kakovost določenega razmerja« (prav tam: 75).

VZGOJNI KONCEPT, KI TEMELJI NA ČLOVEKOVIH PRAVICAH

Pomembno je, da se vzgojni koncept na ravni šole »gradi« na čim širšem konsenzu – tj. na človekovih oz. otrokovih pravicah. Ker gre pri določbah Konvencije o otrokovih pravicah za najmanjši skupni imenovalec stališč, kar je bila tudi ena od »kritik« konvencije, saj so oblikovane na podlagi absolutnega konsenza, nam omogočajo, da o njih govorimo kot o univerzalnih pravicah, ki jih lahko terjamo za vse otroke (Štefanc, 2002) in ki jih lahko uporabimo kot temelj za pripravo vzgojnega koncepta šole.

Kakšen pa naj bo vzgojni koncept, ki temelji na človekovih pravicah? Spodbuja naj takšne strategije, ki temeljijo na zaupanju in vključevanju učencev v delo, ne na izključevanju (Medveš, 2007). Med pomembnejše naloge, ki temeljijo na oblikovanju vzgojnega koncepta, štejemo npr. sodelovanje učencev pri odločanju na oddelčni in šolski ravni, ukvarjanje z disciplinskimi problemi, kot so neupravičeni izostanki, nasilje ipd., ustvarjanje priložnosti za posredovanje vrednot pri pouku in obšolskih dejavnostih, demokratično kulturo odnosov ipd. (Kroflič, 2003). Obenem pa so nujna dimenzija takšnega vzgojnega koncepta tudi primerni poklicni etični kodeksi za učitelje, ravnatelje, svetovalne delavce, le-ti namreč predstavljajo učencem identifikacijski model etičnega ravnanja (prav tam). O etični dimenziji bomo podrobneje razpravljali v naslednjem poglavju.

Vzgoja za aktivno in demokratično državljanstvo

Strinjamo se s T. Devjak (2008), ki meni, da je treba v institucionalni vzgoji ustvarjati take okoliščine, ki bodo posamezniku omogočale soustvarjanje pravil in demokratično odločanje. S tem otrokom oz. učencem ne omogočimo samo, da se navajajo na aktivno delovanje, ampak tudi, da prek svojega delovanja preprečujejo ali prepoznajo kršenje pravic, ki se lahko pojavi tudi na sistemski ravni. Težavo vidimo v tem, da z ustreznimi ukrepi sicer lahko vplivamo na sistemsko raven vzgojnega delovanja in kršenja pravic, težje pa to dosežemo na individualni ravni udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa. Eno izmed rešitev te dileme vidimo v vzgoji za demokratično državljanstvo, ki se realizira pri posebnih predmetih. Za realizacijo ciljev, katerih vsebina nosi vrednotno kointakcijo človekovih oz. otrokovih pravic, naj učitelj izhaja predvsem iz učenčevega predznanja, njegovih sposobnosti in interesov (Devjak, 2008). Učenje o človekovih pravicah namreč omogoča razvijanje in pridobivanje sposobnosti za dejanja in komunikacijo, ki omogočajo posamezniku trajno spoštovanje človekovih pravic. Če pogledamo bolj natančno, gre za razvijanje kritičnega mišljenja in razvijanja metod konstruktivnega reševanja problemov (Devjak, Blažič in Devjak, 2009). K temu pripomorejo tudi posebnosti poučevanja predmeta državljske vzgoje in etike: učni proces mora temeljiti na realnih, vsakodnevnih situacijah, problemih; učence spodbujamo k razmišljanju na podlagi konkretnega problema. Tako učenci razvijejo sposobnost preseči egocentrično družbeno in moralno razmišljanje in se usmerijo k avtonomnemu družbenemu in moralnemu presojanju (prav tam). Tako vsebine kot tudi učni pristop pri predmetu, ki je namenjen vzgoji za aktivno državljanstvo in/ali etiki, morajo temeljiti na visoki participaciji učencev.

ETIČNA DIMENZIJA SPOŠTOVANJA IN ZAGOTAVLJANJA OTROKOVIH PRAVIC V ŠOLI

Razumevanje otrokovih in človekovih pravic se dotika tudi razmerja med formalnopravnim vidikom in etično dimenzijo; po sprejetju človekovih in otrokovih pravic je namreč zaznan vdor logike prava v vzgojno-teoretske razprave (Kroftlič, 2003). Kovač Šebart in Krek (2007) vidita koncept človekovih pravic v razmerju med formo in vsebino ter ugotavljata, da koncept ni zgolj forma prava in dokumentov (kot so že omenjeni konvenciji in ustava), temveč naj bi bilo mesto forme v sodobni družbi utemeljeno v njeni vsebini oziroma etiki človekovih pravic. Koncept človekovih pravic, ki je v javnem diskurzu sicer legitimen in nesporen, v pedagoškem diskurzu naleti na teoretske pomisleke glede obstoja univerzalnih vrednot, ki se nanašajo na etično dimenzijo človekovih pravic. Učitelji se sicer opirajo na okvir vrednot, ki temelji na ustavnih določbah o ureditvi javnega šolstva, vendar pa je treba obenem tematizirati, »kakšna etična načela in vrednote prinaša koncept človekovih pravic, kaj to implicira v razmerju do drugih, partikularnih vrednotnih sistemov, in podobna vprašanja« (prav

tam: 11). Medveš (2007) ob tem dodaja, da država in institucije (kot npr. šola) neposredno upoštevajo in uveljavljajo človekove pravice, ko le-te postanejo del njenega pravnega sistema, vendar pa hkrati tukaj ostaja odprto vprašanje, kaj pomenijo človekove pravice v odnosih, ki se oblikujejo v šoli; kakovost vzgoje se namreč kaže v odnosih, ki jih učitelj razvije z učenci. Šola mora po njegovem sprejeti načelo etike »zdravega razuma« kot svoj etični kodeks (prav tam: 14), saj v šoli poleg pravnega subjekta obstaja tudi »etični« subjekt, zato v njej »ni mogoče regulirati vseh odnosov z napisanimi pravili« (prav tam: 12).

Kaj pravzaprav pomeni ravnati etično? Kot barometer etičnega ravnanja učitelja izpostavljamo na tem mestu le vidik etike udeležnosti in vidik pedagoške etike.

Etika udeležnosti

Etika udeležnosti oziroma soustvarjanje je bistvo procesa pomoči ne samo na pedagoškem področju, ampak tudi na drugih področjih, pri katerih gre za dajanje in sprejemanje pomoči (Čačinovič Vogrinčič, 2008: 11). Čačinovič Vogrinčič meni, da je etika udeležnosti učenca prav tisto, kar naši šoli manjka (prav tam: 23). Tudi Štefanc (2002) ugotavlja, da učenci/dijaki sicer v večji meri odgovarjajo (nekoliko različno glede na vrsto šole, ki jo obiskujejo), da jih odrasli poslušajo in upoštevajo njihovo mnenje, a je zaskrbljujoče to, da jih prav toliko (dijakov srednje poklicne in strokovne šole več kot polovica) odgovarja, da jih odrasli redko ali nikoli ne poslušajo in upoštevajo njihovega mnenja. Tako jim jemljejo pravico do izražanja mnenja, posredno pa jim tudi onemogočajo vpliv na odločitve, ki zadevajo njihovo prihodnost. Še vedno »ni nekaj vsakdanjega, da se sliši učenčev glas in se znanje soustvari« (Čačinovič Vogrinčič, 2008: 13). Etika udeležnosti predvideva, da učitelj učenca oziroma po potrebi tudi starše/druge enakopravno in zelo resno vključi v pogovor o težavah, ki jih ima učenec. Skupaj nato odkrivata, kaj učenec zna in česa ne zna, ter iščeta možne rešitve.

Učitelj mora učenca spoštovati in razumeti, da učenec pogosto tudi sam ne ve, zakaj nečesa ne zna, ne razume. Pomembno je, da učitelj učenca pozorno posluša in ga obravnava kot enakovrednega v njunem dialogu. Učenec mora imeti možnost, da sam opiše svoje (ne)znanje, posreduje svoje izkušnje z učenjem in soustvarja rešitev. Tako se nauči ubesediti svoje misli in čustva ter dobi sporočilo, da je to odraslemu pomembno. Takemu načinu dela, ki se neprestano nadaljuje, se mora prilagoditi tudi učitelj. Pomembno je, da v tak odnos odgovorno in aktivno vstopita oba, učenec in učitelj (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

Pedagoška etika

Rosić (2011) meni, da ima pedagoška etika najmanj dva pomena. Pri prvem pedagoško etiko definiramo kot disciplino, ki se ukvarja s procesom moralnega presojanja. Definira, pojasnjuje in vzpostavlja kriterije moralne presoje v pedagoškem delu v smislu presoje dobrega oz. slabega v vzgoji, procesu in rezultatih. Drugi pomen pedagoške etike,

ki ga lahko umestimo na področje delovanja učitelja in s tem njegovih možnosti za uresničevanje otrokovih pravic, je, da kot poseben del moralnih norm regulira odnos učitelja do učenca, do sebe, do predmeta in do sodelavcev. Pedagoška etika je učenje o dolžnostih učitelja do učencev; učitelj bi moral svoje delovanje usmeriti v (Previšić, 2003, v prav tam: 148): pomoč učencem, usmerjanje, dogovarjanje (podpora učencu kot partnerju v pedagoškem procesu), organiziranje (ki omogoča učencem, da izražajo svojo samostojnost in kreativnost), spodbujanje, svetovanje (ki prevladuje nad avtoritarnim zahtevanjem), motiviranje, vzgojo, informiranje (spodbujanje samoaktivnosti učencev), animiranje, komentiranje (pri aktivnem pouku, pri katerem sta učenec in učitelj partnerja) ... Pedagoška etika ni statična, temveč razvojna, v njej se menjajo učenci in učitelji. Učitelj z vzgojnim delom in izborom pravih metod dela spodbuja in usposablja učence za življenje (Rosić, 2011).

SKLEP

Če se otrokovih pravic ne zavedamo, če jih niti ne poznamo oz. jih celo zanikamo, če se ne soočimo z dilemami,

ki se ob uresničevanju teh pravic pojavljajo, kar je lahko posledica diskurza ali zgolj subjektivne etičnosti, lahko pride do resnih kršitev teh pravic. Tako zagotavljanje kot kršenje pravic se lahko dogajata na individualni ali na sistemski ravni, učitelj pa ima kot pomemben akter v vzgojno-izobraževalnem procesu pri tem izredno pomembno vlogo.

Tako dileme na različnih ravneh kot tudi etično ravnanje vseh vključenih akterjev v šolskem prostoru predstavljajo na sistemski ravni pomembne vidike, ki jih je treba upoštevati v vzgojnem načrtovanju, saj močno vplivajo na celoten proces vzgoje in izobraževanja. Etična dimenzija naj bo predvsem v odnosu med učiteljem in učencem »človeška, profesionalna in statusna dolžnost vsakega učitelja, ne le organov šole« (Medveš, 2007: 14), kaže naj se v medčloveškem spoštovanju, častnem ravnanju in še posebej kot odgovornost za enake možnosti kot tudi za pomoč vsakemu učencu/dijaku, da dosega ustrezne rezultate (prav tam).

Zato »oblikovanje vzgojne zasnove zahteva skupne dogovore med učitelji in učenci, med šolo in domom« (Devjak, 2008: 105), da se tako izognemo čim več konfliktnim situacijam in skušamo potrebe in pravice otrok uresničevati v čim večji meri.

VIRI IN LITERATURA

- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Deklaracija Združenih narodov o otrokovih pravicah. (1959). V: *Otrokove pravice v Evropi 1999*. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri Narodni in univerzitetni knjižnici: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Devjak, T. (2008). *Človekove pravice kot vrednotne usmeritve vzgoje in izobraževanja v javni šoli*. V: *Vzgoja in izobraževanje za človekove pravice*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Devjak, T., Blažič, M. in Devjak, S. (2009). *Teachers' and learners' perspectives on factors influencing the implementation of the citizenship and homeland education and ethics subject in primary school*. V: *Odgojne znanosti*, 11, 2, 7–26.
- Devjak, T. (2013). *Diskurz o človekovih in otrokovih pravicah. Dileme ali točke gotovosti? Predavanje za Doktorsko šolo*. Pedagoška fakulteta UL, 15. 4. 2013.
- Konvencija o otrokovih pravicah. (1989). V: *Otrokom prijazno šolo: zbornik*. 1993. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2007). *Vrednotna osnova vzgoje v javni šoli: vzgojni koncept, ki temelji na človekovih pravicah, ni in ne more biti le pravna forma*. V: *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja, 10–28.
- Kroflič, R. (2003). *Etične in/ali pravne osnove vzgojnih konceptov javne šole/vrtca*. V: *Sodobna pedagogika*, 54, 4, 8–28.
- Kroflič, R. in Kratsborn, W. (2006). *Razprava na Agori o identiteti mnogih izbir*: Agora, 2. 9. 2006. V: *Revija 2000*, 186/187/188, 150–156.
- Kroflič, R. (2011). *Pripoznanje drugega kot drugačnega – element pravične obravnave marginaliziranih oseb in otrokovih pravic*. V: *Učitelj, škola j osvita*. Gorlivka: Vyd-vo GDPIIM.
- Medveš, Z. (2007). *Vzgojni koncept med vrednotno matrico in moralno samopodobo*. V: *Sodobna pedagogika*, 58, posebna izdaja, 6–29.

Pavlović, Z. (2008a). Pravice otrok, pravice staršev. V: Zagovornik-glas otroka: zbornik prispevkov za izobraževanje zagovornikov: pilotski projekt 2007–2009. Ljubljana: Varuh človekovih pravic.

Pavlović, Z. (2008b). Človekove pravice? Otrokove pravice? Dajte no ... V: Vzgoja in izobraževanje za človekove pravice: zbornik. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Rosić, V. (2011). Deontologija učitelja – temelj pedagoške etike. V: Informatol., 44, 2, 142–149.

Splošna deklaracija človekovih pravic. (1948). <http://www.varuh-rs.si/pravni-okvir-in-pristojnosti/mednarodni-pravni-akti-s-podrocja-clovekovih-pravic/organizacija-zdruzenih-narodov/splosna-deklaracija-clovekovih-pravic/#c66> (dostopno 16. 5. 2013).

Šelih, A. (1996). Vzgojni in disciplinski ukrepi. V: Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli. Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Štefanc, D. (2002). O pravicah otrok v izobraževanju in o izobraževanju kot otrokovi pravici. V: Sodobna pedagogika, 53, 5, 78–103.

POVZETEK

V sodobni, multikulturalni šoli se učitelji pri zagotavljanju človekovih oz. otrokovih pravic pogosto srečujejo z različnimi dilemami. V prispevku se osredotočimo predvsem na koncept pravičnega pripoznanja in kot eno izmed možnih rešitev ponudimo metodo opolnomočenja; poudarimo pomen participacije vseh udeleženih pri načrtovanju vzgojnega koncepta in kot pomemben vidik pri uresničevanju izpostavimo vzgojo za aktivno in demokratično državljanstvo s svojimi specifikami ter na koncu na podlagi etike udeležnosti in pedagoške etike pokažemo na etično dimenzijo, ki je z vidika učitelja pomembna za njegovo razumevanje razmerja med etiko in zakonsko določenim (formalnopravnim) okvirjem spoštovanja in zagotavljanja otrokovih pravic v šoli.

ABSTRACT

In a modern, multicultural school teachers are often confronted with various dilemmas when trying to guarantee human or children's rights. The paper focuses primarily on the concept of just recognition and suggests the empowerment method as a potential solution; it stresses the importance of participation from all those involved in planning the educational concept, and points out education for active and democratic citizenship, and its specifics, as an important aspect of the realisation of said concept; in the end, based on the ethics of participation and pedagogical ethics, the ethical dimension is pointed out as important from the teacher's perspective, since it enables the teacher to understand the relationship between ethics and the statutory (legal) framework for respecting and guaranteeing children's rights in school.

Mag. Nataša Satler, OŠ Kungota

UČNA SAMOPODOBA DVOJNO IZJEMNIH OTROK

TEORETIČNA IZHODIŠČA

V Sloveniji se v vzgojno-izobraževalnem sistemu posveča veliko pozornosti otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami, ne pa tudi otrokom in mladostnikom z različnimi nadarjenostmi. Tu pa je še posebno področje dvojno izjemnih otrok – le-ti so namreč po raziskavah največkrat spregledani. Nekateri strokovnjaki (Baum, Owen, 1988, po Magajna, 2012) ugotavljajo, da je okoli 36 % otrok s specifičnimi učnimi težavami hkrati tudi nadarjenih. Pri nas je v veljavi opredelitev nadarjenosti oz. talentiranosti po dveh kriterijih: med nadarjene ali talentirane štejemo tiste otroke in mladostnike, ki imajo v resnici visoke dosežke, ter tudi tiste, ki imajo potencialne možnosti za take dosežke (Žagar s sod., 1999).

Dvojno izjemni otroci in mladostniki so posebna skupina otrok, ki so hkrati nadarjeni in imajo težave na učnem področju ali na področju funkcioniranja. Največ jih spada v skupino, pri kateri sta izbrisana tako nadarjenost kot primanjkljaj. Tak otrok torej ne le, da ne dobi primerne pomoči za premagovanje primanjkljaja, ampak tudi ni deležen dodatnih spodbud in usmeritev za izražanje potencialov nadarjenosti. S preučevanjem dvojno izjemnih otrok se je stroka začela ukvarjati v drugi polovici 20. stoletja.

Nadarjen otrok oz. mladostnik ima lahko težave na področju samopodobe, saj se njegove individualne potrebe razlikujejo od zahtev okolja. Še posebej pa imajo težave dvojno izjemni otroci, ki v sebi združujejo različna neskladja ter težko sprejmejo variranje šolskih dosežkov na posameznih učnih področjih. Tako se pogosto zatekajo k prikrivanju svojih primanjkljajev oz. šibkosti (Božič, 2013).

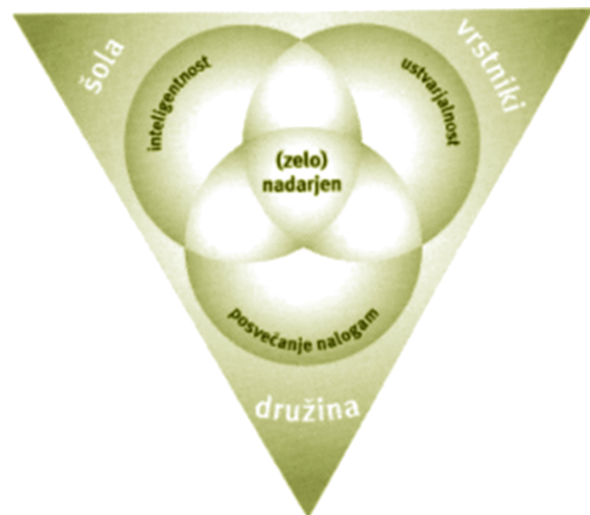
Sama beseda nadarjenost vsebuje idejo o daru, ki ga otrok nosi v sebi, torej o potencialu, ki je skrit v njem. Navzven se nadarjenost otroka odraža v njegovem vedenju in aktivnosti. Značilnosti in motivacijska naravnost nadarjenih otrok so manj opazne, a enako pomembne za razvoj njihovih potencialov (Magajna, 2012).

Nadarjenost v literaturi ni enotno opredeljena. Ena najpogosteje uporabljenih definicij na svetu je definicija, ki je zapisana v ameriškem Zakonu o izobraževanju nadarjenih iz leta 1978. Po tej definiciji so nadarjeni ali talentirani tisti otroci in mladostniki, ki so bodisi na predšolski stopnji, v osnovni šoli ali srednji šoli pokazali visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju in ki poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti. Ta definicija najprej poudarja, da med nadarjene ali talentirane

štejemo tiste z dejanskimi visokimi dosežki kot tudi tiste s potencialnimi zmožnostmi za take dosežke, in sicer na naslednjih področjih:

- splošna intelektualna sposobnost,
- specifična akademska zmožnost,
- kreativno ali produktivno mišljenje,
- sposobnost vodenja,
- sposobnost za vizualne in izvajalske umetnosti (Žagar s sodelavci, 1999).

Na razvoj otrokove nadarjenosti vplivajo številni dejavniki, kar je razvidno s slike 1. Ta tako imenovani model trojne soodvisnosti je bil razvit leta 1995 (Moenks, 1995, v Krafft, Semke, 2008).



Slika 1: Model trojne soodvisnosti (Moenks 1995, v Krafft, Semke, 2008).

Različni avtorji opredeljujejo samopodobo nekoliko različno, vendar jim je skupna predpostavka, da je samopodoba množica odnosov, ki jih posameznik vzpostavlja do sebe, do svojih občutenj, ocen in vrednotenj sebe. V nadaljevanju je podanih nekaj definicij samopodobe različnih avtorjev.

M. Juriševič (1999) meni, da vrednotenje samega sebe, svojega lastnega dela in dosežkov na podlagi znanja, ki ga o sebi pridobimo na različnih področjih lastnega udejstvovanja, usmerja naše vedenje. Vodi nas pri razmišljanju, čustvovanju in ravnanju na podlagi našega mišljenja o tem, kakšni smo, koliko in česa smo sposobni ter kako smo pri tem lahko uspešni.

Samopodoba pomeni množico odnosov, ki jih posameznik vzpostavlja do samega sebe na zavesten ali nezavesten

način. Gre za organizirano celoto lastnosti, potez, občutenj, podobnosti, stališč in sposobnosti, za katere je pri posamezniku značilno, da:

- jih pripisuje samemu sebi,
- z njimi uravnava in usmerja svoje ravnanje,
- jih tesno povezuje s svojim vrednostnim sistemom in tudi z vrednostnim sistemom svojega družbenega okolja,
- so pod vplivom delovanja obrambnih mehanizmov, ki prepuščajo le tiste vsebine, ki so sprejemljive za posameznika (Kobal, Kolenc, Lebarič, Žalec, 2004).

Kompare (2006), pravi, da na samopodobo vpliva mnenje, ki ga ima človek o sebi, nanjo pa vplivajo tudi informacije, ki jih o sebi pridobi od drugih, njegova ocena, kaj drugi menijo o njem. Ta ocena je subjektivna in je odvisna od posameznikove življenjske naravnosti. Samopodoba je tesno povezana s samospoštovanjem, torej z vrednostno oceno samega sebe, ki nam pove, koliko smo zadovoljni s seboj (Kompare, Stražišar, Dogša, Vec in Curk, 2006).

Youngs (2000) samopodobo definira kot vsoto samoučinkovitosti in samospoštovanja. Samoučinkovitost je zaupanje v lastne sposobnosti razmišljanja, presojanja, izbiranja in odločanja. Samospoštovanje je zaupanje v lastne vrednote. Samoučinkovitost in samospoštovanje sta temelja zdrave samopodobe, če pa je okrnjen eden od njiju, je okrnjena tudi samopodoba.

Strokovnjaki poudarjajo, da je samopodoba večplastna, da vsebuje: telesni, socialni in duševni jaz. Telesni jaz se nanaša na podobo telesa, socialni jaz na socialne vloge posameznika in njegovo vedenje v družbi, duševni oziroma psihološki jaz pa opredeljuje posameznikova pričakovanja do sebe, stopnjo njegovega poznavanja samega sebe in njegovo samospoštovanje.

Hkrati se samopodoba povezuje s samozavestjo in samospoštovanjem oziroma sta slednja od nje odvisna, obenem pa se ta področja medsebojno prepletajo.

Kadar govorimo o samopodobi učenca, moramo upoštevati učenca kot celoto ter ga postaviti v širši kontekst in ga »razumeti« na treh področjih (Juriševič, 1999):

SAMOPODOBA – v obdobju otroštva se oblikujejo temelji otrokovega doživljanja samega sebe, tako z vidika njegovega kognitivnega razvoja kot z vidika socialnega okolja, ki ima v tem obdobju najbolj neposreden vpliv.

SOCIALNI SISTEM ŠOLE, ki zelo močno razširi dejavnike, ki vplivajo na oblikovanje otrokove samopodobe. Otroci v resnici preživijo veliko časa v šoli, poleg tega se tukaj srečajo z različnimi področji, znotraj katerih lahko spoznavajo samega sebe in okolje.

OTROK v šoli ni samo učenec, ampak predvsem otrok, s svojo otroško osebnostjo, družino, željami in potrebami.

Youngs (2000) navaja šest temeljnih prvin samopodobe:

1. Občutek fizične varnosti: otrok, ki čuti fizično varnost, se ne boji, da bi ga drugi prizadeli ali mu povzročili bolečino. Tak otrok izraža samozaupanje,

je, je odločen in včasih tudi zdravo drzen. Učitelji za razvoj fizične varnosti poskrbijo tako, da:

- ne podcenjujejo strahov otrok,
- ne odlašajo s posredovanjem,
- poskrbijo, da bodo otroci in starši poznali pravila, ki veljajo v ustanovi in v razredu,
- učijo otroke spretnosti reševanja problemov in nadzorovanja lastnih občutkov,
- prisluhnejo otroku, ki spregovori o drugih učiteljih.

2. Občutek čustvene varnosti: ta občutek otrok razvije, če čuti, da ga ne bo nihče poniževal, zaničeval ali prizadel z ostrimi besedami. Je prijazen in družaben, upošteva mnenja drugih, jih spoštuje. Učitelji za čustveno varnost poskrbijo tako, da:

- uporabljajo pozitiven jezik,
- zahtevajo pozitiven besednjak,
- okrepijo pozitivne trditve, negativne pa izničijo s pozitivnimi,
- naučijo otroke sprejemati in dajati komplimente.

3. Občutek identitete: ta občutek poznajo otroci, ki se dobro poznajo, imajo samozaupanje, verjamejo, da so cenjeni in spoštovani, da so nekaj posebnega in so vredni pohvale.

4. Občutek pripadnosti: otrok, ki čuti, da ga je okolica sprejela in da je z njo povezan, ve, da je sprejet, spoštovan in cenjen. Išče prijateljstva in je sposoben sodelovati in deliti s prijatelji. Ko brani svojo samostojnost, spoznava medsebojno odvisnost in zdravo zaznava medsebojno povezanost.

5. Občutek kompetentnosti: kadar otrok čuti, da je uspešen na nekem področju, se je pripravljen učiti tudi druge predmete. Ker čuti, da je sposoben, svoje delo nadaljuje in ne odneha, ko naleti na težave. Svoja dejanja priznava in zanje sprejema odgovornost. Prizadeva si, da bi bil uspešen, saj ga uspeh spodbuja k premagovanju novih ovir.

6. Občutek poslanstva: otrok s tem občutkom čuti, da ima njegovo življenje neki smisel in smer. Postavlja si cilje in si prizadeva za njihovo uresničitev. Za svoje ovire išče ustvarjalne rešitve, ima svoje notranje znanje in mir (Youngs, 2000).

Pozitivna samopodoba je osnova za zdravo rast in zdrav razvoj vseh otrok. Znaki visoke samopodobe so:

- pripravljenost na sodelovanje,
- pripravljenost deliti z drugimi,
- sposobnost sprejeti nasvet, ne da bi v njem čutili kritiko,
- zadovoljstvo s sabo,
- želja po doseganju uspehov (Youngs, 2000).

Negativna samopodoba je nasprotje od pozitivne. Negativna samopodoba se lahko kaže kot vedenjska problematika posameznika z nizko samopodobo, kot nenehne

zahteve po pozornosti ali kot popoln umik iz socialne skupine. Znaki negativne samopodobe so:

- negativno vedenje,
- nenehno samopodcenjevanje,
- občudovanje brez tekmovanja,
- šibko prizadevanje za vzgojiteljevo pozornost,
- pretirano kritiziranje,
- pretirana zaskrbljenost glede mnenja in namenov vrstnikov (Youngs, 2000).

A. Kompore (2009) navaja, da je samopodoba celota predstav, stališč in sodb o samem sebi. Z drugimi besedami je to posameznikovo doživljanje samega sebe. Avtorica splošno samopodobo deli na večje število področij. Štirje poglobljeni elementi samopodobe, ki se med seboj prepletajo in vplivajo drug na drugega, so:

- **Telesna samopodoba:** razvije se okoli drugega leta in se skozi življenjska obdobja spreminja. Vključuje videz, spol, obleko, materialne dobrine, dom.
- **Čustvena samopodoba:** pozitivna čustva nam prinašajo notranjo stabilnost, ki je temelj pozitivne samopodobe. Večkrat ko ta čustva doživljamo, bolj smo zadovoljni sami s seboj, prijetneje se počutimo in boljša je naša samopodoba.
- **Socialna samopodoba:** povezana je s socialnim okoljem. Pomembni so starši, sorodniki, vrstniki, učitelji, saj od njih dobimo nekatere bistvene informacije, ki postanejo sestavni del našega mnenja o sebi.
- **Učna samopodoba:** zajema dosežene uspehe na področju izobraževanja. Je tisti del samopodobe, ki jo učenec oblikuje na podlagi zaznave svoje učne uspešnosti.

Nadarjeni otroci imajo za zdravo samopodobo enake potrebe kot vsi drugi otroci. Zaradi svojih zmožnosti in posebnosti pa nadarjeni otroci intenzivneje doživljajo različne oblike samopodobe (Korez, 2008). Ferbežer (2008) navaja, da nadarjeni otroci običajno doživljajo največ pozitivnih izkušenj na področju svojih talentov, na drugi strani pa je zaskrbljujoč podatek, da 20 % nadarjenih otrok podcenjuje svoje sposobnosti, toda večini je njihova visoka učna samopodoba nadomestilo za slabše mnenje o svojih drugih sposobnostih, kot so telesne spretnosti in socialni odnosi. Učno neuspešni nadarjeni otroci imajo na splošno nižjo samopodobo kakor nadarjeni otroci z visokimi dosežki.

Magajna (2005), ki se ukvarja s področjem raziskovanja in dela z otroki z učnimi težavami oziroma primanjkljaji na posameznih področjih učenja, je pri nas začela uporabljati izraz dvojno izjemni otroci. V tuji literaturi pa najdemo izraze *double exceptional* ali *twice exceptional* ali *sengifted* ali *uniquely gifted*.

Po definiciji so nadarjeni učenci s specifičnimi motnjami učenja ali težjo obliko teh motenj, imenovano tudi primanjkljaji na posameznih področjih učenja, tisti, ki imajo visoke splošne intelektualne sposobnosti, talente na

specifičnih akademskih področjih ali posebne vidno prostorske sposobnosti, kinestetične sposobnosti, so dobri na področju vodenja idr. ter imajo hkrati tudi specifične kognitivne težave nevrofiziološke narave, ki jih ovirajo pri usvajanju in avtomatizaciji veščin ter znanja na določenih šolskih področjih (Reid s sodelavci, 2007).

Danes je znano, da ima določen odstotek otrok visoke intelektualne sposobnosti in hkrati učne težave, primanjkljaje, motnje in/ali ovire. Od 3 % do 5 % otrok s posebnimi potrebami je nadarjenih (Nielsen, 2006, po Magajna, 2005). Okoli 36 % otrok s specifičnimi učnimi težavami je nadarjenih (Baum, Owen, 1988, po Magajna, 2012).

Nadarjen otrok, še posebej nadarjen otrok s posebnimi potrebami, v sebi pogosto združuje neskladja (asinhronost telesnega, socialnega in intelektualnega razvoja, asinhronost intelektualnega razvoja, posebne emocionalne značilnosti in lastnosti, težave pri prilagajanju šolskemu kurikulumu, težave v odnosu z vrstniki), kar se odraža v njegovem vedanju, aktivnosti, emocionalnem doživljanju in motivacijski naravnosti. Nadarjen otrok je bolj ranljiv na področju duševnega zdravja zaradi večje stopnje adaptacije, ki je potrebna za uravnavanje konflikta med njegovimi individualnimi potrebami in cilji ter zahtevami socialnega okolja. Posebej ogroženi so tisti nadarjeni, ki v šoli niso primerno učno uspešni oz. niso prepoznani kot nadarjeni ter nimajo ustrezno prilagojenih učnih programov. Zaradi svoje dvojne izjemnosti ima ta skupina nadarjenih kompleksne vzgojno-izobraževalne potrebe, a raziskave kažejo, da ostajajo v praksi pogosto neprepoznani. Četudi otrokovi pedagogi ne zaznajo, da učenec zmore več, kot v šoli v resnici pokaže in dosega, pa ti učenci težko sprejemajo variiranje svojih šolskih dosežkov na posameznih učnih področjih. Zaradi svoje potrebe po dovršenosti in najboljših dosežkih (perfekcionizem) in v prizadevanju za ohranjanje samospoštovanja (pogosto so do sebe pretirano kritični in nerealistični) se ti senzibilni, čustveno občutljivi učenci zatekajo v prikrivanje svojih primanjkljajev oz. šibkosti (Božič, 2013).

SKUPINE DVOJNO IZJEMNIH OTROK

Pri delu z dvojno izjemnimi otroki je zelo velika težava pravilno prepoznavanje otrokovih težav in močnih področij. Pogosto ostajajo neopaženi vsaj prva leta šolanja.

Prepoznavanje skupin otrok, pri katerih se skupaj s pokazatelji nadarjenosti pojavljajo težave na določenih področjih učenja ali psihosocialnega prilagajanja, so dolgo ovirali prevladujoči stereotipi o značilnostih nadarjenih otrok, med katere spada tudi ugotovitev, da je pri nadarjenih profil sposobnosti enakomeren, šolska storilnost pa visoka (Terman po Magajna, 2005).

Baum in Owen (2004) navajata tri skupine dvojno izjemnih otrok glede na njihovo funkcioniranje v šolski situaciji in težave pri prepoznavanju.

- V prvi skupini so otroci, pri katerih se opazi učenčeva nadpovprečna sposobnost abstraktnega miš-

ljenja, logičnega sklepanja, poglobljeno znanje s področja njegovega zanimanja. Počasnejše usvajanje temeljnih šolskih veščin pa se pripíše otrokovi površnosti in lenobi. V tej skupini otrok se tako odkrije nadarjenost, ne pa tudi primanjkljaj.

- V drugi skupini so otroci, pri katerih najprej opazimo njihov primanjkljaj in so zato ustrezno usmerjeni ter se izobražujejo po programu s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Težave v funkcioniranju dvojno izjemnih otrok znižujejo rezultate tako pri šolskem delu kot pri oceni njihovih intelektualnih sposobnosti. Pri tej skupini dvojno izjemnih otrok se torej odkrijejo primanjkljaji, ne pa otrokova nadarjenost.
- Tretja skupina dvojno izjemnih otrok je najštevilnejša in hkrati najbolj zakrita oziroma zahtevna za pravilno prepoznavanje. Otrokove visoke intelektualne sposobnosti zakrijejo primanjkljaje in končni rezultat je povsem povprečen učni uspeh, na učne težave pa ne pomislimo. Pri tej skupini dvojno izjemnih otrok se ne odkrijejo niti nadarjenosti niti primanjkljaji.

Kompleksnost posebnih potreb s področja obeh izjemnosti terja drugačne pristope, kot so klasični pristopi za učence, ki so nadarjeni, ali tisti za učence s specifičnimi učnimi težavami (Kavkler, Košak Babuder, 2013). Magajna (2005) navaja določene skupne značilnosti, ki jih je treba upoštevati pri identificiranju dvojno izjemnih otrok:

- dokazan izjemni talent ali sposobnost,
- dokazana diskrepanca med pričakovano (glede na otrokove potenciale) in dejansko učinkovitostjo (šolsko uspešnostjo),
- dokazani deficitni v predelovanju informacij.

Žagar s sodelavci (1999) navaja, da pri učno neuspešnih nadarjenih učencih pogosto najdemo naslednje značilnosti, ki jih ovirajo pri šolskem delu:

- nezainteresiranost za šolo in udeležbo v šolskih dogajanjih,
- strah pred spraševanjem,
- nizka samopodoba, pomanjkanje samozaupanja,
- nesposobnost tvornega delovanja pri skupinskem delu,
- učenca ni mogoče motivirati z običajnimi spodbudami (dobrimi ocenami, nagrajevanjem pridnosti, navdušenjem učitelja ipd.),
- slaba pozornost,
- hiperaktivnost,
- čustvena in socialna nezrelost.

OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Učna uspešnost je za učence zelo pomembna, saj se na podlagi le-te pri učencih izoblikuje učenčev odnos do učenja in do šole ter posledično do učne samopodobe. Dolgotrajna

neuspešnost v šoli ima močan vpliv na otrokovo učno samopodobo. Učenci s specifičnimi učnimi težavami pogosto doživljajo neuspeh in imajo zato občutek nesposobnosti in nezmožnosti, zaradi česar lahko izgubijo motivacijo za učenje in razvijejo odpor do šole. Še posebej pa imajo težave dvojno izjemni otroci, ki v sebi združujejo različna neskladja ter težko sprejmejo variiranje šolskih dosežkov na posameznih učnih področjih. Tak otrok torej ne le, da ne dobi primerne pomoči za premagovanje primanjkljaja, ampak tudi ni deležen dodatnih spodbud in usmeritev za izražanje potencialov nadarjenosti, kar pa vodi v otrokovo nizko učno samopodobo. Raziskav s področja učne samopodobe dvojno izjemnih je v Sloveniji zelo malo.

V raziskavi smo ugotavljali povezanost dvojne izjemnosti učencev z njihovo učno samopodobo.

Cilj raziskave

- Cilj raziskave je bil ugotoviti vpliv učnega uspeha na samopodobo dvojno izjemnih otrok na izbranem vzorcu.
- Cilj raziskave je bil ugotoviti učno samopodobo dvojno izjemnih otrok na izbranem vzorcu.

Raziskovalna vprašanja

- V okviru raziskave smo želeli izvedeti:
- Ali učni uspeh vpliva na samopodobo dvojno izjemnega otroka?
- Kakšna je samopodoba dvojno izjemnega otroka?

Metoda in raziskovalni pristop

Deskriptivna kvantitativna empirična pedagoška raziskava. V raziskavi smo uporabili Vprašalnik prednosti in težav – SDQ in Vprašalnik za ocenjevanje učne samopodobe učencev.

Vzorec

Način vzorčenja je bil namenski in priložnostni. V raziskavo so bili zajeti dvojno izjemni učenci osnovne šole. Vprašalnik prednosti in težav – SDQ so izpolnjevali trije dvojno izjemni dečki, ki so v raziskavi označeni kot učenec A, učenec B in učenec C.

Učenec A je 14-letni dvojno izjemni deček, ki obiskuje 8. razred osnovne šole. V 4. razredu je bil evidentiran kot nadarjen na intelektualnem področju in na športnem področju. Prav tako je bil v 4. razredu že tudi identificiran na omenjenih področjih. Odločbo o usmeritvi je dobil ob polletju v 4. razredu, ko je bil usmerjen v osnovno šolo s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, in sicer kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V odločbi o usmerjanju so bile dečku dodeljene 3 ure pomoči, od tega 2 uri učne pomoči, ki jo izvajata učitelj slovenskega jezika in učitelj angleščine, ter 1 ura dodatne strokovne pomoči psihologa. Deček ima disleksijo.

Učenec B je 12-letni dvojno izjemni deček, ki obiskuje 6. razred osnovne šole. V 5. razredu je bil evidentiran in identificiran kot nadarjen na ustvarjalnem področju.

Odločbo o usmeritvi je deček dobil ob začetku 6. razreda, ko je bil usmerjen v osnovno šolo s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo kot dolgotrajno bolan otrok in kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V odločbi o usmerjanju so bile dečku dodeljene 3 ure dodatne strokovne pomoči psihologa. Deček ima diagnosticiran ADHD in je na medikamentozni terapiji z ritalinom.

Učenec C je 12-letni dvojno izjemni deček, ki obiskuje 6. razred osnovne šole. V 5. razredu je bil evidentiran in identificiran kot nadarjen na intelektualnem področju in na tehničnem področju. Odločbo o usmeritvi je deček dobil ob začetku 4. razreda, ko je bil usmerjen v osnovno šolo s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo kot dolgotrajno bolan otrok. V odločbi o usmerjanju je bilo dečku dodeljenih 5 ur pomoči, od tega 3 ure dodatne strokovne pomoči specialnega pedagoga in 2 uri učitelja. Deček ima diagnosticiran ADHD in je na medikamentozni terapiji z ritalinom.

Opis postopka zbiranja podatkov

Podatke smo zbirali s pomočjo Vprašalnika prednosti in težav – SDQ in Vprašalnika za ocenjevanje učne samopodobe učencev, ki so ga izpolnili dvojno izjemni otroci. Učenec A je Vprašalnik prednosti in težav – SDQ in Vprašalnik za ocenjevanje učne samopodobe izpolnjeval individualno in je zaradi disleksije imel bralca, pri čemer pa je odgovore označeval sam. Učenca B in C sta navedene vprašalnike reševala individualno in samostojno.

Postopki obdelave podatkov

Podatke, dobljene na podlagi izvedenega Vprašalnika prednosti in težav – SDQ, smo ovrednotili s pomočjo kriterijev tega vprašalnika in jih analizirali deskriptivno.

REZULTATI

Učenec A je na Vprašalniku prednosti in težav – SDQ skupno dosegel 24 točk, od katerih odštejemo število točk, doseženih na področju prosocialnega vedenja, in tako je dosežen rezultat 17 točk. Iz dobljenih rezultatov Vprašalnika prednosti in težav – SDQ lahko predvidevamo srednje tveganje na področju hiperaktivnosti in pozornosti in srednje tveganje glede vpliva otrokovih težav na njegovo življenje. Ovrednoteni rezultati izkazujejo učenčevo nizko samopodobo.

Učenec B je na Vprašalniku prednosti in težav – SDQ skupno dosegel 28 točk, od katerih odštejemo število točk, doseženih na področju prosocialnega vedenja, in tako je dosežen rezultat 25 točk. Iz dobljenih rezultatov Vprašalnika prednosti in težav – SDQ lahko predvidevamo srednje tveganje na področju vedenjskih težav, čustvovanja ter visoko tveganje na področju hiperaktivnosti in pozornosti ter problemov z vrstniškimi odnosi. Ovrednoteni rezultati izkazujejo učenčevo nizko samopodobo.

Učenec C je na Vprašalniku prednosti in težav – SDQ skupno dosegel 26 točk, od katerih odštejemo število točk, doseženih na področju prosocialnega vedenja, in tako je dosežen rezultat 18 točk. Iz dobljenih rezultatov Vprašalnika prednosti in težav – SDQ lahko predvidevamo visoko tveganje na področju hiperaktivnosti in pozornosti. Ovrednoteni rezultati izkazujejo učenčevo nizko samopodobo.

Vsi učenci so dosegli okrog polovice možnih točk, kar nakazuje nizko učno samopodobo. Najnižjo učno samopodobo ima učenec B, ki je dosegel 39 točk, najvišjo učno samopodobo izmed učencev, vključenih v raziskavo, ima učenec A, ki pa je prav tako nizka.

Najnižje ocenjene trditve pri vseh učencih so:

- Učim se z lahkoto.
- Veliko se učim.
- Uspešen sem pri vseh šolskih predmetih.
- Branje me zanima.
- Matematika me zanima.
- Uživam pri reševanju matematičnih nalog.
- Ponosen sem na svoje šolsko delo.
- Rad delam naloge pri vseh šolskih predmetih.

Nižje so ocenjene še:

- Občutek imam, da za pouk nisem dobro pripravljen.
- Pišem lepše od večine sošolcev.
- Pri pisanju šolskih nalog sem zelo počasen.
- V šoli se počutim kot bedak.
- Nezadovoljen sem s svojimi pisnimi nalogami.

SMERNICE ZA RAZVIJANJE POZITIVNE UČNE SAMOPODOBE PRI UČENCIH

Vplivati je treba na otrokove atribucije. B. Weiner (1979) je atribucije povezal z učenjem in jih razložil s pomočjo tridimenzionalnega modela, v katerem lahko vsako atribucijo oziroma vzrok šolskega uspeha kategoriziramo glede na tri dimenzije: 1) lokus (mesto vzroka znotraj ali zunaj učenca), ki vpliva na učenčevo samopodobo, 2) stabilnost (stabilen ali spremenljiv vzrok), ki vpliva na nadaljnja učna pričakovanja, in 3) možnost nadzora ali vplivanja na učno uspešnost, ki vpliva na učenčeva čustva.

Analiza rezultatov Vprašalnikov prednosti in težav – SDQ in Vprašalnika za ocenjevanje učne samopodobe učencev je pokazala nizko samopodobo vseh dvojno izjemnih učencev, vključenih v raziskavo. V nadaljevanju so podane smernice za razvijanje pozitivne samopodobe pri dvojno izjemnih učencih, vključenih v raziskavo.

Učenec A

- Treba je poskrbeti za okrepitev otrokovega zaupanja vase s spodbudo in pohvalo. Kadar je otrok razočaran zaradi svojih slabih dosežkov, potrebuje spodbudo in ohrabritev, treba ga je podpreti in priznati njegove napore. Otrok potrebuje učiteljevo reflektivno poslušanje, da se bo zmozel soočiti z

negativnimi čustvi in razočaranjem ob neuspehu. Učiteljeva pohvala mora konkretno opisati posamezno vedenje ali aktivnost, ki je bila za otroka uspešna. Konkretna pohvala naj se bolj usmeri na proces kot na rezultat.

- Učitelj naj učencu pokaže, kako se postavljajo kratkoročni cilji in kako jih dosežemo. Ta večšina pomaga predvsem otrokom, ki nimajo dovolj poguma, ko se je treba lotiti večjega obsega snovi. Z učencem se je treba stvarno pogovoriti o tem, kaj je treba storiti, in nato skupaj z otrokom določiti časovni okvir. Otrok mora imeti občutek, da je rok za doseganje postavil sam. Pri tem pa je treba paziti na ravnovesje med ciljem in prizadevanjem, da bi ga uresničili.
- Poudarek na otrokovih močnih področjih in spodbujanje otroka, da se zave svojih sposobnosti in jih razvija. V individualiziran načrt za otroka je treba vključiti otrokova močna področja in jih vključevati v razvijanje njegovih področij nadarjenosti kakor tudi posebnih potreb.
- Učenca je treba naučiti ustreznih učnih strategij. Učenec je bil deležen sistematičnega poučevanja naslednjih učnih strategij: recipročnega učenja, Paukove strategije in VŽN, vendar se nobena izmed naštetih pri učencu ni izkazala za posebej učinkovito. Skupaj z otrokom je treba poiskati zanj najustreznejšo strategijo učenja in jo sistematično izvajati.
- Uporabiti je treba različne motivacijske tehnike, da bo otrok razvijal notranjo motivacijo za šolsko delo in učenje.
- Sprejemanje napak in sprejemanje konstruktivne kritike: učenca je treba naučiti, da nihče ne more ob vsakem času doseči vsega in da vseh napak ni treba popravljati. Treba ga je naučiti sprejemati konstruktivno kritiko.

Učenec B

- Učenec je bil deležen sistematičnega poučevanja naslednjih učnih strategij: recipročnega učenja, Paukove strategije in VŽN. Učencu je najbližja strategija učenja recipročno učenje, ki pa še ni usvojena do te mere, da bi jo lahko izvajal popolnoma samostojno, zato je treba učenca sistematično naučiti te strategije učenja, da jo bo izvajal samostojno.
- Uporabiti je treba različne motivacijske tehnike, da bo otrok razvijal notranjo motivacijo za šolsko delo in učenje. Učencu je treba omogočiti uspeh, tako da vključujemo njegova močna področja v tiste šolske dejavnosti, ki to omogočajo, saj s tem vplivamo na otrokovo notranjo motivacijo.
- Učitelj naj učencu pokaže, kako se postavljajo kratkoročni cilji in kako jih dosežemo. Z učencem se je treba stvarno pogovoriti o tem, kaj je treba

storiti, in nato skupaj z otrokom določiti časovni okvir. Otrok mora imeti občutek, da je rok za doseganje postavil sam. Pri tem pa je treba paziti na ravnovesje med ciljem in prizadevanjem, da bi ga uresničili.

- Treba je poskrbeti za okrepitev otrokovega zaupanja vase s spodbudo in pohvalo. Kadar je otrok razočaran zaradi svojih slabih dosežkov, potrebuje spodbudo in ohrabritev, treba ga je podpreti in priznati njegove napore. Otrok potrebuje učiteljevo reflektivno poslušanje, da se bo zmozel soočiti z negativnimi čustvi in razočaranjem ob neuspehu. Učiteljeva pohvala mora konkretno opisati posamezno vedenje ali aktivnost, ki je bila za otroka uspešna. Konkretna pohvala naj se bolj usmeri na proces kot na rezultat. S spodbujanjem šolskega dela učenec pridobi pozitivno samopodobo in hkrati dosega učni uspeh, ki pomeni napredovanje pri njegovem delu. Ključno pri tem je, da učitelji učencu postavljajo jasne kriterije za vrednotenje njegove učne uspešnosti.
- Pozitivni samogovor pomeni ponavljanje pozitivnih stavkov, pozitivno razmišljanje. Učenec si lahko najprej glasno ponovi misli, to glasno ponavljanje preide v tiho, večkrat si poved ponovi v razredu, uporabi jo v konkretni situaciji (npr. pred ocenjevanjem, v konfliktni situaciji). Učitelj ga lahko z dogovorjenim znakom spomni na uporabo pozitivne misli.

Učenec C

- Izkusveno učenje: pomembna je izkušnja, preko katere se učenec nauči številnih novih spretnosti. Metode izkusvenega učenja so npr. igre vlog, sistematično opazovanje, eksperiment, merjenje, zbiranje vzorcev, intervju, anketiranje, možganska nevihta, študija primera, simulacija.
- Spodbujati je treba sodelovalno učenje. Sodelovalno učenje uporabimo pri predmetih, pri učnih urah in pri vsebinah, ki so primerne za delo v skupinah.
- Učenec je bil deležen sistematičnega poučevanja naslednjih učnih strategij: recipročnega učenja, Paukove strategije in VŽN. Učencu je najbližja strategija učenja recipročno učenje. Skupaj z učencem je treba poiskati še alternativno strategijo učenja in ga naučiti izbrane strategije.
- Učenec naj svoje cilje zapiše. Cilj mora biti otrokov, osebni, in ne cilj učiteljev oz. staršev, kajti v takem primeru si učenec ne bo dovolj prizadeval, da bi ga dosegel. Cilj je za učenca pomemben. Postavljen mora biti tako, da ne sega prenizko ali previsoko. Učitelj naj učencu pri tem pomaga, tako da mu pokaže, kako se postavljajo kratkoročni cilji in kako jih dosežemo.
- Uporabiti je treba različne motivacijske tehnike, da bo otrok razvijal notranjo motivacijo za šolsko

delo in učenje. Učencu je treba omogočiti uspeh, tako da vključujemo njegova močna področja v tiste šolske dejavnosti, ki to omogočajo, saj s tem vplivamo na otrokovo notranjo motivacijo.

- Učenca in njegove starše spodbujamo k oblikovan-

ju učnih navad. Skupaj oblikujemo načrt učenja, ki bo vseboval vsakodnevne aktivnosti za šolo, približno ob istem času.

- V razredu je treba izvesti več socialnih iger, preko katerih otroci razvijajo pozitivno samopodobo.

VIRI IN LITERATURA

Adlešič, I. in Jerman, J. (2008). Primerjava samopodobe nadarjenih učencev in njihovih vrstnikov. V: *Holistični pogled na nadarjenost*. Ljubljana: MIB d. o. o.

Baum, S. M. in Owen, S. V. (2005). *To be Gifted & Learning Disabled*. ZDA: Creative Learning Press.

Božič, J. (2013). Prikaz različnih emocionalnih in prilagoditvenih težav nadarjenih otrok in mladostnikov s specifičnimi motnjami učenja (študije primerov). V: *Nadarjeni učenci s posebnimi potrebami*. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Ferbežer, I. (2008). Samopodoba mlajših nadarjenih otrok. V: *Samopodoba nadarjenih otrok*. Radovljica: Didakta.

Juriševič, M. (1999). Samopodoba šolskega otroka. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Juriševič, M. (2011). Socialna vključenost nadarjenih učencev. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kavkler, M. in Košak Babuder, M. (2013). Nadarjeni učenci s specifičnimi učnimi težavami – strategije pomoči in podpore. V: *Nadarjeni učenci s posebnimi potrebami*. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kobal, D. (2000). Temeljni vidiki samopodobe. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kobal, D., Kolenc, J., Lebarič, N. in Žalec, B. (2004). Samopodoba med motivacijo in tekmovalnostjo. Ljubljana: Študentska založba.

Kompare, A., Stražišar M., Dogša, I., Vec, T. in Curk, J. (2006). Psihologija: spoznanja in dileme. Učbenik za psihologijo v 4. letniku gimnazijskega izobraževanja. Ljubljana: DZS.

Korez, I. (2008). Sestavni deli samopodobe. V: *Samopodoba nadarjenih otrok*. Radovljica: Didakta.

Magajna, L. (2005). Zgodnje odkrivanje nadarjenih – izkušnje in problemi. V: *Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost: zbornik razprav/ 5. dnevi slovenskih psihologov*. Ljubljana: Društvo psihologov Slovenije.

Magajna, L. in Božič, J. (2012). Vloga šolskega psihologa pri prepoznavanju in obravnavi rizičnih skupin nadarjenih učencev. V: *Vloga psihologa v vzgoji in izobraževanju nadarjenih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Nagy, M. (1996). Projekt SUNO – Ali lahko vplivamo na večjo realizacijo nadarjenih učencev v šoli in izven nje. Ljubljana: Psihološka obzorja, letnik 5, številka 4.

Reid, G., Kavkler, M., Viola, S. G., Košak Babuder, M. in Magajna, L. (2007). Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji – skriti zakladi. Ljubljana: Bravo društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.

SDQ. Vprašalnik prednosti in težav. Vzeto iz svetovnega spleta: <http://www.sdqinfo.org/> (dostopno 24. 2. 2014).

Skalar, M. (1988). Učna uspešnost in pojmovanje lastne medosebne komunikacije učencev v šoli. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Težak, S. (2008). Samopodoba mlajših nadarjenih otrok v luči raziskav. V: *Samopodoba nadarjenih otrok*. Radovljica: Didakta.

Youngs, B. (2000). Šest temeljnih prvin samopodobe: Kako jih razvijamo pri otrocih in učencih. Ljubljana: Educy.

Zver, P. (2011). Ugotavljanje otrokovega funkcioniranja in njegovih sposobnosti na področju predakademskih veščin. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Žagar, D., Artač, J., Bezič, T., Nagy, M. in Purgaj, S. (1999). Koncept odkrivanja in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

POVZETEK

Z raziskavo smo želeli ugotoviti učno samopodobo dvojno izjemnih učencev. V raziskavi so sodelovali trije dvojno izjemni dečki, ki so usmerjeni v osnovnošolski program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo in so bili prav tako identificirani kot nadarjeni otroci na različnih področjih.

Za ugotavljanje učne samopodobe smo uporabili Vprašalnik prednosti in težav – SDQ in Vprašalnik za ocenjevanje učne samopodobe učencev.

ABSTRACT

The research study wished to determine the self-image of twice exceptional students as learners. The research study involved three twice exceptional boys who have been placed in a primary school programme with adjusted implementation and additional professional help, and who have been identified as gifted in various fields.

In order to determine their self-image as learners, a Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) and a Self-Image as Learners Self-Assessment Questionnaire were used.

Anja Kristan, Vrtec Sežana

IZZIVI MULTIKULTURNEGA IZOBRAŽEVANJA

UVOD

Z vstopom Slovenije v Evropsko unijo, pa tudi zaradi pojava globalizacije in lažje in širše dostopnosti sodobne tehnologije (uporaba spletnega omrežja) postaja naša družba vedno bolj multikulturalna, meje med narodi pa vse bolj izginjajo. Spremembe vplivajo na oblikovanje vrste novih družbenih razmerij, ki še zlasti zadevajo mlade. Medkulturno sporazumevanje je predpogoj postindustrializacijskih družb. Kulturne razlike ovirajo empatično razumevanje drugih, s tem pa tudi medkulturno sporazumevanje s pomočjo tujega jezika (Štrukelj, 1994, v M. Grosman, 2000).

Pripadniki manjših etničnih skupin imajo svoje kulturne in jezikovne posebnosti in se zaradi tega razlikujejo od večinske družbe, s katero živijo na nekem skupnem geografskem in političnem prostoru. Pripadniki avtohtonih in (tudi) neavtohtonih etničnih skupin predstavljajo pomemben del naše družbe in jo kulturno bogatijo. Če se ozremo skozi zgodovino, dojamemo, da je slovenski narod vedno živel na multikulturnem geografskem področju, ki se danes kaže predvsem v raznolikosti kulture in načina bivanja tudi med slovenskimi zgodovinskimi pokrajinami (Weiss, 2007).

Novak (2009, str. 4) piše o problematiki medkulturnosti naslednje: »V slovenski vzgojno-izobraževalni sistem se vsako leto vključujejo otroci tujcev, beguncev, migrantov, priseljencev, prosilcev za azil ... Analize kažejo, da otroci tujcev težje sledijo pouku in drugemu dogajanju v vrtcu in šoli. Slabše vključevanje v širše socialno okolje je posledica pomanjkljivega znanja slovenščine, neizoblikovanih strategij in instrumentov za vključevanje otrok tujcev v sistem vzgoje in izobraževanja na vseh ravneh šolanja. To še stopnjuje nezadostna vključenost otrok in njihovih staršev v ožje lokalno in širše slovensko okolje.«

Razprava o multikulturnosti in izobraževanju je nujna, saj kaže, da v Sloveniji pojavi ksenofobije in ne samo subtilnega, temveč celo kričavega rasizma niso nobena redkost (Ule, 1999).

Prav zato odigra področje vzgoje in izobraževanja na področju medkulturne vzgoje tu še posebej pomembno vlogo. V. M. Udovič (2015) meni, da področji izobraževanja in raziskovanja v družbi prihodnosti odločilno vplivata na razvoj posameznika in družbe.

M. Udovič in V. Lunder v svojem učnem načrtu predmeta Multikulturno izobraževanje v vrtcu na Pedagoški fakulteti (2015) zapišeta sledeče: »Izobraževalni sistem mora uveljaviti pedagoška načela in organizacijske oblike dela, ki bodo omogočili demokratiziranje šolske prakse (npr. z

razvijanjem etike udeležnosti in krepitevijo moči udeležencev pedagoškega procesa). Pojem multikulturnega izobraževanja kot kritična pedagogika, izobraževalna reforma in nenehno delujoč proces je vzpostavljen z namenom, da vsem kulturnim skupinam zagotovi enake možnosti za pridobitev izobrazbe v šoli ter sprejetosti v družbi. S strani pedagogov je tako poznavanje načel in značilnosti medkulturnega izobraževanja, medkulturnih kompetenc in multikulturnega dialoga nujno znanje in veščina današnjega časa. Razvijanje multikulturnega učitelja/vzgojitelja kot osnovni proces vključuje prepoznavanje lastnih vrednostnih sodb ter teoretičnih izhodišč pojmovanja multikulturnega izobraževanja, ki posledično vodijo k dvigu kakovosti poučevanja, sodelovanja in sobivanja.«

Nujna je podpora strokovnega kadra v obliki izobraževanja in izmenjave dobre prakse ter prikaza rezultatov raziskav, izvedenih na lokalnih področjih.

Statistični podatki (Statistični urad RS, 2013) kažejo, da je v Sloveniji vsako leto več priseljenih prebivalcev, saj se je v obdobju 2008–2012 v Slovenijo priselilo skoraj 78.000 tujih državljanov. Posledica priseljevanja tujih državljanov v RS je tudi vedno višji delež otrok priseljencev v javnih vrtcih. Ne glede na vstopni položaj otrok priseljencev je ob vpisu v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem njihov pravni status izenačen z vsemi vključenimi otroki. Problem, ki se ob tem pojavlja, je, kako tem otrokom omogočiti učinkovito integracijo, kako zagotavljati enakovredno participacijo ter uspešno premagovanje morebitnih težav, ki se pojavljajo zaradi drugačnega jezikovnega ali kulturnega okolja, iz katerega izhajajo, ter ob tem ohraniti varovano pravico do izražanja pripadnosti svojemu narodu ali narodni skupnosti, do gojenja in izražanja svoje kulture ter uporabe svojega jezika in pisave.

Ob tem se vprašam: Zakaj sta multikulturno izobraževanje in raziskovanje v vrtcu ali katerikoli drugi vzgojno-izobraževalni ustanovi DANES NUJNA? Kateri so nekateri nujni ukrepi na področju vzgoje in izobraževanja za boljšo integracijo in vključevanje otrok, ki jim slovenščina ni materni jezik, in kaj so posledice le-teh?

V. M. Udovič (2015) meni, da področji izobraževanja in raziskovanja v družbi prihodnosti odločilno vplivata na razvoj posameznika in družbe. Raziskave nam podajajo informacije o dejanskem stanju oziroma ponujajo sistematičen prikaz določene problematike, razkrivajo nova polja raziskovanja in ponujajo nove možnosti za razreševanje ali kreiranje sveta, v katerem obstajamo. Raziskava (lokalnega področja) lahko ponuja koristne informacije za strokovne delavce oziroma delavke (v nadaljevanju delavke)

v vrtcu. Strokovna analiza in prikaz določene tematike lahko odgovorita na marsikatero vprašanje, pridobitev novega znanja pa pripomore k temu, da je manj nepoznana, česar se ljudje pogosto ustrašijo in kar posledično ustvarja napačna mnenja, delovanja, razmišljanja ... do otrok različnih kultur. Poznavanje različnih kultur, jezikov, načinov obstajanja in bivanja otrok (doma in v družbi), ki so vključeni v vrtec, lahko strokovnim delavkam pomaga razumeti njihove odzive, načine razumevanja, vedenja, delovanja. Znanje pomaga odstirati in odpravljati stereotipe in predsodke, krepi senzibilizacijo zaposlenih do otrok in do staršev. Posledično se oblikujejo nove metode dela, ki omogočajo vsem otrokom v vrtcu lažje vključevanje in participacijo ter krepijo njihovo možnost izražanja, čustvovanja, učenja in bivanja v vrtcu. Gre tudi za bolj kvaliteten način sodelovanja in sobivanja z vsemi starši otrok, vključenih v vrtec.

Raziskovanje ali analizo stanja lahko opravi strokovnjak na nekem področju, lahko pa jo v ožjem obsegu opravi tudi strokovni pedagoški delavec sam, bodisi v okviru svojega oddelka otrok v vrtcu, v okviru celotne enote določenega vrtca ali v okviru celotnega zavoda. Namen je dobro in strukturirano spremljanje otrok ali strokovnih delavcev z namenom zaznavanja in prepoznavanja trenutnega stanja, problemov, potreb po spremembah.

PRIMER IZ VRTCA: ANALIZA IN UKREPI

Sama sem se kot vzgojiteljica v praksi srečala s težavami, kako, recimo, cilje bralne pismenosti dosegati z dvojezičnimi otroki in tistimi, ki jim slovenščina ni materni jezik. Zanimalo me je, ali se tudi druge sodelavke v naši enoti soočajo s podobnimi težavami oziroma ali imajo tudi drugi otroci (ne le tisti v moji skupini) podobne težave.

Že samo v naši enoti, v katero je bilo v šolskem letu 2013/2014 vključenih 192 otrok, je bilo 17 % tistih, ki jim slovenščina ni bila materni jezik ali pa so imeli doma dva materni jezika. Vsi otroci so bili stari od 3 do 6 let. Vzgojiteljice tega vrtca so z anketo (opravljena je bila v šolskem letu 2013/2014) ozavestile težave, s katerimi se po njihovem mnenju takšni otroci srečujejo vsakodnevno: molčečnost, manjša odzivnost in sodelovanje, tih govor, težje izražanje pred celotno skupino otrok, uporaba neverbalne komunikacije kot pomoč pri komunikaciji, skromnejše besedišče v slovenskem jeziku, vrstniki jih težje razumejo, posledica tega pa je, da imajo ti otroci tudi manj socialnih stikov in so neenakovredno vključeni v samo dogajanje v vrtcu. Vzgojiteljice so same priznale, da imajo težave, ker ne poznajo kulture otrok; ker otrok pogosto ne razumejo, težje spremljajo njihov jezikovni razvoj, iščejo nove metode dela, pedagoške pristope, ki bi otrokom pomagali, da bi enakovredno sodelovali in bili vključeni v predšolsko vzgojo kot preostali vrstniki. Zaradi jezikovnih in kulturnih ovir strokovne delavke tudi težje sodelujejo s starši.

Na podlagi ugotovljenega in lastnih izkušenj lahko rečem, da so ti otroci manj vključeni, slišani, upoštevani

in da težje napredujejo kot drugi. Imajo pa povsem enake potrebe kot vsi drugi: biti sprejeti, ljubljani, slišani, upoštevani, imajo željo in potrebo po socializaciji, izražanju in komunikaciji, radi bi bili uspešni. Ne marajo biti zasmehovani, izpostavljeni na področjih, na katerih niso močni ... Analiza se je zato izkazala kot dobrodošla, da smo se vsi ovedli, da težava obstaja, in smo začeli iskati rešitve.

Analiza pa ni dovolj, če ne sledijo ukrepi. Opisala bom, kako sem se z izzivom medkulturnosti soočila v svoji praksi.

Kot vzgojiteljica v Vrtcu Sežana sem bila med drugim namreč pet let vzgojiteljica v isti skupini otrok, od katerih jih je bilo 17 od 24 dvojezičnih oziroma slovenščina ni bila njihov materni jezik. Ta specifičnost skupine je bila zame velik izziv tudi na področju bralne pismenosti. Otroke sem postopoma spoznavala in spremljala ter iskala načine, kako bi bili bolj vključeni v dejavnosti, kako bi bili slišani, upoštevani, kako bi se v vrtcu bolje počutili in posledično lažje usvajali nova znanja in veščine. Spoznala sem, da so imeli prav ti otroci (otroci priseljencev, migrantov oz. otroci, ki jim slovenščina ni bila materni jezik ali so govorili doma poleg slovenščine še enega ali celo dva jezika) enake potrebe kot preostali, vendar so bile za njihove uresničitve potrebne dodatne prilagoditve v primerjavi z otroki, pri katerih je bila slovenščina edini – materni jezik. Tako kot drugi otroci so si želeli sodelovati s svojimi predlogi, se predstaviti preostalim, vendar je bila potrebna ponudba različnih možnih načinov izražanja (npr. preko glasbe, plesa, risanja, individualnega snemanja ob podpori odraslega, kar smo kasneje predstavili preostalim otrokom, lahko v skupini enako govorečih otrok ...), želeli so si navezovati stike z drugimi otroki in biti priljubljeni v skupini, čeprav to na prvi pogled ni bilo takoj zaznati. Potrebovali so podporo pri vključevanju v igro z vrstniki, saj je govor pri igri bistvenega pomena. Iskali smo igre, pri katerih govor ni takoj v ospredju (plesne in gibalne igre, namizne družabne igre, igre, ki vsebujejo humor ipd.). Postopoma so pridobivali te veščine, ki so jih sicer z enako govorečimi otroki dobro obvladali. Želeli so si biti slišani in da bi jih upoštevala odrasla oseba, pa tudi otroci. Včasih je bil preprost objem še najbolj učinkovit.

Najbolj sistematično sem zastavila pomoč na področju bralne pismenosti, pri čemer so mi kot opora služili napovedniki/dejavniki razvoja govora in porajajoče se pismenosti:

- individualno listanje knjig z otrokom,
- pripovedovanje otrok »po svoje« ob skeniranih ilustracijah priznanih literarnih del, posneto individualno pripovedovanje predvajano skupini, zapisi ali posnetki poslani staršem kot pohvala,
- delo s stripi,
- branje iste vsebine v več jezikih (v sodelovanju s starši),
- medvrstniško učenje (ugotovila sem, da imajo vrstniki velik vpliv na posameznega otroka, na njegovo samopodobo, občutek sprejetosti in posledično na njegovo počutje v skupini).

Prav dobro počutje pa je eden od elementov, ki vpliva na zmožnost učenja – tudi komunikacijskih veščin in bralne pismenosti. Zato menim, da je treba preostalim otrokom vzporedno omogočiti, da pridobijo veščine in znanja, kako pristopiti do otroka, ki ima težave z izražanjem (zaradi nepoznavanja jezika, razlike v starosti, razvojnih značilnosti ...). Ko skupina sprejme »drugačnega« otroka, postanejo socialne interakcije med otroki boljše, kar je tudi eden od napovednikov porajajoče se bralne pismenosti. To smo dosegali tudi s pogostimi socialnimi igrami, enakovrednim sprejemanjem vseh družin otrok, s tem, da smo se pogosto snemali in predvajali posnetke otrok v vseh njihovih jezikih. Izdelali smo lastno zgoščenko, na kateri so bile pesmice, pravljice, izmišljotine otrok (v vseh jezikih), in čeprav nismo vsega razumeli, smo jo pogosto poslušali med počitkom.

Pri mojem delu je bilo pomembno tudi delo s starši. Više izobraženi in bolj ozaveščeni starši so pogosteje izražali skrb za napredek in razvoj svojega otroka ter izkazovali zanimanje, spraševali so in si želeli sodelovanja z namenom, da bi svojemu otroku pomagali. Niže izobraženi starši in tisti, ki so bili manj ozaveščeni o lastni vlogi pri razvijanju bralne pismenosti, so izkazovali manjše zanimanje za uspehe in napredek svojega otroka, izkazovali so manjšo pripravljenost za sodelovanje in so večjo vlogo pri napredku svojega otroka pripisovali vrtcu kot sebi. Prav slednje sem skušala še bolj pritegniti s tem, da sem izkazovala zanimanje za njihovo kulturo in jim predstavljala konkretne možnosti pomoči otroku. Preko elektronske pošte so prejeli pesmice, ki smo se jih učili, z melodijo in besedilom, v obliki MP3, preko povezave na YouTube ali posnetkov, ki smo jih posneli sami v vrtcu, ko smo prepevali. Staršem sem snemala in pošiljala tudi različna pripovedovanja in opisovanja otrok.

Otroci, ki imajo težave s slovenskim jezikom, se pogosto zelo bojijo delati napake, ker jih vrstniki zasmehujejo, oponašajo, odrasli pa jih popravljajo. Pogosto je zato vloga odraslih že samo ta, da otrok ne popravljamo, ampak poskrbimo, da se sprostijo, in da pripravimo okolje, v katerem bodo lahko varno komunicirali ter pridobivali izkušnje, da so napake del učnega procesa. Najlaže sem otrokom to pokazala tako, da nas je otrok učil svojega jezika (ki ni bil slovenski), pri tem pa smo se sami pogosto zmotili in si nismo mogli zapomniti katere od besed, zato smo lažje razumeli otroka, on pa je lažje razumel svojo vlogo v skupini. Tudi sama sem se učila in bila močno zainteresirana ter sem se skupaj z otroki spreminjala. Lažje sem postavljala staršem vprašanja: »Od kod ste, kako daleč se peljete domov med prazniki, katere knjige so vam brali, ko ste bili otrok, kateri jezik govorite doma, mi zaupate, v čem se vaša kultura razlikuje od slovenske?« Izvedela sem marsikaj, kar mi je pomagalo bolje razumeti otroke, in sem posledično lažje organizirala drugačne učne situacije – »Aha,

zdaj razumem, zakaj se ta deček vedno sezuva, zakaj ta deklica noče piti naših čajev, zakaj ta deklica toliko pripoveduje ...« – in lažje upoštevala kulturne razlike v načinih prehranjevanja, oblačenja, dožemanja spolnih vlog, odnosa do branja in znanja, do starševske vloge itd.¹

TEORETIČNI VIDIKI MULTIKULTURNOSTI

Ali je današnji vrtec v času globalizacije resnično bolj dovzeten in pozoren na vzgojo za multikulturnost?

Medkulturno izobraževanje in medkulturna ozaveščenost sta nujna dejavnika za dolgoročno ohranitev medkulturne simbioze in sprejemanja (Škof, 2003, v Sedmak, 2005).

Grosman (2000) trdi, da je postala medkulturna usmerjenost razpoznavna značilnost sodobnega pouka tujega jezika, pri katerem gre za sistematično, poglobljeno poučevanje in poznavanje obeh kultur in jezikov v medkulturnem stiku, se pravi učenčeve izvorne kulture in njegove materinščine ter ciljne kulture izbranega tujega jezika. Evropska integracija in ekonomska globalizacija porajata potrebo po stiku, pri čemer veliko pripomorejo elektronski mediji. Poleg termina multikulturno izobraževanje se v literaturi pojavljajo različni termini, kot so interkulturno izobraževanje, interetnično izobraževanje, medkulturno izobraževanje (ang. cross-cultural education), multietnično izobraževanje (ang. multiethnic education).

Na področju izobraževanja v Sloveniji se tako pojavi potreba po multikulturni vzgoji, ki je načrtovana in situacijsko prilagojena glede na otroke v skupini in glede na spreminjajočo se družbo, v kateri živimo.

Židan (2004) trdi, da je eden od razlogov, da je danes multikulturna vzgoja še posebej potrebna, ta, da se čuti nestrpen odnos do Romov, pojavlja se nacionalizem. Pomembno je, da znamo prepoznati bistvo diskriminacije in da razumemo njeno vsebino. Vzrok diskriminacije pa se pojavi, ko začnemo delovati na podlagi predsodkov, bodisi zaradi vrednotnega sistema lastne kulture bodisi zaradi prevzema predsodkov o tujih (drugih) kulturah.

Odprava diskriminacije je zaradi vzrokov za nastanek diskriminacije zelo dolgoročen in večplasten projekt. Vzroki so socialne in ekonomske narave, pogosto pa so povezani še s psihičnimi travmami ter raznovrstnimi predsodki. Glede na to, da je odprava diskriminacije zelo dolgoročen projekt, morajo spremembe potekati na kulturnem, ekonomskem in socialnem področju ter predvsem na področju vzgoje in izobraževanja mladine in prebivalstva na splošno (Ule, 1999).

V samem izobraževalnem prostoru, se pravi v šoli in vrtcu, bi morali dati velik poudarek temu, da učitelji/vzgojitelji sploh opazijo diskriminacijo, da opazijo izključenost posameznika ali skupine. Diskriminacija in izključenosti nikakor ne moreta biti temi, ki naj bi bili dijaku/otroku samoumevni, ker namreč nista. V učni načrt oz.

¹ Več primerov iz prakse sem zapisala v zborniku Bralnega društva Slovenije, 2015.

kurikul je treba ti temi vpeljati ne le pri enem predmetu, ampak pri več predmetih. Potreben je celosten pristop na vseh področjih vzgoje in izobraževanja.

Nekateri evropski teoretiki (Krüger-Patratz, 2005, str. 262) pri definiranju multikulturnega oziroma interkulturnega izobraževanja, ki izhaja iz multikulturne družbe, multikulturno izobraževanje definirajo kot izobraževanje, ki zadeva vsa področja vzgoje in hkrati vsa področja pedagoške prakse. V nemško govorečih državah in pri nas se večinoma uporabljajo pojmi, kot so interkulturna pedagogika, interkulturna vzgoja ali v zadnjih nekaj letih novi termin interkulturno izobraževanje.

Tudi v Sloveniji nekateri avtorji na področju razlage vplivov multikulturne družbe na pedagogiko uporabljajo pojem interkulturnost; tako Skubic Ermenc navaja, da vsi avtorji ne uporabljajo pojma interkulturna pedagogika, ter meni, da nekateri raje uporabljajo pojme, kot so multikulturna, mednarodna ali tudi antirasistična pedagogika. Nadalje meni, da v Evropi prevladuje izraz interkulturna, v Združenih državah Amerike in Veliki Britaniji pa je pogostejše v rabi multikulturna pedagogika (Skubic Ermenc, 2003, str. 47–48). Kot razlog za pojav interkulturne pedagogike kot pedagoške discipline Skubic Ermenc (2003) navaja:

- dejstvo, da so naše države vse bolj večetnične in večkulturne,
- normo (izraženo v številnih mednarodnih dokumentih s področja človekovih pravic), ki je bila sprejeta po drugi svetovni vojni, da imajo pripadniki manjšin in etničnih skupin v neki državi določene individualne in skupinske pravice,
- spoznanje, da je učni uspeh pripadnikov manjšin in etničnih skupin veliko slabši kot učni uspeh otrok, pripadnikov večinskega naroda,
- da interkulturna pedagogika kot disciplina ni razvila lastne celostne pedagoške paradigme,
- spada v skupino tistih pedagogik, ki se odzivajo na probleme in potrebe in od katerih se mnoge vsaj v sodobnih oblikah paradigmatično vežejo na socialnokritično pedagogiko (problematiko enakih možnosti in socialne kohezije).

Iz navedenih definicij multikulturnega oz. interkulturnega izobraževanja je razvidno, da zagovarjajo stališče, da je izobraževanje (poučevanje, vzgoja in učenje) predvsem kulturno pogojen proces, ki se vedno odvija v nekem družbenem kontekstu in prostoru, ter da lahko multikulturno/interkulturno izobraževanje pri nas razumemo kot nekakšen aktualen odgovor na globalne družbene spremembe, ki se nanašajo na realno jezikovno ter kulturno raznolikost nenehno spreminjajoče se moderne družbe, in obenem tudi na posledice evropske integracije in globalizacije.

Kateri so torej cilji in dimenzije multikulturnega oziroma interkulturnega izobraževanja? »Večina teoretikov se strinja, da so cilji multikulturnega oziroma interkulturnega izobraževanja pomemben element izobraževanja v multikulturni družbi. Glavni cilj multikulturnega izob-

raževanja je doseči povečano komunikacijo in razumevanje med kulturami, narodi, skupinami in posamezniki.« (Ekstrand, 1997, str. 351) Ekstrand cilje multikulturnega izobraževanja tudi podrobneje klasificira, in sicer v:

- vedenjske cilje (kulturna zavest, toleranca, spoštovanje kulturne identitete, izogibanje konfliktom, vedenje, občutljivo za kulturo),
- kognitivne cilje (učenje tujih jezikov, doseganje višjih stopenj izobrazbe, znanje o posameznih kulturah, kompetenca analizirati in interpretirati kulturno pogojeno vedenje, znanje o lastni kulturi),
- vzgojne cilje (identificiranje in izbris stereotipov o etničnih skupinah iz učbenikov, strategije za razumevanje pripadnikov drugih kultur, interkulturna komunikacija, evalvacijske tehnike in podobno).

Banks poudarja, da je glavni cilj vključevanja multikulturnih vsebin v izobraževalni sistem ustvarjanje enakih možnosti za učence različnih etničnih, jezikovnih in družbenih skupin ter doseganje povečane komunikacije in boljšega razumevanja med kulturami, skupinami in narodi ter posamezniki. Poleg tega navede še druge cilje, kot so (Banks, 1997):

- pomoč posameznikom, da vidijo svojo kulturo iz perspektive drugih kultur,
- dati posameznikom alternative na področju izobraževanja (učenje o kulturah, etničnih skupinah in jezikih drugih kultur),
- zmanjševanje diskriminacije etničnih skupin in subkultur,
- vključevanje multikulturnih vsebin v šolski kurikulum in vsakodnevno življenje šole in drugih institucij,
- odprava stereotipov,
- razvoj medkulturnih kompetenc,
- multikulturna in demokratična civilna družba.

Johann predpostavlja, da so cilji interkulturnega učenja interkulturno-komunikacijske kompetence, odprtost do drugih kultur, fleksibilnost, toleranca, preprečevanje konfliktov, samorefleksija ter kreativnost (Johann, 1998).

Eden izmed vidnejših nemških raziskovalcev in teoretikov na področju interkulturne pedagogike Filtzinger poudarja, da je interkulturno izobraževanje multidimenzionalen proces, ki se ne osredotoča samo na vsebinsko učenje, ampak predvsem tudi na emocionalno (Johann, 1998, v Weiss, 2007). Elementi interkulturno pogojenega večdimenzionalnega učenja so (Johann, 1998, str. 14–15, v Weiss, 2007):

- direktna interakcija med kulturami in posamezniki, ki pripadajo več kulturam,
- premik miselnosti o drugih kulturah,
- vzpostavitev odprtega kurikula v šolah,
- vseživljenjsko učenje,
- pozitivna izkušnja sobivanja z drugimi kulturami,
- interaktivno učenje o drugih kulturah (Grosman, 2000).

Grossman v svojem delu (2000) kot spremembe v medkulturni vzgoji na Slovenskem poda sledeče predloge: pri pouku tujega jezika naj bi ohranjali evropsko večjezičnost in multikulturalnost, oblike pouka naj bodo sodobno načrtovane, poteka naj stalna podpora strokovnega tiska (pretok znanja in izmenjava izkušenj), spremljevalna raziskovalna dejavnost naj bo sistematično načrtovana, pouk naj bo osredinjen na otroka, motiviranje učenca naj bo pozitivno, omogočeno naj bo kompenzacijsko ocenjevanje posameznih jezikovnih zmožnosti glede na učenčeve posebne sposobnosti, izvaja naj se razvijanje medkulturne komunikacijske sposobnosti in razvijanje sposobnosti navezovanja osebnih, družbenih in medkulturnih stikov. Do materinščine in tujih jezikov nas se goji pozitiven odnos ter strpnost do govorcev tujega jezika, do njihove kulture in njenih posebnosti na temelju medkulturnega poznavanja in medsebojnega spoštovanja. Posledice nezaznavanja in neupoštevanja kulturnih razlik so različne oblike kulturne zmede in kulturna hibridizacija.

»Cilj medkulturne vzgoje ne sme biti samo odkrivanje in interakcija z razlikami, povezanimi z drugo nam bližnjo osebo (tu imamo v mislih osebo katerega koli rodu, družbenega razreda, spola, vere, spolne usmerjenosti itd.), ampak si mora za cilj postaviti tudi vrednotenje in delo na podobnostih, ki povezujejo ljudi. Medkulturna vzgoja naj bo torej utečen proces, ki predstavlja osnovno kulturo prihodnosti, ki se nenehno obnavlja v vsakodnevni praksi in preko nje. Vsakodnevne prakse naj bodo sestavni del kompleksne sodobne družbene in izobraževalne vizije. Medkulturna vzgoja naj predstavlja nabor 'taktik', ki so jih – bolj ali manj zavestno – sprejeli različni ljudje z namenom, da bi dosegli isti cilj, to je rojstvo nekega novega humanizma, ki ga sodobna družba tako zelo potrebuje.« (Educa, 2013)

Senzibilizacija pedagoških strokovnih delavcev, izobraženih na področju multikulturne vzgoje v vrtcu, ki poznajo kulturo otrok, vključenih v njihovo skupino, multikulturni kurikulum, medkulturna komunikacija, dobro sodelovanje s starši in sistemska odgovornost za navedeno problematiko – to so elementi, ki dajejo sistematičen in strokoven odgovor na zastavljeni raziskovalni vprašanji te naloge. Posledice so za otroke dolgoročne, saj se otroci v predšolskem obdobju naučijo enakovredno participirati in izražati ne glede na spol, raso, kulturno ali jezikovno okolje. Posledično so lahko enakovredno udeleženi v poznejšem izobraževanju in enakovredno konkurirajo na trgu dela, v polnosti izražajo svoje potenciale, se lažje asimilirajo v kulturno jezikovno okolje, v katerem živijo, ne da bi morali pri tem zanemariti svojo primarno kulturno okolje. Pozitivne vrednote, izkušnje in znanja tako lažje prenašajo na svoje potomce. Za državni sistem pa to pomeni, da je v prihodnosti potrebnih manj finančnih investicij v korekturo ali pomoč, saj vložijo več v začetno okrepitev in pomoč otrokom, ki to potrebujejo. Ob tem ko krepimo »različne« otroke, krepimo dejansko vse, ki so v procesu udeleženi. Kar pa je pri tem zanimivo in pomembno, je

tudi to, da se v tem procesu pomembno spreminjajo tudi vsi udeleženi odrasli.

Senzibilen in strokovno podkovan pedagoški delavec naj bi najprej predvsem veliko delal na sebi, raziskoval lastna stališča in vrednote ter se usposobil za kritično opredelitev svoje vloge v odnosu do marginaliziranih otrok in skupnosti kot tudi tega, kakšne interakcije bo spodbujal v svojem razredu oz. skupini otrok, v šoli oz. vrtcu. Izobraževanje na Pedagoški fakulteti naj bi bodočemu vzgojitelju oziroma učitelju ponudilo potrebna znanja, ki naj bi posledično kreirala senzibilnega pedagoškega delavca, ki bo razumel pomembnost prepoznavanja lastnih vrednostnih sodb za nadaljnji osebni razvoj v smeri multikulturnega vzgojitelja/učitelja in ki bo prepoznal in razvijal modele dela, ki bodo prispevali k demokratizaciji šolskih praks predvsem z vidika razumevanja multikulturnega okolja, v katerem pedagoški proces poteka. Tak strokovni delavec naj bi znal oblikovati multikulturni načrt za učence v šoli in otroke v vrtcu, razumel naj bi pojem multikulturnega izobraževanja kot kritično pedagogiko, izobraževalno reformo in nenehno delujoč proces z namenom vsem kulturnim skupinam zagotoviti enake možnosti za pridobitev izobrazbe v šoli ter sprejetosti v družbi. Pri tem je pomembno tudi poznavanje različnih kulturnih skupin, ki oblikujejo našo kulturno identiteto: rasa/etnična pripadnost, socialni razred, religija, spol, sposobnosti, jezik, starost, narodnost kot podlaga za ustrezne interakcije v vrtcih (Udovič, 2015).

»O šoli lahko govorimo kot o instituciji, ki posamezniku v veliki meri pomaga, da se uspešno asimilira v določeno družbo. To mu omogoča s svojim spletom strukture in delovanjem z namenom, da bo celotna družba delovala v smeri, kot si jo je zamislila. Kulturna asimilacija na drugi strani je proces, ki je neizogiben pri pojavu integracije posameznika, ki se priseli v določeno družbo, in šola lahko odločilno vpliva na uspešno integracijo posameznika v novo okolje.« (Klinar, 1976, v Šterk, 2006, str. 6)

Na področju multikulturnega izobraževanja se zadnja leta marsikaj spreminja, odvija, odkriva, zato je vredno omeniti nekatere dokumente, in sicer: pod okriljem Zavoda Republike Slovenije za šolstvo so leta 2009 pripravili Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah, v okviru projekta, sofinanciranega v okviru Programa čezmejnega sodelovanja Slovenija-Italija (2007–2013) pod okriljem Ministrstva za gospodarski razvoj in tehnologijo, so nastali izhodišča in smernice medkulturne vzgoje v šoli, v letošnjem letu pa se v Novem mestu že prvič izvajajo usposabljanja za strokovne delavce, ki nosijo naslov Senzibilizacija za medkulturni dialog. V opisu usposabljanja izvajalci (Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU, RIC Novo mesto, Društvo za razvijanje prostovoljnega dela Novo mesto, Zveza svobodnih sindikatov) vabijo k udeležbi vse, ki se pri svojem delu srečujejo s pripadniki različnih kultur, saj bodo na izobraževanju predstavljeni vidiki medkulturnosti in predstavitev napotnega dela kot posebne oblike (delovnih) migracij ter kako le-to deluje v praksi. Namen strokovnega dogodka je

opozoriti na aktualno problematiko izseljenstva in delovnih migracij, izpostaviti senzibilizacijo za medkulturni dialog ter predstaviti projekte, ki medkulturni dialog spodbujajo.

Za vzgojno-izobraževalne sisteme torej lahko rečemo, da je vprašanje interkulture vzgoje treba obravnavati na dveh ravneh:

- na interpersonalni relaciji, torej na relaciji otroka manjšine do vrtca/šole, do dela v taki instituciji, kurikula, pedagoškega kadra, vrstnikov in staršev drugih otrok,
- na intrapersonalni (notranji) ravni, torej z vidika oblikovanja posameznikovih stališč, prepričanj, ravnanj.

Avtorica Meke (2014) v svojem magistrskem delu, v katerem opredeljuje in raziskuje odnos strokovnih delavcev v vrtcu do otrok in staršev priseljencev, v ospredje postavlja težnjo po zmanjševanju vseh izključevalnih postopkov in razvrednotenje učencev na podlagi motenj, rase, spola, let, etnične pripadnosti, spolne orientacije, religije ali česar koli drugega. »Vključevanje priseljenih otrok v vzgojo in izobraževanje od strokovnega delavca zahteva razvoj njegovih interkulturnih kompetenc, ki so potrebne za interkulturno delovanje in izobraževanje. Sezname interkulturnih kompetenc različnih avtorjev se razlikujejo, avtorji pa so enotnega mnenja, da je njihovo usvajanje vseživljenjski proces.« (Van Eyken, Szekely, Farcasiu, Raeymaeckers, Wagenhofer, 2005, v Meke, 2014) »D. Bender-Szymanski (2002, v Meke, 2014, str. 3) ugotavlja, da imajo strokovni delavci razvite interkulturne kompetence, če poznajo značilnosti in zgodovinski razvoj migracij kot družbenega pojava, prepoznajo potrebe otrok z migracijskim ozadjem, zavestno razvijajo odpor proti lastnim predsodkom do drugih in drugačnih, prepoznajo izzive večjezičnosti in med otroki spodbujajo interkulturno komunikacijo. Omenjeni razvoj od strokovnega delavca zahteva delo na sebi v smislu reflektiranja svojega delovanja, ravnanj in besed ter odkrivanja in zavestnega odpravljanja predsodkov. Težava nastopi, ko se vzgojitelji ne zavedajo svojih besed in jih ne dojemajo kot sovražne, ker so postale del njihovega lingvističnega vsakdana. Zato je izjemno pomembno, kot izpostavlja K. Chakir (2012), da se vzgojitelji zavedajo teže izrečenih besed, ki jih posredujejo bodisi neposredno otrokom bodisi v njihovi prisotnosti, ko se npr. pogovarjajo s sodelavci. Spoštovanje sočloveku izkazujemo tudi z besedami, ki mu jih namenjamo. Vsekakor pa k spoštovanju človeka ne spada zgolj 'primerne' uporaba besed. Posameznik se lahko nauči 'primerne' uporabe besed, vendar to ne pomeni, da človeka spoštuje. Proces oblikovanja spoštljivega odnosa do drugih in drugačnih je dolgotrajen in zahteven ter zahteva angažiranost tako vzgojitelja kot tudi celotne šole oz. vrtca. Strokovni delavci se morajo zavedati dolžnosti in odgovornosti do otrok, ki jih vzgajajo, in morajo znati odražati svoje delovanje, ravnanje in besede, odkrivati in odpravljati svoje predsodke, kajti če tega ne bodo storili, bodo svoja prepričanja širili med otroke.« (Meke, 2014, str. 3)

»Multikulturno naravnan kurikulum je tisti, ki ga je mogoče prilagajati trenutnim družbenim realnostim in situacijam. Gre predvsem za to, da bi v šolski kurikulum okolje vključili različne komponente, ki bi zrcalile trenutno realno družbeno stanje.« (Weiss, 2007, str. 27)

Ameriški raziskovalci multikulturnega izobraževanja, kot so Banks, Taba in McTighe, so uvedli pojem multikulturnega kurikula, ki naj bi bil interdisciplinarno naravnan. Vključevanje multikulturnih vsebin v kurikulum omogoča učencem, da spoznavajo koncepte, dogodke ter situacije z različnih zornih kotov (Banks, 2007). Multikulturno naravnani kurikulum predvideva, da se učna snov predstavi z različnih zornih kotov in družbenih vidikov, in prav interdisciplinarnost omogoča učencem, da si sami ustvarijo mnenje o učnih temah, o katerih se učijo v šoli. Evropska komisija zagovarja in državam članicam priporoča predvsem tako imenovani odprti kurikulum, ki pušča odprt prostor za nova spoznanja. Odprti šolski kurikulum omogoča učencem spoznavanje konceptov, dogodkov in reševanje problemov z različnih etničnih in kulturnih vidikov (Ottens, 1994).

Velik pomen pri uvajanju sprememb v šolski kurikulum ima tudi sodelovanje šole z okolico in s krovnimi manjšinskimi organizacijami ter njihovimi kulturnimi društvi, ki lahko šolski kurikulum na področju vključevanja svoje kulture v šolske in obšolske dejavnosti obogatijo z novimi spoznanji in perspektivami. Pri oblikovanju odprtega kurikula imajo veliko vlogo tudi učitelji, ki v kurikulum vnašajo dodatne multikulturne vsebine (Johann, 1998).

Resman meni, da ima velik pomen za vključevanje multikulturnih vsebin v izobraževanje tudi oblikovanje interkulturnega kurikula, katerega uresničevanje naj bi za posledico imelo odgovorno šolsko klimo in zavedanje pomembnosti interkulturne vzgoje. Nadalje pravi, da dodajanje nekaj posebnosti življenja manjšin običajnemu (tradicionalnemu) kurikulumu še ne pomeni interkulturnega kurikula (Resman, 2003). Učenci, ki se bodo učili po tako raznolikem in interdisciplinarnem multikulturnem kurikulumu, bodo zmožni oblikovati lastna mnenja o preteklosti, sedanjosti in prihodnosti na različnih področjih. Oblikovanje multikulturno naravnane kurikula je dinamičen proces, ki ne poteka v eni fazi (Banks, 2007, str. 45). Vključevanje multikulturnih vsebin v šolski kurikulum ne pomeni, da je treba v šole uvesti poseben predmet (multikulturna vzgoja), ampak da je treba multikulturne vsebine vključiti v predmetnike vseh predmetov, kar predstavlja korak k že omenjeni interdisciplinarnosti in odprtosti šolskega kurikula.

V kurikulumu za vrtce sta multikulturalizem in medkulturna vzgoja poudarjena na več področjih dejavnosti. Najbolj izrazita sta na področju družbe, jezika in umetnosti (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 145–146). Prav jezik ima pri multikulturni vzgoji pomembno vlogo, saj veliko prispeva k oblikovanju posameznikove identitete, spoznavanju lastne kulture in sprejemanju drugih kultur. Jezikovne oblike in strukture imajo kulturno zgodovino, tudi pomen jezika je kulturno pogojen. Raba jezika v različnih situacijah

omogoča preseganje egocentrizma, širšo miselnost in večjo socialno fleksibilnost ter preseganje neposredne izkušnje tu in sedaj (Marjanovič Umek, 2001, str. 147, v Smolnikar, 2010). Multikulturalizem je lahko v vrtcu prisoten vsak dan, tako pri vodenih kot pri rutinskih dejavnostih ter pri igri. Načini praznovanja, čustvovanja, prehranjevanja, vedenja, celo igranja in komuniciranja so pogojeni s kulturo, iz katere otrok izhaja, zato lahko vzgojiteljica za multikulturalne teme izkoristi tudi vsakdanje situacije, del multikulturalnih tem pa mora biti načrtovan.

V kurikulumu za vrtce pa se multikulturalizem specifično zapiše kot načela – načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki ter načelo multikulturalizma, ki navaja: omogočanje enakovrednih pogojev za optimalni razvoj vsakega otroka, upoštevanje značilnosti starostnega obdobja, upoštevanje individualnih razlik v razvoju in učenju, strokovno čim širše in fleksibilno zagotavljanje pogojev za stalno in občasno vključevanje predšolskih otrok s posebnimi potrebami v življenje in delo rednih oddelkov v vrtcih, upoštevanje skupinskih razlik (glede na spol, socialni in kulturni izvor, svetovni nazor ipd.) in ustvarjanje pogojev za njihovo izražanje, upoštevanje načela različnosti in multikulturalizma na ravni izbora vsebin, dejavnosti in materialov, ki naj otrokom omogočajo izkušnje in spoznanja o različnosti sveta (stvari, ljudi, kultur) (Kurikulum za vrtce, 1999, str. 12).

Čeprav je v kurikulumu multikulturalizem jasno naveden, pa je dejansko izvajanje multikulturalne vzgoje v veliki meri odvisno od znanja, sposobnosti, senzibilnosti, ozaveščenosti vzgojitelja in njegovega odnosa do tematike. Oddelek, v katerem otroci pripadajo različnim kulturam, še ne omogoča sožitja in ne odpravlja predsodkov o pripadnikih drugih kultur. Otroci bodo druge kulture razumeli, če jih bodo podoživeli, kar jim lahko omogočajo posamezniki, ki so posredno ali neposredno vpleteni v pojav preseljevanja (priseljenci ali njihovi potomci v naši okolici). Vzgojitelj, ki v obravnavane teme ne bo vključil prisotnosti beguncev, priseljencev ali njihovih potomcev, ki bi s svojega stališča lahko obogatili poznavanje in ozaveščanje tega problema, bo ohranjal tradicionalni in storilnostni model vzgoje. V tem primeru bo to oddelek posameznikov različnih kultur, med katerimi ne bo stikov. V takem oddelku bo drugačen posameznik v stiski, pojavljali pa se bodo tudi predsodki v obliki obrekovanja, morda tudi izmikanja, kar včasih vodi do nasilja, ki se lahko pokaže v odnosu do drugih ali sebe (Motik in Veljić, 2007, str. 19).

Eden od vidikov prilagajanja vzgojno-izobraževalnega sistema omenjeni populaciji otrok je učenje materne jezika, ki otrokom omogoča ohranjati stike s člani njihove skupnosti in z rezidenti v njihovi prvotni državi. Drugi je ta, da se učinkovito seznanjajo z jezikom okolja, v katerem živijo, tretji način prilagajanja pa je krepitev preostalih otrok v oddelku, da znajo pristopiti k drugače govorečemu otroku.

Poučevanje jezika (pri čemer je lahko tuj jezik tudi slovenščina) vključuje oboje, kulturo kot proizvod duha in

kulturo v povezavi z navadami, odnosi, pravili, ravnanji v družbi. Gre za oblikovanje nove in drugačne kulturne izkušnje, pri čemer se kopiči intelektualni kapital. Pri tem je pomembno najti medij, ki med seboj zbliža posamezna kulturna okolja in med njimi vzpostavi odnos. Najpopolnejši in najbolj dosegljiv medij kot prenosnik kulture je jezikovna komunikacija. S pomočjo jezikovnih sposobnosti in kulturne ozaveščenosti se oblikujejo odnosi med jezikovnimi in etničnimi skupnostmi, ki živijo v istem družbenem okolju (Čok, 2005).

Ena najpomembnejših medkulturnih zmožnosti je zmožnost empatije, torej zmožnost vživljanja v druge kulture. Predvideva se, da je poznavanje kulturnih navad drugih družbenih in narodnostnih okolij predpogoj za primerjave, ki v svoji končni fazi omogočajo nastajanje vrednot. Ko primerjamo kulturne komunikacije, je treba prevrednotiti razlike na način, ki dopušča vsakemu posamezniku ohraniti njegove posebnosti, tiste značilnosti, ki ga opredeljujejo kot kulturno in družbeno bitje. Medkulturna komunikacija je sposobnost gibanja skozi kulturne ovire v delovnem procesu, sposobnost razvijanja in ohranjanja posebnosti in prilagajanja skupnemu (Čok, 2005).

Grosman (2000) kot izzive medkulturne vzgoje navaja med drugim tudi, da je potreben sistematičen premislek koncepta medkulturne vzgoje pri poučevanju in učenju tujih jezikov, da je potrebno uvajanje sistematično načrtovane medkulturne sestavine pri pouku tujih jezikov kot predpogoj za usvajanje medkulturne komunikacijske zmožnosti, obenem pa je treba razvijati tudi pozitivne možnosti medkulturnega pristopa pri pouku tujih književnosti. Da bi zadovoljili te nove potrebe, moramo spoznati in priznati zapletenost procesov medkulturnega sporazumevanja, šele nato lahko pričakujemo uspešno razreševanje potrebe po uporabnem znanju tujih jezikov, uspešno sporazumevanje, ne zgolj izmenjave besed. Učitelji materinščine naj bi poučevali funkcijsko jezikoslovje, saj zgolj poznavanje besedišča in pravil jezikovnega sistema še ne omogoča diskurznega sodelovanja (Kramsch, 1993, v Grosman, 2000).

Od obvladovanja jezika večine je zelo odvisna prihodnost otrokovega razvoja, njegovega vzgojnega in šolskega dela ter uveljavljanja v širšem socialnem prostoru. Brez dobro osvojenega jezika ni mogoče izpeljati sporazumevanja, brez tega pa ni mogoča niti soudeležba oziroma enakovredna participacija. Zato ni vseeno, ali je otrokovo socialno okolje revno, ali se uporablja samo narečje, jezik manjšine, ali pa se v družini govori v knjižnem jeziku. Otrok, ki obvlada samo svoj materni jezik, ki ni jezik socialnega okolja, v katerem družina živi, ali pa narečje, se bo socialno aktivneje vključeval v družbo šele, ko bo v družbi vrstnikov iz podobnega socialnega okolja ali v svojem družinskem okolju (Smolnikar, 2010).

SODELOVANJE S STARŠI

Sorodstvene vezi in družina s svojo kulturo, navadami, prepričanji, običaji zelo vplivajo na otrokov psihosocialni

razvoj. Vrtec naj bi skrbel tako za enotnost vrtca in otrokove družine kot za dobro sodelovanje s starši. Prav v današnji multikulturni Sloveniji je velikega pomena dobro sodelovanje s starši, da jih ozaveščamo, vključujemo, upoštevamo in jim predajamo informacije o svojem delu. Na pogovor s starši otrok druge narodnosti se moramo predhodno dobro pripraviti; če je treba, lahko vključimo tudi prevajalce ali posrednike. Prepoznamo tipične ovire pri pogovoru s starši in se zavedamo, da nam starši s svojim aktivnim vključevanjem lahko pomagajo pri uresničevanju ciljev multikulturne vzgoje (Smolnikar, 2010). Šele z dobrim sodelovanjem lahko skupaj za otroke naredimo več.

Družinsko okolje je prvo naravno in spodbudno okolje za otroka, v katerem pri vsakdanjih dogodkih usvaja govor in jezik ter odkriva pismenost. Zdi se mi bistvenega pomena, da znanje o razvijanju bralne pismenosti predamo staršem na njim primeren način že v prvem letu, ko je otrok vpisan v vrtec (najbolje v starosti otroka od 1 do 2 let). Vsak roditelj se drugače odzove na povabilo k sodelovanju, zato je pomembno, da iščemo nove in nove načine in oblike sodelovanja. Pri družinah, v katerih slovenščina ni materni jezik in ki morda teže razumejo informacije, je smiselno povabiti še koga, ki pomaga pri prevajanju, morda tudi iskati načine sodelovanja, ki jih starši sami predlagajo. Ko ozaveščamo starše, kako pomembno je, da svojemu otroku že zelo zgodaj berejo, pojejo in se z njim igrajo besedne igrice v svojem maternem jeziku, s tem sočasno tudi izkažemo spoštovanje do njihove kulture in narodne identitete. S tem, ko o tem govorimo in dajemo temu pomen, spreminjamo celoten odnos do knjige, branja, učenja, komunikacije, igre (ki zelo spodbuja razvoj jezika). Samo skupaj s starši lahko otroke dovolj okrepimo, da bodo lažje razvijali kompetenco bralne pismenosti. Otroci priseljencev se med sabo izjemno razlikujejo, ne le v jeziku, ki ga govorijo doma, pač pa tudi v načinu čustvovanja, vključevanja v skupino, kulturi, oblačenju itd.

Tako sem sama v pogovorih s starši pogosto izvedela, da otroka vpišejo v vrtec tudi z namenom, da bi se prej naučil slovenskega jezika in se zaradi tega lažje asimiliriral z okolico. Od vrtca veliko pričakujejo tudi na področju bralne pismenosti, da bi jim kasneje v šoli in življenju »šlo lažje«. Ugotovila sem, da jezikovne sposobnosti in kompetence bralne pismenosti pri otrocih pogosto niso bile odvisne od jezikovne pripadnosti otroka, pač pa od izobrazbe in ozaveščenosti staršev.

»Večina šibkih bralcev ima manj izobražene starše; prihajajo iz socialno in ekonomsko prikrajšanih družin, v katerih primanjkuje izobraževalnih virov, tudi knjig. V večini držav ima lahko priseljski položaj pomembne, škodljive učinke na bralne dosežke, posebno pri učencih, ki doma govorijo drug jezik, kot je učni jezik v šoli.² Vendar se vpliv domačega in družinskega okolja po državah razlikuje, kar nakazuje, da znajo v nekaterih izobraževalnih

sistemih močno povezavo med okoljem in dosežki zmanjšati.« (Lakota, 2011, str. 26)

SISTEMSKA ODGOVORNOST

Naloga Republike Slovenije je, da sproti ugotavlja potrebe in dodatno financira podobne projekte strokovnega izpopolnjevanja zaposlenih na področju vzgoje in izobraževanja na različnih področjih, tudi na področju pridobivanja interkulturnih kompetenc in multikulturne vzgoje. Programi za dodatno izpopolnjevanje učiteljev in vzgojiteljev bi morali v prihodnosti vsebovati predvsem tematike, ki bi povečevale integracijo, zmanjševale in preprečevale zavestne in nezavedne stereotipe, preprečevale rasizem, povečevale sposobnost izražanja lastne kulture in spoštovanje ter učenje o drugih kulturah, povečevale razvoj interkulturnih komunikacijskih sposobnosti, spodbujale razvijanje sodobnih didaktičnih metod ter didaktičnih gradiv za učence, pripadnike drugih kultur, spodbujale pozitiven odnos do medsebojnega sodelovanja med različnimi kulturami v multikulturni družbi in spodbujale razvoj takšnih pedagoških strategij, ki bi bile uspešne v multikulturnem okolju (Weiss, 2007).

»Smernice za vključevanje otrok priseljencev opredeljujejo ukrepe na področju vzgoje in izobraževanja za integracijo priseljencev in so uresničitev strategije vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (sprejeta na kolegiju ministra maja 2007) kot sestavnega dela nacionalne strategije za integracijo otrok priseljencev. Namenjene so različnim vzgojno-izobraževalnim zavodom, ki izvajajo programe predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja ter dijaških domov v Republiki Sloveniji. Opredeljujejo predvsem strategije, prilagoditve za delo in načine sodelovanja ter vključevanja otrok in njihovih staršev, zato da bi pomagali vrtcem, šolam in dijaškimi domovom pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela z otroki, ki se kot državljani drugih držav na novo vključujejo v naš sistem vzgoje in izobraževanja.« (Novak, 2009, str. 1).

Multikulturna vzgoja je torej nujno potrebna v vrtcih (pa tudi zunaj njih), da bi z njenim izvajanjem zagotovili vsem otrokom enakovredno participacijo, možnost izražanja in sobivanja ter skupaj s starši soustvarjali boljše pogoje za razvoj in samouresničitev vseh otrok danes in v njihovi prihodnosti. Za dobro izvajanje take vzgoje je potrebno veliko dela na sebi, izobraževanja in predvsem izkustvenega učenja, nenazadnje pa tudi izmenjava dobre prakse. Prizadevati si moramo, da bomo živeli v medkulturni, ne v večkulturni družbi.

Vzgojitelj s svojim zgledom močno vpliva na odnos otrok »do drugačnih«, pa tudi na starše in sodelavce. Senzibilizacija strokovnih delavk lahko veliko pripomore k

² Povezave med številom učencev priseljencev in povprečnimi dosežki na državni ravni niso bile zaznane. Te ugotovitve so v nasprotju s predvidevanjem, da visok delež priseljencev v državi zagotovo zmanjša povprečne dosežke v šolskih sistemih (OECD, 2010c).

prepoznavanju lastnih predsodkov in stereotipov ter k njihovem odpravljanju, posledično pa tudi k novim oblikam dela z otroki. Vzgojitelj se mora na multikulturno vzgojo dobro predhodno pripraviti, jo načrtovati, spremljati in tudi evalvirati. Izvaja jo lahko tako v načrtovanih kot tudi v nenačrtovanih, rutinskih dejavnostih ter preko igre in medporočnega povezovanja.

Na sistemski ravni so nujne raziskovalne in izobraževalne dejavnosti na tem področju, saj nam ponujajo vpogled v dejansko stanje, na katero naj bi se vzgoja in izobraževanje odzivala. Ugotavljanje potreb in dodatno financiranje projektov strokovnega izpopolnjevanja zaposlenih na področju vzgoje in izobraževanja na različnih področjih, tudi na področju pridobivanja interkulturnih kompetenc in multikulture vzgoje, pripomore k zmanjševanju in preprečevanju zavestnih in nezavednih stereotipov, preprečevanju rasizma, povečuje sposobnost izražanja

lastne kulture in spoštovanje ter učenje o drugih kulturah, povečuje razvoj interkulturnih komunikacijskih sposobnosti, spodbuja razvijanje sodobnih didaktičnih metod ter didaktičnih gradiv za otroke, pripadnike drugih kultur, spodbuja pozitiven odnos do medsebojnega sodelovanja med različnimi kulturami v multikulturni družbi in spodbuja razvoj takšnih pedagoških strategij, ki bi bile uspešne v multikulturnem okolju.

Današnji vrtec je, po mojem mnenju, v času globalizacije bolj dovzeten in pozoren na vzgojo za multikulturnost v tem smislu, da se o tem veliko piše, sprašuje, deluje preko različnih projektov, kljub temu pa je sistemska podpora pomanjkljiva in nezadostna, premalo pa je tudi znanstvenih raziskav, ki bi potrdile potrebo po dodatnem financiranju z namenom ustvarjanja sprememb in skrbi za vse – različne – otroke naše družbe.

»Zahvaljujem se gospe Vidi Medved Udovič za pomoč pri iskanju primernih virov za svoje delo.«

VIRI IN LITERATURA

- Amini, S. (2011). Parental involvement in Multicultural Preschool Settings. A challenge for Educators. European Master in Early Childhood Education and Care. Univerza Gothenburg: Inštitut za pedagogiko in didaktiko. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/28092/1/gupea_2077_28092_1.pdf (dostopno 20. 3. 2015).
- Bronfenbrenner, U. (2005). Making human beings human: bioecological perspectives on human development. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Čok, L. (2005). Posameznik in jezik v medkulturnem jezikovnem stiku. V: V. Mikolič in K. Marc Bratina (ur.): *Slovenščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije*. Koper: Univerza na Primorskem. Znanstveno-raziskovalno središče. 23–35.
- Dixon, G. in Fraser, S. (1986). Social behaviours of children in a multicultural preschool. *TESOL Canada journal/revue* 3(2). 33–40.
- Educa projekt (2007–2013). <http://eduka-itaslo.eu/uploads/analize/uploadsanalize18.pdf> (dostopno 22. 5. 2015).
- Flising, L., Fredriksson, G. in Lund, K. (1996). Parental Contact a book to create, maintain and develop good parental cooperation. Stockholm Information.
- Grosman, M. (2000). Izzivi in področja medkulturne vzgoje. V: Štrukelj, I. (ur.) *Kultura, identiteta in jezik*. Zvezek 2. Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije, Ljubljana. 11–22.
- Guiseppe, M. (2006). Medkulturnost izziva svet vzgoje. *Sodobna pedagogika, posebna izdaja*. ZDPDS. Ljubljana. 57 (123). 168–178.
- Jelenc, S. (1994). Multikulturnost in izobraževanje: dinamika spreminjanja nacionalne, jezikovne in kulturne slike Evrope in sveta. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 5, str. 3–11.
- Kamenik, A., Židan, A., Kogovšek, T. (2010). Socializacija za multikulturnost. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta z družbene vede.
- Lakota, B. A. (2011). Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Medica, K. (2011). Večkulturnost (multikulturnost): večkulturalizem (multikulturalizem). Kratek znanstveni prispevek. *Revija Monitor, revija za humanistične in družbene vede*. XIII/1, 209–214.
- Mednarodni dan migrantov 2013. Statistični urad RS (2013). <http://www.stat.si/StatWeb/glavnanavigacija/podatki/prikazistararonovico?IdNovice=5947> (dostopno 4. 8. 2015).

- Medved, U. V. (2015). Multikulturno izobraževanje v vrtcu. Splošne informacije o predmetu na Pedagoški fakulteti Koper. http://www.pef.upr.si/izobrazevanje/podiplomski_studij_3%20stopnje/zgodnje_ucenje/2011012010330669/ (dostopno 12. 2.2015)
- Meke, M. (2014). Odnos strokovnih delavcev v vrtcu do otrok in staršev priseljencev. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta: oddelek za predšolsko vzgojo.
- Motik, D. in Veljić, I. (2007). Spoznavam sebe, tebe, nas. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Novak, M. (2009). Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah (2009). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pfeifer, B. (2006). Kulturna asimilacija. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani: Fakulteta za družbene vede.
- Popis prebivalstva v letu 2002. Statistični urad Republike Slovenije. <https://www.stat.si/popis2002/si/default.htm> (dostopno 15. 6. 2015).
- Sedmak, M. (2005). Jezikovne izbire članov etnično mešanih družin. V: V. Mikolič in K. Marc Bratina (ur.): Slovenščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče. 187–213.
- Skubic Ermenc, K. (2003). Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? *Sodobna pedagogika*. Ljubljana. 54 (1). 44-58
- Smolnikar, B. (2010). Multikulturalizem v teoriji in praksi vrtca. Diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta, Oddelek za predšolsko vzgojo.
- Ule, M. (1999). Predsodki in diskriminacija. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče. Zbirka ALFA.
- Židan, A. (1995). Aktivno učenje mladih v družboslovju. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Weiss, G. (2007). Vključevanje multikulturnih vsebin v programe dodatnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

POVZETEK

Živimo v multikulturni družbi, kar posledično pomeni, da naj bi bili sposobni tako družbo razumeti in v njej bivati. A vendar je razprava o multikulturnosti v izobraževanju nujna. V svojem prispevku osvetlim pomen multikulturne vzgoje in izobraževanja v vrtcu in šoli, njune cilje, namen in dimenzije. Razmišljam o vprašanju, ali je današnji vrtec/šola, v času globalizacije, resnično bolj dovzeten in pozoren na vzgojo za multikulturnost? Kot primer sistematičnega in strokovnega odgovora na vprašanje navedem in opišem pomen senzibilizacije pedagoških strokovnih delavcev, multikulturno naravnane kurikula ter načina sodelovanja s starši in sistemsko odgovornost.

ABSTRACT

We are living in a multicultural society, which consequently means that we should be able to understand such a society and be a part of it. Nevertheless, a debate on multiculturalism in education is necessary. The paper highlights the importance of multicultural education in kindergartens and schools, as well as its objectives, purpose and dimensions. The question is raised whether, in a time of globalisation, present-day kindergartens/schools are truly more susceptible and attentive to education for multiculturalism? As an example of a systematic and expert answer to this question, the author states and describes the importance of the sensitisation of professional pedagogical staff, of a multiculturally oriented curriculum, of the method of cooperating with parents, and of systemic responsibility.

Vincenc Filipčič, Zavod RS za šolstvo

UČBENIŠKI SKLADI, CENE IN KOMPLETI UČNIH GRADIV

Popotnica sodobnih temeljitih pregledov družbenih razmerij razvitih družb ni nova, je še bolj odločna, in kaže, da se napor držav, ki več vlagajo v izobraževanje¹ (tudi zdravstvo), obrestujejo in omogočajo višjo življenjsko raven državljanov, pa tudi višjo tehnološko razvitost.

Slovenija s številnimi politikami sofinanciranja nastajanja različnih vrst učbenikov, vzpostavljanjem ter ohranjanjem učbeniških skladov ter z vlaganji v informacijsko opremo skuša zagotoviti čim širšo dostopnost učnih sredstev. Politike so odvisne od trenutnih finančnih zmožnosti, pa tudi od sprememb, ki se oblikujejo z razvojem predmetnih in področnih znanosti ter z razvojem predmetnih didaktik. V tem oziru je bilo obdobje zadnjih dvajsetih let zelo burno. V celoti se je spremenil izobraževalni sistem, dvakrat so bili spremenjeni učni načrti, ki so bili v vmesnem obdobju tudi dopolnjevani. Pogostost sprememb je vodila v kritične odzive, češ, naj se vendarle zaključijo neko obdobje uvajanja, preden se začne ponovno spreminjanje. Opomba o pogostih spremembah je za področje učbenikov pomembna, saj se je izkazalo, da imamo zelo razvito založniško dejavnost. Založbam je uspelo, glede na to, da v tem obdobju nismo več zasledili novic o umankanju učbenikov za posamezne predmete, tako kot je to bilo zelo pogosto v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja, pripraviti gradiva za »glavna« področja. Še celo več, prav hitro odzivanje na napovedane spremembe je vodilo v zaznavo, da je učnih gradiv preveč in da je njihovo nastajanje zgolj želja po zaslužku. Ker gre za gospodarsko dejavnost, je tudi v tem nekaj resnice, vendar ne v celoti, saj splošno velja, da nov učni načrt praviloma vodi v spremembo učbenika, in če so uvajanja novih programov napovedana, kasneje preklicana in ista posodobljena ter čez leto, dve vendarle uvedena, to omogoča spreminjanje učnih gradiv z učinkom poplave ter zmede pri izboru. Posledica nastajanja novih in novih učbenikov je vodila v finančni pritisk na družinske proračune in državo oziroma šolske učbeniške sklade.

Če ekonomska kriza Slovenije ne bi prizadela tako močno, bi politika zagotavljanja dostopnosti učbenikov in drugih učnih gradiv lahko bila drugačna, kot je bila ta, da je država uporabila mehanizme omejevanja nakupov novih učbenikov, kar je posledično v velike težave pahnilo založbe, ki so, glede na pretekle izkušnje, pričakovale načrtovane finančne donose. Pogoste spremembe in omejevalna

politika so privedle do nasprotij med državo, učitelji, starši in založbami.

Zanimiv prikaz navedenih vplivov je pregled razmerij povprečij cen učbenikov in delovnih zvezkov v času od leta 2008 do 2015, ki prikazuje, da so se cene delovnih zvezkov povsem približale cenam učbenikov, kar seveda ne more ustrezati razmerju vložka tako avtorjev kot tudi drugih stroškov nastajanja učnega gradiva. Poleg tega je treba vedeti, da delovni zvezki praviloma nastanejo za učbenikom kot del, ki je v pomoč pri utrjevanju, ponavljanju učne snovi.

Tabela 1. Gibanje povprečnih cen učbenikov in delovnih zvezkov*

Razred	Učbenik				Delovni zvezek			
	2008	2009	2010	2015	2008	2009	2010	2015
01	15,14	15,32	13,75	15,29	10,00	10,00	10,00	15,73
02	14,14	14,60	14,62	16,02	12,25	13,10	13,10	16,75
03	14,57	15,03	14,96	18,73	12,94	13,84	13,84	18,37
04	14,73	15,20	15,44	17,20	10,59	10,94	10,94	15,50
05	15,34	15,69	16,14	17,68	12,27	12,54	12,54	15,29
06	15,75	16,04	16,96	17,94	13,16	13,65	13,65	15,47
07	17,28	17,35	17,82	18,85	13,15	13,44	13,44	15,69
08	17,07	17,23	17,40	19,10	14,63	14,92	14,92	15,71
09	16,39	16,70	16,70	17,89	13,93	14,33	14,33	15,75

* Cene so v evrih.

Posebno cenovno anomalijo, če primerjamo učbenike slovenskih založnikov s tujimi, predstavljajo cene učbenikov in delovnih zvezkov za tuje jezike. Čeprav gre za učbenike, ki izhajajo za svetovno tržišče, se ti prodajajo po tretjino višji ceni. Primeru tujih učbenikov za angleščino sledijo tudi primeri za druge tuje jezike v vseh programih ter na vseh stopnjah. Zakonitost, da se stroški na enoto znižajo z višanjem naklade, v tem primeru ne velja, ampak kaže, da je mogoče določiti ceno, ki jo je mogoče doseči glede na razmere na tržišču, ne glede na stroške na enoto.

¹ Piketty, Thomas, Kapital v 21. stoletju / prevedla Vesna Velkova Bukilica. – 1. izd. – Ljubljana: Mladinska knjiga, 2015, str. 381

Tabela 2. Prikaz cen učbenikov za angleščino za tretjo triado osnovnošolskega izobraževanja*

Razred	2008	2009	2010	2015
07				
ANGLEŠČINA (domača založba)	16,88	17,01	17,96	19,35
ANGLEŠČINA (tuja založba)	22,00	22,75	23,15	25,60
08				
ANGLEŠČINA (domača založba)	17,15	17,39	17,64	20,09
ANGLEŠČINA (tuja založba)	22,17	22,17	22,17	25,50
09				
ANGLEŠČINA (domača založba)	17,35	17,39	17,35	16,95
ANGLEŠČINA (tuja založba)	22,15	22,60	22,60	20,34

* Cene so v evrih.

Navedena nasprotja so privedla do ponovnih pogajanj o »novi in dolgoročni« učbeniški politiki. V prejšnjih pogajanjih o oblikovanju ustreznega modela oskrbe je bilo eno od pomembnejših vprašanj, katero vrsto gradiv (učbenik, delovni zvezek, učbenik z elementi delovnega zvezka, zbirka nalog, e-učbenik) učitelj izbere ter zanjo predvidi, da bo učenec z njo uspešno dosegel standarde in cilje izobraževanja. Da bi se približali odgovoru, katere celote učnih gradiv si učitelji želijo oziroma bi z njimi učenci dosegali cilje in razvijali sposobnosti, smo na ZRSŠ izpeljali raziskavo Učna gradiva v osnovni šoli 2013². Ugotovili smo, da je tiskani učbenik še vedno glavni vir za organiziranje poučevanja, vendar ga učitelji z učenci pogosto dopolnjujejo z delovnimi zvezki in e-gradivi.

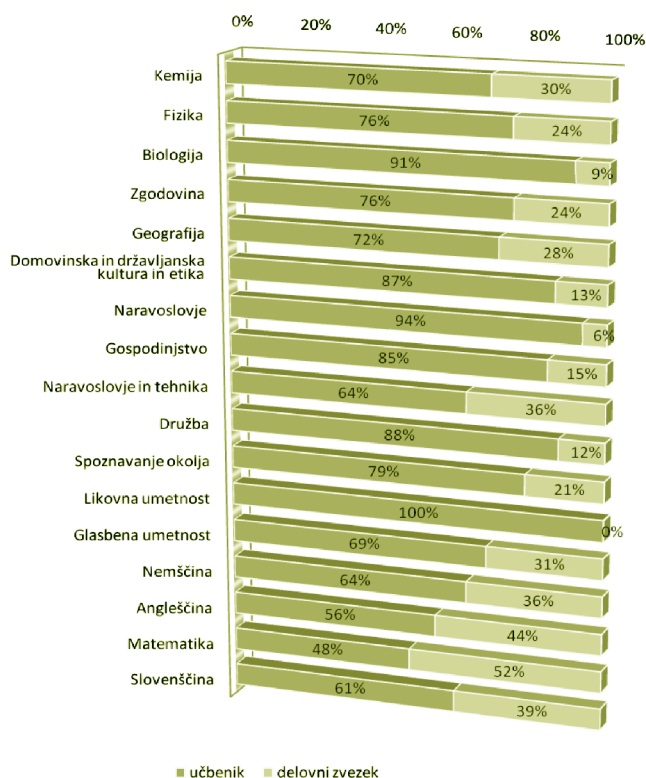
Konec leta 2014 smo za oblikovanje uvida v stanje učnih gradiv, predvsem učbenikov in delovnih zvezkov, opravili pregled gradiv, vključenih v spletišče Trubar³. Hkrati smo načrtovali še oblikovanje vpogleda v razmerje med učbenikom in delovnim zvezkom po predmetih in stopnjah, kar bi omogočilo izračun stroškov za takšne komplete.

Minimalni komplet je z vidika šolske politike mogoče hitro določiti, saj tega, ob upoštevanju opredelitve učbenika v Pravilniku o potrjevanju učbenikov, tvori že samo učbenik. Pravilnik določa, da učbenik predstavlja organizirano celoto potrebnih vsebin za doseganje ciljev, standardov znanja, določenih z učnimi načrti oziroma katalogi znanja. V tem primeru uporabimo zelo ozek zorni kot, ki predvideva, da učitelji organizirajo svoje poučevanje le z učnimi načrti in učbeniki, ki jih za učenje uporabljajo učenci. V šolskem polju je zaslediti še ožji pogled, ki med učna sredstva uvršča

samo gradiva, ki jih pripravi učitelj, brez rabe učbenika ali delovnega zvezka.

Kaj naj bi komplet oziroma celota bila, bodisi minimalna, bodisi najpogostejša, bodisi najprimernejša, bodisi najboljšejejša, je odvisno od pogleda na poučevanje, od usmerjenosti na izobraževalno tehnologijo in seveda od blaginje družbe.

Osredotočili smo se na prikaz obveznih predmetov, izbirne predmete smo zaradi velikega števila predmetov in različnih možnih izborov šol izpustili. V pregled smo vključili še nemščino, ki služi kot pokazatelj izbora še za drugi tuji jezik (španščina, francoščina, italijanščina ...) in ki se pojavlja kot stalnica ponudbe šol.



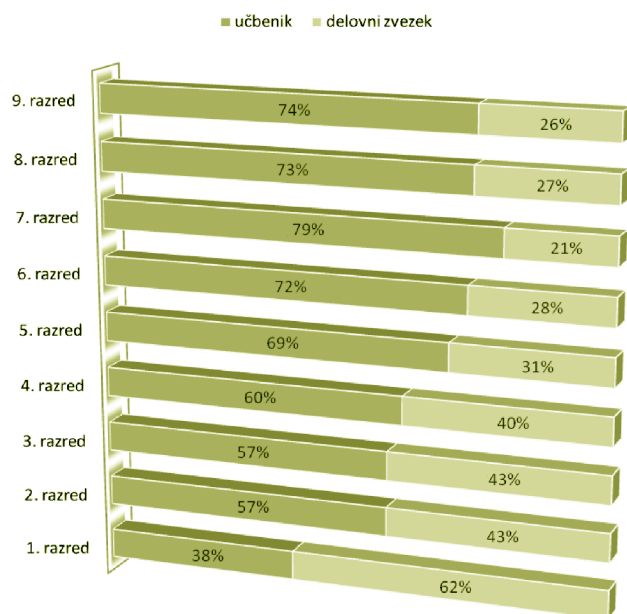
Graf 1. Izbor učbenikov in delovnih zvezkov po predmetih osnovnošolskega izobraževanja

Grafični prikaz ponazarja skupno razmerje med izborom učbenikov in delovnih zvezkov za posamezen razred oziroma kolikšen je celoten odstotek učbenikov in celoten odstotek delovnih zvezkov za posamezen razred. Prikaz nam ne omogoča oblikovanja podobe o tem, kakšne komplete učbenikov, delovnih zvezkov učitelji izbirajo, ampak le vpogled v strukturo gradiv učbeniškega sklada. Podobna ugotovitev velja za grafične prikaze, ki še sledijo. Izbiri se po celotni vertikali osnovnošolskega izobraževanja

² Filipič, V. in Deutsch, T. (2014). Učna gradiva za doseganje izobraževalnih ciljev. V: Vzgoja in izobraževanje, 3 (XLV), 61–66

³ <https://soca1.mss.edus.si/Trubar/javno/>

ja po predmetih razlikujejo, npr. pri likovni umetnosti je izbor delovnih zvezkov zanemarljiv, pri pouku matematike pa izbor delovnih zvezkov presega izbor učbenikov. Splošno razmerje med vrstama učnih gradiv je 68,74 % učbenikov in 31,26 % delovnih zvezkov.



Graf 2. Število učbenikov in delovnih zvezkov po stopnjah osnovnošolskega izobraževanja

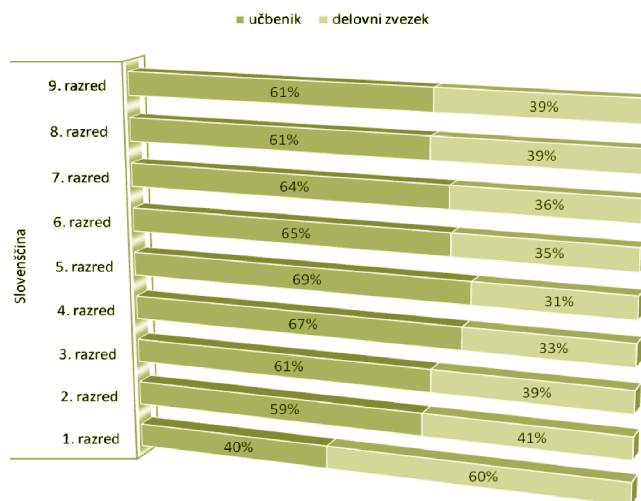
Po stopnjah osnovnošolskega izobraževanja se izbori deloma razlikujejo, vendar le v 1. razredu izbor delovnih zvezkov presega izbor učbenikov; razmerje med vrstama učnih gradiv je 61,97 % : 38,03 %. Po razredih od 2. do 9. se izbor samo učbenikov širi.

Splošna ugotovitev je, da večina učiteljev 1. razreda izbira delovne zvezke (in jih pri načrtovanju in izvedbi pouka verjetno tudi uporablja oziroma jih učencem določi za uporabo pri doseganju ciljev), v naslednjih izobraževalnih obdobjih pa se za njihov izbor odloči manj učiteljev.

Gre za zelo splošen podatek o razmerju izbora učbenikov in delovnih zvezkov, bolj primeren je prikaz po posameznih predmetih ter stopnjah. Ob tem je treba upoštevati, da iz podatkov ne moremo razbrati razlike med učitelji, ki uporabljajo obe vrsti učnih gradiv hkrati. Glede na prakso šol, ki jo poznamo iz pregleda njihovih seznamov potrebnih učnih gradiv, lahko ugotovimo, da se učitelji, ki izberejo delovni zvezek in učbenik hkrati, odločijo za delovni zvezek, ki se praviloma neposredno veže na učbenik. Lahko ugotovimo še, da razlika med izborom ponudi odgovor, katero je tisto gradivo, ki ga uporabljajo kot edino, npr. v 1. razredu 23,94 % učiteljev izbere samo delovni zvezek, v 4. razredu 20,06 % samo učbenik, v 7. razredu 58,14 % samo učbenik in v 9. razredu 48,06 % samo učbenik.

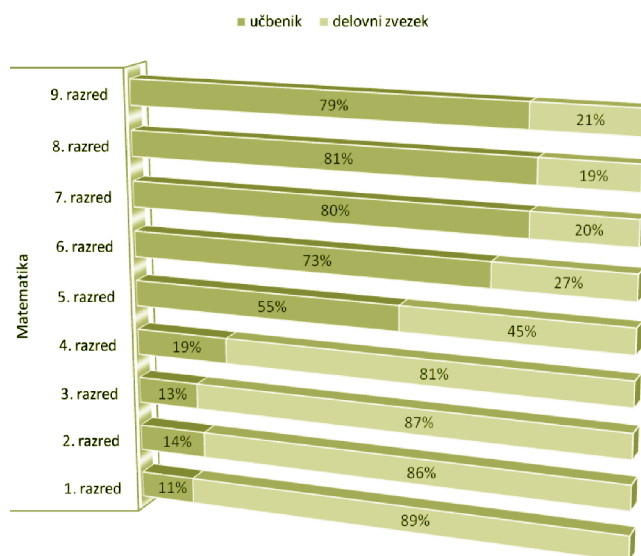
PONAZORITVE PO PREDMETIH

Slovenščina



Graf 3. Izbor učbenikov in delovnih zvezkov pri slovenščini v osnovnošolskem izobraževanju

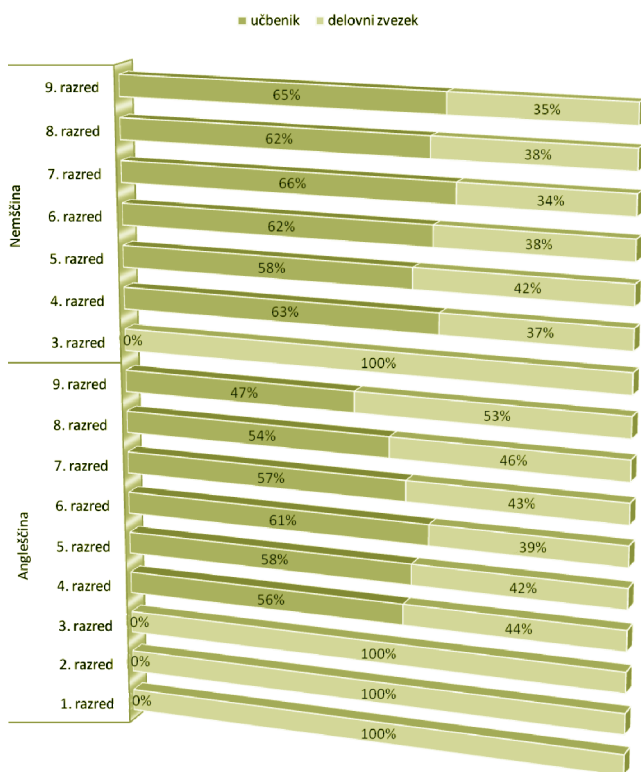
Z vidika izbora in števila učnih gradiv ima slovenščina posebno mesto, saj sta za doseganje standardov in ciljev predmeta »potrebna« dva učbenika, delovna zvezka oziroma njuna kombinacija, prvi se veže na jezikovni in drugi na književni del predmeta. Pri jezikovnem delu zasledujemo izbor učbenika in delovnega zvezka samostojno ali kombinirano, pri književnem delu pa učbenika (berila). Zato je treba prikaz brati z upoštevanjem strukturiranosti predmeta. Razmerje izbora med vrstama učnih gradiv je enakomerno porazdeljeno po vseh stopnjah, z izjemo 1. razreda, v katerem prevladuje izbor delovnega zvezka kot »večinskega« gradiva. Prvo izobraževalno obdobje je obdobje opismenjevanja, zato je razmerje pričakovano.



Graf 4. Izbor učbenikov in delovnih zvezkov pri matematiki v osnovnošolskem izobraževanju

Izbor pri matematiki kaže, da učitelji v prvem in deloma drugem (4. razred) izobraževalnem obdobju večinoma posegajo po delovnih zvezkih, od zadnjega dela drugega (6. razred) izobraževalnega obdobja in v tretjem izobraževalnem obdobju pa se večinoma odločajo za učbenike. Način izbora med vrstama učnih gradiv je najverjetneje opredeljen že s standardi, cilji in vsebinami učnega načrta, ki določa obseg potrebnega znanja in obvladovanja veščin. Učitelji organizirajo poučevanje, uporabljajo metode poučevanja in izbirajo ustrezna sredstva (predvsem učna gradiva), ki učence spodbujajo in jim omogočajo dosegati vse tisto, kar naj bi znali in bili sposobni ustvariti, narediti, rešiti.

Angleščina, nemščina (drugi tuji jezik)

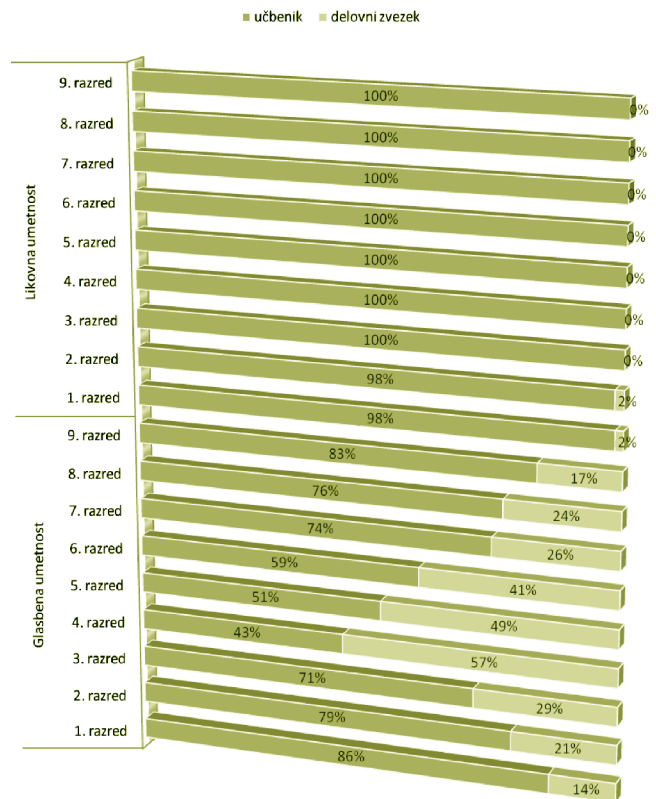


Graf 5. Izbor učbenikov in delovnih zvezkov pri angleščini in nemščini v osnovnošolskem izobraževanju

Učitelji pouk tujega jezika načrtujejo z uporabo učbenika in delovnega zvezka. V prvem izobraževalnem obdobju izbirajo samo delovne zvezke, na preostalih stopnjah srečujemo kombinacijo učbenika in delovnega zvezka. Tak izbor je mogoče razumeti zaradi spoznanj stroke s področja poučevanja jezika, da je za poučevanje

ter uspešno doseganje ciljev jezikovnega pouka treba uporabljati učna gradiva, ki omogočajo vpisovanje odgovorov neposredno v učno gradivo, oziroma »delovno« gradivo za ponavljanje, utrjevanje in poglobljanje.

Likovna umetnost, glasbena umetnost

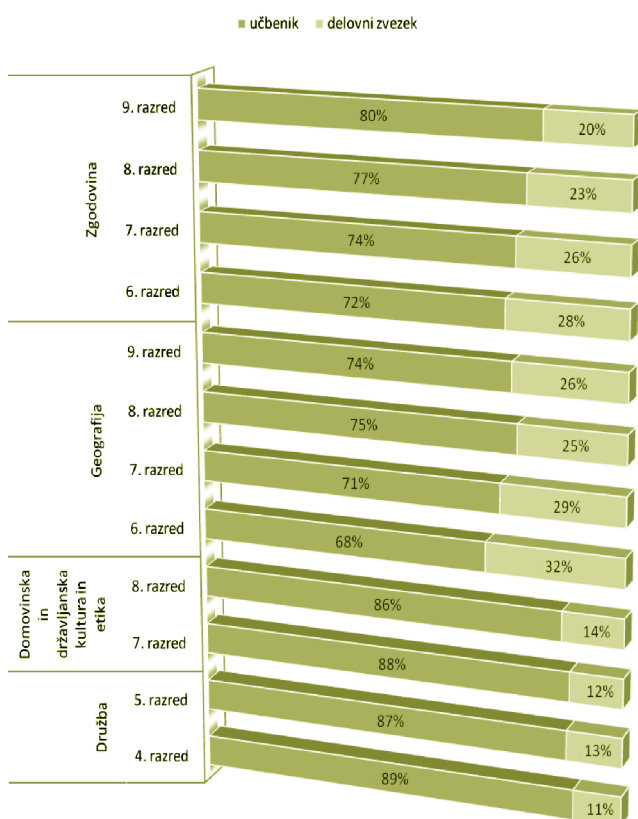


Graf 6. Izbor učbenikov in delovnih zvezkov pri likovni in glasbeni umetnosti v osnovnošolskem izobraževanju

Razredni učitelji in učitelji likovne umetnosti izbirajo učbenike.

Razredni učitelji v prvem in učitelji glasbene umetnosti v tretjem izobraževalnem obdobju se večinoma odločajo za učbenike. Izbor zgolj delovnih zvezkov je bolj pogost v drugem izobraževalnem obdobju. Ob pregledu izbranih naslovov in vrst učnih gradiv smo ugotovili, da se učitelji glasbene umetnosti v drugem izobraževalnem obdobju odločijo ali samo za učbenik ali samo za delovni zvezek (t. i. samostojni delovni zvezek oziroma učbenik z elementi delovnega zvezka). Ugotovitev smo upoštevali tudi pri izračunu stroškov kompletov učnih gradiv.

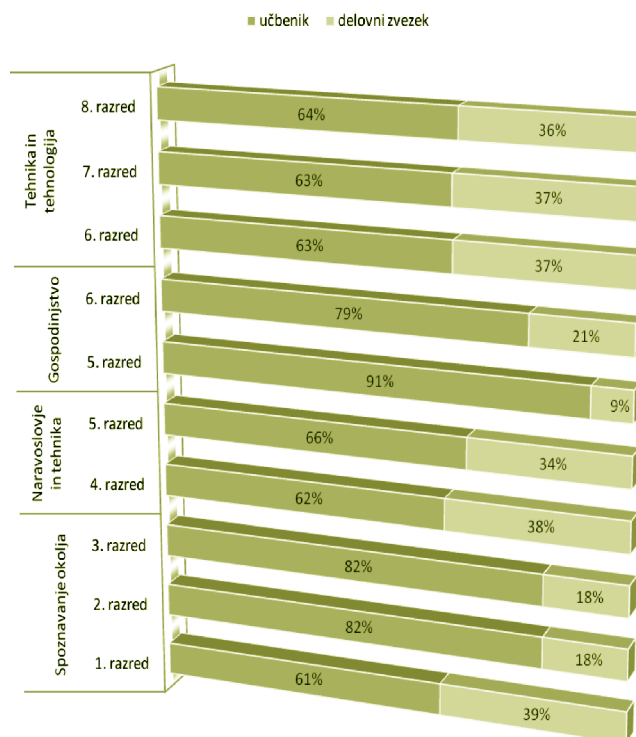
Družba, domovinska in državljanska kultura in etika, geografija in zgodovina



Graf 7. Izbor učbenikov in delovnih zvezkov pri družbi, domovinski in državljanski kulturi in etiki, geografiji in zgodovini v osnovnošolskem izobraževanju

Učitelji pri predmetih družba, domovinska in državljanska kultura in etika, geografija in zgodovina večinoma izbirajo učbenike. Najnižji delež izbora delovnih zvezkov je pri učiteljih družbe ter domovinske in državljanske kulture in etike. Približno tretjina učiteljev geografije v 6. in 7. razredu oziroma četrtnina v 8. in 9. razredu poleg učbenika še delovni zvezek. Učitelji zgodovine se v 6. in 7. razredu v približno četrtinskem ter v 8. in 9. razredu v približno petinskem deležu odločijo še za izbor delovnega zvezka.

Spoznavanje okolja, naravoslovje in tehnika, gospodinjstvo ter tehnika in tehnologija



Graf 8. Izbor učbenikov in delovnih zvezkov pri spoznavanju okolja, naravoslovju in tehniki, gospodinjstvu ter tehniki in tehnologiji v osnovnošolskem izobraževanju

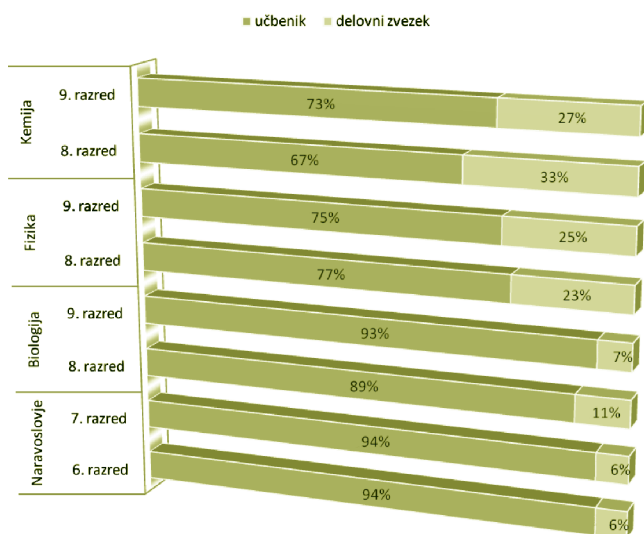
Razredni učitelji za pouk spoznavanja okolja poleg učbenika v 1. razredu v velikem obsegu (39,19 %) izberejo še oziroma samo delovne zvezke, v 2. in 3. razredu pa večinoma samo učbenike (82 %).

Učitelji naravoslovja in tehnike se za pouk predmeta poleg učbenika v približno tretjinskem obsegu odločijo še za oziroma samo za delovni zvezek.

Učitelji gospodinjstva izbirajo večinoma učbenike, v 6. razredu se petina učiteljev odloči še za oziroma samo za uporabo delovnih zvezkov.

Učitelji tehnike in tehnologije izberejo poleg učbenika v približno tretjinskem obsegu še oziroma samo delovni zvezek.

Naravoslovje, biologija, fizika in kemija



Graf 9. Izbor učbenikov in delovnih zvezkov pri naravoslovju, biologiji, fiziki in kemiji v osnovnošolskem izobraževanju

Učitelji naravoslovja in biologije izbirajo večinoma učbenike, manjši delež učiteljev se odloči še za oziroma samo za uporabo delovnih zvezkov.

Učitelji fizike večinoma izberejo učbenik, v približno četrtnem deležu se odločijo še za izbor delovnega zvezka.

Učitelji kemije poleg učbenika v približno tretjinskem obsegu izberejo še oziroma samo delovni zvezek.

Izbor in uporaba učnih gradiv se od predmeta do predmeta in od razreda do razreda razlikujeta. Razloge za razlike lahko iščemo v »naravi« posameznih predmetov, metodično-didaktičnih značilnostih posameznih predmetnih področij, učnih načrtih, izboru metod poučevanja ipd. Razlike med predmeti so velike, saj lahko prepoznamo, da je izbor učbenika pri pouku biologije, domovinske in državljanske kulture in etike, družbe, likovne umetnosti ter naravoslovja najpogostejša, celo dominantna izbira, odločitev za delovni zvezek bolj izjema. Malo bolj pogosto se za izbor delovnega zvezka ob učbeniku oziroma kot osnovnega učnega gradiva odločijo pri gospodinjstvu in spoznavanju okolja, čeprav se večina učiteljev odloči za učbenik.

Pri preostalih predmetih se učitelji odločajo za sočasno rabo učbenikov in delovnih zvezkov, čeprav se razmerje po stopnjah spreminja.

Predstavljeni podatki so pregled stanja v učbeniških šolskih skladih učbenikov in vpisanih delovnih zvezkov. V učbeniških skladih je mogoče ohranjati učbenike več let, zato so lahko podatki mestoma zastareli.

IZRAČUN STROŠKOV ZA NAKUP UČBENIKOV IN DELOVNIH ZVEZKOV, OBLIKOVANJE KOMPLETA UČBENIKOV IN DELOVNIH ZVEZKOV

Podobo o stanju učbenikov in delovnih zvezkov lahko osvetlimo še s prikazi izračunov povprečij, najvišjih in

najnižjih cen učbenikov in delovnih zvezkov po stopnjah in predmetih osnovnošolskega izobraževanja. Prikaze stroškov smo razdelili na del, ki ga krije država, in del, ki ga krijejo starši. Ločitev je zelo pomembna, saj prikaz višine potrebnih stroškov za delovne zvezke ponuja vsebino za razmislek o novi politiki na področju oskrbe in zagotavljanja (širše) dostopnosti učnih gradiv.

Za oblikovanje nabora (kompleta) učnih gradiv je ključna vloga učiteljev. Bolj kot je izbira plod poznavanja vsebine poučevanja in dostopnih gradiv na tržišču, bolj so odločitve trajne in usmerjene v kakovost poučevanja ter uspešnost učenja.

Izračun smo opravili z uporabo podatkov, ki so jih šole vključile v spletno aplikacijo Trubar. Podatki se nanašajo na izbor za šolsko leto 2014/2015. Šole so v aplikacijo Trubar vpisovale nabavne cene gradiv. Na tržišču se cene učbenikov v primeru, da sta za isti predmet in stopnjo dostopna dva naslova ali več, oblikujejo prosto oziroma nihajo glede na obdobje v letu. Učna gradiva dosežejo najvišjo ceno v avgustu in septembru.

Tabela 3. Povprečja cen po razredih*

Stopnja	Učenik	Delovni zvezek	Skupno povprečje
1. razred	14,69	15,65	15,24
2. razred	14,70	16,75	15,51
3. razred	14,94	17,43	15,89
4. razred	15,86	14,58	15,35
5. razred	16,16	14,55	15,67
6. razred	15,53	14,84	15,34
7. razred	15,54	14,54	15,29
8. razred	15,46	14,19	15,12
9. razred	16,28	14,24	15,75
Skupno povprečje	15,65	14,91	15,43

* Cene so v evrih.

Prikaz skupnih povprečij cen po stopnjah smo pripravili iz stanja zalog v učbeniških skladih, zato gre za tehtano in ne za običajno povprečje. Izračun nas lahko vodi v ugotovitev o obratnem sorazmerju med učbeniki in delovnimi zvezki, saj so delovni zvezki v prvem izobraževalnem obdobju dražji od učbenikov oziroma so delovni zvezki v podobnem razmerju cenejši od učbenikov v tretjem izobraževalnem obdobju. Majhne razlike v cenah obeh vrst gradiv so, glede na naravo, vsebino in zahtevnost nastanka učbenikov, nenavadne. Razlogi so verjetno številni in jih za potrebe prikaza ne bomo skušali naštet.

Tabela 4. Cene po razredih in predmetih, običajno povprečje cen gradiv po predmetih, vsote cen učbenikov in delovnih zvezkov, skupna vsota kompleta*

Stopnja, predmet		Učbenik	Delovni zvezek	Skupno povprečje	Vsota kompleta
1. razred	Vsota	64,37	87,73	76,05	152,10
	Povprečje	12,87	14,62	13,87	
Slovenščina		15,97	17,75	16,96	33,72
Matematika		10,53	13,10	12,77	23,63
Angleščina			15,65	15,65	15,65
Glasbena umetnost		16,37	12,21	15,81	28,57
Likovna umetnost		7,16	13,75	7,37	20,91
Spoznavanje okolja		14,35	15,28	14,69	29,63
2. razred	Vsota	68,12	94,47	81,29	162,59
	Povprečje	13,62	15,75	14,57	
Slovenščina		16,48	21,99	18,49	38,47
Matematika		12,38	12,72	12,66	25,09
Angleščina			16,75	16,75	16,75
Glasbena umetnost		16,28	18,02	16,63	34,30
Likovna umetnost		10,60	13,75	10,70	24,35
Spoznavanje okolja		12,38	11,25	12,18	23,63
3. razred	Vsota	69,57	96,98	83,28	166,56
	Povprečje	13,91	16,16	14,44	
Slovenščina		16,91	26,05	19,58	42,96
Matematika		13,03	13,36	13,30	26,38
Angleščina			10,90	10,90	10,90
Nemščina			17,45	17,45	17,45
Glasbena umetnost		16,26	18,24	16,81	34,50
Likovna umetnost		10,81		10,81	10,81
Spoznavanje okolja		12,56	10,99	12,25	23,55
4. razred	Vsota	126,08	99,41	112,74	225,49
	Povprečje	15,76	14,20	15,14	
Slovenščina		17,16	19,47	17,93	36,64
Matematika		15,91	14,09	14,47	30,00
Angleščina		17,75	13,76	16,06	31,52
Nemščina		13,82	11,14	12,85	24,96
Glasbena umetnost		18,45	18,42	18,44	36,87
Likovna umetnost		14,08		14,08	14,08
Družba		14,55	11,37	14,14	25,92
Naravoslovje in tehnika		14,34	11,15	13,11	25,50
5. razred	Vsota	147,01	112,65	129,83	259,66
	Povprečje	16,33	14,08	15,63	
Slovenščina		17,52	16,18	17,10	33,70
Matematika		17,75	15,55	16,77	33,30
Angleščina		17,88	14,04	16,31	31,91
Nemščina		17,43	11,89	15,33	29,32
Glasbena umetnost		18,00	18,90	18,43	36,91
Likovna umetnost		14,12		14,12	14,12
Družba		14,55	12,01	14,17	26,55
Naravoslovje in tehnika		14,75	11,38	13,62	26,13
Gospodinjstvo		15,02	12,70	14,78	27,72
6. razred	Vsota	170,53	141,46	155,99	311,98
	Povprečje	15,50	14,15	15,18	
Slovenščina		17,06	16,18	16,74	33,24
Matematika		16,47	15,80	16,28	32,27
Angleščina		18,52	15,26	17,15	33,78

Stopnja, predmet		Učbenik	Delovni zvezek	Skupno povprečje	Vsota kompleta
Nemščina		14,41	12,93	13,88	27,35
Glasbena umetnost		16,76	16,72	16,74	33,48
Likovna umetnost		14,89		14,89	14,89
Gospodinjstvo		15,12	12,83	14,65	27,95
Tehnika in tehnologija		15,57	18,67	16,65	34,24
Naravoslovje		14,42	10,42	14,14	24,84
Geografija		14,20	11,36	13,30	25,55
Zgodovina		13,11	11,29	12,61	24,40
7. razred	Vsota	172,33	139,36	155,85	311,69
	Povprečje	15,67	13,94	15,27	
Slovenščina		17,16	16,38	16,88	33,54
Matematika		17,49	15,76	17,13	33,25
Angleščina		18,96	15,07	17,06	34,03
Nemščina		15,62	14,01	15,04	29,63
Glasbena umetnost		14,25	15,10	14,46	29,35
Likovna umetnost		14,97		14,97	14,97
Tehnika in tehnologija		14,34	18,16	15,71	32,49
Naravoslovje		15,55	12,17	15,31	27,72
Domovinska in državljanska kultura in etika	12,66	9,32	12,23	21,99	
Geografija		14,56	11,91	13,76	26,47
Zgodovina		16,76	11,48	15,46	28,24
8. razred	Vsota	203,40	164,41	183,90	367,80
	Povprečje	15,65	13,70	15,21	
Slovenščina		17,49	16,50	17,12	34,00
Matematika		16,59	15,31	16,31	31,90
Angleščina		18,90	15,07	16,95	33,97
Nemščina		15,45	14,11	14,93	29,55
Glasbena umetnost		16,32	15,35	16,10	31,66
Likovna umetnost		15,02		15,02	15,02
Tehnika in tehnologija		13,04	18,16	14,80	31,20
Domovinska in državljanska kultura in etika	12,91	9,39	12,42	22,30	
Geografija		14,29	11,50	13,59	25,79
Zgodovina		15,50	12,11	14,72	27,61
Biologija		16,36	10,21	15,66	26,57
Fizika		16,18	13,86	15,62	30,05
Kemija		15,33	12,85	14,52	28,19
9. razred	Vsota	181,89	137,32	159,60	319,21
	Povprečje	16,54	13,73	15,85	
Slovenščina		17,36	16,67	17,08	34,02
Matematika		16,30	15,13	16,03	31,43
Angleščina		18,87	15,00	16,85	33,88
Nemščina		15,19	13,66	14,64	28,85
Glasbena umetnost		17,83	14,62	17,30	32,45
Likovna umetnost		15,02		15,02	15,02
Geografija		14,49	11,37	13,69	25,87
Zgodovina		17,05	12,99	16,24	30,04
Biologija		16,36	11,26	15,99	27,62
Fizika		16,26	13,89	15,63	30,16
Kemija		17,15	12,72	15,93	29,87
Skupna povprečja		15,72	14,93	15,32	30,65

* Cene so v evrih.

Povprečne cene učbenikov in delovnih zvezkov smo izračunali iz povprečij cen predmetov oziroma smo izračunali običajno povprečje cen. Po stopnjah cene učbenikov in delovnih zvezkov rahlo rastejo. Povprečne cene učbenikov se po predmetih razlikujejo, najvišje povprečne cene dosegajo učbeniki za tuji jezik (18,90 €), najnižje za likovno umetnost (10,60 €). Podobno velja za delovne zvezke, pri čemer ti najvišje povprečne cene dosegajo pri slovenščini

(26,05 €), glasbeni umetnosti (18,90 €), tehniki in tehnologiji (18,67 €), najnižje pri domovinski in državljski kulturi in etiki (9,39 €). Pomemben je prikaz stroška za nakup delovnih zvezkov, podatek je pomemben, saj gre za strošek, ki ga prispevajo starši. Strošek učbenika prispeva država preko učbeniškega sklada oziroma starši, če kupijo učbenik sami.

Tabela 5. Skupne povprečne, najvišje, najnižje cene učbenikov in delovnih zvezkov po razredih in predmetih*

Stopnja, predmet	Učbenik			Delovni zvezek			Skupno povprečje cen
	Povprečna cena	Najnižja cena	Najvišja cena	Povprečna cena	Najnižja cena	Najvišja cena	
1. razred	14,69	6,92	18,05	15,65	5,50	39,60	15,24
Slovenščina	15,97	9,85	18,05	17,75	7,90	37,60	16,96
Matematika	10,53	7,50	14,20	13,10	5,50	39,60	12,77
Angleščina							
Glasbena umetnost	16,37	16,10	17,40	12,21	9,99	16,10	15,81
Likovna umetnost	7,16	6,92	13,90	13,75	13,75	13,75	7,37
Spoznavanje okolja	14,35	9,85	16,50	15,28	7,00	17,00	14,69
2. razred	14,70	9,70	19,00	16,75	6,50	54,50	15,51
Slovenščina	16,48	11,85	19,00	21,99	8,90	54,50	18,49
Matematika	12,38	9,70	14,90	12,72	6,50	39,60	12,66
Angleščina							
Glasbena umetnost	16,28	16,10	17,40	18,02	16,10	18,90	16,63
Likovna umetnost	10,60	10,60	10,60	13,75	13,75	13,75	10,70
Spoznavanje okolja	12,38	11,45	16,00	11,25	7,00	16,80	12,18
3. razred	14,94	9,70	19,00	17,45	5,30	49,00	15,89
Slovenščina	16,91	13,85	19,00	26,05	5,30	49,00	19,58
Matematika	13,03	9,70	14,90	13,36	7,95	23,28	13,30
Angleščina				10,90	10,90	10,90	10,90
Nemščina							
Glasbena umetnost	16,26	16,10	17,40	18,24	16,10	18,90	16,81
Likovna umetnost	10,81	10,60	18,50				10,81
Spoznavanje okolja	12,56	10,90	16,00	10,99	7,00	16,80	12,25
4. razred	15,86	11,13	19,55	14,67	5,30	56,00	15,39
Slovenščina	17,16	12,20	19,55	19,47	5,30	56,00	17,93
Matematika	15,91	14,20	16,90	14,09	5,95	24,80	14,47
Angleščina	17,75	13,00	18,90	13,76	9,50	14,40	16,06
Nemščina	13,82	13,00	16,50	11,14	11,00	11,50	12,85
Glasbena umetnost	18,45	14,50	19,50	18,42	11,70	19,08	18,44
Likovna umetnost	14,08	13,90	15,90				14,08
Družba	14,55	12,90	16,60	11,37	9,00	14,25	14,14
Naravoslovje in tehnika	14,34	11,13	16,00	11,15	6,62	14,50	13,11
5. razred	16,16	11,13	19,80	14,58	5,95	25,80	15,68
Slovenščina	17,52	14,00	19,80	16,18	7,00	18,80	17,10
Matematika	17,75	14,50	18,80	15,55	5,95	25,80	16,77
Angleščina	17,88	13,96	18,90	14,04	10,10	16,50	16,31
Nemščina	17,43	17,30	17,90	11,89	11,50	12,00	15,33
Glasbena umetnost	18,00	15,80	18,90	18,90	10,20	19,27	18,43
Likovna umetnost	14,12	13,90	18,50				14,12
Družba	14,55	13,40	16,80	12,01	9,40	15,90	14,17

Stopnja, predmet	Učbenik			Delovni zvezek			Skupno povprečje cen
	Povprečna cena	Najnižja cena	Najvišja cena	Povprečna cena	Najnižja cena	Najvišja cena	
Naravoslovje in tehnika	14,75	11,13	16,20	11,38	6,62	15,20	13,62
Gospodinjstvo	15,02	11,90	15,60	12,70	8,10	13,20	14,78
6. razred	15,53	8,00	21,00	14,84	6,62	26,00	15,34
Slovenščina	17,06	14,40	19,30	16,18	6,85	26,00	16,74
Matematika	16,47	15,50	18,80	15,80	6,85	21,30	16,28
Angleščina	18,52	13,97	21,00	15,26	6,85	16,00	17,15
Nemščina	14,41	13,90	14,50	12,93	12,70	13,00	13,88
Glasbena umetnost	16,76	15,50	18,40	16,72	10,20	19,17	16,74
Likovna umetnost	14,89	13,70	15,90				14,89
Gospodinjstvo	15,12	11,90	15,60	12,83	9,80	13,20	14,65
Tehnika in tehnologija	15,57	12,46	20,10	18,67	6,62	19,50	16,65
Naravoslovje	14,42	8,00	15,90	10,42	9,00	14,60	14,14
Geografija	14,20	11,10	17,00	11,36	9,40	24,00	13,30
Zgodovina	13,11	10,20	17,25	11,29	7,90	14,45	12,61
7. razred	15,61	11,70	24,90	14,53	5,00	26,00	15,33
Slovenščina	17,16	13,90	17,90	16,38	6,85	26,00	16,88
Matematika	17,49	15,30	21,20	15,76	5,00	21,30	17,13
Angleščina	18,96	16,50	24,90	15,07	13,20	16,80	17,06
Nemščina	15,62	12,83	21,00	14,01	6,02	18,50	15,04
Glasbena umetnost	14,25	11,70	19,50	15,10	11,90	16,20	14,46
Likovna umetnost	14,97	13,70	15,90				14,97
Tehnika in tehnologija	14,34	13,50	17,60	18,16	11,00	19,50	15,71
Naravoslovje	15,55	13,50	15,90	12,17	10,15	14,60	15,31
Domovinska in državljska kultura in etika	12,66	11,90	13,90	9,32	6,50	10,12	12,23
Geografija	14,56	12,50	16,60	11,91	10,50	13,90	13,76
Zgodovina	16,76	13,40	20,45	11,48	5,00	14,45	15,46
8. razred	15,55	10,29	24,90	14,18	5,00	19,50	15,19
Slovenščina	17,49	15,00	17,90	16,50	6,85	17,35	17,12
Matematika	16,59	15,30	20,00	15,31	5,00	18,80	16,31
Angleščina	18,90	16,50	24,90	15,07	13,20	15,90	16,95
Nemščina	15,45	13,50	21,00	14,11	5,37	18,50	14,93
Glasbena umetnost	16,32	15,80	17,90	15,35	11,90	16,20	16,10
Likovna umetnost	15,02	14,30	15,90				15,02
Tehnika in tehnologija	13,04	10,29	13,50	18,16	11,00	19,50	14,80
Domovinska in državljska kultura in etika	12,91	12,60	13,00	9,39	7,00	10,12	12,42
Geografija	14,29	13,90	16,60	11,50	8,40	13,25	13,59
Zgodovina	15,50	11,40	17,25	12,11	9,60	14,45	14,72
Biologija	16,36	16,00	16,94	10,21	9,85	14,90	15,66
Fizika	16,18	15,00	17,50	13,86	6,85	16,00	15,62
Kemija	15,33	12,00	16,25	12,85	6,85	17,50	14,52
9. razred	16,47	10,70	24,10	14,22	5,00	25,00	15,88
Slovenščina	17,36	10,70	17,90	16,67	6,85	17,35	17,08
Matematika	16,30	15,30	18,80	15,13	5,00	18,80	16,03
Angleščina	18,87	16,50	24,10	15,00	13,20	25,00	16,85
Nemščina	15,19	11,40	21,00	13,66	5,12	18,50	14,64

Stopnja, predmet	Učbenik			Delovni zvezek			Skupno povprečje cen
	Povprečna cena	Najnižja cena	Najvišja cena	Povprečna cena	Najnižja cena	Najvišja cena	
Glasbena umetnost	17,83	16,80	18,50	14,62	10,90	16,20	17,30
Likovna umetnost	15,02	14,30	15,90				15,02
Geografija	14,49	13,90	17,00	11,37	10,40	13,25	13,69
Zgodovina	17,05	14,30	18,70	12,99	5,00	14,90	16,24
Biologija	16,36	15,00	17,80	11,26	9,20	14,85	15,99
Fizika	16,26	15,10	17,90	13,89	6,85	17,40	15,63
Kemija	17,15	12,90	18,70	12,72	6,85	14,40	15,93
	15,72	6,92	24,90	14,93	5,00	56,00	15,47

* Cene so v evrih.

Izračuni povprečja po razredih so obteženi glede na vnose podatkov skrbnikov učbeniških skladov. Cene učbenikov in cene delovnih zvezkov se po razredih in predmetih razlikujejo. Velike razlike so pri delovnih zvezkih,

saj je najnižja cena delovnega zvezka 5,00 € (matematika), najvišja 56,00 € (slovenščina). Pri učbenikih ti najvišje cene dosegajo pri angleščini (24,90 €), najnižje pri likovni umetnosti (6,92 €).

Tabela 6. Deleži vrste gradiv po razredih in predmetih, cena kompleta učnih gradiv, cena kompleta učnih gradiv z upoštevanjem predloga založnikov o 50-odstotnem znižanju cen pri sprostitvi rednega nakupa učbenikov*

Stopnja, predmet	Delež učbenikov	Delež delovnih zvezkov	Cena kompleta učbenika in/ali /ali delovnega zvezka**	Cena kompleta ... z upoštevanjem predloga založnikov o 50-odstotnem znižanju cen***
1. razred	38,18 %	61,82 %	115,62	57,81
Slovenščina	40,00 %	60,00 %	33,72	16,86
Matematika	11,14 %	88,86 %	13,10	6,55
Angleščina	0,00 %	100,00 %	15,65	7,83
Glasbena umetnost	86,39 %	13,61 %	16,37	8,18
Likovna umetnost	98,36 %	1,64 %	7,16	3,58
Spoznavanje okolja	60,81 %	39,19 %	29,63	14,81
2. razred	56,91 %	43,09 %	119,57	59,79
Slovenščina	59,43 %	40,57 %	38,47	19,24
Matematika	13,89 %	86,11 %	25,09	12,55
Angleščina	0,00 %	100,00 %	16,75	8,37
Glasbena umetnost	78,54 %	21,46 %	16,28	8,14
Likovna umetnost	98,17 %	1,83 %	10,60	5,30
Spoznavanje okolja	82,41 %	17,59 %	12,38	6,19
3. razred	57,28 %	42,72 %	124,31	62,16
Slovenščina	61,12 %	38,88 %	42,96	21,48
Matematika	12,59 %	87,41 %	13,36	6,68
Angleščina	0,00 %	100,00 %	10,90	5,45
Nemščina	0,00 %	100,00 %	17,45	8,72
Glasbena umetnost	70,73 %	29,27 %	16,26	8,13
Likovna umetnost	100,00 %	0,00 %	10,81	5,41
Spoznavanje okolja	82,36 %	17,64 %	12,56	6,28
4. razred	60,34 %	39,66 %	179,75	89,88
Slovenščina	67,12 %	32,88 %	36,64	18,32
Matematika	19,06 %	80,94 %	14,09	7,04
Angleščina	56,41 %	43,59 %	31,52	15,76
Nemščina	63,30 %	36,70 %	24,96	12,48
Glasbena umetnost	43,43 %	56,57 %	18,42	9,21
Likovna umetnost	100,00 %	0,00 %	14,08	7,04
Družba	88,85 %	11,15 %	14,55	7,28
Naravoslovje in tehnika	61,62 %	38,38 %	25,50	12,75

Stopnja, predmet	Delež učbenikov	Delež delovnih zvezkov	Cena kompleta učbenika in/ali /ali delovnega zvezka**	Cena kompleta ... z upoštevanjem predloga založnikov o 50-odstotnem znižanju cen***
5. razred	69,54 %	30,46 %	216,05	108,03
Slovenščina	68,85 %	31,15 %	33,70	16,85
Matematika	54,76 %	45,24 %	33,30	16,65
Angleščina	58,06 %	41,94 %	31,91	15,96
Nemščina	58,15 %	41,85 %	29,32	14,66
Glasbena umetnost	51,40 %	48,60 %	18,00	9,00
Likovna umetnost	100,00 %	0,00 %	14,12	7,06
Družba	87,12 %	12,88 %	14,55	7,27
Naravoslovje in tehnika	66,19 %	33,81 %	26,13	13,06
Gospodinjstvo	91,46 %	8,54 %	15,02	7,51
6. razred	72,40 %	27,60 %	233,57	116,79
Slovenščina	64,85 %	35,15 %	33,24	16,62
Matematika	72,66 %	27,34 %	16,47	8,23
Angleščina	61,47 %	38,53 %	33,78	16,89
Nemščina	62,06 %	37,94 %	27,35	13,67
Glasbena umetnost	59,37 %	40,63 %	16,76	8,38
Likovna umetnost	100,00 %	0,00 %	14,89	7,44
Gospodinjstvo	78,76 %	21,24 %	15,12	7,56
Tehnika in tehnologija	63,09 %	36,91 %	34,24	17,12
Naravoslovje	93,87 %	6,13 %	14,42	7,21
Geografija	67,90 %	32,10 %	14,20	7,10
Zgodovina	72,08 %	27,92 %	13,11	6,56
7. razred	74,43 %	25,57 %	235,94	117,97
Slovenščina	64,47 %	35,53 %	33,54	16,77
Matematika	79,78 %	20,22 %	17,49	8,75
Angleščina	56,93 %	43,07 %	34,03	17,02
Nemščina	66,45 %	33,55 %	29,63	14,81
Glasbena umetnost	74,22 %	25,78 %	14,25	7,13
Likovna umetnost	100,00 %	0,00 %	14,97	7,48
Tehnika in tehnologija	62,90 %	37,10 %	32,49	16,25
Naravoslovje	93,65 %	6,35 %	15,55	7,78
Domovinska in državljanska kultura in etika	87,69 %	12,31 %	12,66	6,33
Geografija	71,17 %	28,83 %	14,56	7,28
Zgodovina	74,38 %	25,62 %	16,76	8,38
8. razred	73,54 %	26,46 %	280,08	140,04
Slovenščina	60,75 %	39,25 %	34,00	17,00
Matematika	81,08 %	18,92 %	16,59	8,30
Angleščina	53,62 %	46,38 %	33,97	16,98
Nemščina	61,52 %	38,48 %	29,55	14,78
Glasbena umetnost	76,44 %	23,56 %	16,32	8,16
Likovna umetnost	100,00 %	0,00 %	15,02	7,51
Tehnika in tehnologija	64,06 %	35,94 %	31,20	15,60
Domovinska in državljanska kultura in etika	85,71 %	14,29 %	12,91	6,46
Geografija	75,06 %	24,94 %	14,29	7,15
Zgodovina	76,76 %	23,24 %	15,50	7,75
Biologija	89,32 %	10,68 %	16,36	8,18
Fizika	76,51 %	23,49 %	16,18	8,09
Kemija	66,82 %	33,18 %	28,19	14,09
9. razred	74,57 %	25,43 %	239,93	119,97
Slovenščina	61,35 %	38,65 %	34,02	17,01

Stopnja, predmet	Delež učbenikov	Delež delovnih zvezkov	Cena kompleta učbenika in/ali /ali delovnega zvezka**	Cena kompleta ... z upoštevanjem predloga založnikov o 50-odstotnem znižanju cen***
Matematika	79,40 %	20,60 %	16,30	8,15
Angleščina	46,73 %	53,27 %	33,88	16,94
Nemščina	64,50 %	35,50 %	28,85	14,42
Glasbena umetnost	83,18 %	16,82 %	17,83	8,91
Likovna umetnost	100,00 %	0,00 %	15,02	7,51
Geografija	73,66 %	26,34 %	14,49	7,25
Zgodovina	80,23 %	19,77 %	17,05	8,53
Biologija	93,33 %	6,67 %	16,36	8,18
Fizika	74,58 %	25,42 %	16,26	8,13
Kemija	73,32 %	26,68 %	29,87	14,93
Skupna povprečja	68,54 %	31,46 %		

* Cene so v evrih.

** v izračun kompleta smo vključili učbenike in delovne zvezke pri stopnjah in predmetih z več kot 30-odstotnim izborom učiteljev, izbor je v tabeli osenčen

*** upoštewane so izjave predstavnika založnikov dr. Mihe Kovača, Preverjeno, 31. 3. 2015, POP TV, Zastareli učbeniki, slabi rezultati učencev

Preglednica ponuja vpogled v deleže uporabe učbenikov in delovnih zvezkov. Čeprav prikazi razmerja med vrstama gradiv ne omogočajo oblikovanja podobe o dejanskih izborih učiteljev, ocenjujemo, da ga lahko uporabimo kot približek ključa za preračun najbolj pogoste kombinacije učbenika in delovnega zvezka. V kombinacijo smo vključili vse izbore učiteljev, ki presegajo 30-odstotni delež. Izjema je vključitev v primeru glasbene umetnosti

v drugem izobraževalnem obdobju; pri pregledu izbranih naslovov smo namreč ugotovili, da učitelji ne izberejo obeh vrst gradiv hkrati, ampak le eno, torej ali le učbenik ali le delovni zvezek. Zato smo v izračun najpogostejšega kompleta, po vključenosti gradiv v učbeniške sklade ter posredno po izboru učiteljev, vključili povprečno ceno tistega, ki je na določeni stopnji pogostejši.

Tabela 7. Deleži stroškov kompleta učnih gradiv po stopnjah, deleži stroška delovnih zvezkov za starše, cena kompleta učnih gradiv z upoštevanjem predloga založnikov o 50-odstotnem znižanju cen pri sprostitvi rednega nakupa učbenikov*

Stopnja	Vsota po predmetu, komplet po razredu	Delovni zvezki skupaj, strošek staršev	Cena kompleta učbenika in/ali /ali delovnega zvezka**	Cena kompleta ... z upoštevanjem predloga založnikov o 50-odstotnem znižanju cen***
1. razred	152,10	87,73	115,62	57,81
2. razred	162,59	94,47	119,57	59,79
3. razred	166,56	96,98	124,31	62,16
4. razred	207,04	99,41	179,75	89,88
5. razred	240,76	112,65	216,05	108,03
6. razred	295,27	141,46	233,57	116,79
7. razred	311,69	139,36	235,94	117,97
8. razred	367,80	164,41	280,08	140,04
9. razred	319,21	137,32	239,93	119,97
Skupna povprečja	247,00	119,31		

* Cene so v evrih.

** v izračun kompleta smo vključili učbenike in delovne zvezke pri stopnjah in predmetih z več kot 30-odstotnim izborom učiteljev, izbor je v tabeli osenčen

*** upoštewane so izjave predstavnika založnikov dr. Mihe Kovača, Preverjeno, 31. 3. 2015, POP TV, Zastareli učbeniki, slabi rezultati učencev

Preglednica Deleži stroškov kompleta učnih gradiv po stopnjah, deleži stroška delovnih zvezkov za starše, cena kompleta učnih gradiv z upoštevanjem predloga založnikov o 50-odstotnem znižanju cen pri sprostitvi rednega

nakupa učbenikov je lahko pomembna z vidika določanja politike zagotavljanja učbenikov in učnih gradiv (učbenik z elementi delovnega zvezka, samostojni delovni zvezek, delovni zvezek). Izračun stroškov ponuja ugotovitev, da

starši za nakup delovnih zvezkov že sedaj porabijo toliko, kolikor bi stal potreben komplet učbenika in učnih gradiv ob upoštevanju, da bi se država in založniki dogovorili o rednem nakupu s 50-odstotnim znižanjem cen. Kar bi hkrati pomenilo, da bi se, ob dogovoru ter sodelovanju države in založb, pri nakupu lahko strošek za starše znižal.

Ali je in kako je mogoče priti do takšnega dogovora, je vprašanje, ki presega namen izračunov kompletov učnih gradiv iz aplikacije Trubar, vendar ponuja informativen statistični pogled o izborih učiteljev ter možnem izhodišču za oblikovanje načina nakupa učbenikov in drugih učnih gradiv.

VIRI IN LITERATURA

Piketty, T. (2015). Kapital v 21. stoletju / prevedla Vesna Velkoverh Bukilica. – 1. izd. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Filipčič, V. in Deutsch, T. (2014). Učna gradiva za doseganje izobraževalnih ciljev. V: Vzgoja in izobraževanje, 3 (XLV), 61–66.

<https://soca1.mss.edus.si/Trubar/Javno/> (dostopno 14. 12. 2015).

POVZETEK

Slovenija s politiko sofinanciranja nastajanja različnih vrst učbenikov, vzpostavljanjem ter ohranjanjem učbeniških skladov ter z vlaganji v informacijsko opremo skuša zagotoviti čim širšo dostopnost učnih sredstev. Kako država s svojimi politikami vpliva na založbe ter njihove programe nastajanja učbenikov in drugih učnih gradiv oziroma kako založbe povratno vplivajo na potrebo po financiranju učbeniških skladov s ciljem zniževanja družinskih stroškov šolanja ter zagotavljanja dostopnosti izobraževanja? O teh vprašanjih se pogosto pogovarjamo s približnimi podatki, zato smo tudi iz podatkov spletne aplikacije Trubar oblikovali pregled izborov učbenikov in delovnih zvezkov po predmetih in stopnjah osnovnošolskega izobraževanja. Iz razmerij izborov smo sestavili navidezne komplete učnih gradiv in jih opremili s podatki o cenah.

ABSTRACT

With its policy of co-financing the preparation of various types of textbooks, by setting up and maintaining textbook funds, and by investing in computer resources, Slovenia is trying to ensure that teaching aids are as widely accessible as possible. How do state policies affect publishing companies and their publication programmes for textbooks and other learning materials, or how do the objectives of publishing companies of lowering the costs of schooling for families and ensuring accessible education in return affect the need for financing textbook funds? These issues are often discussed using approximate data, which is why this time data from the Trubar web application was used to create a review of the selection of textbooks and workbooks by subjects and levels of primary school education. Based on the selection ratios, sets of learning materials were made up and priced.

Tanja Kranjec in Alenka Kostanjevec, Vrtec Pobrežje, Maribor

SODELOVANJE S STARŠI PRI VZGOJI OTROK V OBDOBJU TRME

UVOD

Trma je povsem naravna reakcija otroka na vzgojne zahteve in težnje odraslih, da bi preoblikovali, socializirali njegovo naravo. Je prvi izraz otrokove razvijajoče se osebnosti, njegove vitalnosti in lastne volje. Pri mnogo otrocih je izraz malodušja, bega pred težavami in nalogami. Je lastnost, ki je otrokom položena že v »zibelko« in je odvisna od njihovega temperamenta. Veliko odraslih se ne zna učinkovito spopadati s stresom, ker jim ni nihče pomagal premagovati stresa in stiske v otroštvu. Tako v možganih niso nikoli ustvarili učinkovitih sistemov za obvladovanje stresa. Pomembno je, da se ob izbruhu trme ustrezno odzovemo in otroke ustrezno potolažimo (Sunderland, 2010).

Tako vzgojitelji kot starši se spopadamo z različnimi reakcijami malčkov, ki jih spremljajo različne oblike vedenja. Pomembno je, da vemo, kaj otroci čutijo in kako doživljajo svet. Praviloma si starši želijo, da njihovi otroci zrastejo v samozavestne in ljubeče osebe. Pri tem je bistvena pomena sovpadanje vzgojnih pristopov staršev in vzgojiteljev, ki so v stiku z otroki v vrtcu. Starši in vzgojitelji smo otrokom zgled za okrepitev samozavesti, gradnje človeških norm in vrednot (Rogge, 2000).

Izbruhu trme se pojavljajo v različnih oblikah in razsežnostih ter trajajo različno dolgo, močno in glasno. Izbruhu besa so posledica pristne čustvene stiske. Gre za otrokov občutek, da ga ne razumemo. To ne pomeni, da gre za to, da so otroci poredni, temveč gre za znak nerazvitosti (Sunderland, 2010).

Otroci v sebi zaznavajo intenziven občutek neodvisnosti, ki ga skušajo uveljaviti. Na otrokovo vedenje se odzivamo različno. Če imamo dodelane poglede na to, kako naj bi se otroci vedli, to lahko privede do tega, da smo kasneje nanje zelo jezni in nad njimi razočarani (Mackonochie, 2004).

Ključni pomen vzgoje v obdobju razvoja otrok je, da jim dajemo in izkazujemo brezpogojno ljubezen, varnost ter da jih sprejemamo takšne, kot so. Otrokom moramo ljubezen in čustva pokazati.

Zato smo se odločili za dejavnosti s starši, ki bi pripomogle k pridobivanju informacij, kako razumeti otrokovo trmo, v kakšni obliki in kako pogosto se pojavlja trma pri njihovih otrocih, kako naj reagirajo oz. kako naj se starši odzivajo v teh situacijah, kje naj iščejo pomoč in kakšno pomoč naj pričakujejo od vrtca. V prispevku zato predstavljamo tudi dejavnosti, ki smo jih izvedli s starši: delavnica s strokovno razlago pojava trme v otrokovem razvoju, izmenjava mnenj ter izkušenj staršev in vzgojiteljev, individualni pogovori s starši, zgibanka, predstavitev strokovne in

otroške literature, pogovori s starši o usklajenem ravnanju staršev in vzgojiteljev v vrtcu. Velik poudarek pri delu s starši smo namenili razvijanju toplih, ljubečih medsebojnih odnosov doma in v vrtcu, ki so osnova za premagovanje težav ob pojavu otrokove trme.

ZNAČILNOSTI TRME

Trma je reakcija otroka na vzgojne zahteve in težnje odraslih, da bi preoblikovali (socializirali) njegovo naravo. Gre za izraz otrokove želje, da bi vplival na dogajanje okoli sebe in aktivno posegal v svet. Je izraz otrokove razvijajoče se osebnosti, njegove vitalnosti in lastne volje. Pri mnogo otrocih je izraz (malodušja,) bega pred težavami in nalogami. Odvisna je od otrokovega temperamenta in okolja, v katerem živi. Ob izbruhu besa, zaradi stiske je ravnovesje v možganih porušeno. Možgane in telo preplavlja pretirana količina agresivnih stresnih kemičnih snovi (kortizola). Otroci ne morejo dobro govoriti in poslušati, kadar so v stresu, ker spremembe v možganih in telesu onemogočajo mišljenje in jezikovno izražanje. Starši s svojim odzivanjem vplivajo na kemične procese v otrokovih možganih; od njih je odvisen način otrokovega odzivanja. Trma je povsem normalno obdobje v razvoju otroka, zato se je dobro z njo sprijazniti in se zavedati, da hujši izbruhu trme običajno z razvojem izzvenijo. Lahko pa z ustreznim ukrepanjem omilimo njene posledice ali preprečimo hude izbruhe pri otroku (Sunderland, 2010).

Izbruh trme

Izbruhu trme se pojavljajo v vseh oblikah in razsežnostih. Pojavijo se ob poskusu (socializacije oz.) uravnavanja otrokovega vedenja oziroma ob postavljanju omejitev, kadar otrok česa ne sme. So različno močni in trajajo različno dolgo. Opažamo cepetanje z nogami in rokami, kričanje, udarjanje z rokami in nogami v različnih smereh. Otrok se vrže na tla, vrešči, udarja z rokami in nogami ter zadržuje dih, dokler se ne onesvesti. Otrok izraža izjemno intenzivna občutja. Vendar otroci na vsak način želijo doseči svoj cilj. Izbruhu so posledica pristne čustvene bolečine (hude frustracije, izgube, razočaranja, občutka, da jih nihče ne razume) in so znak otrokove nerazvitosti. Prvi izbruhu togote se pojavljajo že sorazmerno zgodaj, ko skušamo otroke naučiti najosnovnejših pravil, kot na primer, da morajo počakati, preden pridejo na vrsto, ter takrat, ko naletijo na ovire, omejitve in ukaze. Otroci ob tem izražajo stisko in razočaranje, ker niso dosegli, kar so želeli. Starši se večkrat bojijo, da jih bodo otroci v neki situaciji osramotili, zato raje popustijo njihovim zahtevam.

Trma je odvisna od otrokovega temperamenta, pozornosti, ki jo namenjamo otroku, ter odzivov okolice.

VZROKI TRME

Na pojav trme v predšolskem obdobju vplivajo razvojne značilnosti otrok v tem obdobju, in sicer:

- da se otroci vse bolj zavedajo samih sebe,
- da svojih impulzov še niso sposobni uskladiti z razumom,
- da močno izražajo svoja čustva,
- da so neposredni v izražanju čustev,
- da nezavedno izražajo upor, ker niso kos nalogam in zahtevam, zato potrebujejo pomoč, spodbudo, učenje novih načinov odzivanja,
- da otrokom predstavlja lastno ugodje glavni motivacijski vzvod in ne znajo odložiti zadovoljitev cilja,
- da ne znajo počakati, ker živijo za sedanjimi trenutki.

Razvoj in delovanje možganov

Izbruh besa, pri katerem otroci izražajo izjemno intenzivna občutja, se pojavi iz fizioloških razlogov. Zgornji predeli možganov otrok preprosto še niso toliko razviti, da bi lahko sami od sebe pomirili te močne čustvene izbruhe (Sunderland, 2010).

Obstajata dve vrsti izbruhov besa:

- bes zaradi stiske (otroku se moramo približati in ga potolažiti),
- izbruh besa zaradi »malega Nerona«.

PRIMERI

- Obstajajo podatki, da spor s starši glede prehranjevanja povzroči približno 17 % izbruhov besa pri malčkih.
- Izbruh besa lahko nastopi, kadar otroka z varnostnim pasom privežemo na avtomobilski sedež/voziček. (To je vzrok za več kot 11 % izbruhov besa.)
- Izbruh besa lahko nastopi tudi, ko otroka oblačimo, mu omejimo gibanje, podobno, kot bi ga privezali v vozičku (to je vzrok za približno 11 % izbruhov besa (Sunderland, 2010)).

Bes zaradi stiske

Izbruh besa zaradi stiske pomeni, da se je v možganskem središču, ki uravnava čustva, zelo močno aktiviral vsaj eden od treh alarmnih sistemov (bes, strah, separacijska stiska (ker gre za ločitev otroka od starša/skrbnika, in ne, kot bi bilo lahko napačno razumljeno, za stisko ob ločitvi staršev).

Naloga staršev je, da pomirijo otroka, ta pa potrebuje pomoč, da to zmore. Otroci ne morejo dobro govoriti ali poslušati, kadar so v stresu. Na izbruh besa zaradi stiske se je treba odzvati občutljivo in s poslušanjem.

Izbruh besa, ki je posledica stiske, lahko prepoznamo po izrazu resničnega trpljenja na obrazu.

Primer: *Dveletni otrok se zvija po tleh trgovine, ker se je zagledal v čevlje, a mu niso bili prav. Ob tem je v čustveni stiski. Sprožil se je eden od njegovih alarmnih sistemov, zato njegovo telo preplavljajo stresne kemične snovi. Posledica tega je, da se počuti obupanega. Treba ga je potolažiti (Sunderland, 2010).*

Izbruh besa »malega Nerona«

Izbruh besa malega Nerona se razlikuje od izbruha besa, ki je posledica stiske. Pri tem gre za to, da otrok poskuša dobiti, kar želi. Če mu ustrezemo – nagradimo njegovo vedenje –, se nauči, da vpitje in kričanje obroditelja sadove. Otroci se morajo naučiti, da ne morejo vedno doseči tistega, kar želijo, takrat, ko to zahtevajo.

Primer: *»Če bom jokal in kričal, vem, da mi bodo na koncu dali tisto tablico čokolade.«*

Težave s popuščanjem

Če izbruh malega Nerona nagradimo s popuščanjem ali ga telesno kaznovanemo, obstaja verjetnost, da se v otrokovem reagiranju utrdijo razdražljivost in reakcije besa, ki izvirajo iz centra za uravnavanje čustev. Otroci, katerih starši niso primerno reagirali, utegnejo odrasti v ustrahovalce in so tudi kasneje v življenju prepričani, da mora biti vse po njihovo. To pomeni, da so prepričani, da mora biti v službi in doma vse tako, kot želijo oni.

Primer: *»Daj mi, kar hočem – TAKOJ!« Mali Neron se ne joka, zna artikulirati svoje zahteve in se prepira z nami, če rečemo »NE«. Otrok se tako vede, saj se je naučil, da bo dobil, kar želi.*

FAZE IZBRUHA:

- Stanje pred izbruhom, ko malček kaže, da si želi spopad in bi rad, da ga izzovete, da bi dobil opravičilo zanj.
- Vztrajanje pri zahtevi pri otroku povzroči vpitje in kričanje, včasih pa tudi topotanje z nogami.
- Metanje po tleh; treba je poskrbeti, da se otrok ne poškoduje.
- Faza ohlajanja, ko jeza izpuhti in se kričanje počasi umirja v solze in hlipanje. Takrat nas otrok zares potrebuje. Pri tem je pomembno, da se z otrokom pogovorimo, zakaj se je tako vedel. S takšnim pogovorom ne namenimo pozornosti težavnemu vedenju, pač pa občutjem, ki so pripeljala do takšnega vedenja. S tem otroku damo vedeti, da se zavedamo, da je njegovo težavno vedenje posledica bolečih občutij, ki jih ni bil sposoben obvladati ali ubesediti (Sunderland, 2010).

Najpogostejši povodi za izbruh trme pri malčkih

Najpogostejši povodi za izbruh trme so obiski trgovin, kjer je malčkom vse vabljivo, prihodi v vrtec ali odhodi

iz njega, poslavljanje od otroka, odhod v posteljo, pred kopanjem, oblačenjem, preoblačenjem, pri hranjenju ... (Mackonochie, 2006).

Trma nastopi pogosto in se ponavlja še posebej, če otrok odkrije v njej korist. Otroci dobro poznajo reakcije svojih staršev, zato se ob izbruhih togote čutijo močne in imajo nadvlado. Starše pa navadno takšno vedenje otroka izčrpa ter jih spravlja v obup, še posebej če ne obvladuje svojega otroka. Ključnega pomena je, da odrasli pri tem ohranijo potrpežljivost, mirnost in razumevanje ter otroku pomagajo. Le v takšnem okolju se bo otrok naučil obvladovanja (Bacus, 2014).

Prav tako bo trma vedno večja, čim hitreje in trše bodo starši poskušali uveljaviti nove vzgojne zahteve. Če bodo poskušali otroka postavljati pred vzgojne zahteve počasi in postopoma, bo trma otroka manjša ali pa se bo pojavila le v manjših oblikah.

Zgodnji izbruhi trme običajno hitro minejo, če otroku damo vedeti, da ga imamo radi in da ga razumemo, ter mu postavimo jasne meje. Nikakor pa otroku ne smemo odreči ljubezni, spoštovanja in nežnosti. Vedeti mora, da mu bodo starši tudi ob izbruhu jeze ali besa stali ob strani, ko bo to najbolj potreboval (Mackonochie, 2006).

NAJPOGOSTEJŠI NAČINI OBVLADOVANJA TRME PRI OTROKU IN NAPAKE PRI TEM

Najbolj pomembno je, da smo pri načinih obvladovanja trme dosledni in vztrajni, svetuje Merčnik (2001). Poiskati je treba kompromise, saj ne smemo nikoli popolnoma zatreti otrokovih želja, hkrati pa ne smemo pri vsem popuščati. Meje postavljamo tam, kjer so najbolj potrebne, saj takšna vzgoja otroku ustreza, da dobi okvirje, v katerih lahko živi v socialnem okolju.

Najpogostejši načini, ki jih odrasli uporabimo ob pojavu trme, so (Merčnik, 2001):

- **ignoriranje**, ko odrasli namerno ne opazimo otrokovega vedenja; uspeh je odvisen od vzdržljivosti staršev in vzgojiteljev,
- **vživljanje**, ko skušamo opisati otrokove občutke ter mu povemo, da ga razumemo,
- **osebni pristop**, ko otroku povemo, da se bomo bolje počutili, če se bo nehal tako vesti,
- **odhod s prisilo**, ko odpeljemo otroka v sobo in ga pustimo, da se umiri,
- **šaljivo draženje** pri otrocih z dobro razvitim smislom za humor,
- **taktika preobrata**, ko skušamo usmeriti otrokovo pozornost na nekaj drugega,
- **umik**, ko se odrasli umaknemo in počakamo, da se otrok umiri,
- **popuščanje**, ko popustimo pod vplivom otrokovih zahtev,
- **kaznovanje**, ko otroka ob izbruhu trme kaznujemo.

Primer: *Mama 3-letnika pripoveduje: »Z izbruhi trme smo se začeli spopadati hitro po drugem letu otrokove starosti. Trma se je pojavila predvsem ob obisku trgovine, ko je otrok želel voziti voziček po trgovini. Vse, kar je bilo v trgovini mamljivega zanj, je pristalo v vozičku. Lepega dne, ko sem mu pojasnila, da vsega tega ne moremo kupiti, se je začel izbruh besa, metanje po tleh, kričanje. Dih mi je zastal, bila sem v šoku. Pogledala sem okrog sebe ter opazila vse poglede drugih ljudi v trgovini. Tudi tiste, ki niso bili usmerjeni v mojega otroka. Pograbila sem voziček ter ga najprej izpraznila, nato pa ga hladnokrvno odpeljala naprej. Sin je še vedno kričal na tleh ter udarjal z nogami ob tla. Ko je uvidel, da sem sposobna, da ga tam pustim, je vstal ter, kot da se ni nič zgodilo, prijel voziček; rekel ni ničesar. Tudi kupila mu nisem tisti dan ničesar. Od takrat naprej se to ni več zgodilo. Bila sem ponosna nase, da sem tako reagirala in da nisem popustila pred vsemi tistimi pogledi.«*

Konstruktivno ukrepamo tako, da:

- prikrajšamo otroka za občinstvo,
- ne dopovedujemo, ne prepričujemo, ne pregovarjamo se z otrokom; s pozornostjo in besedami bi nagrajevali njegovo negativno vedenje,
- ne poljubimo otroka,
- se z njim ne pogajamo,
- ponavljamo besedico »ne«
- se z otrokovimi zahtevami spoprijemamo odločno,
- otroka poučimo o prednostih prijaznosti,
- si pomagamo s humorjem in igro,
- če vse drugo odpade, uporabimo tehniko odmora,
- razlikujemo med izbruhom malega Nerona in izbruhom zaradi stiske. (Sunderland, 2010)

Primer: *Če Ema ni dobila tistega, kar je hotela, je kričala, brcala, jokala in se vrgla na tla. Velikokrat je bila oblastna in je govorila na primer: »Ne hodi ven, ostani pri meni.« Emina mama se je poskušala pregovarjati z njo in jo je lepo prosila, kar je najslabši odziv na izbruh malega Nerona. Emino težavno vedenje se je še stopnjevalo. Ko je začela metati stvari s sten, da bi mama naredila, kar je hči hotela od nje, so deklico napotili k terapeutu. Njena mama je priznala, da Emo sicer ljubi, da pa ji hči ni več všeč. Ema se je v šoli vedla zelo lepo. Na vprašanje, zakaj se v šoli vede tako drugače, je odgovorila: »V šoli ne smeš biti poreden.« Ko je šla Emina mama na tečaj o vzgoji, se je naučila postaviti jasne meje in določiti posledice za kršitev pravil. Pri devetih letih je Ema izgubila bitko, ki je trajala več let (Sunderland, 2010: 131).*

Zelo pomembno je, da v vseh fazah izbruha togote ostanemo mirni. Otroku moramo dati dovolj prostora, pri tem pa lahko uporabimo različne dodatne pristope:

- **prižemanje**
Strokovnjaki trdijo, da med izbruhom togote pomaga, da otroka prižemamo k sebi ali ga objamemo. S tem otroka umirimo in mu pomagamo, da se

počuti varnega. Objem otroku vlije pomirjajoč občutek varnosti.

- **govor**
Pogovor z otrokom na njegovi višini iz oči v oči s tihim govorjenjem. S tem otroku pomagamo in mu pokažemo, da razumemo, kaj ga bega.
- **zadrževanje diha**
Najpogosteje se pojavlja od 18. meseca starosti do 4. leta. Otrok nalašč ne diha, dokler se ne onesvesti. Pomembno je ostati miren in otroka preusmeriti (Mackonochie, 2006).

Pri našem delu z otroki smo opazili, da se v prvi starostni skupini otrok v vrtcu najbolje obnese osebni pristop, vživljanje in občasno tudi ignoriranje trme. Pri ignoriranju moramo imeti otroka nenehno na očeh, saj je to nujno potrebno za njegovo varnost. Slediti moramo svoji »vesti« in izbrati pot, ki bo prinesla trajne rezultate. Ko se otrok pomiri, se je treba z njim pogovoriti, da takšno vedenje ni sprejemljivo in da ne bo obrodilo nobenega odobravanja s strani odraslega. Pomembno je, da o vedenju otroka obvestimo tudi njegove starše ali zakonite skrbnike, saj lahko le s skupnimi močmi sledimo cilju, da vzgojimo otroka z močno samopodobo in zaupanjem vase.

Napake pri vzgoji, ki lahko spodbudijo izbruh trme

Velikokrat lahko pride do napak, ki še dodatno spodbudijo izbruh trme. Te so:

- kaznovanje, nasilno zatiranje trme,
- sramotenje, vzbujanje občutkov krivde,
- neprimeren zgled (trmasto ravnanje staršev), ki krepi trmo otroka,
- nasilno hranjenje otroka,
- prezgodnje navajanje na čistočo,
- pretirane prepovedi,
- visoke zahteve, neustrezna pričakovanja,
- ljubosumnost,
- pomanjkanje ljubezni, topline, varnosti, pozornosti ...

Namigi za obvladovanje trme

Pri obvladovanju trme nam lahko pomagajo naslednji namigi:

- da smo osredotočeni na pozitivno (osredotočimo se na tisto in nagrajujemo tisto, kar otrok dela dobro),
- da oblikujemo red in rutino (ustaljene navade in rutina pripomorejo k občutku varnosti),
- da določimo meje in jasno damo otrokom vedeti, kaj je in kaj ni dovoljeno,
- da smo dosledni pri izražanju zahtev in načel,
- da dovolimo otroku izbrati vedenje in mu prepustimo odgovornost ter ga hkrati naučimo sprejemati posledice neprimerne vedenja,

- da začnemo ukrepati čim prej (s pozitivnim in spodbudnim pristopom),
- da otroka nagrajujemo in manj kaznujemo (nagrade so zelo pomembne),
- da smo razumni, a se ne pregovarjamo (postavimo meje in se jih držimo),
- da smo prilagodljivi in sprejemamo kompromise (Cowley, 2007).

SODELOVANJE STARŠEV IN VZGOJITELJEV PRI OBVLADOVANJU OTROKOVE TRME

Omejitve in pravila so pomembni za ustvarjanje okolja, v katerem se razumemo in sobivamo. Meje dajejo otrokom prostor za rast, učenje in igro ter hkrati smisel za razvijanje zavedanja o njihovih odnosih z drugimi in o pomembnih stvareh v življenju. Otroci kljubujejo mejam, da bi se počutili varne v sebi (Beever, 2011).

Vzgojitelji se nenehno trudimo, da vzpostavimo odprt, pozitiven odnos s starši, kajti le na takšen način lahko vzgojni pristopi prinesejo trajne rezultate. Veliko je odvisno tudi od staršev, ali so dovolj odgovorni, da vzgojni pristopi sovpadajo s tistimi, ki jih izvajamo vzgojitelji v vrtcih. Zato je zelo pomembno, da starši in vzgojitelji sodelujemo ter se pogovarjamo o otrokovih odzivih v konfliktnih situacijah. Samo na takšen način lahko rešujemo določene konfliktno situacije pri otroku. Velikokrat se izkaže, da starši otrokovim željam popuščajo in delajo nasprotno od tistega, kar zahtevajo od vzgojiteljev. Takšna vzgoja ne more prinesiti pozitivnih rezultatov.

Primer: Izpoved mame, ki ima težave s popuščanjem v situacijah, ki izzovejo trmo pri hčerki ob večerih, ko bi morala že zaspati. »Hčerka vsak večer pred spanjem noče iti v posteljo, nenehno kliče ter si izmišljuje stvari, da pritegne pozornost. Ker je kratek čas brez plenice, so to: odhodi na stranišče, nato pitje čaja, božanje, strah ... Vsak večer podležem njenemu joku, zato se to dolgo ne konča. Sama nisem dovolj veščica, kako bi lahko temu naredila konec, ker se mi vedno zasmili, ko neutolažljivo joka.«

Izvedba čajanke

V različnih diskusijah s starši (pogovorne ure, izmenjava mnenj, individualni razgovori, svet staršev ...) smo zaznali, da imajo težave pri vzgoji otrok v obdobju trme, ki se razvojno pojavlja od drugega leta naprej. Veliko staršev si je želelo povečati svojo učinkovitost pri vzgoji.

Dne 3. 3. 2015 smo izvedli »čajanko«, na kateri smo se srečali starši in vzgojitelji. Na njej smo diskutirali o pojavljanju trme pri otrocih. Središčna tema je bila, kako povečati učinkovitost vzgoje, ki sovпада z učinkovitimi vzgojnimi pristopi v vrtcu, hkrati pa smo staršem ponudili podporo pri vzgoji otrok v tem obdobju.

Na »čajanki« smo spregovorili o pojavu trme in ustreznih ukrepih. Da je bila nazornost in preglednost večja, smo si pomagali s plakatom. Starše smo k razpravi spodbudili

s predvajanjem videoposnetka (medmrežje 1), ki je prikazoval izbruh trme pri otrocih. Nato so si med sabo izmenjali mnenja in nam zaupali svoje izkušnje ter nam predstavili, kako se sami soočajo s pojavom trme. Staršem smo predstavili različno strokovno literaturo o trmi in jim ob koncu v kuvertah razdelili anketne vprašalnike, na katere so odgovarjali anonimno.

Starši so bili nad »čajanko« navdušeni in si takšnih srečanj želijo še več.

Z anketnim vprašalnikom za starše otrok prvega starostnega obdobja v treh oddelkih enote Kekec - jasli smo želeli pridobiti informacije, v kolikšni meri se anketirani starši srečujejo s pojavom trme, kaj spodbudi njihove otroke k izbruhu trme, kako anketirani starši reagirajo v teh situacijah, kateri ukrepi so po njihovem mnenju učinkoviti, kdo jim nudi pomoč, kako se povezujejo z vzgojiteljico ter kakšno je njihovo mnenje o pomenu sodelovanja in usklajevanja pristopov z vzgojitelji. Razdeljenih je bilo 41 vprašalnikov zaprtega tipa, vrnjenih je bilo 31.

Interpretacija rezultatov anketnega vprašalnika

Na vprašanje glede soočanja s trmo so vsi anketirani starši odgovorili pritrdilno, torej so se že srečali s trmo pri svojem otroku. 25,9 % anketirancev je navedlo, da je povod za izbruh trme povzročila situacija pri oblačenju oz. prehranjevanju, 22,2 % odhod v posteljo, 18,52 % obisk trgovin, 3,7 % poslavljanje od otroka ob prihodu v vrtec.

V vrtcu se pri otrocih trma kaže predvsem v situacijah, ko vzgojiteljica zahtevamo, da naredijo nekaj sami, za kar dobro vemo, da zmorejo. Izbruhu trme se pri otrocih kažejo na različne načine. Največkrat vpijejo, se mečejo na tla, se uležajo na tla ali pa jokajo, kot da se jim godi nekaj zares hudega. 44,4 % anketiranih staršev je navedlo, da njihov otrok ob pojavu trme kriči in vpije na glas, 22,2 % otrok se meče na tla, 14,8 % se umika in ne dovoli dotika, 3,7 % udarja z rokami in nogami, 14,8 % pa naredi nekaj drugega.

Glede najpogosteje uporabljenih ukrepov je 48,1 % anketiranih odgovorilo, da se v fazi izbruha trme pri njihovem otroku umaknejo, 25,9 % je odgovorilo, da uporabijo osebni pristop, torej stopijo otroku naproti in se pogovorijo, 14,8 % anketiranih umakne otroka s prisilo in 3,7 % anketiranih je odgovorilo, da ga v fazi izbruha trme dražijo, zasmehujejo.

Kot najbolj uspešen ukrep je 44,4 % anketirancev navedlo lasten umik, 37 % osebni pristop, 7,4 % odhod otroka s prisilo, enak delež prisilni umik otroka, le 3,7 % anketiranih je kot uspešen ukrep navedlo šaljivo draženje otroka in smeh.

Glede sodelovanja z vzgojiteljico je 66,6 % anketiranih odgovorilo, da se o trmi svojega otroka pogovarjajo z vzgojiteljico.

74 % anketiranih je odgovorilo, da se o trmi tudi dodatno izobražujejo s pomočjo literature, medijev ali se obrnejo po različno pomoč.

Prav tako je 81,4 % anketiranih staršev pritrdilo, da so z vzgojnimi pristopi vzgojiteljice zadovoljni in ji zaupajo.

96,3 % staršev se zdi tudi zelo pomembno, da vzgojni pristopi vzgojiteljice in staršev sovpadajo.

Primer: *Kot konkreten primer bi navedli izpoved mamice, ki se je udeležila popoldanske čajanke. Povedala je, da se pred odhodom v trgovino, že v avtomobilu, natanko dogovorijo, kaj bodo kupili. Otroka seznanijo, da si v trgovini smeta izbrati le eno stvar. Dejala je, da oba otroka točno povesta, kaj bi imela, tako da v trgovini vzamejo le tisto stvar. Odkar so začeli izvajati te ukrepe, v trgovini nimajo več težav (z izsiljevanjem, kaj bi kateri imel).*

Z anketnim vprašalnikom in s pogovori s starši na čajanki smo dobili potrditev, da vzgojitelji v vrtcu ukrepamo pravilno. Tako pri svojem delu ob pojavu trme pri otroku največkrat uporabimo osebni pristop in življenje. Ko se otrokova trma umiri, mu povemo, da ga imamo radi, se z njim pogovorimo ter mu povemo, kakšno vedenje od njega pričakujemo vnaprej.

Spoznali smo, da staršem sodelovanje z vzgojiteljem veliko pomeni, saj želijo za svojega otroka le najbolj kvalitetne vzgojne pristope. Zavedamo se, da bomo s skupnimi močmi in medsebojnim sodelovanjem veliko prispevali k razvoju otrokove samopodobe.

SKLEP

Če hočemo otroka vzgajati, se moramo naučiti strpnosti, potrpljenja, razumevanja, sprejemanja in odpustanja. Otroci preizkušajo meje, naloga odraslih pa je, da jim meje postavljamo in da se dogovorjenih pravil držimo. Pomembno je, da se otroci že zelo zgodaj naučijo, do kod segajo meje. Meje postavljamo tam, kjer so potrebne. Znotraj teh okvirjev se otrok uči in ob tem se počuti varnega. Čeprav nas otrok nenehno preizkuša, je treba vztrajati in odločno stati za svojo odločitvijo. Pomembno je, da otroci vedo, kakšne so posledice, če pravila prekršijo. Pravila, ki jih postavljamo otroku, morajo biti realna, jasna, razumljiva in primerna njegovi starosti. Dosledno jih je treba upoštevati. Vedno pohvalimo vedenje v skladu s pravilom. Pri vzgoji moramo izbrati zlato sredino. Otroka nikakor ne smemo pustiti samega. S postavljanjem meja otroka ne omejujemo v njegovi ustvarjalnosti in napredku, temveč ga le usmerjamo. Trma z razvojem izgine. Do takrat pa je potrebno veliko razumevanja in potrpežljivosti. Pomembno je, da ob pojavu trme mirno in razumevajoče počakamo, da napad trme mine.

»To, kar človek doživlja v mladih letih, kar se kali skozi otroško dušo, to ostane odločilno pri odraslem, pri katerem rastejo nagibi, dejanja. Če se ti v mladih letih do česarkoli vsadi ljubezen ali pa sovraštvo v srce, to ostane in se pozneje vedno, v taki ali drugi obliki pokaže.« (Prežihov Voranc, 2000)

VIRI IN LITERATURA

- Bacus-Lindroth, A. (2014). *Otrok od 1. do 3. leta*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Beever, S. (2011). *Srečni otroci, srečni mi*. Ljubljana: Karantanija.
- Biddulph, S. (2003). *Skrivnosti srečnega otroštva*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Cowley, S. (2007). *Kako krotiti malčke*. Ljubljana: Modrijan.
- Hauck, P. (1988). *Uspešna vzgoja otrok*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Mackonochie, A. (2006). *Izbruhi togote*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Mason, D. (1999). *Trmoglav otrok*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Medmrežje 1: <https://www.youtube.com/watch?v=5IM1p-Tn-jA>
- Merčnik, T. (2001). *Trma*. Ljubljana: Vrtec Andersen.
- Pantley, E. (2005). *Z otrokom lahko sodelujete*. Ljubljana: Didakta.
- Pantley, E. (2001). *Abc odlične vzgoje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Posvet vrtcev Slovenije. (2012). *Kako otrok raziskuje, se uči, izraža*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Prežihov, V. (2000). *Samorastniki*. Ljubljana: Gyrus.
- Rogge, J. U. (2000). *Med popustljivostjo in strogostjo*. Tržič: Učila.
- Sunderland, M. (2010). *Znanost v vzgoji*. Radovljica: Didakta.
- Zalokar Divjak, Z. (1996). *Vzgoja je ... ni znanost*. Ljubljana: Educy.

Maja Sever, ak. slik. mag. um., OŠ Gabrovka

ŠARM KOLAŽNE TEHNIKE

PRIMER USTVARJALNE UPORABE MODERNE LIKOVNE TEHNIKE – MODIFIKACIJA KOLAŽA

BOGASTVO POVRŠINE – opis tehnike kolaža

Med umetniki obstaja t. i. »strah pred belim platnom«, pred belino oziroma praznino, zato veliko slikarjev tako platno čim prej zapolni z neko barvo, z nekaj rahlimi oblikami, s čimer koli, samo da ni popolnoma prazno, preden se zares loti slikanja. Morda je v tem kaj resnice, morda ne. Razmišljamo lahko o tem, da v naravi ni uniformne, enotne barve niti svetlobe, da je bela svetloba pravzaprav sestavljena iz spektra barvnih svetlob in zato »nevidno« bogata z barvami (Riley, 1984). Površina, pokrita z barvami, je lahko obdelana na zelo različne načine. Vsak risarski ali slikarski material in z njim tehnika daje teksturi površine svoj edinstveni pečat in unikaten značaj. Tekstura površine je še bolj zanimiva in bogata, če tehnike ter risarske in slikarske materiale med seboj združujemo. Tako zbrane likovne vrednosti obogatijo tudi slikarsko vsebino izdelka.

V času kubizma so umetniki (Picasso, Braque) začeli slikovne ploskve lepiti, namesto da bi jih odslikali (od tod beseda kolaž: *collage* – francosko lepiti). Lepili so večinoma časopisni papir in odrezke, porisane kose papirja, pa tudi odslužene predmete (*assemblage*). Njihov način dela je bil ploskovito sestavljanje in lomljenje predmetov. Prostor in motiv sta bila sestavljena iz različnih perspektivnih kotov (aspektiva), zato so predmeti delovali nalomljeno in nelogično glede na to, kako jih v resnici vidimo. Nalepljena površina je delovala drugače kot odslikana; bila je bolj groba, bolj sugestivna, silila je v ospredje in ni dopuščala globine prostora; prostor je bil dosežen z drugimi likovnimi sredstvi. »Svetost« klasične površine oljnate slike je bila porušena in odprta je bila pot eksperimentiranja z materiali.

Klasični kolaž – polnjenje površine

Klasični kolaž je trganka, pri kateri barvast papir trgamo na različno velike kose ali koščke in z njimi polepimo (zapolnjujemo) površino, ki jo prej zarišemo. Neke vrste »barvanka«. Koščke lahko lepimo v različnih redih, vrstah ali stolpcih, lahko pa so prosto razporejeni, brez očitnega reda ali ritma. Taka površina je sestavljena, zato utripa in je likovno bolj bogata, kot če bi jo samo enakomerno odslikali. Namesto trganke lahko barvni papir tudi režemo ali mečkamo (krep papir), da dobimo majhne kroglice, ki jih prav tako lepimo drugo poleg druge in tako zapolnjujemo površine. Vendar pri tem ne gre za strukturiranje površine. Kako je površina členjena, sploh ni pomembno; koščki se svobodno in naključno prekrivajo. Važno je, da ustvarjajo utripajočo površino, ki je tako bolj zanimiva. Pri klasičnem kolažu torej ne gre za strukturiranje oblike, ampak bolj za bogatenje površine.

Členjenje površine – mozaik

Ritem pri mozaičnem lepljenju kvadratkov ali drugih geometrijskih oblik je umirjen, predvidljiv in slika je statična. Urejenost, vizualni red in metričnost so bistvo klasičnega mozaika, to pa podoba naredi mrežasto in utripajočo. Potovanje našega pogleda po sliki je vodeno z belimi medprostori, ki delajo sliko zračno. Ker je slika precej razdrobljena, razčlenjena, se mora oko truditi, da razpozna motiv in ga loči od ozadja. Potreben je določen napor pri branju slike. Vendar je branje take slike hkrati tudi fascinantno, napor pa poplačan s prepoznavanjem motiva.

Členjenje površine – sestavljanje

Pri členjenju površine, ki spominja na sestavljanje, delci niso lepljeni v prepoznavni metriki ali redu. Kljub temu pa slika ima določen ritem, svojstveni ritem, ki temelji na prostih oblikah in kompoziciji. Ritem je bolj dinamičen kot pri mozaiku in svobodnejši, nepredvidljiv. Slikarska površina je v celoti prekrita, motivika pa ni pomembna, zato je zanemarjena. Delci spadajo skupaj po obliki (robvih), barvno oziroma vsebinsko pa ne. V našem primeru so učenci rezali in lepili stare, zavržene slike, in to je dalo kolažu še dodatno likovno in pomensko dimenzijo.

Prekrivanje oblik – ritem

Na slikarski površini, ki nima osrednjega motiva in ozadja v klasičnem smislu, se lahko poigramo z ritmom prekrivajočih se barvnih ploskev svojstvenih oblik. Tako dosežena utripajoča površina je povsod enako zgoščena in ima svoj »zvok«. Intenzivnost prekrivanja ne pojenja pri robovih slike in daje vtis, da se nadaljuje v neskončnost tudi zunaj omejene slikarske površine. Slika deluje kot izsek nekega dogajanja, katerega dimenzij ne poznamo. Tako obdelani slikarski površini pravimo »overall«. Še posebej učinkovita je gostota vizualnih informacij pri kolažiranju črk in besed iz časopisa. Pri tej likovni nalogi smo se z učenci pogovarjali o slušnem in vizualnem hrupu, ki nas obdaja vsak dan, kamor koli gremo. Želeli smo narediti ekvivalent zasičenosti z vizualnimi informacijami tako, da smo slikarsko površino v prosti kompoziciji nagnetli z likovnimi elementi (informacijami). Dobili smo izredno gosto utripajočo podobo, način komponiranja pa je odražal tudi osebni odnos učencev do tematike.

Lepljenje samostojnih površin – sestavljanje motiva

Sestavljanje podobe iz samostojnih oblik je pomembno za razumevanje strukture motiva – kako je le-ta sestavljen –

pa naj bodo to cvet, ptič, pavja peresa ali kaj še bolj kompleksnega. Pri tem so oblike premišljeno oblikovane, saj predstavljajo dejansko, realno obliko nekega dela motiva in ne samo naključno odrezanega ali odtrganega koščka.

Različni materiali – tekstura

Z različnimi materiali površino lahko zelo obogatimo. Lepimo lahko papirnate prtičke, čipko, blago, zavese, folijo, rižev papir, vato, les, pesek, steklo, kamenčke, gumbi, semena, trakove, vrvico. Tako nastala površina ima raznoliko in mnogokrat otipljivo, reliefno teksturo. Materiale lahko med seboj tudi kombiniramo, pri tem pa pazimo, da površina ne postane pretežka in preobložena. Tehnika je sproščujoča in raziskovalna, vendar moramo postopek lepljenja kljub temu načrtovati. Pri lepljenju moramo biti zelo natančni. Lepila je treba nanesti ravno prav, da se material preveč ne napoji, sicer bi se zvijal in ukrivljil celo sliko. Če ga naneseemo premalo, bo material odstopil, če je lepila preveč, se bosta material ali podlaga nagubala. Najbolj »neubogljivi« so robovi. Estetsko prilepljena površina bo delovala lepo; površno prilepljene površine pa nam bodo kvarile še tako uspel izdelek.

Dopolnjevanje slikanja – figura in ozadje

Pri dopolnjevanju kolaža s slikanjem se zdi, da gre za ločitev figure in ozadja. Naslikani deli delujejo kot ozadje, nalepljeni deli pa kot figura, lik. Tehnika pride v poštev predvsem v nižjih razredih, kadar hočemo, da učenci slikajo svobodno in se ne ukvarjajo s tem, da ne bi šli »čez črto«. Svobodno lahko odslikajo ozadje, ki je že samo po sebi slika, potem pa na to ozadje prilepijo določene oblike in se sproti odločajo za kompozicijo. Te oblike bi seveda lahko tudi odslikali, vendar bi morali paziti, da se ozadje ne bi prelivalo čez oblike ali obratno. Zato ozadje ne bi bilo tako sproščeno in dobro odslikano, ker bi ves čas pazili, da gredo »okrog« nečesa. Pri tem bi roka izgubljala svojo iskrenost poteze in moč izraza, kar bi bilo v škodo likovnega izdelka. Pri slikanju v višjih razredih že lahko zahtevamo, da so silhete figur odslikane popolnoma površinsko, ploskovito, kot da bi bile nalepljene, v nižjih razredih pa to ni smiselno. V vsakem primeru gre za ločevanje lika (figure) in ozadja.

Kombinacija s slikanjem – večplastnost

Kadar združujemo kolaž in slikanje (slikanje čez kolažirane površine), površine lahko plastimo in vedno znova preslikamo. Pri kombinaciji s slikanjem lahko dosežemo zanimive rezultate glede na to, kako uporabljamo obe tehniki. V vsakem primeru s to kombinacijo obogatimo slikarsko površino, v nekaterih primerih pa dosežemo zanimivo večplastnost. Najbolj navdihujoč je palimpsest. Palimpsest pomeni, da je skozi vrhno odslikano plast (delno) vidna tudi spodnja, prejšnja plast ali več plasti, bodisi tako, da presejajo skozi, bodisi da so le delno prekrite, spraskane, odlepljene ali izmite. Tako ustvarjena slika je tudi prostorsko zelo bogata, saj daje vtis, da potujemo skozi veliko prostorov naenkrat. Dojemamo jih kot plastenje razsežnosti.

Kombinacija z risanjem – ploskev in črta

Podrobneje bi želela predstaviti likovno nalogo, ki smo jo izvedli s skupino likovnega snovanja (učenke 7., 8. in 9. razreda). Pri nalogi smo uporabili dve likovni izrazili: ploskev in črto. Ploskev so v našem primeru predstavljali kosi barvitnega vzorčastega papirja, črta pa je bila izrisana s črnim flomastrom. Odprli smo tri tematska področja iz učnih načrtov za likovno snovanje: v 7. razredu modno oblikovanje, v 8. razredu grafično oblikovanje in industrijsko grafiko ter v 9. razredu sočasni (simultani) kontrast. V naši likovni nalogi smo nameravali združiti vsa tri tematska področja in znanje o črti in ploskvi. Ploskve so uporabljene v tehniki kolaža, črte pa so medialnega značaja.



Slika 1: Kombinacija z risanjem, likovno snovanje, ploskev in črta, Karmen Zavrl

PRIPRAVA NA LIKOVNO NALOGO PLOSKEV IN ČRTA

Likovno izrazilo ploskev

Ploskev je dvorazsežna (dvodimenzionalna) tvorba in orisana likovna prvina. To pomeni, da jo lahko orišejo točke, črte in odnosi med svetlimi in temnimi površinami ali odnosi med barvami. Področja umetnosti, vezana na ploskve kot podlage, so slikarstvo, grafika in fotografija (Šuštaršič, 2004). Ploskve imajo likovne lastnosti, ki jih določajo likovne prvine ali likovne spremenljivke. Imajo svojo obliko, velikost, svetlost, barvo, teksturo. Ploskev je lahko omejena z medialno ali pasivno črto (to je črta, ki zarisuje mejo ploskve ali lika). Ploskev lahko nastane tudi z gibanjem črte oziroma goščenjem črt ali točk (raster). Ploskve so lahko različnih oblik: ravne, ukrivljene, geometrijske, nepravilne, oglate, zaobljene. Lahko so gladke, hrapave, bleščeče, prosojne, neprosojne, mrežaste, perforirane ... V našem primeru so bile ploskve barvno zelo intenzivne in bogate, zato je bila potrebna previdnost in senzibilnost pri uporabi več barvnih papirjev hkrati. Z učenkami smo namenili eno uro za vajo v oblikovanju ploskev, ki so nastale na različne načine – z rastriranjem, uporabo različno izraznih črt, s polnjenjem z barvo, z

lepljenjem papirja in drugih materialov. Namen je bil, da spoznajo, kako različne so lahko ploskve in na kakšne načine lahko nastanejo.

Likovno izrazilo linija

Poznamo ogromno izraznih možnosti črte. Glede na tok so črte lahko neprekinjene, prekinjene ali točkaste; glede na obliko so ravne, lomljene, nazobčane, krivoljaste, nepravilne, svobodne, enakomerne ali neenakomerne; glede na velikost so lahko dolge, kratke, debele ali tanke; glede na smer so lahko mirne, spokojne, pasivne (vodoravnice) ali aktivne, dostojanstvene, rastoče (navpičnice) ali dinamične, kinetične, prehodne (poševnice). Seveda imajo vse te lastnosti tudi različne psihološke učinke: lomljene črte delujejo grobo, energično, možato; valovnice ustvarjajo mehko in tekoče gibanje; izbočene črte žarčijo energijo, voljo in upor; blago valovite izkazujejo nežnost, mehkobo, eleganco; svobodne dajejo vtis nemira, rasti in veselja, lahko pa tudi strahu in bolečine – odvisno od njihovega ritma in trdote (pritiska) (Jontes, 2007).

Črta ali linija je eden najstarejših likovnih pojmov. Črta je orisana likovna prvina, kar pomeni, da zaradi nje nastajajo druge (orisane) likovne prvine, kot so oblika, ploskev, svetlo-temno, gostota ...). Omogoča izražanje v grafiki, slikarstvu, kiparstvu, arhitekturi, oblikovanju, predvsem pa je značilna za risbo. Nastane z gibanjem točke. Pot konice risala na papirju, ki se giblje svobodno, neomejeno, imenujemo *aktivna linija*. V likovnem prostoru se lahko giblje v vse smeri. Kadar s svojim gibanjem omeji neko zaključeno površino z obrisno ali konturno črto, oriše neko ploskev, jo imenujemo *medialna linija*. V tem primeru sta linija in ploskev energijsko enakovredni. Črto pa, ki nastane kot posledica meje med plovkijo in njenim okoljem, imenujemo *pasivna linija*. To je obrisna črta, ki nima lastne energije (Šuštaršič, 2004). Z učenkami smo eno uro namenili vaji za uporabo vseh treh najbolj pogostih modifikacij linije – aktivne, medialne in pasivne linije. Največji poudarek smo dali uporabi medialne linije, torej konturne ali obrisne črte.

Učna tema moda (7. razred)

Moda zadovoljuje potrebe, ki jih večinoma tudi sama ustvarja. Hkrati zadovoljuje dve nasprotujoči si želji posameznika: da bi pripadal skupnosti in da bi se razlikoval od nje (da bi izstopal). Moda je lahko tudi umetnost, saj dosega skladnost med obliko in vsebino (uporabnostjo). Gotovo pa je moda izraz človekovega estetskega interesa, ki verjetno izvira še iz prastarih časov, iz prazgodovinske krasitve lastnega telesa. Poleg barve in oblike imamo pri modi opravka tudi z materialom oblačil (tekstura). Visoka moda ustvarja pretirane in nepraktične oblike, ki jih v resnici nihče ne nosi in ki spadajo samo na modno pisto. Moda je bežna, trenutna in odvisna od tega, koliko so ji ljudje pripravljeni slediti. Včasih je bila moda tudi pokazatelj socialnega statusa ljudi, v današnjem času pa je težko razlikovati modo od osebnega »imidža«, v katerega spadajo tudi osebna prepričanja in vrednote, ne samo obleka, modni

dodatki in frizura. Z učenkami smo si na spletu ogledali nekaj posnetkov in komentarjev z modnih revij ter prelistali nekaj modnih časopisov, ki so jih učenke prinesle v šolo. Vsaka učenka je izbrala kolekcijo oblek, ki jo je imela za najbolj uspešno, in jo ustno predstavila z vidika skladnosti, uporabnosti, barvnih kombinacij, kombinacije materialov, estetskega oblikovanja.



Slika 2: Kombinacija z risanjem, likovno snovanje, ploskev in črta, Lara Logar

Učna tema industrijska grafika in grafično oblikovanje (8. razred)

Likovni jezik je pri plakatih pomembnejši kot besedno sporočilo, saj je hitreje prepoznaven in bolj učinkovit kot pomen besed. Hitra in jasna prepoznavnost likovnih znakov je pomemben dejavnik v sodobnem času (Frelj, 2012). Del grafičnega oblikovanja je tudi propagandna umetnost, ki je v službi oglaševanja. Beseda »propagare« iz latinskega jezika pomeni večati, širiti. Pri propagandni umetnosti gre za oblikovanje estetskih vizualnih sporočil, ki tekmujejo za pozornost kupcev, uporabnikov. Industrijska grafika oblikuje in tiska plakate, ovitke, časopise, vabila, *jumbo plakate*, embleme, vizitke, pečate, znake ... Grafični oblikovalec oblikuje celostno podobo sporočila in pri tem uporablja besedilo, slike in fotografije. Plakat označuje, krasi, obvešča, privablja in opozarja, pa tudi preseneča, prepričuje, izziva in razburja (Šuštaršič, 2004). Izobešen je na vidnem mestu in je sredstvo, ki javnosti prenaša sporočila. Učenke so na spletu poiskale vsaka svoj *jumbo plakat* in opisale uporabljena likovna sredstva, način komponiranja, tip barvnega kontrastiranja in ustreznost teh sredstev glede na sporočilo plakata.

Učna tema sočasni (simultani) kontrast (9. razred)

Pri gledanju okoli sebe nikoli ne vidimo zgolj ene same osamljene barve. Vsaka barva je pod vplivom barv, ki jo obdajajo. Zato vsaka barva nehote spreminja barvo ali barve poleg sebe. Tako součinkovanje povzroči, da se v

barvnih kombinacijah zaradi vpliva barve na barvo lahko spremeni barvni ton barv. To imenujemo sočasni ali simultani kontrast. Najbolj jasno ga opazimo, kadar gledamo čiste, nasičene barve. Če so skupaj sorodne barve, druga drugo »mažejo«. Če pa kombiniramo nasprotni si (komplementarne) barve (npr. modro in oranžno, zeleno in rdečo ter rumeno in vijoličasto), se le-te med seboj poudarjajo in s tem krepijo druga drugo. Med nasprotnimi si barvami se ustvari t. i. »paslika« (če dolgo gledamo v zeleno, bomo videli rdečo, ko zapremo oči). Če zeleno in rdečo gledamo skupaj, sta obe zelo čisti in močni, bolj, kot bi bili, če bi ju opazovali vsako posebej. Simultani barvni kontrast je zelo uporaben in učinkovit pri oblikovanju plakatov in drugih vizualnih sporočil. Bolj ko so si barve kontrastne, bolj druga drugo krepijo in močnejše deluje podoba. Učenke so naredile vajo v tehniki kolaža tako, da so uporabile vse pare primarnih in sekundarnih barv ter opazovale, kateri barvni par deluje najmočnejše.

POTEK DELA

Za dekleta v starosti od 12 do 14 let je bil motiv dekliške figure v kontekstu modnega oblikovanja odlična spodbuda. Zagrel je njihovo domišljijo in željo po prepoznavanju sebe skozi (idealizirane) plakatne podobe. Želeli smo, da je površinskost kolaža sorodna plakatni prezentaciji podobe. Ker smo se spogledovali z velikimi plakatnimi podobami, je morala biti figura na sliki vizualno privlačna in likovno učinkovita. Značilnosti uspešnih *jumbo plakatov* ali katerega koli reklamnega oglasa so čiste barve in jasna risba. Njihova prva funkcija je »poglej me«, osnovno sporočilo pa »privlačen sem«. Učenke so torej morale narediti privlačno podobo (s katero so se lahko poistovetile), vendar sem poudarila, naj bo podoba še vedno iskrena, ne samo všečna in zlagana. Kajti všečnost se čuti iz likovnega dela prav tako kakor iskrenost (Jontes, 2007). Dopustila sem jim tudi, da se osredotočijo zgolj na detajl; kajti ta je lahko, če uspe, likovno enako bogat kot cela figura, sporočilno pa celo močnejši.

Učenke so na spletu poiskale nekaj fotografij, ki so jih v tem smislu navdihovale. Iz njih so izluščile risbo, slikarski kontekst (ozadje) pa so morale oblikovati vsaka po svoje. Za barvne ploskve smo izbrali vzorčast papir, barvno zelo bogat in pester. To je na neki način črta zagotavljalo njeno suverenost, kajti če bi bili papirji enobarvni, monokromni, bi površine delovale prazno in bi mamile črto, da jih preči in tako oživi. Ker pa so bile površine že same po sebi bogate, so potrebovale samo jasno mejo, ki je odločno ustavljala njihove ritme in barvna sozvočja. To funkcijo je odlično opravljala črna obrobna linija (medialna linija). Ponekod je bila odebeljena kot kompozicijski poudarek ali element uravnoteženja.

Črta bi lahko orisovala globino, če bi tako želeli, njena naloga bi lahko bila bolj drzna; lahko bi prečila ploskve, ubrala prostejšo pot, svobodnejši potek in bila bolj samostojna, ločena od ploskve. Vendar je v našem

primeru učinkovito dopolnjevala meje barvnih ploskev, jih bolj jasno ločila od beline, kjer se je umestilo telo. Zato je telo izstopalo bolj zrelo, bolj živo, bolj opazno in še bolj belo, kot je že bilo. Belina je namreč zaradi črne linije dobila značaj barve. Če črte ne bi bilo, bi slika delovala nedokončano.



Slika 3: Kombinacija z risanjem, likovno snovanje, ploskev in črta, Maja Hribar

EVALVACIJA NALOGE

Po končani nalogi smo likovna dela razstavili v šolski jedilnici. Dekleta so naredila anketo med sošolci in učenci nižjih razredov. Starejši učenci so dela označili kot »moderna«, modna, nenavadna, izvirna in sanjska. Mlajši učenci pa so jih večinoma videli kot lepa, všeč so jim bili vzorci na barvitnem papirju, dekliške figure pa so se jim zdele kot iz pravljice. Avtorice likovnih del so bile presenečene nad preprostostjo tehnike. Z razmeroma malo dela so dosegle velik učinek. Najtežji del je bil po njihovem pripovedovanju risanje figure, saj je morala biti linija izčiščena in suverena. Za to so potrebovale veliko podrisovanja oziroma risanja z »iščočo« linijo, preden so ujele pravo. Kot mentorica sem skupaj z njimi ugotavljala, da risanje po opazovanju ali po modelu prinaša boljše rezultate kot risanje po spominu ali po domišljiji, če želimo, da je podoba realistična. Kajti obraz, ki deluje kot pravi obraz, še vedno lahko modificiramo in spreminjamo po svoje, mu dodajamo nerealne stvari, spreminjamo barve ... Naš namen oblikovati likovno delo kot plakat je bil le delno dosežen; vzorčast papir je bil preveč sugestiv, zato ni učinkoval kot plakatna barva. Predvsem pa so dekleta svoje podobe oblikovala zasanjano, s precej sentimenta, zato so delovale bolj kot prizor iz filma ali kot fotografski izsek.

SKLEP

Spoznali smo, da je tehnika lepljenke ali kolaža izrazno in likovno zelo bogata in združljiva z drugimi

likovnimi tehnikami. Učenkam je omogočila veliko raziskovanja, eksperimentiranja in vedno novih, drugačnih, še neodkritih kombinacij. Združujemo jo lahko z risanjem, slikanjem, odtiskovanjem, z uporabo različnih materialov. Pomembno pa je, da se uporablja »estetsko«. Kar je nalepljeno, mora biti nalepljeno natančno in čisto, da ploskev deluje organsko, ne kot tujek na slikarski površini. Posebej »osvobajajoče« je za učence risanje in slikanje preko

polepljene površine. Kar je narejeno s pravo mero likovne občutljivosti in barvne senzibilnosti, ne gre v škodo čistosti likovne tehnike. Nasprotno, likovne tehnike se lahko poljubno in zelo uspešno kombinirajo, če se med seboj podpirajo in ne izničujejo in če to dovoljujeta motiv in likovna naloga, kar je bilo za učenke izvirna izkušnja, ki bo podprla njihovo estetsko recepcijo in razširila zmožnosti likovnega izražanja.

VIRI IN LITERATURA

- Butina, M. (1995). O slikarstvu. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Frelj, Č. (2012). Druga narava. Likovno/vizualno, Eseji o likovni in vizualni umetnosti. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Gerlovič, A. (1997). Motivacija za likovno vzgojo, Likovna vzgoja, letnik I, št. 1, 2, Ljubljana: Debora.
- Jontes, B. (2007). Človeška figura v luči likovnega razvoja. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Martin, A. (1973). The Awareness Of Perfection. München: Kunstraum München.
- Podobnik, U. (2012). Otrokova likovna raziskovanja, Likovno/vizualno, Eseji o likovni in vizualni umetnosti. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Riley, B. (1984). Working With Colour. London: Arts Council of Great Britain.
- Šuštaršič, N., idr. (2004). Likovna teorija: Učbenik za umetniške gimnazije likovne smeri. Ljubljana: Debora.

Ddr. Barica Marentič Požarnik

MOJ POGLED NA ZGODBO PEDAGOŠKEGA INŠTITUTA OB NJEGOVI 50-LETNICI¹

Menim, da je glavni razlog za čast, ki me je doletela, da na slavnostnem sprejemu, prirejenem ob 50-letnici Pedagoškega inštituta, na povabilo sedanjega direktorja, dr. Igorja Žagarja, povem nekaj besed, dejstvo, da sem še edina tu med raziskovalci, ki so bili soudeleženi pri njegovem rojstvu spomladi leta 1965. Zato si bom vzela »pravico«, da nekaj več povem o tistem prvem obdobju, da oživim del »zgodovinskega spomina«. Del moje pripovedi bo v obliki zgodbe, saj, kot pravi Jerome Bruner, zgodbe že od nekdaj pomagajo ljudem konstruirati in osmišljati resničnost in razumeti ta svet (»narrativna konstrukcija realnosti« – Bruner, 1996), čeprav nanje mnogi znanstveniki gledajo zviška zaradi njihove nujne subjektivnosti in nezmožnosti posploševanja.

Kje se je spočela ideja za ustanovitev institucije za pedagoško raziskovanje, je težko povsem natančno ugotoviti. Pobud za to je bilo več; tako s strani Oddelka za pedagogiko Filozofske fakultete, predvsem profesorjev Vlada Schmidta in Stanka Gogale, kot s strani Zveze pedagoških društev in še koga. A ne gre spregledati vloge Zavoda za šolstvo, ki se je kmalu po ustanovitvi leta 1954 sploh imenoval Zavod za proučevanje šolstva in je v svojem okviru oblikoval posebno skupino za proučevalno delo. Prvo ekipo sodelavcev po tem, ko je skupščina dne 1. 5. 1965 uradno ustanovila inštitut, smo predstavljali člani te skupine dr. Iva Šegula, Roman Oberlintner in jaz, ki sem bila na zavodu od leta 1962. V slovo sem dobila mojstrsko karikaturu, ki jo je izdelal sodelavec Drago Mehora, s pesmico:

Komaj ti je 25 let, pa spet moraš it' po svet, / Naj pot s cvetjem bo posut z Zavoda na Inštitut!

O cvetju bi se sicer dalo razpravljati ... Julija 1965 smo se vselili v nekaj sob v gornjem nadstropju na Cankarjevi 5 in takoj začeli oziroma nadaljevali delo, v lepem vzdušju, ob skromni opremi nekaj pisalnih strojev. Miro Lužnik, prvi direktor, se je kmalu poslovil, za njim je direktorsko mesto za naslednja tri leta prevzela dr. Iva Šegula. Kmalu so se nam pridružili raziskovalci Zdenko Medveš, dr. Franc Pediček, Helena Novak in Nuša Kolar. Svoje osrednje poslanstvo smo videli, kot je to zapisala dr. Iva Šegula v uvodu publikacije o prvih petih letih inštituta (Šegula, 1970), v ustvarjanju »kritičnih, angažiranih, resnih raziskovalnih prispevkov in vzpostavljanju teoretičnih osnov za nove oblike šolanja«, čeprav je takratna politika želela bolj potrjevanje svojih reformnih odločitev kot njihovo kritiko – današnja v tem žal ni mnogo boljša!

Vendar v prvem obdobju ni bilo čutiti kakšnih večjih pritiskov »od zgoraj«; raziskovalne teme smo oblikovali na podlagi izkušenj in dotedanjega dela pa tudi na podlagi predlogov, ki smo jih zbrali med številnimi inštitucijami v republiki. Menim, da je večina tem prvega petletnega obdobja, na katero se bom predvsem osredotočila, še danes aktualna in kliče po nadaljnjih raziskavah. Naj navedem tiste, ki so bile izvedene ali vsaj začete v obdobju »prve petletke« inštituta. Tako predstavlja raziskava dr. Šegule Etična stališča petnajstletnika, zasnovana na še danes aktualni metodologiji analize etičnih dilem, odličen prikaz vrednotne presoje tedanje mlade generacije. Spominjam se, da je bila ena od dilem, ali vzeti slabše plačano delo, ki te veseli, ali bolje plačano, ki te ne veseli – takšne dileme so mladim danes v veliki meri prihranjene ... Prezgodaj umrli mag. Roman Oberlintner je tedaj proučeval vsebino in organizacijo celodnevne bivanja v osnovni šoli, zlasti z vidika učinkovitosti izobrazbenega procesa, in pomoč slabšim učencem; takrat je bil del javnosti skeptičen do celodnevne šole, češ da gre vladajoči komunistični partiji le za odtegnitev otrok od popoldanskega verouka – danes bi bili marsikateri prezaposleni starši hvaležni za model, ki je povezoval pouk, pripravo nanj in pristočasne dejavnosti v skladno celoto. Tudi raziskave o utrujenosti in obremenjenosti učencev Helene Novak postajajo spet aktualne, saj se vse več staršev odloča za kasnejši vstop otroka v šolo prav zaradi domnevne obremenjenosti najmlajših. Nuša Kolar je programsko in metodično proučevala pripravo otrok na šolo ter izobraževanje vzgojiteljic, dr. Franc Pediček pa je postavil temelje šolske svetovalne službe. Zdenko Medveš je proučeval različne vplive na idejno družbeno oblikovanje srednješolcev ter uvajanje novega šolskega koledarja (proste sobote), jaz pa sem nadaljevala že na zavodu začeto proučevanje in eksperimentalno razvijanje učnih navad in tehnik gimnazijcev, področje, ki ga vedno znova »odkri- vamo«, danes pod geslom učenje učenja, zlasti zaradi ponavljajočih se ugotovitev, kako se učenci ne znajo samostojno učiti, ne znajo uporabljati učbenikov ipd. Takrat se je ravno razmahnil interes za programirani pouk in sem v sodelovanju z dr. Mužičem priredila in eksperimentalno preizkusila programirani učbenik za učenje branja z razumevanjem (Razumem, kar berem, DZS 1973). Tudi ta tema je še aktualna, kot mi je pokazalo nedavno sodelovanje z Zavodom pri projektu bralne pismenosti. Med naloge, ki so bile začete v prvi petletki in končane nekoliko

¹ Besedilo predstavlja malo razširjen nagovor na slavnostnem sprejemu dne 26. 11. 2015 v hotelu Slon.

pozneje in pri katerih so sodelovali tudi zunanji sodelavci, lahko štejemo še študijo dr. Milice Bergant o socializaciji vedenjsko motene mladine, dr. Jožeta Širca o minimalnih standardih znanja matematike in slovenščine na podlagi vzorčnega nacionalnega testiranja in dr. Vlada Schmidta o visokošolski didaktiki.

Kljub bogati dejavnosti je že leta 1968 prišlo do prve ideje o ukinitvi oziroma preoblikovanju inštituta v »servis« za preverjanje učnih načrtov. Ideje o ukinitvi ali združenju z drugimi inštitucijami so se periodično ponavljale tudi pozneje, a je inštitut vendarle obstal in ohranil svojo samostojnost do danes.

Sicer pa so bili za šestdeseta leta, ki jih nekateri iz današnje perspektive vidijo le kot »svinčena« leta, značilni neverjetno razvejeni mednarodni stiki, z načrtnim odpiranjem inštituta v svet. Nekaj primerov: Že leta 1965 sem bila poslana na dvomesečno izpopolnjevanje na pedagoški raziskovalni inštitut v Oslu, Roman pa na pedagoški inštitut v Frankfurt ob Majni. Naslednje leto sem v okviru šestmesečne Fulbrightove štipendije obiskala številne pedagoške raziskovalne razvojne centre v ZDA (zanimivo, da je ministrstvo edino mesto za Slovenijo dodelilo prav nekemu z inštituta). Leta 1968 sem obiskala pedagoške raziskovalne inštitucije na Švedskem, predvsem z vidika razvijanja bralnih zmožnosti, leta 1969 pa sem se udeležila konference Evropskega združenja za pedagoško raziskovanje v Varšavi, da ne omenjam številnih konferenc v jugoslovanskem prostoru in na Češkoslovaškem. Slednje so bile večinoma posvečene pedagoški tehnologiji, ki da bo, s programiranim poukom, elektronskimi učilnicami in drugimi napravami, povsem zrevolucionirala izobraževanje. To rahlo spominja na današnjo fascinacijo nad e-izobraževanjem ... Inštitut je poleg tega gojil stalne delovne stike z več kot desetimi sorodnimi inštitucijami v tujini, največ z inštituti v Padovi, na Dunaju in v Budimpešti. »Krono« mojih mednarodnih stikov je predstavljala udeležba na tritedenskem seminarju FOLEB – Forschung von Lern- und Bildungsprozessen na Bavarskem poleti leta 1971. Volkswagen, ki tedaj očitno ni bil v krizi, je financiral seminar za mlade raziskovalce pouka in učenja iz srednje Evrope (»en avto na glavo«) in omogočil, da smo se vsak dan osebno srečali z enim od eminentnih raziskovalcev (Carroll, Bloom, Glaser, McClelland, Husen, Gage, Jackson, Postlethwaite ...) in imeli tudi možnost poglobljenih dialogov. To me je strokovno dodobra »oborožilo« za predavanja iz Psihologije za učitelje, ki sem jih za večstoglavo množico študentov Filozofske fakultete prevzela jeseni leta 1971.

Leta 1970 je inštitut postal del Ljubljanske univerze, po daljših nihanjih, ali bi se raje pridružil Filozofski fakulteti ali Ljubljanski univerzi. V politično trših sedemdesetih letih so sledili razni pritiski; tako je na blejskem pedagoškem posvetu leta 1971 prišlo do znane obsodbe idej dr. Pedička, njegove humanistične antropologije oziroma težnje po idejno nevtralni šoli. Ko je moral odstopiti kot direktor (nekaj časa je imel tudi prepoved objavljanja), se je začela kriza, v kateri so se v petih letih zvrstili štirje direktorji

(mag. Oberlintner, dr. Sagadin, dr. Pediček, Medveš). Tudi sama sem bila, kot novopečena doktorica znanosti, pod precejšnjimi političnimi pritiski, naj to funkcijo prevzamem, pa se za to na srečo nisem odločila. Tudi v poznejših desetletjih je bilo razmeroma hitro menjavanje direktorjev nekakšen indikator za razne notranje in zunanje pretrese na inštitutu.

A če se vrnemo v sedemdeseta leta – inštitut je kljub vsemu kar dobro deloval, spletel mrežo sodelavcev na številnih šolah in prav v tem času – paradoks – mu je uspelo tudi bistveno povečati število sodelavcev, s 5 na 15 (psihologom in pedagogom so se pridružili defektolog, slovenist, fizik itd.), preselil pa se je tudi v novo stavbo. Očitno je imel tudi v trdih časih nekje »zgoraj« svoje močne zaveznike (v republiški izobraževalni skupnosti in sami skupščini). Vsebinsko pa se je moral kljub temu tesneje navezati na konkretne probleme uvajanja šolske reforme.

Tudi prostorska umestitev je zanimiv del zgodovine inštituta. Najprej je deloval na Cankarjevi, v strogem centru Ljubljane; potem je bil prestavljen na skrajno periferijo – v Rodico, med polja in hleve, v prostore ukinjene višje gospodinske šole. In končno je pridobil novo lepo stavbo na Viču, pri čemer velja spomniti na prvotni načrt, da bodo na sosednjih zemljiščih zrastle tudi stavbe Pedagoške akademije in Zavoda za šolstvo, tako da bi nastalo neke vrste močno pedagoško središče. Kot vemo, se to ni uresničilo.

To obdobje sem doživljala že »od zunaj«, saj sem jeseni leta 1971 prešla na Filozofsko fakulteto, tudi zato, ker me je pedagoško delo veselilo vsaj toliko kot raziskovalno. Vendar sem nekaj časa še ohranjala tesnejše stike kot predsednica sveta raziskovalcev in zunanja sodelavka. Ko se je krepila ideja usmerjenega izobraževanja, kar je pomenilo demontažo gimnazije kot splošnoizobraževalne pripravljavnice na študij, sem na pobudo prof. Schmidta, ki je tej ideji dosledno nasprotoval, izpeljala raziskavo o stališčih in pričakovanjih univerzitetnih učiteljev do sprememb v delu gimnazij. Razumljivo, da ta stališča niso bila »prijazna« do usmerjenega izobraževanja, žal pa se jih ni upoštevalo.

Za obdobje osemdesetih in zlasti devetdesetih let je bila značilna temeljita ideološka, epistemološka, metodološka in vsebinska preusmeritev inštituta. Težišče raziskovanja se je preneslo s šole in procesov, ki v njej potekajo, na »zunanje izvore znanja o pedagoškem procesu« (če uporabim dikcijo iz raziskovalnega načrta edukoloških raziskav), pedagoško psihološke in didaktične vidike so »preplavile« vede, kot so filozofija in sociologija vzgoje, lingvistika, antropologija, ženske, kulturološke, medijske in še kakšne študije. V tem širnem šolskem polju se je šola s svojimi procesi učenja in poučevanja, z učenci, učitelji, starši kar nekam porazgubila. V tem smislu se je spremenila tudi struktura sodelavcev, takih z diplomami ali doktoratom iz pedagogike ali psihologije je bilo vse manj. V povzetku programa edukacijskih raziskav inštituta na ARRS-u ob prelomu stoletja izpod peresa dr. Darka Štrajna, dolgoletnega direktorja in vodje raziskovalne skupine edukacijskih raziskav, beremo, da je šlo zlasti za »izgradnjo konceptualnih orodij in meril

za opredeljevanje stanja vzgojno izobraževalnega sistema, za diahrono in sinhrono analizo temeljnih konceptov ... za kritično preverjanje teoretskih in ideoloških diskurzov v edukaciji z uporabo metod globinske analize diskurza ... kjer prihajamo do temeljnih spoznanj o delovanju sistemov, ki proizvajajo znanje.« (Sicris izum, Edukacijske raziskave, 1999–2003)

Zgodba mojega raziskovanja je šla drugo pot, v vsebinskem, metodološkem in idejnem smislu – ločitev je bila sporazumna. Tako me niso več vabili k sodelovanju in tudi nisem več podrobneje spremljala dogajanja na inštitutu. Razvejeno raziskovalno dejavnost naslednjih desetletij, številne dosežke pa tudi razna od znotraj in od zunaj povzročena trenja, fluktuacijo sodelavcev, težnje po ukinutvah, združitvah in podobno bi znal mnogo bolje predstaviti kdo drug. Dvoje področij delovanja inštituta pa sem z zanimanjem spremljala; to so mednarodne primerjalne študije znanja (TIMSS, PISA, PIRLS) ter program Korak za korakom. Glavne vrednosti prvih ne vidim toliko v samih tabelah, ki kažejo položaj in trende v uvrstitvi naših učencev, ampak v sprožanju premišljenih ukrepov za izboljšanje stanja, slonečih na poglobljeni analizi dosežkov, in zlasti tudi v skrbi za profesionalni razvoj učiteljev. Projekt Korak za korakom, ki pravkar slavi 20-letnico, pa imam za vzor uspešnega projekta, ki izpolnjuje vse pogoje, da bo pustil pozitivno sled, saj povezuje razvidno teoretsko in idejno zasnovo s premišljeno dolgoročno strategijo uvajanja programa v vrtce in šole, s sistematičnim usposabljanjem osebja in s kakovostno zastavljeno evalvacijo. Mentorstvo pri doktoratu nosilke, dr. Tatjane Vonta, je tudi mene obogatilo.

Zdi se, da se v novejšem času del raziskav, npr. evalvacijskih, spet vrača na šolsko polje v ožjem smislu, inštitut je tudi pridobil nekaj obetajočih raziskovalk, ki jim pedagoško psihološko področje ni tuje, tako da se vzpostavlja ravnotežje med udeleženiimi strokami in so dane možnosti

za plodnejše interdisciplinarno povezovanje. Če bi lahko vplivala na izbiro prioritetenih področij, bi se odločila za raziskave o učiteljih, za učitelje in zlasti za učitelji kot enakovrednimi partnerji.

Želim, da bodo sodelavci inštituta imeli v prihodnje priložnost in moč iskati in najti čim bolj produktivne odgovore na večne dileme, ki so v današnjih izzivov in negotovosti polnih časih še posebej zaostrene, kot so dileme odnosa med stroko in ideologijo, teorijo in prakso, vzgojo in izobraževanjem, posameznikom in družbo, med temeljnim in aplikativnim, med dolgoročno vizijo in dnevnimi pritiski, med avtonomijo in političnim usmerjanjem, med osebnimi ambicijami in skupnim dobrim. Želim tudi, da bodo našli dober odgovor na osrednje vprašanje o glavnem smislu in ciljih pedagoškega raziskovanja, kot je to daljnovidno izrazila dr. Šegula, moja spoštovana mentorica, že pred toliko leti:

»Raziskave, ki niso planirane in izvedene z namenom, da bodo njihovi rezultati v posplošeni obliki koristili šolstvu, so neke vrste eksploatacija šolstva v sebične namene, pa naj bodo še tako 'čisto znanstvene'.« In še: »Kajti na začetku in na koncu vsega eksplozivnega tehnološkega razvoja, ki podira dosedanje življenjske načine, pojmovanja in vrednote, a novih ne ustvarja tako naglo, kakor uničuje dosedanje – je in ostane človek: zanj gre. Usposobiti ga je treba, da bo v te nove življenjske strukture prinesel ne le novo adekvatno znanje in se uspešno vključil v nezadržni tehnološki razvoj ter ga pospeševal, ampak da bo v te strukture prinesel tudi zmožnost za močno, ustvarjalno osebno življenje, ki edino modificira medčloveške odnose in daje življenju smisel.« (Šegula, 1970: 13)

Naj končam. Morda je že danes na tem srečanju obe-tajoča raziskovalka na začetku svoje poti, ki bo ob naslednjem velikem jubileju čez 50 let poročala o nadaljevanju zgodbe Pedagoškega inštituta. Naj bo to dobra zgodba – to je moja iskrena želja.

VIRI IN LITERATURA

- ARRS, Sicris, Edukacijske raziskave 1999–2003, 2004–2008, 2009–2014, 2014–2018
- Bruner, J. (1996). The culture of education. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kolar, N., Medveš, Z., Širec, J., Bizjak, Z., ur. (1975). Deset let Pedagoškega inštituta. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Marentič Požarnik, B. (2006). Začetki Pedagoškega inštituta – obdobje oblikovanja identitete s še danes aktualnimi sporočili. V: Šolsko polje, let. XVII, št. 34: 161–168
- Sagadin, J., Pediček, F., Marentič Požarnik, B., ur. (1970). Pedagoški inštitut v Ljubljani, 1965–1970. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Šegula I., Uvod. V: Sagadin, J., Pediček, F., Marentič Požarnik, B., ur. (1970). Pedagoški inštitut v Ljubljani, 1965–1970. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani: 3–17
- 40 let Pedagoškega inštituta. Šolsko polje, 2006, let. XVII, št. 34
- Osebni arhiv – zapisi, zapisniki itd.

NOVOSTI V KNJIŽNICI

Bajc Beden, N.

Naša matematika. Delovni zvezek za matematiko za 5. razred osnovne šole [Elektronski vir] : prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom
Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2015

Florjančič, F.

Tehnika in tehnologija 5 [Elektronski vir] : učbenik in delovni zvezek za tehniko in tehnologijo za 5. razred osnovne šole : prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom
Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2015

Grča-Planinšek, S.

Nadomestna komunikacija 2. Delovni zvezek [Elektronski vir] : prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom
Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2015

Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju
/ uredili Mihaela Zavašnik Arčnik, Justina Erčulj

Ljubljana : Šola za ravnatelje, 2015 (Zbirka Vodenje v vzgoji in izobraževanju, ISSN 1855-6582)

Kozina, A.

Anksioznost in agresivnost v šolah : dejavniki, trendi in smernice za zmanjševanje
Ljubljana : Pedagoški inštitut, 2016

Opara, B.

Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve : pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami
Ljubljana : Centerkontura, 2015

Resnik Planinc, T.

Trajnostna mobilnost v procesu izobraževanja
Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2015
(GeograFF; 17)

STATØPIS

Ljubljana : Statistični urad Republike Slovenije, 2014

Saša Premk



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA KULTURO

KULTURNI BAZAR

2 0 1 6

KULTURA SE PREDSTAVI

Vabljeni na strokovno usposabljanje Kulturni bazar²⁰¹⁶,

ki ga namenjamo strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju ter kulturi, študentom ter vsem, ki kulturno-umetnostno vzgojo vključujete v svojo delo.

Udeležba je brezplačna, potrebna pa je e-prijava do 15. marca 2016.

V okviru Kulturnega bazarja poteka tudi program za otroke, mladino in odrasle - za vse, ki vas zanima kultura.

Program je namenjen organiziranim skupinam iz vrtcev in šol ter individualnim obiskovalcem vseh generacij.

Vabilo, program in e-prijavnico najdete na spletni strani

www.kulturnibazar.si

Četrtek, 31. marca 2016, med 9. in 20. uro
Cankarjev dom, Prešernova cesta 10, Ljubljana

31. 3.

© cankarjev dom

PARTNERJI



REPUBLIKA
SLOVENIJA

MINISTRSTVO ZA KMETIJSTVO,
GOZDARSTVO IN PREHRANO

MINISTRSTVO
ZA ZDRAVJE



Slovenska
nacionalna komisija
za UNESCO

DVORANA LILI NOVY

16.45–17.30

Novela Zakona o knjižničarstvu in šolske knjižnice: Z obrobja izobraževalnega sistema v njegovo središče?

Predstavitev in razprava

Izvajata: Romana Fekonja, Zavod RS za šolstvo, in dr. Vesna Čopič, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport

Predstavitev bo udeležence seznanila z novimi sistemskimi rešitvami za šolske knjižnice, ki jih prinaša *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o knjižničarstvu*, sprejet konec prejšnjega leta. Dogodek bo osnova za skupni razmislek in razpravo o tem, kakšne možnosti se s tem odpirajo šolskemu knjižničarstvu, začeni s pripravo in sprejetjem *Strategije razvoja šolskega knjižničarstva*, kot jo predvideva novela. Enako aktualno je vprašanje, kako mobilizirati potencialne šolskih knjižnic pri razvoju bralne pismenosti in v ta namen razviti idejo/projekt, podprt iz evropskih sredstev. Predstavitev novosti bo priložnost, da o obeh nalogah oziroma izzivih skupaj razmislimo in pridobimo predloge tistih, ki so v praksi v šolsko knjižničarstvo najbolj vpeti, in tako tudi najbolj poklicani, da prispevajo svoje mnenje in predloge.

DVORANA M1

12.00–13.30

Kako in zakaj mlade pripeljati v gledališče?

Strokovno omizje

Sodelujejo: dr. Robi Kroflič, Oddelek za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete UL; Ivana Djilas, režiserka; dr. Uroš Grilc, Ljubljana – mesto mladih in za mlade, Strategija MOL za mlade 2016–25; Petra Slatinšek, Kinodvor: Delo z najstniki – primer dobre prakse; Katarina Slukan, Zavod Bunker: Igrišče za gledališče; Marko Bratuš, Gledališče Glej, in trije predstavniki mladih; vodi: Ajda Rooss, Lutkovno gledališče Ljubljana

Ustvarjalci uprizoritvenih umetnosti se sprašujejo, s katerimi temami bi lahko v gledališča privabili mlado občinstvo. Ali mlade v resnici zanimajo predstave s problemsko tematiko ali se s temi temami želimo ukvarjati zgolj odrasli? So lutkovne predstave res samo za otroke? Zakaj se mladi (ne) odločajo za obisk gledališča in zakaj si odrasli to sploh želimo? Je mlado občinstvo sploh dovolj gledališko pisмено za razumevanje predstave? Ali učitelji in drugi strokovni delavci, ki mlade (pri)peljejo v gledališče, mlade ustrezno pripravijo na obisk? O teh in drugih vprašanjih se bomo pogovarjali z umetniki, pedagogi ter predstavniki najstniške publike. Ugotovljali bomo, če morda kakšna druga veja umetnosti bolje komunicira z mladimi in kako ji to uspeva, ter kako industrije zabave vplivajo na mlade in na njihovo dožemanje gledališča in kulture.

ŠTIHOVA DVORANA

11.00–11.45

Predstavitev predloga Strategije razvoja nacionalnega programa filmske vzgoje in razprava o vključevanju filma v šolske učne načrte

Strategijo bodo predstavili člani strokovne komisije, ki jo je ustanovilo Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije v skladu s cilji *Resolucije nacionalnega programa za kulturo 2014–17*. Na predstavitev vabimo predstavnike VIZ in kulturnih ustanov, tako učitelje predmetov, ki že vključujejo elemente filmske vzgoje v svoje delo, kakor tudi tiste, ki jih zanima možnost vključevanja filmske vzgoje v učni načrt osnovnih šol in srednjih šol. Predstavitev bo zanimiva tudi za izvajalce filmskovzgojnih projektov tako javnih zavodov, kot tudi neodvisnih izvajalcev formalnih in neformalnih oblik filmske vzgoje.

ŠTIHOVA DVORANA

12.30–13.15

Predstavitev priročnika za animirani film v vrtcih in šolah: Animirajmo!

Sodelujejo: Vladimir Pirc, ZRSŠ; dr. Maja Krajnc in Kolja Saksida, urednika in avtorja; Andreja Goetz, Hana Repše in Timon Leder, avtorji

Priročnik podaja okvir uporabe in srečevanja z animiranim filmom v vsakdanjem življenju ter njegovo sporočilno, umetniško in praktično vrednost. Njegovi temeljni nameni so podajanje osnovnih pojmovnih, zgodovinskih in izvedbenih informacij, praktičnih smernic ter pogojev za samostojno pedagoško delo in uporabo animiranega filma v šolskih in občolskih programih, za usposobitev strokovnih delavcev v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah.

ŠTIHOVA DVORANA

14.45–15.00

Pismenost za gledališče

Predstavitev strokovnega posveta

Organizatorji: Slovenski gledališki inštitut, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Ministrstvo za kulturo, Cankarjev dom v Ljubljani ter kulturne ustanove in producenti s področja uprizoritvenih umetnosti

Izvajata: mag. Mojca Jan Zoran, direktorica Slovenskega gledališkega inštituta, in mag. Sandra Jenko, samozaposlena v kulturi, teatrologinja in pedagoginja

19. aprila 2016 bo v Cankarjevem domu potekal celodnevni strokovni posvet o kulturno-umetnosti vzgoji na področju gledališča, na katerem bomo predstavniki dramskih in lutkovnih gledališč z interdisciplinarno skupino strokovnjakov obravnavali vprašanja gledališke pismenosti mladega občinstva. Katero znanje in kakšne priprave potrebujejo otroci in najstniki za obisk predstave, za branje gledaliških znakov in razumevanje uprizoritvenih konceptov ter kje in kako lahko pridobijo ustrezna znanja? V konstruktivnem dialogu kulture in šolstva bomo razmišljali, kako naj strokovni delavci s področja vzgoje in izobraževanja iz obsežne gledališke ponudbe izberejo kakovostne predstave za mlado občinstvo ter kako jih lahko umestijo v pouk, da ga z obiskom gledališča smiselno dopolnijo in nadgradijo. Odgovori nikoli niso enostranski, iskali in našli jih bomo na stičišču kulture ter vzgoje in izobraževanja, saj le s partnerstvi in sodelovanjem lahko skupaj poskrbimo za kakovostno kulturno-umetnostno vzgojo mladih ter jih učinkovito opismenjujemo za gledališče.

RAZSTAVNI PROSTORI V TREH NIVOJIH CANKARJEVEGA DOMA: VELIKA SPREJEMNA DVORANA, PRVO PREDDVERJE, DRUGO PREDDVERJE

Od 9.00 do 18.00, trajanje 60 minut

Bazarjeva kul-pot

Ogled razstavnih prostorov kulturnih ustanov in KB partnerjev z drugih resorjev

Bazarjeva kul-pot je namenjena strokovnim delavcem, ki se želijo seznaniti s ponudbo kulturnih vsebin različnih področij. Vodi po razstavnih prostorih v treh preddverjih Cankarjevega doma, kjer se **predstavljajo vsa področja kulture**, poudarek pa dajemo tudi predstavitvi umeščanja kulture na druga področja: kmetijstvo, zdravje ... **Vsak obiskovalec si oblikuje svojo kul-pot**. Ker je cilj *Bazarjeve kul-poti* spoznavanje različnih področij kulture, si je treba **v vsakem preddverju podrobneje ogledati vsaj dva razstavna prostora** in pridobiti štampiljko o obisku razstavnih prostorov. V okviru strokovnega usposabljanja se udeležencem kul-poti prizna 60 minut.

PRVO PREDDVERJE

BRALNA KULTURA

9.30–10.30, 11.30–12.30, 14.30–15.30

Pot knjige

Izvajajo: Društvo slovenskih založnikov, Splošne knjižnice, Društvo slovenskih knjigotržcev, Javna agencija za knjigo RS, Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS, Društvo slovenskih pisateljev ter drugi projekti bralne kulture

Namen *Poti knjige* je v »zgodbo o knjigi« povežati vse sodelujoče razstavljalce iz bralne kulture, in sicer tako, da predstavimo *Pot knjige* od njenega nastanka do bralca. Po posameznih tematskih sklopih se bomo sprehodili skozi štiri sklope: *Rojstvo knjige*, v katerem želimo obiskovalcem predstaviti vlogo založbe, kraja, kjer se običajno nastanek knjige začne, *Knjiga sreča bralca*, v katerem se bodo s svojimi različnimi dejavnostmi predstavile knjižnice in knjigarne, v tretjem sklopu *Zaljubimo se v knjige* bomo obiskovalcem predstavili orodja za promocijo knjige bralcu; spoznali bodo medije, ki promovirajo knjigo in z njo povezane dejavnosti, projekte, ki spodbujajo bralno kulturo vseh generacij, nagrade za mladinsko književnost ter kratke predstavitvene filme, povezane z bralnimi projekti; pripravili bomo kotiček s predstavitvenim gradivom vseh sodelujočih organizacij in jih popeljali v svet branja; v četrtem sklopu *V objemu besed* pa se bodo obiskovalci lahko srečali z mladinskimi avtorji, spoznali mlade bralce bralnega kluba Fejstbukerjev, gostovali bodo umetniki Zavoda MARS Maribor in ustvarjalni dijaki Gimnazije Bežigrad in še kaj se bo našlo. Skratka, prepustite se objemu besed, ki smo jih pripravili za vse vas!

Vabljeni!

Iz založbe Zavoda RS za šolstvo

Cliff Cunningham

DOWNOV SINDROM Priročnik za starše in skrbnike

2016, ISBN 978-961-03-0332-9, format 16,5 x 23,5 cm, obseg 456 strani, cena: 37,50 €



Cliff Cunningham opisuje zgodnje odzive in občutke, ki jih imajo starši in skrbniki, kako se družina prilagodi in kako zmore prenesti diagnozo o Downovem sindromu. Raziskuje čustveni, motorični in socialni razvoj otrok z Downovim sindromom, od otroštva in tja do obdobja odraslosti.

Avtor na sočuten in razumevajoč način odgovarja na vprašanja, ki si jih zastavijo vsi, ki pridejo v stik z otroki z Downovim sindromom glede vzrokov, značilnosti in diagnoze sindroma, kar jim omogoča, da za prihodnost otrok in njih samih sprejmejo najboljše odločitve.

Priročnik prinaša koristne informacije tudi učiteljem in vzgojiteljem, ki se pri svojem vsakdanjem delu srečujejo z otroki z motnjo v duševnem razvoju.

»Veselim se dneva, ko bodo lahko mami in očetu zagotovili, da ne bosta dobila dojenčka z motnjo v razvoju. Nisem pa prepričan, da bo ta dan koristil naši družbi kot celoti. Tisti člani naše družbe, ki imajo motnjo v razvoju, predstavljajo neprestan izziv družbi. Omogočajo nam, da se vprašamo ali podvomimo o naših vrednotah, preizkušajo naše sočutje in nas spomnijo, da le ni vse v sposobnosti.«
Cliff Cunningham

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/ 300 51 99
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

XLVII

2016

I



& tehnična navodila avtorjem

- Prispevke (v eni od različnih urejevalnikov besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.
- Slikovno in grafično gradivo (preglednice, grafični prikazi, slike) priložite prispevku kot samostojne dokumente in v glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k fotografijam, skicam ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.
- Obseg prispevkov: razprave in analize do 15.000 znakov (največ 10 strani), utrinki iz prakse, ocene in informacije pa do 7.000 znakov (4 strani). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).
- Obsežnejšim prispevkom (razprave, analize) priložite povzetek (do 8 vrstic) v slovenščini.
- Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).
- Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.
- Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:
 - knjiga: Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija Ljubljana: Glota Nova.
 - članek: Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobrazevanje, 2, 4–7.
 - prispevek v zborniku: Bečaj, J. (1996). Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobrazevanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 - spletna stran: www.zrss.si (dostopno 18. 3. 2009).
- Prispevku priložite izpolnjeno prijavnico prispevka, ki jo dobite na spletni strani.
- Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo na sejah.

