

3|2

REVIJA ZA  
ELEMENTARNO  
IZOBRAŽEVANJE



JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

LETNIK 6 – 2013



Univerza v Mariboru

Pedagoška fakulteta

Letnik/Volume: 6

Številka/Number: 2–3

Maribor, september 2013

# REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE

## THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Naslov uredništva/Editorial Office and Address:

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

- Internetni naslov/Web: [www.pfmb.uni-mb.si/zalozba](http://www.pfmb.uni-mb.si/zalozba)
- Elektronski naslov/E-mail: [zalozba.pef@uni-mb.si](mailto:zalozba.pef@uni-mb.si)

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE – ISSN 1855-4431.

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION – ISSN 1855-4431.

## REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Izdajatelj/Publisher: Založba PEF, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru

### *Uredniški odbor/Editorial Board:*

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

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

Založniški odbor/Publishing Committee:  
 dr. Samo Fošnarič, dr. Jurij Planinšec, dr. Dragica Haramija, dr. Janja Batič

### Lektoriranje/Proof Reading:

za angleško besedilo/English: mag. Andreja Krašna  
 za slovensko besedilo/Slovene: dr. Polonca Šek Mertük  
 Naslovnico je oblikoval/The title page designed by: Primož Krašna  
 Naklada/Circulation: 400 izvodov/copies  
 Tisk/Press: Tiskarna Koštomaj, Celje  
 Cena posamezne številke znaša 8 EUR, dvojna številka 12 EUR, letna naročnina znaša za institucije 20 EUR, za posameznike 18 EUR in za študente 10 EUR.

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

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE  
 THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Letnik/Volume: 6                      Številka/Number: 2–3                      Maribor, september 2013

Revija je vpisana v razvid medijev.

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE je indeksirana in vključena v bazo podatkov / THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION is indexed and abstracted in:

Co-operative Online Bibliographic System and Services (COBISS)

Ulrich's Periodicals Directory

IBZ, Internationale Bibliographie der Zeitschriftenliteratur

EBSCO (EBSCOhost databases and discovery technologies)

DOAJ (Directory of Open Access Journals)

## VSEBINA/CONTENTS

<i>Dr. Vesna Bjedov</i>	5
Methodical Competence of Teacher Trainees in their Written Teacher Certification Examination	
<i>Sabina Lešnik, dr. Milena Ivanuš Grmek, dr. Mihaela Brumen</i>	31
Učenje tujih jezikov z vidika staršev iz različnih slovenskih regij	
<i>Dr. Majda Cencič, dr. Anton Mlinar</i>	47
Trajnostna arhitektura v kontekstu vzgoje in izobraževanja: nekateri odgovori osnovnošolskih učiteljev na aktualno temo	
<i>Dr. Maja Hmelak, dr. Jurka Lepičnik Vodopivec</i>	63
Pričakovanja vzgojiteljev predšolskih otrok, vezana na njihov profesionalni razvoj	
<i>Monika Mithans</i>	79
Tuji jezik v prvem triletju waldorfske osnovne šole – stališča staršev iz treh držav	
<i>Mag. Tina Štemberger</i>	101
Stališča bodočih vzgojiteljic do ustvarjalnosti	
<i>Dr. Drago Unuk</i>	115
Stilizacija	
<i>Dr. Milan Klement, dr. Jiří Dostál</i>	141
E-Learning Within the Framework of the Czech University System	

---

<i>Tjaša Stergulec, Bojan Kovačič, dr. Janja Črčinovič Rozman</i>	159
Baletne vsebine pri pouku glasbene vzgoje v prvem triletju osnovne šole	
<i>Dr. Katja Košir, dr. Katarina Habe</i>	173
Analiza dejavnikov učnega okolja na osnovi modela hierarhije potreb Abrahama Maslowa	
<i>Dr. Darja Skribe-Dimec</i>	193
Diferenciacija pri poučevanju naravoslovja v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju <i>osnovne šole</i>	
<i>Miha Mohor</i>	213
Priredbe literarnih del za mladino	
<i>Kristina Šrot, Nataša Rizman Herga</i>	223
Mnenje osnovnošolskih učiteljev o usposobljenosti za sodelovanje s starši	
<i>Splošno o reviji</i>	241
Navodila avtorjem	
<i>General Information</i>	244
Guidelines for Submission	

---

---

*Dr. Vesna Bjedov, Ph.D., University of Josip Juraj Strossmayer, Faculty of Humanities and Social Sciences, vbjedov@ffos.hr*

## **Methodical Competence of Teacher Trainees in Their Written Teacher Certification Examination**

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.091(497.5)

### **ABSTRACT**

The paper discusses methodical competence of teacher trainees in their written papers composed as part of their teacher certification examination. The aim of this discourse is to establish the existence of methodical competence of Croatian language teacher trainees in their written teacher certification examination. The paper focuses on the following categories: the application of theoretical methodical knowledge of basic sciences and special theoretical methodical knowledge, supporting theoretical knowledge and practical experience with examples, and finding references in literature on methodology. The research was conducted on 58 written papers of Croatian language teacher trainees in primary and secondary schools in the following counties: Istria, Primorje-Gorski Kotar, Lika-Senj, Zagreb, Međimurje, Varaždin, Osijek-Baranja, Brod-Posavina, Požega-Slavonia, and Virovitica-Podravina. Based on this research study it was established that Croatian language teacher trainees show methodical competence especially with regard to the application of theoretical methodical knowledge of basic sciences and special theoretical methodical knowledge and references in literature on methodology.

**Key words:** methodical competence, written teacher certification examination

---

# Metodična kompetenca učiteljev pripravnikov v pisnem delu na strokovnem izpitu

## POVZETEK

V prispevku govorimo o metodični kompetenci učiteljev pripravnikov v pisnem delu na strokovnem izpitu. Cilj dela je ugotoviti obstoj metodične kompetence učitelja pripravnika hrvaškega jezika v pisnem delu na strokovnem izpitu. Pri tem smo se usmerili na naslednje kategorije: uporaba teoretičnega metodičnega znanja temeljnih ved in posebnih teorijskih metodičnih znanj, povezovanje teoretičnega znanja in praktičnih spoznanj oziroma navajanje primerov ter sklicevanje na strokovno-metodično literaturo. Raziskovanje je bilo opravljeno na zbranem gradivu, ki obsega 58 pisnih del učiteljev pripravnikov hrvaškega jezika v osnovnih in srednjih šolah na področju Istrske, Primorsko-goranske, Ličko-senjske, Zagrebške, Medžimurske, Varaždinske, Osiješko-baranjske, Brodsko-posavske, Požeško-slavonske in Virovitiško-podravske županije. Na temelju opravljenega raziskovanja je bilo ugotovljeno, da učitelji pripravniki hrvaškega jezika metodično kompetenco kažejo zlasti pri uporabi teoretičnega metodičnega znanja temeljnih ved in posebnih teorijskih metodičnih znanj ter pri sklicevanju na strokovno-metodično literaturo.

**Ključne besede:** metodična kompetenca, pisno delo na strokovnem izpitu

## 1. Introduction

In the beginning of their educational work, teachers<sup>1</sup> have a special status – the status of a trainee – that according to Huberman's model of career development<sup>2</sup> represents "career entry: survival or discovery". According to Berliner's model of the development of teacher expertise<sup>3</sup>, the term "novice" was used (Vizek Vidović, 2011). "In the initial phase that usually lasts for three years, the orientations of survival and discovery mix. (...) In career entry stage during the initial education and training the theoretical terms and general rules for teaching, like "making higher order questions" or "giving positive feed back", start to be applied in the real classroom situation. This stage is also called cognitive stage in acquisition of

<sup>1</sup> In this paper, the term teacher will be used to refer to a person who teaches in primary or secondary school.

<sup>2</sup> Huberman's model of career development is a "five-stage model of professional development containing two dominant orientations in most of the stages. These stages are: 1. Career entry: survival or discovery, 2. Stabilization, 3. Stocktaking: harmony or crisis, 4. Maturity: serenity or conservatism, 5. Disengagement" (Vizek Vidović, 2011, p. 42).

<sup>3</sup> "Berliner's model of the development of teacher expertise includes five stages of competence: 1. novice, 2. advanced beginner, 3. competent, 4. proficient, 5. expert" (Vizek Vidović, 2011, p. 44).

teaching skills because in this stage the verbal procedure is transferred into behaviour and practice according to the rules" (Vizek Vidović, 2011, pp. 42, 44). Hrvatić and Piršl (2007) point out that the acquisition of teaching competence is the basis and condition of professional development of teachers during all the stages of their career<sup>4</sup>. Talking about internship of teachers, Cindrić cites Vonk's division<sup>5</sup>, where this period belongs to the second phase in professional career of a teacher, which is called the threshold or entrance phase (Cindrić, 1998). The goal of internship is "to train teachers, teaching assistants and educators (...) with no previous experience for successful, professional and independent working in primary and secondary schools" (Regulations, 2003). During the internship, teachers are expected to gain professional adaptation, training, and independence to carry out their professional duties, to apply their knowledge creatively, and to develop their teaching skills (Cindrić, 1998). Internship finishes with the teacher certification examination, the purpose of which is to establish "professional, especially methodical-didactical, and pedagogical-psychological training of the interns for independent educational work" (Marušić, 2006, p. 8). The results of the research of an intern's professional confidence and competence after accomplishing their internship show that around 70% of school principals and 79% of teachers who have passed the respective examination believe that the level of acquired knowledge is sufficient for successful performance of the teaching profession (Cindrić, 1998). But, there is a certain number of teachers who do not possess sufficient competences, which means that 30% of incompetent teachers is a large number with worrying implications for the education of young generations. According to Cindrić, the causes of this situation are diverse, so they had to be professionally identified, and curriculum should contain (even in undergraduate education) suggestions and activities how to gain the desired competence level of teachers. Therefore, every phase of internship should be subjected to thorough analysis (p. 152). The stated facts raised our interest on this topic and directed us towards researching methodical competence of teacher trainees in their written teacher certification examination. One of four parts of the exam<sup>6</sup> is the written paper that examines professional-methodological and language competences of teacher trainees. This research study on methodological competence has been conducted on the written papers of Croatian language teacher trainees.

<sup>4</sup> "Process of Continuous Professional Development begins with the strengthening of the process of basic teacher education and consists of complementary components:

- initial (undergraduate/graduate) teacher education,
- introduction to work requirements,
- teacher training while working,
- lifelong learning" (Hrvatić & Piršl, 2007, p. 395).

<sup>5</sup> "Thinking critically, the most acceptable is J.H.C. Vonk's (1989) division; according to this, a teacher goes through developmental phases during their professional career. The first one being *preprofessional phase*... The second one *the threshold or entrance phase* (...) The third phase is partially disputable, and Vonk called it *the phase of professional development*" (Cindrić, 1998, pp. 43, 44).

<sup>6</sup> Teacher certification examination includes:

– for teachers – written paper, lesson plan, performed lesson, and oral exam (Article 19 from Regulations, 2003)



## 2. Teacher competence

As regards the term competence in education, Vlasta Vizek Vidović claims that the fundamental definition lies in the Review of the Turning project<sup>7</sup> where competence is defined as a term that “lies in integrative approach that regards individual capabilities as a dynamic combination of features that enable a competent performance or are a part of the final outcome of the educational process. Competences include the following elements: knowledge and understanding (theoretical knowledge in academic field, capacity for comprehension and understanding), knowledge how to act (practical application of knowledge in specific situations), knowledge how to be (values as integral elements of observations and living with others in a social context). Competences represent a mixture of these features (taking into consideration knowledge and its application, attitudes, skills and responsibilities), and they describe the level or degree an individual is able to apply” (Tuning, 2006, p. 5 in Vizek Vidović, 2009, p. 34). It is also pointed out that “in this context, competence or set of competences mean that a person uses a certain ability or skill to do the task in such a way that allows an assessment of their level of achievement” (Tuning, 2006, p. 1 in Vizek Vidović, 2009, p. 34). It is also important to note that competences can be assessed only to a certain degree, but they can also be developed through exercise and education (Tuning, 2006 in Vizek Vidović, 2009).

In trying to define the term competences in education, Cveta Razdevšek-Pučko states that it is a question of skills to apply certain knowledge. That means that the given term does not exclusively refer to something what an individual should know or the courses they finished during their studies (...), but it also refers to what has been studied in theory and what an individual will be able to do in practice (“has to offer on job market”) (Razdevšek-Pučko, 2005, p. 4). The same author notes that it was at the First Symposium of the Council of Europe that J. Coolahan suggested defining the competences as “general abilities of acting that are based on knowledge, experience, values and dispositions that the individual has developed while entering education practice” (Razdevšek-Pučko, 2005, p. 4). She further points out that Day<sup>8</sup> (1999, p. 57) states that competence is “an ability of fulfilling tasks and roles that are necessary for achieving desired standards” (Razdevšek-Pučko, 2005, p. 5). As for the definition of the process of acquiring teaching competences and the term competence, Snježana Nevia Močinić emphasizes that the majority of authors thinks that “competence is a combination of knowledge, skills and abilities, together with attitudes suitable for a certain context” (Močinić, 2011, p. 166). Teaching competences have their characteristics that are reflected in the

<sup>7</sup> “For the elaboration of a general model of a curriculum aimed to develop competences the expert teams, gathered in the so-called Turning project, are especially deserving, and their goal was to establish comparability, recognition and understandability of study programmes for various national and international stakeholders who are not a part of academic community” (Vizek Vidović, 2009, p. 34).

<sup>8</sup> Day, Christopher (1999). *Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.

fact that “unlike many other professions, teachers must develop their competences as a specific connection of knowledge, skills and traits to teach their students” (Lončarić & Pejić, 2009, p. 3). Taking that into consideration, it is a demanding task to shape a beneficial teacher who knows how to encourage their students to study (Kyriacou, 2001), then a teacher of strong personality whose authority is based on their expertise, objectivity, honesty, and good conduct, and then a specialist who, besides good professional knowledge, possesses solid pedagogical, psychological, sociological, and didactic knowledge (Težak, 1996).

There are a lot of demands and expectations that teachers nowadays have to face, which regard “closer and wider social environment and teachers personally. It is expected that teachers think about themselves and their vocation, and that they set long-term goals for their pedagogical practice; to be well informed what their students think and feel and how they act; to possess skills that enhance the satisfaction and effectiveness of their teaching profession, and to own knowledge and skills that can develop student’s self-respect and self-assurance” (Kostović-Vranješ & Ljubetić, 2008, p. 150). Professional competence of every teacher implies “not only complete theoretical-practical mastery of the subject content, but also a wider understanding of culture, outstanding knowledge of other scientific and artistic fields...” (Težak, 1996, p. 83). Theoretical knowledge of basic sciences in its wider sense is complemented with theoretical knowledge of teaching practice, which Meyer calls scientific knowledge which “contains systematically derived, and partially or completely empirically validated information on (...) teaching” (Meyer, 2005, p. 134), and with experiential knowledge (practical or applied knowledge) that encompasses autonomous and rich form of knowledge established by the teachers themselves (Meyer, 2005). The core of experiential knowledge is ‘pictures’ of good and bad teaching. “Teachers constantly project themselves into their personal observation of teaching situation, and these observations are being more or less filtered, and this way, some kind of regulation circuit has been created where didactical-methodical view and feelings are connected with action” (Meyer, 2005, p. 134).

Apart from theoretical and experiential knowledge, Meyer highlights a competence for action that is necessary in order to use two previously mentioned and “it consists of the ability, thinking of a goal, tactically and respecting the institutional frameworks, to fulfill our teaching and educational tasks not only in expected situations, but also in new ones” (Meyer, 2005, p. 135). Discussing the term competence in teaching methodology, Bežen states that it is a kind of knowledge including various psychological, social, and experiential components where the knowledge is focused on cognition, and competence on the ability to perform a task, so we can in fact talk about methodical knowledge and methodical competences (Bežen, 2008).

### 3. Methodical knowledge

In educational process, there are two possible courses: studying and teaching. Methodical knowledge connects the knowledge on studying and the knowledge on teaching, which is what Bežen (2008) believes that makes it so special. We have already emphasized the importance of teachers' knowledge in their own disciplines, but they also need to possess a certain level of knowledge in pedagogy, psychology, didactics, methodology, and other fields that make them competent teachers. According to Bežen (p. 26), methodical knowledge is peculiar because it includes not only cognitive knowledge, but also specific teaching skills and ability to create new methodical forms (approaches, methods, procedures, etc.), and there, the affective potential and values of teachers and methodologists play an important role. Taking different criteria into account, Bežen makes a distinction between theoretical and practical methodical knowledge, as well as the psychological category of knowledge, abilities and skills, methodical competences and knowledge of vocation (specialisation). Theoretical methodical knowledge contains knowledge on methodology of basic science. In reference to Croatian language teachers, their basic sciences are, for example, linguistics, literary theory, film studies, etc. As Bežen notes, methodical knowledge includes also the knowledge of basic educational sciences (pedagogy, didactics, psychology, philosophy) and special theoretical methodical knowledge (methodical systems, approaches, methods, forms, procedures, etc.). On the other hand, practical methodical knowledge includes: lesson planning, performing lessons and other educational forms, skilful communication with students, correct usage of Croatian language (or foreign language), application of teaching aids, creating of methodical artifacts<sup>9</sup>, and establishing positive classroom atmosphere (Bežen, 2008).

### 4. Methodical competence

Methodical competence is a part of pedagogical-didactical-methodical competence "that includes knowledge and skills of mediation of scientific knowledge in teaching particular subject" (Spajić-Vrkaš, Kukoč, & Bašić, 2001, p. 251 in Hrvatić & Piršl, 2007, p. 297). According to Pastuović (1999, p. 491), the following elements are required for the acquisition of methodical competence: "1. Studying of teaching topics, i.e. basic science of the subject (educational field / academic discipline the topics are derived from), (...) 3. Studying of teaching profession (psychology and studying of the so-called pedagogical programme, which is a common term for teaching skills and curriculum knowledge) 4. Organised teaching practice." In educological approach to a teacher, methodical

<sup>9</sup> Methodical artifacts are, according to Bežen, different kinds of simple and complex models and other subjects, handouts, toys, figures, posters, layouts, etc. Those are the means that teachers create and make themselves or with the help of some machines or gadgets. Those include also students' handmade creations when students do the tasks the teacher gives them (Bežen, 2008, p. 295).

competence is considered to be one of the most important components of skilful teaching, since practical work is crucial in the teaching profession (Bežen, 2008). The highlighted practical activity implicitly indicates that methodical competence focuses not “so much on cognition but on successful action” (Bežen, 2008, p. 391). Teaching skills can be called an art, and the stated term is used by Chris Kyriacou in his discussion on basic teaching skills<sup>10</sup>. Talking about studying competence of students, but referring to teachers at the same time, Meyer considers methodical competence as one of four competences, where he distinguishes between professional competence, methodical competence, social competence, and self-competence (Meyer, 2001). Defining methodical competence of students as an ability of conscious and creative activity in studying, Meyer introduces the term of methodical profoundness that means “the level of competence the teachers and students apply and reflect certain teaching method at” (Meyer, 2001, p. 169). Meyer names the theoretical model for determining methodical profoundness the “model of degree of teaching-methodical competence<sup>11</sup>” where he points out the difference between the models of degrees and models of processes. The model of degrees shows “how the fully developed competence is structured”, while the model of process “describes the order of competences built and developed in the teaching process” (Meyer, 2001, p. 169). As regards teaching, or methodical competence in particular, we could argue that they are “partially the same, but the uniqueness of methodical competence is in the scientific dimension of the methodical knowledge” (Bežen, 2008, p. 276). Methodical competence of teachers is mostly seen in their ability to transfer successfully the content of studying. As regards the methodical competence of teachers in their written teacher certification examination, we can use the respective term in the sense of a trainee’s ability to use and apply theoretical methodical knowledge of basic sciences and special theoretical methodical knowledge regarding the given topic of the written paper, the trainee’s ability of connecting theoretical knowledge and practical knowledge, and their usage of references to professional methodical literature in their written paper.

## 5. Research scope and purpose

The aim of this paper is to establish the existence of methodical competence of Croatian language teacher trainees in their written paper as part of their teacher

<sup>10</sup> According to Kyriacou (2001), the basic teaching skills are: lesson planning, conducting lessons, classroom atmosphere, discipline, evaluation of student’s progress, and evaluation of teacher’s own work.

<sup>11</sup> According to the criterion of improving the independence of methodical thinking and acting, Meyer (2001) lists five degrees of teaching-methodical competence, as follows:

- (1) performing the process by naively completed mimicking,
- (2) performing the process according to the given model,
- (3) performing the process after the insight,
- (4) independent conducting of the process,
- (5) didactical reflection on the process. (p. 169)

certification examination. That means that we focused our observations and analysis of written papers on the following:

- The application of theoretical methodical knowledge of basic sciences and special theoretical methodical knowledge;
- Supporting theoretical knowledge and practical insights with examples, and
- References to specialised literature on methodology.

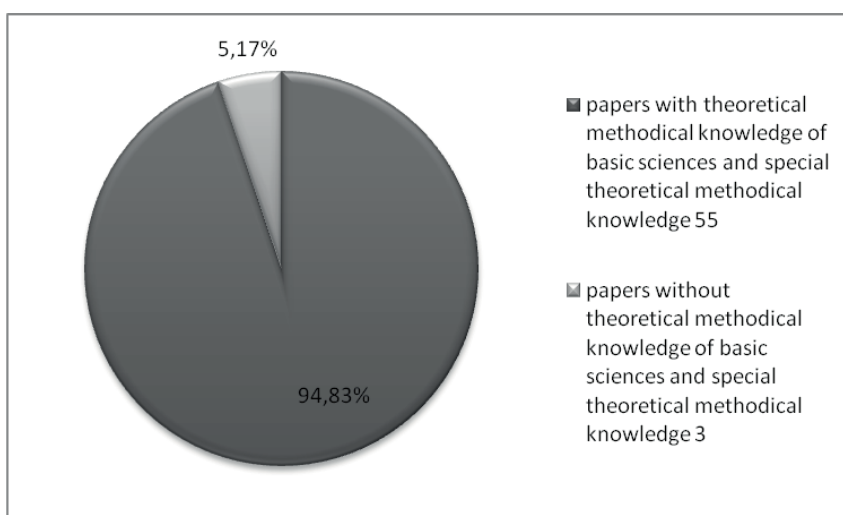
We observed the application of theoretical methodical knowledge of basic sciences and special theoretical methodical knowledge in trainees' application of methodical terms connected to the given topic of their written paper, which means that we focused on key terms from basic sciences (literary theory and linguistics) and special theoretical methodical knowledge (methodical systems, methodical approaches, methodical procedures etc.) that are presented in the paper, and are connected with the topic, i.e. the title of the paper. In their written papers, it is important that teachers trainees show their understanding of the topic, which is achieved by means of combining theoretical and practical knowledge, i.e. through providing examples for a certain topic. That means that the next aspect of our focus, that is, supporting theoretical knowledge and practical insights with examples, was observed in the way that trainees managed to support the theoretical facts presented in the paper with practical insight on the stated facts. Trainees are expected to provide examples which they gained while working with students, though the examples do not need to be taken from their personal experience in the classroom. As regards literary theory, that means they are expected to give examples for theoretical statements concerning the topic of the written paper, while with regard to the Croatian language, they can list various language exercises and tasks, word games, methodical procedures, etc. In the written examination it is not possible to cite literature, but just paraphrase or mention such references by memory. For that reason, our third category was references to professional methodical literature, which showed trainees' knowledge of professional methodical literature and its authors in support of their statements given in the written paper. During the years 2011 and 2012 we collected materials which comprise 58 written papers of Croatian language teacher trainees in primary and secondary schools from the following counties: Istria, Primorje-Gorski Kotar, Lika-Senj, Zagreb, Međimurje, Varaždin, Osijek-Baranja, Brod-Posavina, Požega-Slavonia, and Virovitica-Podravina. In our research study we applied methodological procedure to the analysis of teacher trainees' written papers. The results were presented by means of descriptive and comparative methods. We interpreted all of them completely, and then compared them depending on whether they dealt with linguistics or literature. That means that we were interested to see the difference in methodical competence

of teacher trainees in written papers that dealt with linguistics and those that dealt with literature topics.

## 6. Research results and discussion – overall sample

### 6.1. Key terms of theoretical methodical knowledge of basic sciences and special theoretical methodical knowledge

Out of 58 written papers of Croatian language teacher trainees, which we have read and analysed, we found the key terms of theoretical methodical knowledge of basic sciences and special theoretical methodical knowledge in 55 of them or 94.83% (Figure 1).



*Figure 1.* Key terms of theoretical methodical knowledge of basic sciences and special theoretical methodical knowledge

In those papers, the teacher trainees showed they possessed the knowledge of the topic and that they mastered professional (*stylistic periods, characters, plots, spelling exercises, voices, punctuation* etc.) and methodical terminology (*problem solving methods, problem situations, handouts* etc.) for the given topic. There are some examples below (1).

(1)

“When we analyse a novel methodically, there are some criteria that should be taken into consideration: stylistic periods (...), characters (...), plots (...) I will show the way how I organised the obligatory reading class on L.N.Tolstoj *Anna Karenina*

in the third grade. I have used a problem solving method taken from D. Rosandić, because his approach seemed the most suitable one (...)" (*Metodički pristup romanu u srednjoj školi – Methodical approach to novel in secondary school*<sup>12</sup>)

"Problem solving method puts the student in the role of a subject that explores, contemplates, judges, concludes. Independence of students is an important component of this teaching method. The teacher is an organizer, but not the main source of information. (...) Problem solving method has its phases. At the very beginning it is important to create the situation to define the problem. This situation could be a result of doing questionnaires, reading critiques, debating or discussing moderated by the teacher." (*Problemska nastava književnosti – Teaching literature through problem solving*)

"Spelling and pronunciation exercises are necessary from the very first grade of primary school to avoid irregularities in writing and speaking, and they need to be done in all the grades. (...) Spelling exercises – graphic, sound changes, punctuation, lexical – are to be done on all the levels of primary school. (...) These exercises can be organised through handouts with mistakes for students to find, filling in the gaps, finishing sentences, quizzes can be organised, but they also can be organised as a part of intrasubject correlation in planning and performing the lesson of some other subject. (...) Unlike spelling, pronunciation exercises are not that common in Croatian language teaching, although they are not less important. Linguist Stjepko Težak in his book *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika* (Theory and practice of Croatian language) divided pronunciation exercises into:

1. articulation
2. accentuation
3. intonation. (...)" (*Pravopisne i pravogovorne vježbe u nastavi hrvatskoga jezika – Spelling and pronunciation exercises in Croatian language teaching*)

"The purpose of language teaching is to release and develop spoken and written expression of students, but also to encourage and develop cognitive processes. Therefore it is not only important to practice pronunciation, accentuation, enunciation, and spelling, but also to encourage cognitive and affective processes. (...) Zdenka Gudelj-Velaga believes that language teaching should follow some principles: the principle of motivation, creativity, development and regional identity. (...) Students will practise expression through a variety of exercises. These are: grammar-pronunciation, grammar-spelling, and stylistic-compositional. (...) In the first grade, students will practise writing descriptions. Since a portrait is a frequent theme of description, it is necessary to refresh this topic with new approaches, attitudes, and perspectives. Therefore, students could be given the

<sup>12</sup> The titles of the works this and the following paragraphs are taken from are provided in brackets.



task to describe a person who feels uncomfortable, alone, happy or unhappy. (...)” (*Nastava jezičnoga izražavanja u srednjoj školi – Teaching expression in secondary school*)

In three written papers which account for 5.17%, it was not obvious that Croatian language teacher trainees used the key terms of theoretical methodical knowledge of basic sciences and special theoretical methodical knowledge related to the given topic. That means that those papers did not follow the topic and their content was off the subject. The first paper was *Metodički instrumentarij u teatrološkoj obradi dramskog djela* (*Methodical instruments for theatrical processing of plays*) where there were obvious deviations from the given topic, in particular with regard to the teacher’s role in traditional teaching but also in the division of the Croatian language into specific fields, and in defining the curriculum, interdisciplinarity, lessons, classroom situation, etc. The example is provided below (2a).

(2a)

“The success of educational activities depends on good lesson preparation of teachers. In traditional teaching, a teacher is the source of knowledge that is based on experience. (...) Croatian language, as a subject, consists of three teaching areas: literature, language, and expression. It has its purpose, goal, and tasks structured in the curriculum. Curriculum is a state document that defines teaching areas. (...) The programmes alter, based on scientific grounds, evaluation of old programmes, and interdisciplinary principle. Interdisciplinarity is a collaborative relationship of two or more disciplines. (...) A lesson is a time-bounded unit of 45 minutes. (...) Classroom situation is the amount of content that is being taught at a given time.” (*Metodički instrumentarij u teatrološkoj obradi dramskog djela - Methodical instruments for theatrical processing of plays*)

The other paper where the key terms of theoretical methodical knowledge of basic sciences and special theoretical methodical knowledge related to the given topic were not obvious was also entitled *Metodički instrumentarij u teatrološkoj obradi dramskog djela* (*Methodical instruments for theatrical processing of plays*). In that paper, we could also see dispersion and deviation from the subject through mentioning the role of social networks and web sites in a student’s growth and education, and the explanation of the terms, such as motivation in psychology, methodology, etc. The example is provided below (2b).

(2b)

“Nowadays, when some other ‘arts’ are imposed to students and when the information system is, in a way, shaped for pure marketing activities that triggers different types of communication in society, with parents, schoolmates, and teachers, it is absolutely reasonable to state that books and literature have just



a passing role in the everyday life of students. Some facts speak in favour of this idea, namely, the number of students who daily spend hours surfing the Internet in search of 'lost' friends, and only few of them visit useful social network sites (except the one for obligatory reading), where they can find out more about a book or other source. Taking these facts into account, it is hard to make today's students, especially secondary school students, interested in reading. (...) The first step in accepting a literary work is motivation. The term motivation in psychology assumes... In methodology, the term motivation..." (*Metodički instrumentarij u teatrološkoj obradi dramskog djela - Methodical instruments for theatrical processing of plays*)

In the written paper *Tipovi vezanoga teksta u nastavi pismenoga izražavanja* (*Types of connected texts in teaching writing*) we can see that the types of connected texts in teaching writing are not stated. Instead, the author writes about literacy, oral and written expression, the role of a teacher in the classroom. The example is provided below (2c).

(2c)

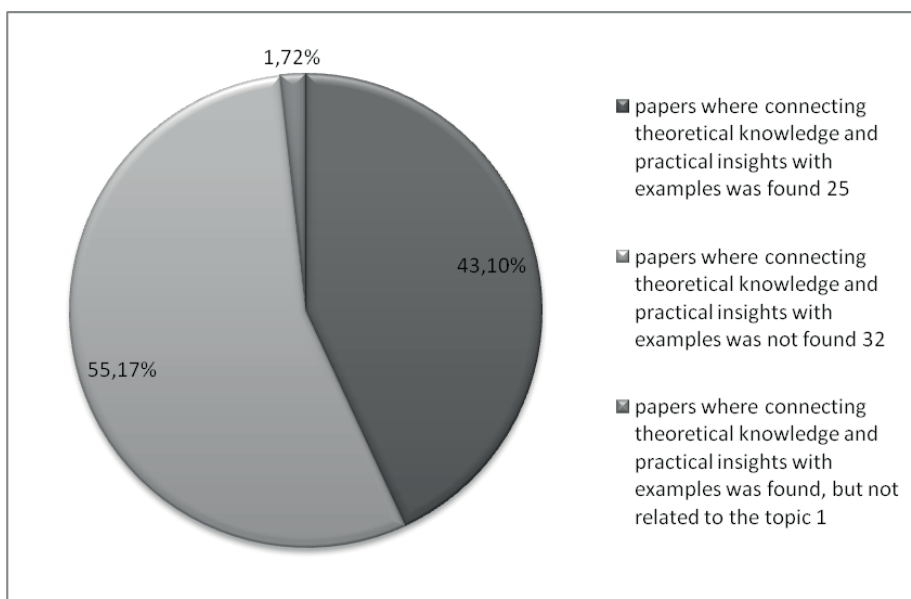
"Literacy encompasses a very broad term. Primarily, it represents the use of writing as a means of understanding and communication. From the very beginning of their education, students use writing. Their literacy is enriched during their education. (...) The beginnings of their oral expression are mostly associated with the region students come from. Characteristic of such linguistic expression and feeling is the use of numerous dialecticisms and jargon language that do not belong to the standard language. (...) Writing skills in primary school are based on the principle of regional identity. (...) Teacher, as a facilitator of educational process, has to respect students' interests, and enable them to better their writing skills. (...) Teaching literacy has an extremely great and important role in education process." (*Tipovi vezanoga teksta u nastavi pismenoga izražavanja - Types of connected texts in teaching writing*)

Two written papers composed by two Croatian language teacher trainees during the written teacher certification examination, both entitled *Metodički pristup izabranoj nastavnoj jedinici iz morfologije* (*Methodical approach to lesson on morphology*), showed that the authors did use the key terms of theoretical methodical knowledge of basic sciences and special theoretical methodical knowledge related to the given subject, but not completely. The title required them to write about methodical approach to lesson on morphology, but instead, the two focused on methodical approaches to morphological contents, teaching topics related to morphology, and the principles of continuity and vertical-spiral sequence in the occurrence of teaching content with particular emphasis on morphological content. However, they failed to highlight concrete methodical approaches to certain morphological

content, which was explicitly suggested by the title. This omission in the two said papers is even more apparent with regard to the second category we observed, namely, supporting theoretical knowledge and practical insights with examples, because the two papers did not provide any examples, i.e. practical knowledge. Compared to the first category we observed and analysed in the written papers which were produced as part of teacher certification examinations, we can say that the majority of Croatian language teacher trainees showed methodical competence with respect to theoretical knowledge in the academic field, i.e. at the cognitive level, in the disciplines of literature and linguistics. Also, the majority of teacher trainees demonstrated the knowledge of special theoretical methodical knowledge, such as knowledge of methodical approaches and procedures, and also methods and work forms. Nevertheless, some of the analysed written papers showed that there was no methodical knowledge of the cognitive level and special theoretical methodical knowledge, which proves that it is necessary to pay special attention to developing methodical competence structurally, not only during the pre-professional education, but also in teacher trainee period. Apart from that, methodical competence of Croatian language teachers should be included in professional trainings and conferences.

### 6.2. Connecting theoretical knowledge and practical insights with examples

If we look at Figure 2, we can see that only 25 of the analysed written papers of Croatian language teacher trainees supported theoretical knowledge and practical insights with examples regarding the given subject.



*Figure 2.* Supporting theoretical knowledge and practical insights with examples

This means that only slightly over two fifths or under a half of all written papers, or 43.10% to be exact, did support theoretical knowledge and practical insights with examples. Below (3), there are few examples of supporting theoretical knowledge and practical insights with examples in the written papers composed by Croatian language teacher trainees.

(3)

“In the fifth grade, Roald Dahl’s *Charlie and the Chocolate Factory* is a very popular book. (...) In the sixth grade August Šenoa’s *Povijestice* is among other obligatory literature. (...)” (*Sat obrade školske lektire - Obligatory reading classes*)

“For example, a problem situation for Novak’s *Posljednji Stipančići* can be created by directed discussion with the students on modern family and traditional family, and their internal relations. (...)” (*Problem solving literature classes - Problemska nastava književnosti*)

“The same themes we find in Molnar’s novel *Junaci Pavlove ulice* which students love to read as they feel close to the characters. Its ethical message is very specific and a young reader cannot stay indifferent. (...) Children’s adventure novel is full of action and constant interweaving of events around the main character while fulfilling his secret task, such as in the sixth grade novel by Pavao Pavličić’s *Trojica u Trnju*. (...)” (*Roman u osnovnoj školi – Novel in primary school*)

“During the lessons students often open some problems themselves. Especially some stimulating topics on lexicology, such as the issue of English loan words in the Croatian language, the use of foreign words, such as e-mail, rock-band, etc. (...)” (*Poučavanje i učenje jezičnih sadržaja s ciljem ostvarivanja funkcionalne pismenosti u srednjoj školi – Teaching and learning language in order to achieve functional literacy in high school*)

In over a half (32) of the analysed written papers of Croatian language teacher trainees (55.17%), no examples from practice were provided, which means that the theory was not supported by any examples from various literary works, or by examples of language tasks, exercises, problem solving tasks, etc. One of the written papers, for example, was rather unusual. The topic of the paper was related to language (*Problemski pristup u poučavanju gramatike u srednjoj školi – Problem solving approach to teaching grammar in secondary school*), and the author had identified the stages of problem teaching, such as creating a problem situation, defining the problem and methods of research, independent work of students, analysis and correction of the research results, and different kinds of problem teaching, such as observing grammar facts and solving grammar tasks. However, the examples were completely inappropriate, as the author illustrated the ideas

with examples from literature instead of those from linguistics or the Croatian language, as we show in (4).

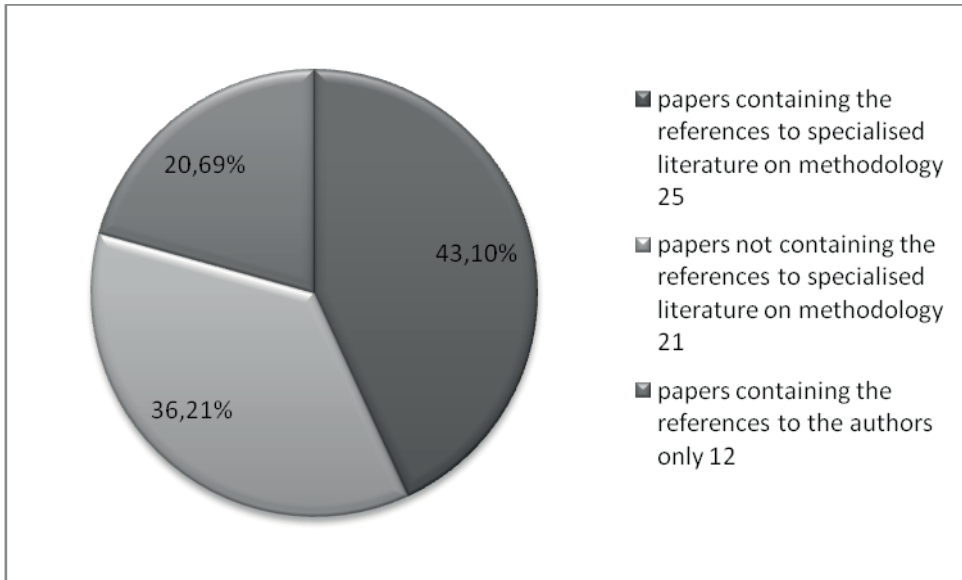
(4)

“Let me show two examples: The first lesson consists of explaining impressions and finding questions for analysis: Why does Onegin reject love of provincial noblewoman and does he fall passionately in love with Tatyana from St. Petersburg? The second lesson: When does Pushkin sympathise with the hero? Does Onegin’s approach to life differ in the beginning and in the end? (...)” (*Problemski pristup u poučavanju gramatike u srednjoj školi – Problem solving approach to teaching grammar in secondary school*)

The results of the second category we observed are not satisfying at all. If the methodical competence involves the usage of knowledge, abilities or skills to perform the job of a teacher, we can hardly talk of capacity for comprehension and understanding, i.e. practical application of knowledge, in the majority of the analysed written papers composed by Croatian language teacher trainees as part of their written teacher certification examination. Furthermore, if competence includes the ability to act which is not based only on knowledge, but also on experience, then we can say that in most of the analysed written papers the experiential part was missing. Let us underline once again that the development of teacher competences is extremely important for those who are taught, i.e. for students, and therefore it is imperative for teacher trainees to demonstrate in their written examination that they can apply their theoretical knowledge to teaching practice.

### 6.3. References to specialised literature on methodology

The third category of the written teacher certification exams by Croatian language teacher trainees regarded specialised literature on methodology. Figure 3 shows that 25 teacher trainees or 43.10% referred to specialised literature on methodology, stating the author and the title.



*Figure 3.* References to specialised literature on methodology

The teacher trainers most commonly referred to Dragutin Rosandić and his book *Metodika književnoga odgoja i obrazovanja* (*Methodology of Literary Education*), and Stjepko Težak and his book *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika* (*Theory and Practice of Teaching Croatian*), as indicated below (5).

(5)

“Dragutin Rosandić explores the novel in his book *Metodika književnoga odgoja i obrazovanja* (*Methodology of Literary Education*) and states a few concepts of novel interpretation: (...)” (*Roman u osnovnoj školi – Novel in primary school*)

“Dragutin Rosandić in his book *Metodika književnoga odgoja i obrazovanja* (*Methodology of Literary Education*) states the following structure of the lesson on literature: (...)” (*Motivacija u nastavi književnosti – Motivation in teaching literature*)

“In Stjepko Težak’s book *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika* (*Theory and Practice of Teaching Croatian*) there are the following written and spoken mistakes: (...)” (*Pravopisne i pravogovorne vježbe u nastavi hrvatskoga jezika – Spelling and pronunciation exercises in Croatian language teaching*)

Apart from the two said authors, some other authors and books were mentioned in the written papers by Croatian language teacher trainees. Those were Karol Visinko and his *Dječja priča – povijest, teorija, recepcija i interpretacija* (*Children’s Stories - the history, theory, reception and interpretation*), Ana Gabrijele Šabić and

her *Razvijanje literarnih sposobnosti učenika u komunikaciji s lirskom poezijom* (*Developing Literary Abilities in Communication with Lyrical Poetry*), Rasima Kajić and her *Roman u sustavu problemske nastave* (*Novel in Problem Teaching System*), and Stjepan Hranjec and his *Hrvatski dječji roman* (*Croatian Children's Novel*). In one fifth of the analysed papers, or 20.69%, to be more exact, teacher trainees mentioned only the author but not a specific book, as can be observed below (6).

(6)

“A lesson, according to D. Rosandić, is a teaching unit encompassing content, psychology, methodology, and time.” (*Ustrojstvo nastavnoga sata književnosti – Organization of a Literature Lesson*)

“Dragutin Rosandić points out that the term motivation is a part of psychology, and defines the mental process that encourages people to certain action and demeanour. (...) Rosandić states the following conditions for choosing motivation: (...)” (*Motivacija u nastavi književnosti – Motivation in Teaching Literature*)

“Pronunciation exercises, according to Stjepko Težak, are divided into properly pronounced and stylistic-compositional ones. (...)” (*Pravopisne i pravogovorne vježbe u nastavi hrvatskoga jezika – Proper writing and speaking exercises in the Croatian language teaching*)

“The famous linguist Noam Chomsky also deals with this problem, him being a representative of the so-called transformational-generative grammar which is very formal in its approach to language. (...)” (*Nastava sintakse Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi – Teaching syntax of the Croatian language in primary school*)

In 21 of the 58 analysed papers written by Croatian language teacher trainees as part of their teacher certification examination (Figure 3) we did not find any references to specialised literature on methodology, which means that 36.21% of the teachers in question had not cited authors and literature to support their assertions.

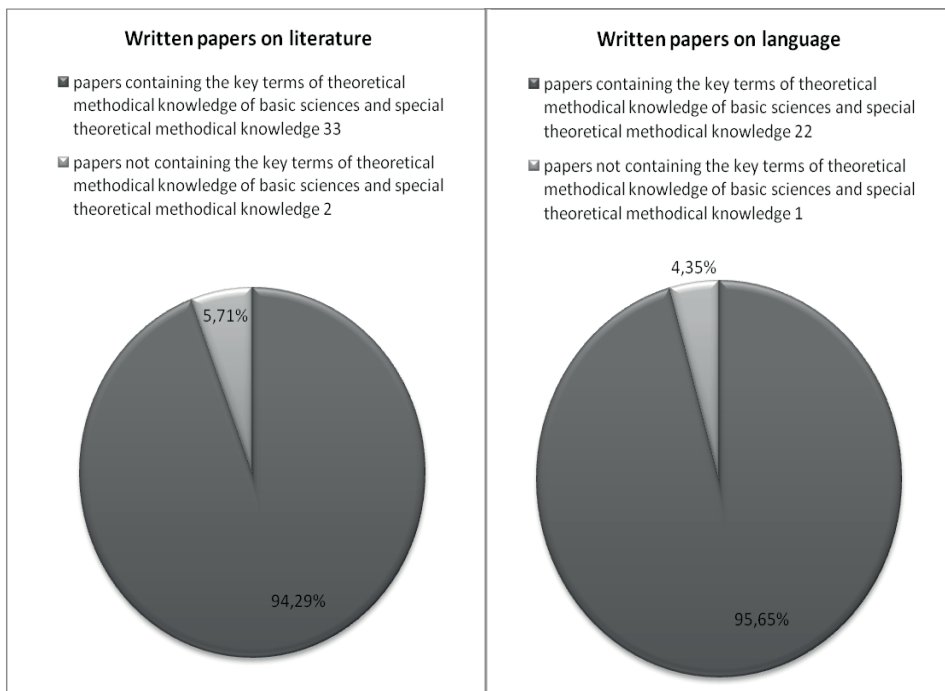
As regards the last category of our focus, i.e. references to specialised literature on methodology in the written examination papers, we can claim that methodical competences of Croatian language teacher trainees are evident in the majority of analysed papers, as a large portion of teacher trainees did refer to various authors and/or their work. This proves that some trainees are familiar with specialised literature on methodology dealing with the subject of the paper. However, most of them referred to basic literature dealing with methodical linguistic and literary theory topics, and there were no references to professional and scientific journals, anthologies and monographs, which should be the strongholds for written papers produced at teacher certification examination, primarily because of their topicality

in reporting on the latest developments in the field. Furthermore, we should also point out that the results of the analysis in regard to the respective category showed that a great deal of written papers did not refer to specialised literature on methodology. Marušić, Pavin Ivanec, and Dolan (2011) conducted a research study on mentorship in Croatia in which they tried to shed some light on respective problems from different perspectives. An interesting piece of advice mentors gave to their trainees is that of the necessity of continuous improvement, professional as well as personal. "In this context, several participants stressed the importance of consulting professional literature" (Marušić, Pavin Ivanec, and Dolan, 2011, p. 188).

## **7. Results and discussion – comparison of written papers on literary and linguistic topics**

### *7.1. Key terms of theoretical methodical knowledge of basic sciences and special theoretical methodical knowledge*

Of the 58 collected and analysed papers composed by Croatian language teacher trainees as part of their written teacher certification examination, 35 of them deal with literary subjects topics and 23 with linguistic subjects. In almost all (33 papers or 94.29%) papers dealing with literary topics, the key terms of theoretical methodical knowledge of basic sciences and special theoretical methodical knowledge were evident, and only in two of them (5.71%) they were not. The results are graphically illustrated in Figure 4. As for the papers on linguistic topics (Figure 5), it was again established that almost all of the papers contained the key terms of theoretical methodical knowledge of basic sciences and special theoretical methodical knowledge (22 papers or 95.65%), while only one did not contain any key terms related to the topic.



*Figure 4.* The key terms of theoretical methodical knowledge of basic sciences and special theoretical methodical knowledge – papers on literature

*Figure 5.* The key terms of theoretical methodical knowledge of basic sciences and special theoretical methodical knowledge – papers on language

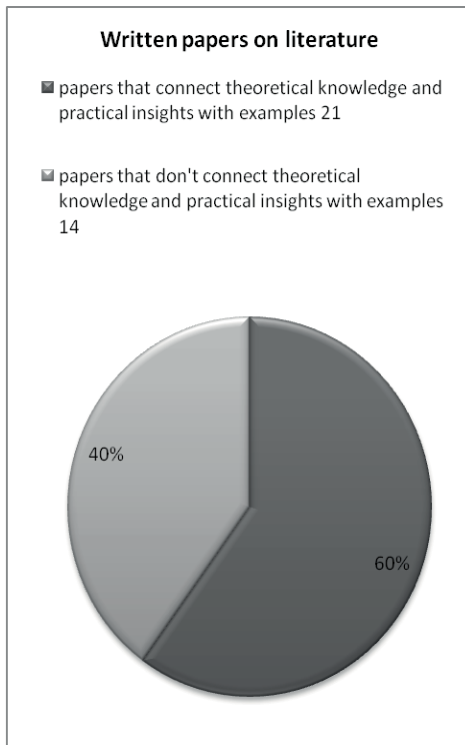
Overall, we can be satisfied with the stated indicators. They indicate that Croatian language teacher trainees do possess methodical competence with regard to the theoretical knowledge in the academic field of literature and language. But since methodical competence represents the ability to transfer the contents of studying, there should be no cases of teacher trainees not showing, in their written papers, theoretical methodical knowledge of basic sciences and special theoretical methodical knowledge as well as some key terms from literature or linguistics related to the topic of the paper. Undoubtedly, the reason for that can be found in the initial (pre-professional) education of teachers, because the mastery of the subject matter, and the basic sciences as well as the scientific dimension of methodical knowledge present the basis of teaching competences.

### *7.2. Supporting theoretical knowledge and practical insights with examples*

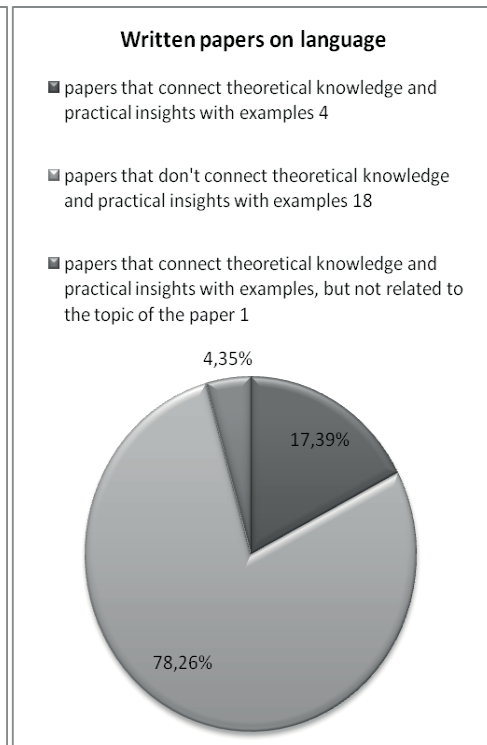
With regard to the second category analysed, namely, supporting theoretical knowledge and practical insights with examples, the analysis showed that examples were provided in 21 papers on literature, which makes two thirds or 60% (Figure



60%). In 14 or 40% of the papers on literature, however, there were no examples for the theoretical knowledge presented. If we look at Figure 7 which shows to what extent theoretical knowledge and practical insights were supported with examples in the 58 analysed written papers on language, we see that the ratio is completely different. Only in four papers or 17.39%, we did find examples to support theoretical statements, whereas in as much as 78.26% or the majority of the papers on language (18) there were no examples to support the statements in the written papers. In one of the papers on language, there was a connection of theoretical knowledge and practical insights, but the examples used were related to literature and not language as it should have (Figure 7).



*Figure 6.* Supporting theoretical knowledge and practical insights with examples – papers on literature



*Figure 7.* Supporting theoretical knowledge and practical insights with examples – papers on language

Although the majority of Croatian language teacher trainees showed methodical competence in supporting theory with examples in literature, we cannot be fully satisfied with the outcome, as there is still a large number of teacher trainees whose papers do not prove this competence. We were particularly dissatisfied with the papers on language, as the respective competence had not been proven in as much as 80% of the papers, which is really worrying. The reasons why Croatian language teacher trainees failed to provide examples in their written papers can

be various. On the one hand, teacher trainees may have been ignorant of the fact that they should have demonstrated their understanding of the given topic through giving practical examples which should have been derived mostly from their own personal experience (working with students), but also those that were not part of the trainee's personal experience. The other reason for the absence of examples supporting theoretical knowledge in the written papers in question could simply be insufficient practical insights or a lack of teaching practice on the given topic, with various underlying reasons<sup>13</sup>. All in all, the methodical competence of Croatian language teacher trainees related to practical examples of theoretical knowledge application should be supported and developed, especially with regard to language teaching. That can be achieved through a systematic and thorough monitoring of the trainee's teaching activities during their internship and through continuous professional development, either organised<sup>14</sup> or individual.

### *7.3. References to specialised literature on methodology*

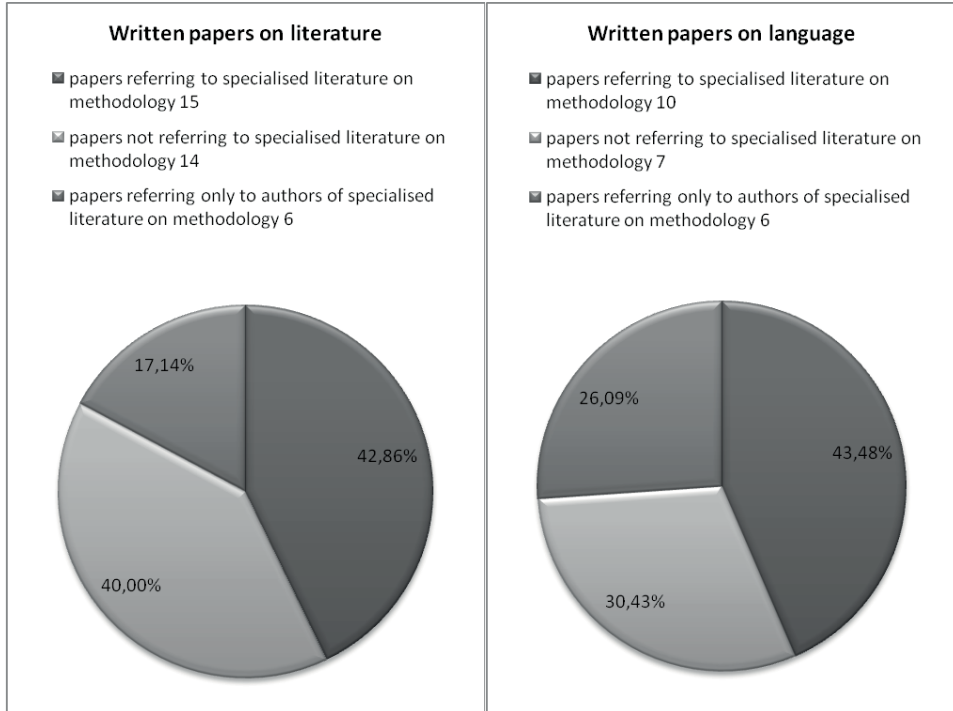
The results regarding references to specialised literature on methodology in the written papers on literature and on language are shown in Figures 8 and 9. Figure 8 clearly indicates that the references were found in 15 of the analysed papers on literature, which makes 42.86%, whereas in the two fifths of the papers (40.00%) no such references were made. In addition, six papers (17.14%) on literature include the names of authors, but without the titles of their books. As for the analysis of the written papers on language (Figure 9), we see that references to specialised literature on methodology was found in some of the papers (10 papers or 43.48%), while in seven of them, there were no references to support the statements in the paper (30.43%). In one fourth of the written papers on language or 26.09%, only authors were mentioned without respective work.

---

<sup>13</sup> For example, some Croatian language teacher trainees complete their internship working as class teachers, art teachers, foreign language teachers, librarians, etc. and they do not teach the topics related to Croatian language at all. Furthermore, there is a special category of teacher trainees, namely, volunteers, who are not employed during their internship, but are obliged to attend a certain number of mentor's lessons and perform a certain number of lesson on their own, and that time limit is an obstacle for the trainees to gain experience with different topics in that subject.

<sup>14</sup> For example, it could be a local professional organization (Županijsko stručno vijeće).

---



*Figure 8.* References to specialised literature on methodology – papers on literature

*Figure 9.* References to specialised literature on methodology – papers on language

The results of the research study with regard to the category of referencing specialised literature on methodology, indicate that some written papers on literature or language, composed by Croatian language teacher trainees prove methodical competence of the latter, though they also show that a significant number of authors included no references of specialised literature on methodology in their written papers. That might indicate that only a portion of Croatian language teacher trainees were aware of the fact that they were expected to support their statements in the written teacher certification examination with references from relevant literature on methodology. Furthermore, the results could suggest that after finishing their regular academic education, teacher trainees do not pay enough attention to recently published literature on methodology, although that is one of their obligations as teachers. Nevertheless, the attitude of teacher trainees towards specialised literature on methodology should be changed, above all in their papers composed as part of their written teacher certification examination. That involves in the first place their active participation in being updated on the latest publications in their professional field and the awareness of the need to include references (titles and authors) in their written papers to support their own thoughts and ideas.

## 8. Conclusion

Methodical competence is part of pedagogical-didactical-methodical competence that includes the knowledge and skills of transferring scientific findings into teaching. It is considered to be one of the most important components of teacher training regarding the priority of practical work in teacher's profession. The term methodical competence of teacher trainees in their written papers as part of teacher certification examination includes a trainee's ability to use, i.e. apply theoretical methodical knowledge of basic sciences and special theoretical methodical knowledge on the topic of the written paper, the ability to support theoretical knowledge and practical insights with examples, and trainee's references to specialised literature on methodology. Based on a research study analysis of the written papers of Croatian language teacher trainees composed as part of their teacher certification examination, it was established that Croatian language teacher trainees did show methodical competence which was indicated through their application of theoretical methodical knowledge of basic sciences and special theoretical methodical knowledge as well as through providing reference to specialised literature on methodology. As regards methodical competence in those written papers that dealt with literary and linguistic topics, the difference could be observed between the two, as in the majority of the analysed written papers on language, theoretical knowledge and practical insights were hardly supported with examples. The development of methodical competence of teachers is extremely important because teachers are expected to develop such knowledge, skills, and traits in the people they teach, that is, their students. That process is normally carried out during all the stages of their professional career; whereas during the internship period, the professional adaptation of teachers, training, and independence happen in order to enable them to teach, to apply their knowledge, and to develop teaching skills.

### DALJŠI POVZETEK

Na začetku svojega vzgojno-izobraževalnega dela imajo učitelji status pripravnika, ki po Hubermanovem modelu razvoja kariere predstavlja »začetek: preživetje ali odkrivanje«, po Berlinerovem modelu razvoja ekspertnosti pa »popolno začetništvo«. Cilj pripravništva je usposabljanje učitelja brez delovnih izkušenj za uspešno, strokovno in samostojno opravljanje dela v osnovni oziroma srednji šoli. Med pripravništvom se od učitelja pripravnika pričakuje profesionalno prilagajanje, usposabljanje in osamosvajanje za opravljanje učiteljskega poklica, za ustvarjalno uporabo znanja ter izgradnjo učnih veščin. Pripravništvo se konča z opravljanjem strokovnega izpita. Eden od štirih delov strokovnega izpita je pisni del, s katerim se preverjata strokovno-metodična in jezikovna kompetenca učitelja

pripravnika. V članku izhajamo iz definiranja kompetence v izobraževanju kot integrativnega pristopa s sestavnimi deli: znanje in razumevanje (teoretično znanje na akademskem področju, zmožnost spoznavanja in razumevanja), znanje o tem, kako delovati (praktična uporaba znanja v določenih situacijah), znanje o tem, kako biti (vrednosti kot integralni elementi načina opazovanja in življenja z drugimi v družbenem kontekstu). Metodična kompetenca je del pedagoško-didaktično-metodične kompetence, ki obsega znanje in veščine posredovanja znanstvenih spoznanj pri pouku določenega predmeta. Imamo jo za enega od najpomembnejših sestavnih delov usposobljenosti za poučevanje glede na primarnost praktičnega dela v učiteljskem poklicu. V članku se pojem metodične kompetence učitelja pripravnika v pisnem delu na strokovnem izpitu uporablja v pomenu pripravnikove sposobnosti uporabe oziroma uporabe teoretičnega metodičnega znanja temeljnih ved in posebnih teorijskih metodičnih znanj glede na zadano temo pisnega dela, zatem pripravnikove sposobnosti povezovanja teoretičnega znanja in praktičnih spoznanj ter uporabo oziroma pripravnikovo sklicevanje na strokovno-metodično literaturo.

V članku smo se osredotočili na pisna dela učiteljev pripravnikov hrvaškega jezika, pri čemer je bil naš namen ugotoviti obstoj metodične kompetence. Pri opazovanju in analizi pisnih del smo se usmerili k raziskovanju naslednjih kategorij:

- uporaba teoretičnega metodičnega znanja temeljnih ved in posebnih teorijskih metodičnih znanj,
- povezovanje teoretičnega znanja in praktičnih spoznanj oziroma navajanje primerov,
- sklicevanje na strokovno-metodično literaturo.

Raziskava je bila opravljena na zbranem gradivu 58 pisnih del učiteljev pripravnikov hrvaškega jezika v osnovnih in srednjih šolah na področju naslednjih županij: Istrske, Primorsko-goranske, Ličko-senjske, Zagrebške, Medžimurske, Varaždinske, Osiješko-baranjske, Brodsko-posavske, Požeško-slavonske in Virovitiško-podravske županije. Rezultate raziskave smo prikazali z deskriptivno in komparativno metodo. Interpretirali smo jih v celoti, potem pa jih primerjali glede na to, ali se pisna dela ukvarjajo z jezikovno ali s književno tematiko. Zanimalo nas je, ali obstaja razlika v metodični kompetenci učiteljev pripravnikov v pisnih delih, v katerih se obravnava jezikovna tema, in v delih, v katerih se obravnava tema iz književnosti. Na temelju opravljenega raziskovanja pisnih del na strokovnem izpitu učiteljev pripravnikov hrvaškega jezika je bilo ugotovljeno, da učitelji pripravniki hrvaškega jezika kažejo metodično kompetenco, ki je najbolj razvidna pri uporabi teoretičnega metodičnega znanja temeljnih ved in posebnih teorijskih metodičnih znanj ter pri sklicevanju na strokovno-metodično literaturo. Kadar gre za metodično kompetenco v pisnih delih učiteljev pripravnikov hrvaškega jezika na

strokovnem izpitu, ki se ukvarjajo s temo iz književnosti, in v delih, ki se ukvarjajo s hrvaškim jezikom, se lahko govori o razlikah, ki se opažajo predvsem v tem, da se v večjem delu analiziranih pisnih del, ki se ukvarjajo z jezikovno tematiko, ne opaža povezovanje teoretičnega znanja in praktičnih spoznanj oziroma navajanje primera.

## REFERENCES

- Bežen, A. (2008). *Metodika znanost o poučavanju predmeta*. Zagreb: Profil.
- Cindrić, M. (1999). *Priravnici u školskom sustavu*. Zagreb: Empirija.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2007). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. In Previšić, V. (Ed.) *Kurikulum*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Kostović-Vranješ V., Ljubetić, M. (2008). "Kritične točke" pedagoške kompetencije učitelja. In *Život i škola*, 20 (2), pp. 147–162.
- Lončarić, D., Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. In *Odgojne znanosti*, 11(2), pp. 479–497.
- Marušić, J. (Ed.) (2006). *Priručnik za stručni ispit učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu*. Zagreb: Zavod za školstvo Republike Hrvatske.
- Marušić, I., Pavin Ivanec, T., Dolan, K. (2011). Mentorstvo u Hrvatskoj: različite perspective. In *Učitelji i njihovi mentori*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.
- Močinić, S. N. (2011). Mikropoučavanje i proces stjecanja učiteljskih kompetencija. In *Školski vjesnik*, 60 (2), pp. 165–181.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
- Pravilnik o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu (Regulations on professional knowledge examinations of teachers and teaching assistants in primary schools and teachers in secondary schools). Narodne novine, 88/03.
- Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (Regulations on methods, procedures and elements of evaluation of students in elementary and secondary school). Narodne novine, 87/08, 86/09, 92/10, and 105/10.
- Razdevšek Pučko, C. (2005). Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)? In *Napredak*, 146 (1), pp. 75-90.

Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.

Vizek Vidović, V. (2009). Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. In *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*, Priručnik za visokoškolske nastavnike. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu & Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Vizek Vidović, V. (2011). Profesionalni razvoj učitelja. In *Učitelji i njihovi mentori*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

---

*Sabina Lešnik, sabina.lesnik@guest.arnes.si*

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

*Dr. Mihaela Brumen, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta,  
mihaela.brumen@uni-mb.si*

## **Učenje tujih jezikov z vidika staršev iz različnih slovenskih regij**

Izvirni znanstveni članek

UDK 373.3:81'243(497.4)

### **POVZETEK**

V članku obravnavamo stališča staršev do učenja tujih jezikov v štirih statističnih regijah v Sloveniji (Pomurska, Podravska, Osrednjeslovenska in Goriška regija). Uvodoma predstavljamo nekatere teorije učenja in poučevanja tujega jezika v otroštvu ter vlogo staršev pri tujejezikovnem izobraževanju. Sledi predstavitev empirične raziskave, ki je potekala v letu 2012; njen cilj je bil proučiti stališča staršev učencev devetih razredov slovenskih osnovnih šol do učenja tujih jezikov. Na podlagi rezultatov raziskave smo ugotovili, da ima večina staršev do učenja tujih jezikov pozitiven odnos. V raziskavi prav tako ugotavljamo, da obstaja statistično značilna razlika v stališčih staršev do učenja tujih jezikov glede na različne regije.

**Ključne besede:** tuji jeziki, stališča staršev, osnovna šola, statistične regije v Republiki Sloveniji



# Views of Parents from Different Regions Across Slovenia on Learning Foreign Languages

## ABSTRACT

This paper discusses the views of parents from four statistical regions of Slovenia (Mura, Drava, Central Slovenia, and Gorizia) on foreign language learning. First, we introduce some theories on learning and teaching foreign languages at the primary level and define the role of parents in foreign language education. Further on, we provide the results of an empirical research study which took place in 2012 and the goal of which was to examine what parents of students in the ninth grade of Slovenian primary schools thought about language learning. Based on the survey results, we found that the majority of parents had a positive attitude toward foreign language learning. Furthermore, there was a statistically significant difference among parents coming from different Slovenian regions with regard to foreign language learning.

**Key words:** foreign languages, parents' attitudes, primary school, statistical regions of Slovenia

## Uvod

Jezikovna politika v Evropski uniji temelji na načelu večjezičnosti, sodobne evropske smernice pa predvidevajo večjezičnega govorca (npr. *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education, Common European Framework of Reference for Languages, The Council of Europe - Language Policy Division*). Poleg maternega jezika naj bi vsak Evropejec obvladal še dva tuja jezika, saj zaradi mobilnosti, vključevanja v skupni evropski prostor, vstopanja podjetij k nam in internacionalizacije poslovanja znanje tujih jezikov postaja nuja, vrednota in prednost. Ljudje, ki obvladajo tuje jezike, se ali zaradi izobraževanja ali zaradi poklica lažje selijo, imajo večje možnosti pri razvoju poklicne poti in so konkurenčnejši na trgu delovne sile. S sporazumevanjem v več kot enem jeziku smo bolj odprti za poglede drugih ljudi in za drugačne kulture. Tudi osnovna vrednota v združenih Evropi je jezikovna raznolikost, ki temelji na spoštovanju posameznika ter njegove kulture in drugačnosti.

Osnovni namen raziskave je bil proučiti stališča staršev do učenja tujih jezikov v osnovnih šolah, saj študije (Ho, 2002; Pižorn in Vogrinc, 2010) ugotavljajo, da je sodelovalno akcijsko raziskovanje (angl. *participatory action research*), v katerega

so vključeni tako šola kot starši, tisti način, ki ima tudi na sistemski ravni največ možnosti za uspeh.

## Začetki učenja tujega jezika

Zadnjih nekaj let znanstveniki precej razpravljajo o starosti, ki bi bila primerna oziroma optimalna za začetek učenja tujega jezika. Obstajajo številne teorije, znanstvene razprave in raziskave (npr. Harley, 1998; Singleton, 1989), ki iščejo in ponujajo odgovore na omenjeno vprašanje. Prva, ki sta omenjala tako imenovano »kritično obdobje« za učenje tujega jezika, Penfield in Roberts (1959), sta menila, da je z učenjem tujega jezika najbolje začeti pred otrokovim devetim letom starosti, ker človeški možgani po tem obdobju postajajo vedno bolj »togi«. Nekaj let kasneje je Lenneberg (1967) trdil, da v tem obdobju pride do lateralizacije ali stranskosti človeških možganov, da med otrokovo puberteto pride do bioloških sprememb v levi hemisferi ter da so te spremembe povezane s sposobnostjo učenja tujega jezika. Menil je tudi, da se otrok po puberteti tuji jezik uči mnogo težje kakor pred puberteto, torej v času hitrega nevrološkega razvoja. Nekateri drugi raziskovalci (Krashen, 1973) se s to teorijo niso strinjali in so menili, da se lateralizacija v možganih konča že prej, ko je otrok star pet let, začne pa se že pred rojstvom. Pinker (1994) meni, da so človeški možgani sestavljeni tako, da je bolje, če se otrok prvega tujega jezika uči zelo zgodaj, saj so »mlajši« možgani bolj dovzetni za učenje tujega jezika. Nekateri raziskovalci (Snow in Hoefnagel Hohle, 1978; McLaughlin, 1985) menijo, da se v začetni fazi nekoliko starejši učenci tuji jezik učijo hitreje in bolj učinkovito. Tudi Rivera (1998) je ugotovil, da so se pri učenju tujega jezika v začetni fazi pridobivanja fonologije adolescenti odrezali nekoliko bolj kot mlajši otroci. Nekateri raziskovalci (Krashen, Scarcella in Long, 1982) pa menijo, da imajo mlajši otroci prednost pri učenju tujega jezika (fonologija, intuitivno sprejemanje tujejezikovnih vzorcev, boljši kognitivni razvoj) in so dolgoročno bolj učinkoviti, čeprav so starejši učenci hitrejši, vendar le na kratek rok, predvsem pa to velja za ustno izražanje oziroma za komunikacijo (Harley, 1998). Zaradi prožnosti govornih organov in posledično neomejenih fonetičnih možnosti učenje tujega jezika zagovarjajo tudi novejši avtorji (Brumen, 2003; Čok, Skela, Kogoj in Razdevšek Pučko, 1999; Videmšek, Drašler in Pišot, 2003; Pižorn, 2009; Lipavic Oštir in Jazbec, 2010).

## Vloga staršev pri tujejezikovnem izobraževanju

Odločilno vlogo v otrokovem izobraževanju imajo prav gotovo starši. Bartram (2006) meni, da lahko starši svoja stališča do učenja tujih jezikov otroku sporočajo aktivno (spodbujanje otroka h gledanju tujejezikovnih oddaj, nakup tujejezikovnih gradiv, dodatna jezikovna izobraževanja, pozitiven lasten vzgled). Na stališča, ki

jih imajo starši do učenja tujih jezikov, pogosto vpliva tudi njihovo lastno znanje ali neznanje tujih jezikov. Stališča staršev do učenja tujih jezikov so pogosto povezana z njihovimi osebnimi izkušnjami ter tudi z zgodovino in kulturo države (Bem, 1970; Walker in Tedick, 2000; Bartram, 2006). Novejše študije (Cooper in Maloof, 1999; Elliot, 1996; Heining Boynton, 1993; Jacobson, 2005; Met, 1980) dokazujejo, da si starši želijo in si prizadevajo za uvedbo tujejezikovnih programov že pred uradnim začetkom učenja tujega jezika v šoli. V Grčiji (Jacobson, 2005) mnogi starši svoje otroke vpišejo v zasebne in plačljive tujejezikovne programe že v vrtcu, saj se pouk tujega jezika v javnih šolah začne šele v petem razredu. Tudi v Sloveniji starši cenijo znanje tujih jezikov, mnogo staršev svoje (pred)šolske otroke dodatno vključuje v tečajne oblike učenja tujih jezikov zunaj vrtca in šole (Fras Berro in Deutsch, 2007).

Žakelj in Ivanuš Grmek (2010) ugotavljata povezanost med socialno-ekonomskim statusom prebivalstva v posameznih regijah v Sloveniji in dosežki na nacionalnih preverjanjih znanja pri maternem jeziku in matematiki. Rezultati njune raziskave kažejo, da imata Podravska in Pomurska statistična regija najnižje dosežke tako pri slovenskem jeziku kot pri matematiki in da ima Pomurska regija tudi najnižja kazalca pri dohodku in izobrazbi, medtem ko to za Podravsko regijo ne velja tako izrazito. Podravska regija se tako pri slovenskemu jeziku kot pri matematiki uvršča na predzadnje mesto, medtem ko se po dohodku ne uvršča najnižje, po izobrazbi pa je celo v zgornji polovici. Pri obeh predmetih opažata močno povezanost dosežkov z izobrazbo ljudi v regiji in tudi z dohodki.

Različne raziskave v Sloveniji (Pižorn in Vogrinc, 2010; Rakovec, 2009; Čagran, Brumen in Fras Berro, 2009; Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Hočevar in Lepičnik Vodopivec, 2011) proučujejo stališča staršev do učenja in poučevanja tujega jezika v otroštvu, vendar raziskava, ki bi ugotavljala vlogo socialno-ekonomskega statusa prebivalstva v posameznih regijah pri poučevanju tujega jezika, še ni bila opravljena. Ta deficit delno odpravlja naša raziskava, ki jo predstavljamo v nadaljevanju.

## Empirična raziskava

### *Namen raziskave*

Osnovni namen raziskave je proučiti stališča staršev učencev devetih razredov slovenskih osnovnih šol do učenja tujih jezikov. Osredotočili smo se na stališča staršev do učenja tujih jezikov v otroštvu, do števila in izbire tujih jezikov, do pomembnosti tujih jezikov.

V okviru teh raziskovalnih vprašanj nas je zanimal vpliv različnih regij (Osrednjeslovenska, Goriška, Podravska in Pomurska regija).

### Metodologija

Pri raziskovalnem delu smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. V raziskavi je sodelovalo 200 staršev učencev devetih razredov osnovnih šol iz štirih statističnih regij v Sloveniji: Osrednjeslovenske, Goriške, Podravske in Pomurske. Podatke smo zbirali z anketnim vprašalnikom, ki je bil sestavljen iz vprašanj zaprtega tipa, le eno vprašanje je bilo odprtega tipa. Vprašalnik zajema 24 stališč do učenja tujih jezikov z ocenjevalno, stopnjevano lestvico, uvodni sklop pa prinaša podatke o raziskovalnem vzorcu (spol, starost, izobrazba ...).

Uporabljeni anketni vprašalnik je imel zagotovljene naslednje karakteristike: veljavnost, objektivnost, zanesljivost ( $\alpha = 0,760$ ).

Rezultate predstavljamo tabelarično. Uporabili smo osnovno deskriptivno in inferenčno statistiko (za ugotavljanje razlik v stališčih staršev glede na statistično regijo smo uporabili Kruskal-Wallisov test in analizo variance).

### Rezultati in interpretacija

Rezultate prikazujemo v treh sklopih: 1. stališča staršev do učenja tujih jezikov v otroštvu, 2. stališča staršev do števila in izbire tujih jezikov v osnovni šoli in 3. stališča staršev do pomembnosti tujih jezikov.

#### 1. Stališča staršev do učenja tujih jezikov v otroštvu

*Preglednica 1:* Števila (f) in strukturni odstotki (f %) staršev glede na njihova stališča do učenja tujih jezikov v otroštvu

Trditve	Števila in strukturni odstotki	Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Niti se ne strinjam niti se strinjam	Se strinjam	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Otroci naj bi z učenjem tujega jezika začeli že v vrtcu.	f	25	50	31	59	35	200
	f %	12,5	25,0	15,5	29,5	17,5	100,0
Otroci naj bi z učenjem tujega jezika začeli v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju OŠ.	f	10	30	26	98	36	200
	f %	5,0	15,0	13,0	49,0	18,0	100,0
Otroci naj bi z učenjem tujega jezika začeli v četrtem razredu OŠ.	f	18	57	25	59	41	200
	f %	9,0	28,5	12,5	29,5	20,5	100,0

49 % staršev, ki so sodelovali v raziskavi, meni, da naj bi otroci z učenjem tujega jezika začeli v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, tj. med šestim in osmim letom starosti. 29,5 % staršev meni, da bi bilo najprimernejše obdobje za začetek učenja tujega jezika predšolsko obdobje, enak odstotek staršev (29,5 %) pa, da je z učenjem tujega jezika najbolje začeti v četrtem razredu osnovne šole, tj. pri starosti devetih let. Rezultati sovpadajo z raziskavo v Eurobarometru 54 (2001), v kateri je 55 % anketiranih staršev menilo, da je z učenjem prvega in drugega tujega jezika potrebno začeti od starosti šestih let naprej, 39 % pa, da je z učenjem potrebno začeti že pred šestim letom, od tega je 17 % anketiranih staršev soglašalo z učenjem dveh tujih jezikov pred starostjo šestih let.

*Preglednica 2:* Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v stališčih staršev do zgodnjega učenja tujih jezikov glede na regijo

Trditve	Regija	$\bar{R}$	Izid K-W-preizkusa	
			$\chi^2$	P
Otroci naj bi z učenjem tujega jezika začeli že v vrtcu.	Podravska	107,73	5,432	0,143
	Pomurska	97,11		
	Osrednjeslovenska	110,28		
	Goriška	86,88		
Otroci naj bi z učenjem tujega jezika začeli v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju OŠ.	Podravska	114,42	10,894	<b>0,012</b>
	Pomurska	104,94		
	Osrednjeslovenska	102,58		
	Goriška	80,06		
Otroci naj bi z učenjem tujega jezika začeli v četrtem razredu OŠ.	Podravska	94,96	5,122	0,163
	Pomurska	92,85		
	Osrednjeslovenska	115,65		
	Goriška	98,54		

Statistično značilna razlika (**P = 0,012**) se kaže v trditvi staršev, da naj bi otroci z učenjem tujega jezika začeli v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Kot je razvidno iz preglednice, se s to trditvijo najbolj strinjajo starši iz Podravske regije, najmanj pa starši iz Goriške regije. Prav tako lahko iz podatkov razberemo, da se starši iz Osrednjeslovenske regije najbolj strinjajo z izjavo, da naj bi otroci z učenjem tujega jezika začeli že v vrtcu, sledijo pa starši iz Podravske regije. Starši iz teh dveh regij se zavedajo pomena večjezičnosti in medkulturnosti ter podpirajo učenje tujega jezika vse od predšolske stopnje naprej, zato tudi vključujejo otroke v dodatne popoldanske tečaje, k fakultativnemu pouku oziroma k interesnim dejavnostim.

## 2. Stališča staršev do števila in izbire tujih jezikov

V nadaljevanju predstavljamo stališča staršev do števila in izbire tujih jezikov v osnovni šoli.

*Preglednica 3:* Števila (f) in strukturni odstotki (f %) staršev glede na njihova stališča do števila in izbire tujih jezikov

Trditve	Števila in strukturni odstotki	Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Niti se ne strinjam niti se strinjam	Se strinjam	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Učenci naj se v OŠ učijo dva obvezna tuja jezika.	f	14	32	28	74	52	200
	f %	7,0	16,0	14,0	37,0	26,0	100,0
Če bi se učenci učili dva obvezna tuja jezika, bi jim šola kot izbirni predmet lahko ponudila še tretji tuji jezik.	f	12	52	48	73	15	200
	f %	6,0	26,0	24,0	36,5	7,5	100,0
Učencem naj šola ponudi drugi tuji jezik le kot izbirni predmet.	f	10	63	36	66	25	200
	f %	5,0	31,5	18,0	33,0	12,5	100,0
Prvi obvezni tuji jezik naj bo angleški jezik.	f	5	12	28	62	93	200
	f %	2,5	6,0	14,0	31,0	46,5	100,0
Drugi obvezni tuji jezik naj bo nemški jezik.	f	16	37	49	60	38	200
	f %	8,0	18,5	24,5	30,0	19,0	100,0
Drugi obvezni tuji jezik naj bo jezik najbližje sosednje države.	f	8	61	46	58	27	200
	f %	4,0	30,5	23,0	29,0	13,5	100,0

Več kot polovica anketiranih staršev (63,0 %) si želi, da bi se njihovi otroci v osnovni šoli učili dva tuja jezika, nekaj (37,5 %) pa jih tudi meni, naj šola otrokom ponudi še tretji tuji jezik kot izbirni predmet. Precej staršev (77,5 %) meni, naj bo prvi obvezni tuji jezik angleščina, in slaba polovica staršev (49 %), naj bo drugi obvezni tuji jezik nemščina. 42,5 % staršev se strinja s stališčem, naj bo drugi tuji jezik jezik najbližje sosednje države. Tudi v Eurobarometru 54 (2001) je 77,0 % anketiranih staršev menilo, da se otroci morajo učiti angleščino kot enega izmed prvih dveh tujih jezikov. Na drugem mestu sta bili francoščina s 33,0 % in nemščina z 28,0 %.

*Preglednica 4:* Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v stališčih staršev o številu in izbiri tujih jezikov glede na regijo

Trditve	Regija	$\bar{R}$	Izid K-W-preizkusa	
			$\chi^2$	P
Učenci naj se v OŠ učijo dva obvezna tuja jezika.	Podravska	96,40	16,848	<b>0,001</b>
	Pomurska	112,28		
	Osrednjeslovenska	117,38		
	Goriška	75,94		
Če bi se učenci učili dva obvezna tuja jezika, bi jim šola lahko kot izbirni predmet ponudila še tretji tuji jezik.	Podravska	103,93	7,867	<b>0,049</b>
	Pomurska	104,61		
	Osrednjeslovenska	111,35		
	Goriška	82,11		
Učencem naj šola drugi tuji jezik ponudi le kot izbirni predmet.	Podravska	106,80	4,247	0,236
	Pomurska	95,09		
	Osrednjeslovenska	90,21		
	Goriška	109,90		
Prvi obvezni tuji jezik naj bo angleški jezik.	Podravska	106,20	55,624	0,000
	Pomurska	53,32		
	Osrednjeslovenska	128,70		
	Goriška	113,78		
Drugi obvezni tuji jezik naj bo nemški jezik.	Podravska	118,33	61,621	<b>0,000</b>
	Pomurska	89,97		
	Osrednjeslovenska	138,35		
	Goriška	55,35		
Drugi obvezni tuji jezik naj bo jezik najbližje sosednje države.	Podravska	99,33	39,336	<b>0,000</b>
	Pomurska	94,30		
	Osrednjeslovenska	69,61		
	Goriška	138,76		

Kot je razvidno iz preglednice, samo v trditvi, naj učencem šola ponudi drugi tuji jezik le kot izbirni predmet, razlika ni statistično značilna. Prva trditev, pri kateri se kaže statistično značilna razlika ( $P = 0,001$ ), je, da naj se učenci v osnovni šoli učijo dva obvezna tuja jezika. S to trditvijo se najbolj strinjajo starši iz Osrednjeslovenske in Pomurske regije, najmanj pa starši iz Goriške regije. Statistično značilna razlika se kaže tudi v izjavi, da če bi se učenci učili dva obvezna tuja jezika, bi jim šola kot izbirni predmet lahko ponudila še tretji tuji jezik, s čimer se ponovno najbolj strinjajo starši iz Osrednjeslovenske regije, najmanj pa starši iz Goriške regije. Starši iz Osrednjeslovenske regije se tudi najbolj strinjajo, da naj bo prvi

obvezni tuji jezik angleščina (verjetno zaradi tujejezikovne komunikacije s tujimi poslovnimi partnerji, turizma), najmanj pa se s tem stališčem strinjajo starši iz Pomurske regije (veliko prebivalcev te regije je zaposlenih v sosednji Avstriji), zato tudi v tej trditvi prihaja do statistično značilne razlike ( $P = 0,000$ ). Prav tako se starši iz vseh štirih regij ne strinjajo enako z izjavo, da naj bo drugi obvezni tuji jezik nemščina, zato potrdimo statistično značilno razliko v omenjeni izjavi ( $P = 0,000$ ). Glede nemščine kot drugega obveznega tujega jezika se najbolj strinjajo starši iz Osrednjeslovenske regije (starši so ozaveščeni o večjezičnosti in medkulturnosti), najmanj pa starši iz Goriške regije, ki meji na Italijo in zaradi medsosedskega okolja ohranjajo ter razvijajo italijanski jezik in kulturo ter vzgajajo učence za spoštovanje in razumevanje narodne in kulturne drugačnosti (Novak Lukanovič, Zudič Antonič in István Varga, 2011). Zadnja trditev, pri kateri se kaže statistično značilna razlika ( $P = 0,000$ ), je, da naj bo drugi obvezni tuji jezik jezik najbližje sosednje države. S to trditvijo se najbolj strinjajo starši iz Goriške regije, najmanj pa starši iz Osrednjeslovenske regije. Zaradi bližine meje z Italijo lahko sklepamo, da si starši iz Goriške regije verjetno bolj želijo, da bi se njihovi otroci v šoli učili jezik sosedov (italijanščino). Nekoliko preseneča, da prebivalci Pomurske regije, kjer se na narodno mešanem območju v Prekmurju učijo jezik sosednje države, torej madžarščino, niso izrazili višjega strinjanja s to trditvijo, saj jim sistem to omogoča. Oba jezika (slovenščina in madžarščina) imata tako status učnega jezika kot učnega predmeta in sta enakovredna pri sporazumevanju med poukom in zunaj njega ter pri delovanju šole na ustni in pisni ravni (Lukanovič idr., 2011).

### 3. Stališča staršev do pomembnosti znanja tujih jezikov

*Preglednica 5:* Števila (f) in strukturni odstotki (f %) staršev glede na njihova stališča do pomembnosti tujih jezikov

Trditve	Števila in strukturni odstotki	Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Niti se ne strinjam niti se strinjam	Se strinjam	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Če hočeš biti v življenju uspešen, je dobro, da obvladaš dva tuja jezika.	f	4	18	26	74	78	200
	f %	2,0	9,0	13,0	37,0	39,0	100,0
Znanje najmanj dveh tujih jezikov povečuje možnost zaposlitve v Sloveniji.	f	8	24	29	81	58	200
	f %	4,0	12,0	14,5	40,5	29,0	100,0



Trditve	Števila in strukturni odstotki	Sploh se ne strinjam	Se ne strinjam	Niti se ne strinjam niti se strinjam	Se strinjam	Popolnoma se strinjam	Skupaj
Znanje najmanj dveh tujih jezikov povečuje možnost zaposlitve v tujini.	f	1	3	9	73	114	200
	f %	0,5	1,5	4,5	36,5	57,0	100,0
V službi in v osebnem življenju popolnoma zadošča, da obvladamo le en svetovni jezik (npr. angleščino).	f	11	36	61	76	16	200
	f %	5,5	18,0	30,5	38,0	8,0	100,0

Večina anketiranih staršev (76,0 %) meni, da je dobro obvladati dva tuja jezika ter da znanje dveh tujih jezikov poveča možnost zaposlitve v Sloveniji (69,5 %). 93,5 % staršev meni, da znanje najmanj dveh tujih jezikov povečuje možnost zaposlitve v tujini, veliko manj staršev (38,0 %) pa se strinja z izjavo, da v službi in v osebnem življenju popolnoma zadošča, da obvladamo le en svetovni jezik (npr. angleščino). Rezultati nekaterih raziskav (npr. Edwards, 1985) potrjujejo vpliv ekonomskega faktorja na rabo in izbiro tujih jezikov, država pa naj bi pri oblikovanju jezikovnoizobraževalne politike ta ekonomski vidik tudi upoštevala (Wodak in Menz, 1990).

*Preglednica 6:* Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v stališčih staršev do pomembnosti tujih jezikov glede na regijo

Trditve	Regija	$\bar{R}$	Izid K-W-preizkusa	
			$\chi^2$	P
Če hočeš biti v življenju uspešen, je dobro, da obvladaš dva tuja jezika.	Podravska	109,62	13,799	0,003
	Pomurska	91,92		
	Osrednjeslovenska	118,44		
	Goriška	82,02		
Znanje najmanj dveh tujih jezikov povečuje možnost zaposlitve v Sloveniji.	Podravska	99,73	16,664	0,001
	Pomurska	95,18		
	Osrednjeslovenska	125,48		
	Goriška	81,61		

Trditve	Regija	$\bar{R}$	Izid K-W-preizkusa	
			$\chi^2$	P
Znanje najmanj dveh tujih jezikov povečuje možnost zaposlitve v tujini.	Podravska	99,08	12,225	<b>0,007</b>
	Pomurska	94,06		
	Osrednjeslovenska	121,06		
	Goriška	87,8		
V službi in v osebnem življenju popolnoma zadošča, da obvladamo le en svetovni jezik (npr. angleščino).	Podravska	113,55	8,829	<b>0,032</b>
	Pomurska	107,11		
	Osrednjeslovenska	82,57		
	Goriška	98,77		

Iz preglednice 6 je razvidno, da se v vseh trditvah staršev kaže statistično značilna razlika. Trditve, da če hočeš biti v življenju uspešen, je dobro, da obvladaš dva tuja jezika, je prva, pri kateri se kaže statistično značilna razlika ( $P = 0,003$ ). Najbolj se s to trditvijo strinjajo starši iz Osrednjeslovenske regije, sledijo starši iz Podravske regije, najmanj pa se z omenjeno trditvijo strinjajo starši iz Goriške regije. Podobno je s trditvijo, da znanje najmanj dveh tujih jezikov povečuje možnost zaposlitve v Sloveniji, s katero se najbolj strinjajo starši iz Osrednjeslovenske regije, najmanj pa spet starši iz Goriške regije. Tudi v tej trditvi staršev se kaže statistično značilna razlika ( $P = 0,001$ ). Da znanje najmanj dveh tujih jezikov povečuje možnost zaposlitve v tujini, je tretja trditev, s katero potrdimo statistično značilno razliko ( $P = 0,007$ ). Tudi s to trditvijo se najbolj strinjajo starši iz Osrednjeslovenske regije, sledijo starši iz Podravske regije, najmanj pa se z omenjeno trditvijo strinjajo starši iz Goriške regije. S trditvijo, da v službi in v osebnem življenju popolnoma zadošča, da obvladamo le en svetovni jezik (npr. angleščino), se najmanj strinjajo starši iz Osrednjeslovenske regije, sledijo starši iz Goriške regije, najbolj pa se strinjajo starši iz Podravske regije. Tudi v tem stališču staršev se kaže statistično značilna razlika ( $P = 0,032$ ).

*Preglednica 7:* Izid analize variance preverjanja razlik v stališčih staršev do pomembnosti tujih jezikov v celoti glede na regijo

Stališča staršev do pomembnosti tujih jezikov v celoti	Regija	n	$\bar{x}$	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlik aritmetičnih sredin	
					F	P	F	P
	Podravska	50	18,240	1,779	2,449	<b>0,065</b>	10,365	<b>0,000</b>
	Pomurska	50	17,220	2,252				
	Osrednjeslovenska	50	18,620	2,166				
	Goriška	50	16,360	2,686				
	Skupaj	200	17,610	2,397				

Iz preglednice je razvidno, da je predpostavka o homogenosti varianc upravičena, vendar se kaže tendenca ( $P = 0,065$ ), razlika med aritmetičnimi sredinami v stališčih staršev do pomembnosti tujih jezikov glede na regijo pa je statistično značilna ( $P = 0,000$ ). Nadaljnje analize razlik med po dvema regijama (Tukeyjev preizkus) kažejo na obstoj statistično značilne razlike v stališčih staršev do pomembnosti znanja tujih jezikov med starši iz Podravske in iz Goriške regije ( $P = 0,000$ ), med starši iz Pomurske in iz Osrednjeslovenske regije ( $P = 0,011$ ) ter med starši iz Goriške in iz Osrednjeslovenske regije ( $P = 0,000$ ). Povprečje aritmetičnih sredin ( $\bar{x}$ ) kaže, da je otrokovo znanje tujih jezikov najpomembnejše staršem iz Osrednjeslovenske ( $\bar{x} = 18,620$ ) in iz Podravske regije ( $\bar{x} = 18,240$ ), nekoliko manj staršem iz Pomurske regije ( $\bar{x} = 17,220$ ), najmanj pa staršem iz Goriške regije ( $\bar{x} = 16,360$ ).

## Razprava

Na osnovi naše raziskave lahko zaključimo, da je prepričevanje nestrokovne javnosti o smotnosti učenja tujih jezikov v otroštvu potrebno. Pri uvajanju novosti in sprememb v šolski prostor so starši enakovreden partner, vpletenost staršev v otrokovo izobraževanje pa je pomembno tudi pri učenju tujih jezikov. Pri učenju tujih jezikov ima velik vpliv podpora staršev (Jones, 2009). Tudi če starši nimajo ustreznega tujejezikovnega znanja, je pomembno, da se zanimajo za otrokovo učenje tujega jezika, se z otrokom pogovarjajo o temah in snovi pri tujem jeziku, ga spodbujajo in sodelujejo s šolo oziroma z učitelji tujega jezika (Cotton in Wiklund, 2007). Če starši učenju in znanju tujih jezikov pripisujejo pomembnost, potem bodo imeli tudi otroci pozitiven odnos do učenja tujih jezikov (Bartram, 2006; Henkel, 2009).

Glede vprašanja, kdaj začeti z učenjem tujega jezika, največ staršev meni, da je najprimernejši začetek prvo vzgojno-izobraževalno obdobje v osnovni šoli (od prvega do četrtega razreda), starši iz Osrednjeslovenske regije pa menijo, da naj bi otroci z učenjem tujega jezika začeli že v vrtcu (npr. otroci kažejo prednosti pri izgovarjavi, melodiji in intonaciji tujega jezika, visoke jezikovne možnosti posnemanja jezika, dobra sposobnost medkulturnega pluralizma). Po podatkih Eurydice (2005) večina šol evropskih držav s poukom tujega jezika začenja pri šestih letih oziroma v prvem razredu osnovne šole.

Kar precej staršev meni, da naj bi se otroci v osnovni šoli učili dva obvezna tuja jezika, skoraj polovica staršev, med katerimi prevladujejo starši iz Osrednjeslovenske regije, pa želi, da šola učencem kot izbirni predmet ponudi še tretji tuji jezik. Večina staršev želi, da se njihovi otroci v šoli učijo angleščino, kot drugi tuji jezik pa se jim zdi najbolj ustrezna nemščina, razen staršem iz Goriške regije. Kot poročajo nekateri viri (npr. Bourdieu, 1991), na oblikovanje odnosa posameznika do tujega jezika vpliva poseben status tega jezika oziroma njegova prestižnost in posledično

se je izkazalo, da pragmatično vrednost jezika zaznamujeta ekonomski interes za učenje in znanje jezika (npr. vstop v Evropsko unijo, koristi pri poslovanju). Večina staršev tudi meni, da je za uspešno življenje potrebno obvladati dva tuja jezika in da ne zadošča le znanje enega, čeprav svetovnega tujega jezika (npr. angleščine), ter se zaveda večjezičnosti kot prednosti v poslovnih, političnih in izobraževalnih kontekstih. Povzamemo lahko, da starši učencev iz Osrednjeslovenske regije tujim jezikom pripisujejo večjo pomembnost kot starši iz preostalih treh regij, čeprav Rakovec (2009) na primer ugotavlja, da se le redki starši odločajo, da bi sami prevzeli del odgovornosti za dobro tujejezikovno znanje svojih otrok. Pri tem je zagotovo potrebno upoštevati tudi razlog, da se mnogi starši v znanju tujih jezikov ne počutijo dovolj suverene, vendar je avtorica zasledila precejšen odpor tudi pri starših, ki so navajali veliko let učenja tujih jezikov in so svoje znanje tujih jezikov ocenjevali kot dobro. Avtorici nedavne raziskave Žakelj in Ivanuš Grmek (2010) opažata močno povezanost učenčevih dosežkov z izobrazbo populacije v regiji kot tudi z dohodki; to lahko deloma potrdimo tudi v naši raziskavi. Kot je razvidno iz rezultatov raziskave, učenju tujih jezikov največjo pomembnost pripisujejo starši iz Osrednjeslovenske regije. Ta regija ima tudi najvišje kazalce pri dohodku in izobrazbi in številne raziskave (Parks in Bauer, 2002; Yeung, Linver in Brooks Gunn, 2002; Walker, Greenwood, Hart in Carta, 1994) potrjujejo povezavo med izobrazbo staršev in njihovimi pričakovanji, stališči in ambicijami. Bolj izobraženi starši imajo tudi višja pričakovanja do svojih otrok in so bolj ambiciozni (Tizard, Blatchford, Burke, Farquhar in Plewis, 1988; Wells, 1987). V Pomurski regiji, ki ima najnižje kazalce pri izobrazbi in dohodku, starši učenju tujih jezikov pripisujejo manjšo pomembnost, kar je nekoliko presenetljivo, saj je veliko delavcev te regije zaposlenih v sosednji Avstriji in je znanje nemščine nujno potrebno. Kroeger (2005) navaja, da manj izobraženi starši z nižjimi dohodki manj podpirajo učenje tujih jezikov, rezultati nekaterih raziskav (Watzke, 2003) pa tudi kažejo, da so delavci z nizkimi dohodki prepričani, da otroci ne potrebujejo jezikovnega znanja. Verjetno pa ima nemščina v tej regiji pomemben status, saj ljudem omogoča delo preko meje. Nekoliko nas vendar presenečajo rezultati iz Goriške regije, kjer kazalci pri dohodku in izobrazbi niso tako nizki, starši iz te regije pa so v glavnem najmanj podpirali učenje tujih jezikov. Morda so med anketiranimi starši iz Goriške regije prevladovali starši, ki ne potrebujejo znanja tujih jezikov ali so z učenjem tujega jezika sami imeli slabe izkušnje, saj na stališča staršev vplivajo lastne izkušnje in odnos do tujih jezikov (Bartram, 2006; Cooper in Maloof, 1999; Kroeger, 2005).

Rezultati raziskave kažejo pozitivna stališča staršev do učenja tujih jezikov, s kritično podporo šolske jezikovne politike pa lahko starši bistveno vplivajo na učenje in poučevanje tujih jezikov. Pomembno je, da pedagoško osebje sodeluje s starši in razvije partnerstvo, ki je občutljivo na socialne in kulturne dejavnike, ki (so)oblikujejo vrednote, cilje in načine sodelovanja staršev z izobraževalnimi institucijami ter posledično zvišajo učne dosežke učencev. Zato lahko rezultati naše raziskave predstavljajo podlago za nadaljnje raziskave glede vpliva stališč

staršev do učenja tujih jezikov v vseh slovenskih statističnih regijah ter primerjavo med njimi.

## LITERATURA

Bartram, B. (2006). An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning. *Educational Research*, 48 (2), 211–221.

Beacco, J. C. in Byram, M. (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Language Policy Division*. Strasbourg: Council of Europe.

Bem, D. J. (1970). *Beliefs, attitudes, and human affairs*. Belmont, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.

Brumen, M. (2003). *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu*. Ljubljana: DZS.

Cooper, T. C. in Maloof, V. M. (1999). Parent involvement in teaching elementarylevel Chinese, Japanese, and Korean. *Journal of Educational Research*, 92, 176–184.

Cotton, K. in Wiklund, K. R. (2007). Parent Involvement in Education. School Improvement Research Series. Pridobljeno 16. 4. 2013, s [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericDocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/19/cf/c2.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericDocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/cf/c2.pdf).

Čagran, B., Brumen, M. in Fras Berro, F. (2009). Stajališta roditelja o poučavanju i učenju stranog jezika u slovenskim vrtićima. V L. Vujičić in M. Duh (ur.), *Interdisciplinarni pristup učenju: put ka kvalitetnijem obrazovanju djeteta : znanstvena monografija : a path to more quality education of children : scientific monography* (str. 55–70). Rijeka: Učiteljski fakultet; Maribor: Pedagoška fakulteta.

Čok, L., Skela, J., Kogoj, B. in Razdevšek Pučko, C. (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika, smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije.

Edwards, J. (1985). *Language, Society, Identity*. Oxford: Basil Blackwell.

Elliot, I. (1996). At home in the global village. *Teaching PreK-8*, 26, 34–38.

European Commission. (2001). *Eurobarometer 54*. Brussels: European Commission. Pridobljeno 26. 2. 2013, s [http://ec.europa.eu/languages/documents/2001-special-eurobarometer-survey-54-europeans-and-languages-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/2001-special-eurobarometer-survey-54-europeans-and-languages-report_en.pdf).

European Commission. (2012). *Special Eurobarometer 386: Europeans and their Languages*. Pridobljeno 26. 2. 2013, s [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf).

Eurydice. (2005). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels: European Commission.

Fras Berro, F. in Deutsch, T. (2007). *Tuji jeziki v vrtcih*. Ljubljana: ZRSŠ.

Harley, B. (1998). "The Outcomes of Early and Later Language Learning," v Myriam Met, ed., *Critical Issues in Early Second Language Learning*. Glenview, IL: Scott Foresman Addison-Wesley Publishing Co.

Heining Boynton, A. L. (1993). The parent factor in FLES. V W. N. Hatfield (ur.), *Visions and reality in foreign language teaching: Where we are, where we are going* (str. 85–93). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Henkel, B. (2009). Motivation to learn a second language for minority students. *Practice and Theory in Systems of Education*, 4 (2), 63–78.

Ho, B. (2002). Application of Participatory Action Research to Family-School Intervention. *School Psychology Review*, 31 (1), 106. Retrieved from Academic Search Complete database.

Jacobson, L. (2005). Greek elementary pupils to learn second foreign language. *Education Week*, 24, 12.

Jones, C. (2009). Parental support and the attitudes of boys and girls to modern foreign languages. *Language Learning Journal*, 37 (1), 85–97.

Krashen, S. (1973). Lateralization, language learning and the critical period: Some new evidence. *Language Learning*, 23, 63–74.

Krashen, S. D., Scarcella, R. C. in Long, M. H. (1982). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Kroeger, J. (2005). Social heteroglossia: The contentious practice or potential place of middle-class parents in home-school relations. *The Urban Review*, 37, 1–30.

Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

Lipavic Oštir, A. in Jazbec, S. (ur.). (2010). *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Hočevar, A. in Lepičnik Vodopivec, J. (2011). *Zasnova predšolske vzgoje v vrtcih*. Pridobljeno 26. 2. 2013, s <http://www.belaknjiga2011.si/pdf/resitve%20pss%20za%20vrtce.pdf>.

McLaughlin, B. (1985). *Second-language acquisition in childhood: Vol. 1. Preschool children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Met, M. (1980). The rebirth of foreign languages in the elementary school. *Educational Leadership*, 37 (4), 321–323.

Novak Lukanovič, S., Zudič Antonič, N. in István Varga, Š. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Pridobljeno 23. 2. 2013, s [http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela\\_knjiga\\_2011.pdf](http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf).

Penfield, W. in Roberts, L. (1959). *Speech and brain-mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. New York: Morrow.

Pižorn, K. in Vogrinc, J. (2010). Stališča staršev do uvajanja tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole. V A. Lipavic Oštir in S. Jazbec (ur.), *Pot v večjezičnost* (str. 90–105). Ljubljana: ZRSŠ.

Pižorn, K. (ur.). (2009). *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rakovec, L. (2009). *Odnos staršev do učenja angleščine v prvem obdobju osnovnega šolanja*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Rivera, N. F. (1998). Effect of age at starting to learn English as a foreign language and amount of exposure on perception of English phonemes for speakers of Spanish and Catalan. *The Economist*, 32–41.

Singleton, D. (1989). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Snow, C. E. in Hoefnagel Hohle, M. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*, 49, 1114–1128.

Tizard, B., Blatchford, P., Burke, J., Farquhar, C. in Plewis, I. (1988). *Young children at school in the inner city*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Videmšek, M., Drašler, A. in Pišot, R. (2003). *Gibalna igra kot sredstvo za seznanjanje s tujim jezikom v zgodnjem otroškem obdobju*. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Walker, D., Greenwood, C., Hart, B. in Carta, J. (1994). Prediction of School Outcomes Based on Early Language Production and Socioeconomic Factors. *Child Development*, 65 (2), 606–621.

Walker, C. L. in Tedick, D. J. (2000). Bilingual education, English as a second language, and foreign language education: Movement to a center. V D. Birchbichler in R. M. Terry (ur.), *Reflecting on the past to shape the future* (str. 223–244). Lincolnwood, IL: National Textbook Co.

Watzke, J. L. (2003). *Lasting change in foreign language education: A historical case for change in national policy*. Westport, CT: Praeger Publishers.

Wells, G. (1987). *The meaning makers: children learning language and using language to learn*. London: Hodder and Stoughton.

Wodak, R. in Menz, F. (ur.). (1990). *Sprache in der Politik. Politik in der Sprache. Analysen zum öffentlichen Sprachgebrauch*. Celovec: Drava.

Yeung, W. J., Linver, M. R. in Brooks Gunn, J. (2002). How Money Matters for Young Children's Development: Parental Investment and Family Processes. *Child Development*, 73 (6), 61–79.

Žakelj, A. in Ivanuš Grmek M. (2010). *Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-kulturnim okoljem učencev, poukom in domačimi nalogami*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.



*Dr. Majda Cencič, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta,  
majda.cenic@guest.arnes.si*

*Dr. Anton Mlinar, Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče,  
anton.mlinar@guest.arnes.si*

## **Trajnostna arhitektura v kontekstu vzgoje in izobraževanja: nekateri odgovori osnovnošolskih učiteljev na aktualno temo**

Izvirni znanstveni članek

UDK 727:373

502.131.1:373.3

### **POVZETEK**

V sedanji družbi se razpravlja o konceptu trajnosti, o trajnostnem in o ekološkem razvoju. V prispevku se usmerjamo le na koncept trajnosti v povezavi z ekološko gradnjo šol. V raziskavi smo se usmerili na reprezentativni vzorec osnovnošolskih učiteljev in na nekatera njihova stališča do ekološke gradnje, na vprašanji, kateremu vidiku gradnje bi učitelji dali prednost ter kako pogosto si postavljajo nekatera vprašanja o šoli, v kateri poučujejo. Zanimalo nas je tudi, ali se odgovori anketiranih učiteljev razlikujejo glede na njihovo starost, pri čemer smo učitelje razvrstili v dve skupini: mlajše, do 35 let, in starejše, nad 35 let. Presenetili so nas odgovori, da imajo učitelji, stari nad 35 let, v glavnem bolj pozitiven odnos do ekološke gradnje šol kot učitelji, stari manj kot 35 let. Glede na rezultate predpostavljamo, da sta v današnjem formalnem izobraževanju temi o ekologiji in trajnostnem razvoju zapostavljeni, da pa tudi ni dovolj, da teme vključimo le v učne načrte, pač pa so pomembni tudi odnos in stališča, ki jih učitelji imajo do trajnostne in ekološke problematike.

**Ključne besede:** trajnost, ekologija, osnovnošolski učitelji, šola, ekološka zavest, arhitektura

---



# Sustainable Architecture in the Context of Education: Responses of Primary School Teachers on the Topical Subject

## ABSTRACT

The concept of sustainability and a sustainable and ecological development are common debate topics in today's society. This paper discusses the concept of sustainability in green building with regard to schools. The research was conducted on a representative sample of primary school teachers, focusing on some of their opinions on green building. We asked them which aspect of building they favoured and how often they asked themselves certain questions about the school they taught in. Furthermore, we were interested to see whether we would find age-related differences. To this end, teachers were divided into two groups, namely, teachers of up to 35 years of age and teachers over 35. We were surprised to find that teachers over 35 had a more positive attitude towards green building in schools compared to their younger colleagues. Based on the results, we came to a conclusion that the topics pertaining to ecology and sustainable development are neglected in today's education. However, making them part of school curriculum is not enough, as the opinions and attitudes of teachers on sustainable and ecological issues also have an important impact on the subject-matter itself.

**Key words:** sustainability, ecology, primary school teachers, school, ecological awareness, architecture

## Uvod

Winstonu Churchillu se pripisuje stavek: »*Hišo gradimo eno leto, potem pa hiša oblikuje človeka sto let.*« Izrekel naj bi ga pri povojni obnovi Londona. Misel je vredna premisleka, čeprav jo na prvi pogled težko povežemo z naslovno temo. V nekem smislu pa zagotovo: izročilo zahodne arhitekture se je navdihovalo pri avtoriteti in geometrijskem logičnem jeziku, to pa se je odražalo tudi v ljudeh, bodisi pri tistih, ki so vladali in ukazovali, bodisi pri tistih, ki so izpolnjevali ukaze. Če pri tem pomislimo na položaj vzgoje in izobraževanja v družbi v drugi polovici 20. stoletja, ki je bilo – in je v veliki meri še – podrejeno ekonomiji in politiki, na strategije pri načrtovanju in gradnji šol, na položaj ekologije in trajnosti v izobraževalnih procesih itn., postane naslovna tema težko vprašanje.

Irigaray (1974, 1985, v Rawes, 2007) je že v 70. letih opozarjala na vpliv, ki ga ima arhitektura na materializacijo znanj, procesov in kulture. Po njenem mnenju sedanja izročila, slogi, kulturna produkcija ipd. bistveno močnejše vplivajo na oblikovanje človekove identitete, kot si to upamo priznati. Tudi Day in Midbjer (2007) si postavljata vprašanja, ali fizično okolje vpliva na zdravje, fizično in psihično počutje, mentalni in moralni razvoj ter na družbeno in okoljsko zavedanje učencev in odraslih. Menita, da če je odgovor pritrdilen, potem nosijo arhitekti in tisti, ki gradijo prostore, veliko odgovornost. Pričakujemo, da se bodo učenci učili v šoli, toda tudi šola sama – stavba, igrišče, učilnice, hodniki – učijo, in to včasih popolnoma nasprotno stvari kot učitelji.

Glede na drugačen pogled na šolski prostor nas je zanimalo, kaj o šolskem prostoru menijo slovenski osnovnošolski učitelji, kakšna so njihova stališča o ekoloških šolah in gradnji, čemu bi pri gradnji šol dali prednost, ali si postavljajo kakšna vprašanja v povezavi z gradnjo šol ter ali so kakšne razlike glede na starost učiteljev.

## Ekologija in trajnostni razvoj arhitekture šolskih zgradb<sup>1</sup>

Prva medvladna konferenca o okoljskem izobraževanju, ki jo je leta 1977 v Tbilisiju (Gruzija) organizirala *Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo* – UNESCO, je v sklepnem poročilu poudarila, da je vloga izobraževanja pri zaznavanju in soočanju z okoljskimi problemi ključna (UNESCO, 1977). Takrat se še ni govorilo o trajnostnem razvoju niti o trajnostni arhitekturi in še manj o medsebojnem vplivu med arhitekturo in izobraževanjem. Trideset let kasneje, ko je zavedanje o okoljskih vprašanjih precej napredovalo in se je trajnostna usmeritev udomačila na večini področij človeške dejavnosti, čutimo, da še ni prišlo do dejanske spremembe v mišljenju, odločanju in ravnanju. Je lahko izobraževanje zdaj ključni dejavnik spremembe?

Glede na sosledje razvoja koncepta trajnosti, od ekonomskega (trajnostnega razvoja) do ekološkega (sonaravnega razvoja), ki sta povezana v konceptu, kot ga

<sup>1</sup> V razpravi uporabljamo pojma »ekologija« (v samostalniški ali pridevniški obliki) in »trajnost« oziroma »trajnostni razvoj« tako v eksplicitnem smislu, se pravi kot pojma, ki jih današnja civilizacija uporablja že kot splošno znana (vsaj v retoričnem smislu), kot tudi v implicitnem smislu, se pravi kot pojma, ki bosta v prihodnosti odločilno vplivala na razvoj miselnosti, jezika in dejavnosti. Čeprav sta pojma znana, igrata tudi vlogo v porajanju jezika, s katerim bo mogoče bolj natančno opredeliti človeško interakcijo z okoljem. Gendlin (2009) je v zvezi s tem govoril o možnosti, da se človek/človeštvo namesto bolj utečenih *predstav* o svetu, družbi, okolju itn. spet bolj posveti *neposredni zaznavi* in iskanju bolj primerne jezika, ki bi to zaznavo razjasnil. Na eni strani uporabljamo znane sheme, ki so bile velikokrat tudi vizualizirane v različnih oblikah, na drugi strani pa bi želeli na to področje uvesti opazovalca ter videti, da opazovalec in opazovano vplivata drug na drugega. Ekologije in trajnostnega razvoja si torej ne predstavljamo kot programov, ki bosta – tako kot uporaba tipkovnice pri računalniku – proizvajala zelene rezultate, pač pa kot interakcijo med človekom in neposrednim okoljem, pri čemer okolju priznavamo visoko stopnjo avtonomnosti in nepredvidljivosti. Ne iščemo samo spoznanj, pač pa tudi značilnosti človeških (kulturnih) odzivanj.

predstavlja *Brundtland Report* (UNCED, 1987), ni lahko ugotoviti, kaj predstavljata ekologija in trajnost v povezavi med vzgojnim in izobraževalnim procesom in šolsko arhitekturo. Večina nalog je zaupanih strokovnjakom, ti pa niso navajeni, da bi se o svojem delu posvetovali z laično javnostjo. Velika pričakovanja, ki jih UNESCO polaga v *Desetletje izobraževanja za trajnostni razvoj* (2005–2014), prav tako posebej ne izpostavljajo razmerja med izobraževanjem in percepcijo grajenega okolja. Zato se zdi, da je poleg ekonomskega in okoljskega vidika, ki sta, kot se zdi, samoumevno vključena v odgovor ter hkrati tudi dokaj izolirani strokovni vprašanji, mnogo pomembnejše vprašanje, kako zagotoviti stik šole in izobraževanja z okoljsko in trajnostno problematiko, ki bi tako pri učiteljih kot pri učečih in zainteresirani javnosti šele prebudila zanimanje in participacijo za načrtovanje šol in obšolskega prostora. Ne gre torej le za grajene prostore (grajeno okolje), pač pa za »soodvisno porajanje« komunikacijskih prostorov (Varela, Thompson in Rosch, 1991, str. 110) na področjih, ki so povezana s kulturno krajino, pridobivanjem hrane in zdravim življenjem, ali na področjih, ki nas morda na krut način seznanjajo s posledicami sedanjega načina življenja (odlagališča odpadkov, čistilne naprave ipd.).

Eugene Hargrove, ki je leta 1979 ustanovil revijo *Environmental Ethics*, je na koncu burnega prvega obdobja oblikovanja te nove filozofske panoge po letu 1970 prišel do sklepa, da standardne moralne kategorije in zgolj širjenje obzorja pomembnosti ne bodo zadostovali za to, da bi se človek (človeštvo) lahko soočil z razmerami, ki ga čakajo v prihodnosti, in svoje znanje preoblikoval v vsakodnevno dejavnost in prizadevanje (Grušovnik, 2011). Poleg novih načel na področju raziskovanja, novih oblik sodelovanja med različnimi panogami in strukturnih sprememb v družbi kot celoti je potrebna »*narativna vednost, ki bo vsebovala ... 'čemu', utemeljen na vrednotah, ki jih posreduje*« (str. 29). V ekologijo in trajnostni razvoj mora biti vključen tudi celoten človek; vključeni sta že resničnost in dobrota novih znanj, vključuje se tudi pravičnost razmerja med človekom in naravnimi procesi, niso pa zadosti vključena človeška domišljija, čustva in empatija (Pallasmaa, 2011).

Modernizem je bil v začetku 20. stoletja prvi arhitekturni slog, ki je nagovarjal širšo javnost in odločilno prispeval k značaju moderne družbe na Zahodu kot družbe dela, blagostanja in potrošništva. Odločilno je zaznamoval tudi sodobno šolsko arhitekturo in način dela v vzgojnem in izobraževalnem procesu. Mrzlično iskanje novega sloga od 60. let 20. stoletja naprej se je nenehno zapletalo v podobne vase zaprte kategorije *ločitve, specializacije in ponavljanja*, značilne za modernizem, ki je bil usmerjen v količinsko večanje znanj in produkcije. Arhitekturne stvaritve tako še vnaprej močno vplivajo na standarde v vzgoji in izobraževanju ter tudi na skoraj vsa druga področja človeške dejavnosti. Še naprej se govori celo o tekmovalnosti z naravo (Schumacher, 2012), ne pa o emancipaciji domišljije in senzibilnosti, ki bi pomagali rekonstruirati človekov pristen odnos do naravnega okolja.

Za razliko od sedanje obsedenosti z novostmi v arhitekturi (šolskega prostora), ki veljajo za edini kriterij arhitekturne kakovosti in se po nepotrebnem opredeljujejo kot *trajne* ali *sonaravne*, arhitekturo oddaljuje od njenega prvotnega vira, ki so izkušnja, domišljija in participacija, in jo vedno znova pretvarjajo v proizvodnjo preoblikovanih vizualnih podob. Tako nas arhitektura lahko osupne, a se nas ne dotakne.

Kako arhitekturno domišljijo ponovno približati njenemu viru, da bi lahko govorila in poslušala, je vprašanje, ki je v bistvenem smislu povezano z izkušenjskim prostorom v nastajanju; ta prostor nastaja med ljudmi, medtem ko izkušajo, kaj pomeni biti človek, ter med človekom in neposrednim okoljem, ki ni več predmet formalne in intelektualne spekulacije. Schumacher (2011) naproti modernističnim kategorijam (*ločitev*, *specializacija* in *ponavljanje*) postavlja evolucijska načela *variacije* (*mutacijo*), *selekcije* in *zadržanja* (*reprodukcije*), in sicer z namenom, da bi lahko arhitekturno teorijo razvijali skupaj s procesom življenja. Pallasmaa (2011) predlaga, da bi se bolj posvetili tradicionalni arhitekturi, ki sprošča in ni avtoritarna, ter arhitekturi, ki v teoriji in oblikovanju uporablja šibke in krhke elemente, ti pa vabijo k participaciji in spontani pripovedi. S tem je tudi nakazano, o čemer govorita že »šola v naravi« ali priložnostno srečanje z divjino, da sta vzgoja in izobraževanje v povezavi z oblikovanjem okolja izziv za sfero izobraževanja v njenem iskanju identitete in avtonomije. Okoljski in trajnostni vidiki so v pomoč v iskanju odgovorov na »zakaj« in »čemu« teh do nedavnega neznanih vprašanj.

In kje smo s teorijo šolskega prostora kot dejavnika vzgoje in izobraževanja? V času zgodnje moderne<sup>2</sup> v arhitekturi sta bili v ospredju higiena in skrb za zdravje, danes pa se izpostavljajo dejavniki okolja in človekove komunikacije z njim (in med seboj): kakovost zraka, dihanje, svetloba, naravni materiali, primerna temperatura, oblika stropov, razgled na okolje (drevje, horizont), sodelovanje ipd. Pomen pridobivajo obšolski prostor (npr. vrt, kmetija), dostopnost šole, povezanost s krajem, občutje domačnosti, participacija itn. Šole tako sporočajo ekološko ozaveščenost.

Na mednarodni konferenci *Šola in trajnostni razvoj* (2009) so med izhodišči in cilji navedli, naj si šole in vrtci prizadevajo načela trajnostnega razvoja vgraditi v sam način življenja in dela v vrtcu in šoli, z učenčevo vsakdanjo izkušnjo šolskega prostora in življenja v njem, v stiku s trajnostnimi značilnostmi arhitekture, ki

<sup>2</sup> Glede na *modernost* v različnih sferah človeške dejavnosti (znanost, pravni sistem, gospodarstvo itn.) se je pojem »moderna« (modernizem) v arhitekturi razmeroma pozno pojavil. V arhitekturo ga je prinesla ekonomija, ki je hotela povečati produktivnost. Poudarek je bil na modernističnem idealu »ločitve-specializacije-ponavljanja« (Schumacher, 2012, str. 635), ki je prostor ter s tem tudi vse, kar je v prostoru, vključno s človekom, podredil funkcionalizmu. Poleg nekaterih prednosti – modernizem je npr. pocenil gradnjo – je takšno gledanje povzročilo, da je tudi izobraževanje postalo vse bolj funkcionalno in podrejeno logiki produkcije. O modernosti v arhitekturi torej govorimo z nekim zadržkom, saj je ta pojav spregledal odnose med ljudmi kot aktivne oblikovalce prostora, in tudi z zavestnim namigom, da je potrebno prispevati k preoblikovanju osnovnega namena arhitekture s t. i. *function-to-form* na *form-to-function* (Coyne, 2011).

pomeni kakovostno arhitekturno oblikovanje, vključuje širše okolje ter ekonomsko in socialno dimenzijo.

Učenci in tudi učitelji ter drugo osebje preživijo v šolski zgradbi veliko časa, zato naj bi učno okolje delovalo za njih in ne proti njim (LPA, 2009). Nekateri rezultati raziskav (npr. predstavljeni v študiji LPA, 2009 ali Woolner, 2010) potrjujejo povezavo med zdravjem učencev in učenjem v ustreznem šolskem okolju, npr. ugotovitve, da učenci v ekoloških šolah manjkrat zbolijo in dosegajo boljše učne rezultate.

Glede na navedeno nas je zanimalo, kakšna so stališča osnovnošolskih učiteljev v Sloveniji do ekologije šolskega prostora in trajnostnega razvoja ter deloma tudi medsebojna razmerja med ekologijo/trajnostnim razvojem in arhitekturo.

## Raziskava med osnovnošolskimi učitelji

Ker so šolske zgradbe tudi tretji učitelj (Nicholson, 2009) in šolsko okolje tridimenzionalni učbenik (Taylor, 2009) ter prikriti kurikulum (prav tam), ki omogoča različne učne izkušnje, tako pozitivne kot negativne, je še toliko bolj pomembno, kakšna so in kakšna sporočila pošiljajo. Zato smo se najprej usmerili na osnovnošolske učitelje. Zanimalo nas je, kakšna stališča imajo osnovnošolski učitelji do šolskega prostora v povezavi z ekologijo in trajnostnim razvojem.

V pregledni neeksperimentalni raziskavi smo se usmerili na osnovnošolske učitelje v Sloveniji. Zanimalo nas je: kakšna so stališča osnovnošolskih učiteljev do ekološke gradnje, kateremu vidiku gradnje bi dali prednost, kako pogosto si postavljajo nekatera vprašanja o šoli, v kateri delajo (poučujejo), ter ali se odgovori učiteljev razlikujejo glede na njihovo starost, pri čemer smo učitelje razvrstili v dve skupini (mlajše, do 35 let, in starejše, nad 35 let).

### Vzorec

K sodelovanju v raziskavi smo povabili vsako deseto osnovno šolo z abecednega seznama osnovnih šol v Sloveniji. Vključilo se je 36 šol in iz njih 251 predvsem osnovnošolskih učiteljev, ki pa niso vedno odgovorili na vsa vprašanja. Glede na način vzorčenja lahko trdimo, da vzorec dovolj dobro nadomešča naključni vzorec in da je dovolj reprezentativen. V vzorcu so prevladovala ženske (91,6 %). Polovica sodelujočih (50,2 %) je imela univerzitetno izobrazbo, višjo 27,9 %, visoko 14,3 %, preostali pa drugo (specializacija, magisterij, doktorat, strokovna, srednja izobrazba). Večina (49,0 %) je imela več kot 15 let delovne dobe in je bila stara nad 25 let. 35,8 % učiteljev je bilo mlajših od 35 let, drugi pa starejši.

Nekaj več kot polovica šol (51,4 %) je bila iz vaškega okolja, druge iz primestnega in mestnega. Več kot polovica šol (53,4 %) je bila, po odgovorih anketirancev, v zadnjih petih letih obnovljena.

### *Vprašalnik*

Za namene obširnejše raziskave je bil sestavljen kombinirani vprašalnik o značilnostih šolskega prostora. Preverili smo vsebinsko veljavnost vprašalnika in analizirali notranjo konsistentnost vprašalnika tako, da smo izračunali Cronbachov koeficient alfa, ki je bil 0,93 za celoten vprašalnik.

Glede na predstavljeni problem članka smo iz vprašalnika povzeli 7 trditev (stališč) v obliki lestvice stališč Likertovega tipa, ki se nanašajo na ekologijo šolske gradnje in arhitekture, ocenjevalno lestvico in nekatera anketna vprašanja. Učitelji so odgovarjali na trditve tako, da so obkrožili številko od 5 do 1, kjer je 5 pomenilo, da se s trditvijo zelo strinjajo, 1 pa, da se s trditvijo sploh ne strinjajo.

Na ocenjevalno lestvico pa so odgovarjali tako, da so obkrožili en odgovor, številko, kjer je 1 pomenilo nikoli, 5 pa pogosto.

Za 7 trditev in ocenjevalno lestvico, ki smo jih vključili v prispevek, je bil Cronbachov koeficient alfa 0,77 in kaže na zmerno zanesljivost vprašalnika.

Zbiranje podatkov je potekalo preko navadne pošte februarja 2011.

### *Obdelava podatkov*

Dobljeni rezultati so obdelani na ravni opisne in inferenčne statistike. Odgovori učiteljev na navedene trditve so na podlagi izračunov aritmetičnih sredin najprej razvrščeni po oceni strinjanja s trditvami, s katerimi so se učitelji najbolj strinjali ali jih najvišje ocenili, do tistih, s katerim so se učitelji najmanj strinjali.

Za preverjanje razlik glede na starost učiteljev smo zaradi nenormalne porazdelitve ordinalnih spremenljivk uporabili neparametrična preizkusa: Mann-Whitneyjev U-preizkus in pri anketnih vprašanjih  $\chi^2$ -preizkus z razmerjem verjetij.

### *Rezultati in interpretacija*

Preglednica 1 predstavlja opisno statistiko odgovorov na nekatere trditve o ekološki gradnji šol.

*Preglednica 1:* Opisna statistika odgovorov na trditve o ekološki gradnji in arhitekturi šol

Trditve	N	Min	Max	M	SD	KS	KA
Šole naj bi bile zgrajene iz naravnih materialov.	242	1	5	4,08	0,928	-0,723	-0,119
Največji strošek neekološke gradnje so skrite nevarnosti za zdravje ljudi.	241	1	5	4,04	0,889	-0,584	-0,161
Šola kot stavba pripoveduje o ekološki zavesti ljudi, ki so jo gradili.	239	1	5	3,76	1,007	-0,602	-0,083
Šole, ki jih gradimo, govorijo o ekološki prihodnosti.	244	1	5	3,76	1,008	-0,570	-0,134
Pri gradnji naj bi se uporabljali lokalni materiali.	244	1	5	3,64	0,998	-0,138	-0,837
Skrb za varčno uporabo energije je v šolah premalo prisotna.	243	1	5	3,63	1,173	-0,693	-0,315
Ekološke rešitve so vedno tudi dražje. <sup>3</sup>	239	1	5	2,41	1,000	0,301	-0,350

Legenda: N – število odgovorov, Min – minimalni rezultat, Max – maksimalni rezultat, M – aritmetična sredina, SD – standardni odklon, KS – koeficient sploščenosti, KA – koeficient asimetričnosti

Učitelji se najbolj strinjajo s trditvijo, da naj bi bile šole zgrajene iz naravnih materialov. Prevladovala so višje ocene, saj se je kar 40,5 % anketirancev zelo strinjalo s trditvijo, 32,6 % pa se je tudi strinjalo s trditvijo. Nestrinjanje je izrazilo le 5,9 % anketirancev. Na strinjanje s trditvijo kaže tudi visoka aritmetična sredina ( $M = 4,08$ ). Tudi strokovnjaki (npr. Pallasmaa, 2005) menijo, da naravni materiali, kot so les, kamen ali opeka, sporočajo svojo zgodovino in zgodovino uporabe, umetni materiali, npr. steklo, plastika, pa ne vključujejo časa in nam ne pripovedujejo zgodovine človeštva. Dešman (2009) za gradnjo šol in vrtcev priporoča les, ker porabi najmanj energije in ga navaja kot najbolj »eko-logičen« material, nato opeko in beton. Kot najmanj ekološki material omenja aluminij, ki da je težko ekološki, čeprav kvalitetno tesni. Priporoča, da je potrebno začeti z materiali, ki so okolju prijazni, obnovljivi, razgradljivi, nestrupeni in z nizkim vložkom energije.

S trditvijo, da so največji strošek neekološke gradnje skrite nevarnosti za zdravje ljudi, so se učitelji tudi kar strinjali, saj je 36,5 % anketirancev odgovorilo, da se zelo strinja z njo, in 35,3 %, da se strinja s trditvijo. Tudi aritmetična sredina je zato visoka ( $M = 4,04$ ). V tem primeru se s trditvijo ni strinjalo le 3,3 % anketirancev. Trditev se dotika družbene razsežnosti trajnosti, ki je v grajenem okolju običajno ne zaznamo neposredno (Woolner, 2010), a se nanaša tudi na fizični prostor, arhitekturne vidike (svetloba, prezračevanje, klima itn.), uporabljene

<sup>3</sup> Višje vrednosti ocen trditev izražajo pozitivno stališče. Pri tej trditvi smo zato prevrednotili točkovanje odgovorov, tako da višje ocene izražajo pozitivno stališče.



materiale, strokovnost gradnje ipd. Razmeroma redko je zaznati, da so učitelji in učenci vključeni v načrtovanje, da so sooblikovalci (novih) šol ali seznanjeni z uporabljenimi materiali in morebitnimi tveganji, s potekom gradnje/obnove in s prednostmi, ki jih novost ponuja, čeprav obstaja nekaj primerov vključitve ali participacije učencev (Day in Parnell, 2003). V praksi je šola primorana dati večjo pozornost tistim ciljem izobraževanja, ki jih od sfere izobraževanja zahtevata politika in ekonomija, drugi vidiki – med njimi tudi fizično in duševno zdravje ljudi, počutje in zlasti avtonomija družbene sfere vzgoje in izobraževanja – pa so zapostavljeni. Schumacher (2011) zato govori o »*umetni ekologiji*« (str. 433).

S trditvijo, da šola kot stavba pripoveduje o ekološki zavesti ljudi, ki so jo gradili, se je večina anketirancev tudi strinjala. 38,5 % anketirancev je odgovorilo, da se strinja s trditvijo, in 25,5 %, da se zelo strinja s trditvijo, veliko pa se jih ni moglo odločiti (25,1 %). Nestrinjanje je izrazilo 10,9 % anketirancev. Glede na odgovore je aritmetična sredina  $M = 3,76$ . Trditev se nanaša na fizični prostor in manj na arhitekturni vidik šol (arhitekturna teorija). Woolner (2010) nazorno oriše dejavnike v ozadju gradnje šol skozi čas, odkar govorimo o množičnosti (osnovnega) šolanja. Med temi dejavniki (do danes še) ni čutiti ekološkega ozaveščanja. Velika večina zdajšnjih šol je bila zgrajena po drugi svetovni vojni. Dejavniki, ki so odločali pri gradnji, so bili: povečano število otrok (t. i. baby boom generacija), hitra in cenena gradnja, številne povojne iznajdbe in standardi, modernistični ideal »uspešne šole«, kulturni in razvojni entuziazem, politične pobude, prisotnost IKT itn. To pa ne pomeni, da pri gradnji novejših šol (fizični prostor) niso bili upoštevani ekološki standardi (razmerje med funkcijo in obliko, artikulacija prostorov, okvirjanje inovativnosti ipd.).

Tudi pri naslednji trditvi, da šole, ki jih gradimo, govorijo o ekološki prihodnosti, smo dobili enako aritmetično sredino ( $M = 3,76$ ), saj so učitelji odgovarjali podobno, vendar za nas zelo presenetljivo. 37,3 % anketirancev je odgovorilo, da se strinja s trditvijo, 25,8 %, da se zelo strinja, in nekoliko več anketirancev (26,2 %) se ni moglo odločiti glede odgovora. Strinjanje s trditvijo je presenetljivo, ker pri večini šol, ki se gradijo danes, ni vključena lokalna skupnost, ni izpostavljeno razmerje med šolo in krajem. Ključni dejavnik ni družba kot sistem komunikacij, ki uokvirja interakcije avtonomnih sistemov, med katerimi je tudi izobraževanje (prim. Luhmann, 1996), arhitekturni vidik je ločen od umetniške izraznosti itn. Šole večinoma nimajo ekološko zaznamovane zgodovine nastajanja. Že obstoječe šole učiteljev in učencev večinoma ne seznanjajo z ekološko pomembnimi podatki (kdaj je bila zgrajena, kako, kateri materiali so bili uporabljeni, koliko stane vzdrževanje, kje bi lahko varčevali itn.). Priročniki danes večinoma govorijo o širših strukturah, npr. o ekološki prihodnosti mest (Pollalis, Georgoulis, Ramos in Schodek, 2012) ali o smiselnosti razmerja med ekologijo in grajenim okoljem (Radović, 2009).



Glede trditve, da naj bi se pri gradnji uporabljali lokalni materiali, so prevladovali neopredeljeni odgovori anketiranih učiteljev (34,4 %), nato sledi strinjanje (29,1 %) in močno strinjanje s trditvijo (24,2 %), malo pa je bilo nestrinjanja. Na prevlado strinjanja s trditvijo kaže tudi aritmetična sredina ( $M = 3,64$ ). Tudi v literaturi (npr. LPA, 2009) predlagajo uporabo lokalnih materialov in navajajo, da se s tem zmanjša cena pakiranja, energije, pošiljanja ipd., posredno pa se podpirata lokalna obrt in industrija. Z uporabo lokalnih materialov se strinjajo tudi drugi tuji strokovnjaki (npr. Dierkx, 2003, v Taylor, 2009).

S trditvijo, da je skrb za varčno uporabo energije v šolah premalo prisotna, se je večina anketirancev strinjala, saj so odgovorili, da se strinjajo (37,0 %) in zelo strinjajo (25,1 %). Nekaj (20,2 %) se jih ni moglo odločiti in le malo anketirancev (17,7 %) se s trditvijo ni strinjalo. Na prevlado strinjanja s trditvijo kaže tudi aritmetična sredina ( $M = 3,63$ ).

To je dokaj splošno mnenje, ki je (najbrž) v nasprotju s prej omenjeno trditvijo, da gradnja šole govori o ekološki prihodnosti. Učitelji in učenci večinoma niso seznanjeni s konkretnimi podatki o tem, kolikšen je ekološki odtis posamezne šole. Morda bi bilo dobro razmisliti o tem, da bi seznanjanje s temi podatki uvrstili v kontekst »*ekološkega ozaveščanja*« v šoli.

Največ težav je učiteljem povzročala trditev, da so ekološke rešitve vedno tudi dražje. To ocenjujemo glede na število odgovorov, saj smo pri tej trditvi dobili le 239 odgovorov. Strinjanje s trditvijo je pokazalo le 12,1 % anketirancev. Večina se ni mogla odločiti (34,7 %). Zato je vrednost aritmetične sredine pri tej trditvi najnižja ( $M = 2,41$ ) in kaže na prevlado strinjanja s trditvijo, da so ekološke rešitve tudi dražje. Morda je tako mnenje tudi drugod, sicer ne bi eksplicitno navajali (LPA, 2009), da ekološke šole ne pomenijo dodatnega stroška, da niso dražje kot tradicionalne šolske stavbe. V raziskavi, opravljeni leta 2007 (prav tam), so ugotovili, da ni statistično pomembnih razlik pri ceni gradnje ekološke ali klasične šole, saj gradnja in tehnologija ekološke šole nista preveč zahtevni. Vzdrževanje takih šol pa je cenejše tudi kasneje, saj ekološke šole zmanjšujejo porabo energije, porabo vode ipd. Vrednost prinašajo tudi s svojimi zdravimi notranjimi prostori, saj manj učencev in učiteljev zboleva in je zato manj izostajanja od dela in pouka, večje pa je zadovoljstvo. Ugotavljajo tudi, da so tudi rezultati učencev v ekoloških šolah boljši. Zato varujejo denar davkoplačevalcev in delujejo kot kreator vrednot za zdravje. Ekološke šole ustvarjajo drugačne vrednote, so fleksibilne in se prilagajajo novim pedagoškim potrebam.

Preglednica 2 predstavlja odgovore na navedene trditve glede na starost učiteljev, ki smo jih razdelili v dve skupini (mlajši – do 35 let in starejši – nad 35 let).

*Preglednica 2:* Rezultati Mann-Whitneyjevega U-preizkusa za navedene trditve glede na starost anketiranih učiteljev

Trditve	Starost	N	Povprečje rangov	Vsota rangov	Mann-Whitneyjev U-preizkus	Z	2P
Skrb za varčno uporabo energije je v šolah premalo prisotna.	do 35 let	87	115,45	10044,00	6216,000	-1,048	0,294
	nad 35 let	155	124,90	19359,00			
	Skupaj	242					
Šole naj bi bile zgrajene iz naravnih materialov.	do 35 let	87	102,20	8891,00	5063,000	-3,341	<u>0,001</u>
	nad 35 let	154	131,62	20270,00			
	Skupaj	241					
Pri gradnji naj bi se uporabljali lokalni materiali.	do 35 let	87	101,89	8864,50	5036,500	-3,473	<u>0,001</u>
	nad 35 let	156	133,21	20781,50			
	Skupaj	243					
Šole, ki jih gradimo, govorijo o ekološki prihodnosti.	do 35 let	87	120,05	10444,00	6616,000	-0,339	0,735
	nad 35 let	156	123,09	19202,00			
	Skupaj	243					
Šola kot stavba pripoveduje o ekološki zavesti ljudi, ki so jo gradili.	do 35 let	87	106,84	9295,00	5467,000	-2,258	<u>0,024</u>
	nad 35 let	151	126,79	19146,00			
	Skupaj	238					
Ekološke rešitve so vedno tudi dražje.	do 35 let	87	123,76	10767,50	6197,500	-0,759	0,448
	nad 35 let	151	117,04	17673,50			
	Skupaj	238					
Največji strošek neekološke gradnje so skrite nevarnosti za zdravje ljudi.	do 35 let	87	108,13	9407,50	5579,500	-2,203	<u>0,028</u>
	nad 35 let	153	127,53	19512,50			
	Skupaj	240					

Kot vidimo v preglednici 2, so starejši učitelji pri vseh trditvah pokazali večje strinjanje v primerjavi z mlajšimi učitelji (do 35 let). Pri štirih trditvah smo dobili tudi statistično pomembne razlike v odgovorih učiteljev glede na njihovo starost.

Menimo, da rezultat ni presenetljiv, je pa lahko zaskrbljujoč. Na eni strani govori o tem, da je bilo najbolj ustvarjalno obdobje ekološkega ozaveščanja v sedemdesetih letih 20. stoletja (v tem obdobju so delovali najbolj karizmatični misleci okoljevarstva, ki se je v tem obdobju izoblikovalo v samostojno znanstveno disciplino – Arne Naess, George Sessions, Baird Callicott, Frederik Ferré in drugi), na drugi strani pa kaže, da zdajšnje obdobje na mnogih področjih – tudi v izobraževanju – bistveno bolj določa gospodarski liberalizem (oziroma razsežnosti krize) kot vprašanja splošne ekološke razgledanosti (Mlinar idr., 2010). Lahko pa

se tudi vprašamo, ali sedanje izobraževanje za osnovnošolske učitelje namenja dovolj pozornosti ekologiji in trajnostnemu razvoju.

Glede na rezultate odgovorov na nekatere trditve pogledjmo odgovore na anketno vprašanje, kateremu vidiku gradnje bi osnovnošolski učitelji dali prednost (preglednica 3).

*Preglednica 3:* Števila in odstotki odgovorov, čemu bi pri gradnji dali prednost glede na starost anketiranih učiteljev

Starost anketiranih učiteljev	Prednostni vidik gradnje				Skupaj
	estetski	ekološki	cenovni	drugo	
do 35 let	9	60	5	10	84
	10,7%	71,4%	6,0%	11,9%	100,0%
nad 35 let	10	112	2	29	153
	6,5%	73,2%	1,3%	19,0%	100,0%
Skupaj	19	172	7	39	237
	8,0%	72,6%	3,0%	16,5%	100,0%

Kot vidimo iz odgovorov v preglednici 3, je večina anketiranih učiteljev (72,6 %) izbrala ekološki vidik gradnje, estetski vidik je izpostavilo le 8,0 % anketirancev in cenovni 3,0 % anketirancev. Kar nekaj učiteljev (16,5 %) je izbralo možnost *drugo*, pri čemer so navedli različne možnosti. Največ anketirancev, 11, je dopisalo »funkcionalnost« gradnje. Pri tem bi dodali, da je ekološka gradnja vedno tudi funkcionalna (angl. *form-to-function principle*) (Eisenman, 1976), česar pa anketiranci niso povezali ali pa se jim zdi funkcionalnost gradnje nekaj drugega kot ekološkost gradnje. Kar 8 učiteljev je dopisalo uporabnost in praktičnost, kar naj bi tudi predstavljala ekološka in trajnostna gradnja, 4 učitelji so izpostavili kakovost gradnje, čeprav naj bi bila ekološka gradnja vedno tudi kakovostna, 3 učitelji pa so zapisali ekološki in estetski vidik. Drugi odgovori so bili še: prilagoditev okolju, kar je tudi ekološka gradnja, prostorska konfiguracija, racionalna raporeditev prostorov, ergonomskost in fleksibilnost.

Nekateri učitelji so tudi utemeljili odgovor, npr.: »S pomočjo zdrave pameti in metodami optimiranja bi izbrala optimalno rešitev vseh treh vidikov.« Pa tudi: »Funkcionalnost, večnamenskost prostorov, možnost preurejanja prostorov, učilnice so zelo majhne, ni prostora za delo specialne pedagoginje.« Učitelji so se usmerili tudi na kakovost in prilagoditev oz. upoštevanje okolja, npr.: »Kvaliteta gradnje, stavba, prilagojena podnebnju okolja, v katerem je bila zgrajena.« Odgovori kažejo, da so anketiranci imeli pred očmi bolj fizično zgradbo (grajeno okolje) kot pa ljudi v njej (njem), in zato niso upoštevali dejstva, da prostor nastaja spontano, skupaj z ljudmi (Maturana in Varela, 1980). Ta vidik je v izobraževanju za učitelje po mnenju Middleton (2008) popolnoma odsoten.

Kot vidimo iz preglednice 3, je ekološki vidik tudi v tem primeru izbralo nekaj več učiteljev, starih nad 35 let (73,2 %). Od učiteljev, starih do 35 let, jih je ekološki vidik izbralo 71,4 %. Mlajši učitelji so več izbrali estetski in cenovni vidik v primerjavi z učitelji, stari nad 35 let, ki so se bolj odločili za druge možnosti, navedene v preglednici 4. Tudi  $\chi^2$ -preizkus z razmerjem verjetij ( $\chi^2 = 6,631$ ;  $g = 3$ ;  $P = 0,085$ ) je nakazal razlike med odgovori, ki pa niso statistično pomembne. Navedeni rezultati potrjujejo nekatere zgornje ugotovitve, kot na primer zaznavno drugačen odziv starejših učiteljev (nad 35 let) na trditve glede ekoloških vidikov v primerjavi z odgovori učiteljev, starih do 35 let.

Zanimalo nas je tudi, katera in kako pogosto si učitelji postavljajo nekatera vprašanja. Pogostost so ocenjevali na petstopenjski ocenjevalni lestvici (preglednica 4).

*Preglednica 4:* Opisna statistika odgovorov pogostosti postavljanja nekaterih vprašanj

Vprašanja	N	Min	Max	M	SD	KS	KS
Kako šola deluje?	244	1	5	3,49	1,188	-0,493	-0,561
Kako je zgrajena?	244	1	5	2,98	1,268	0,063	-0,989
Kakšni materiali so uporabljeni?	244	1	5	2,89	1,254	0,122	-0,930
Kakšna je lokacija?	244	1	5	2,77	1,179	0,174	-0,775

Najvišjo aritmetično sredino smo dobili pri odgovoru na vprašanje, kako šola deluje ( $M = 3,49$ ). Večina anketiranih učiteljev (31,6 %) je na petstopenjski ocenjevalni lestvici od 1 (nikoli) do 5 (pogosto) označila odgovor 4. Kar 26,2 % anketirancev se je odločilo za oceno 3.

Vprašanje, kako je šola zgrajena, si pogosto postavlja le 15,2 % anketirancev. Nekoliko manj anketirancev je izbralo odgovor nikoli (14,3 %). Tudi v tem primeru je prevladovala sredinska ocena 3 (28,3 %), povprečna ocena pa je 2,98.

Kakšni materiali so uporabljeni, se pogosto sprašuje 13,1 % anketirancev, večji del anketiranih učiteljev pa si vprašanja ne postavlja nikoli (16,0 %) ali skoraj nikoli (23,4 %). Tretjina se je odločila za sredinsko ceno (29,5 %). Aritmetična sredina je tako v tem primeru 2,89.

Še manjkrat si učitelji postavljajo vprašanje glede lokacije šole ( $M = 2,77$ ). Vprašanje si pogosto postavlja manj kot desetina anketirancev (8,6 %), nikoli pa si tega vprašanja ne postavlja 16,4 % ali skoraj nikoli 25,8 % anketirancev. Večina se je tudi v tem primeru odločila za sredinsko oceno 3, to je 31,1 % anketiranih učiteljev.

Navedena vprašanja si pogosteje postavljajo učitelji, ki so stari več kot 35 let, a je razlika statistično pomembna le pri vprašanju, kakšni materiali so uporabljeni (preglednica 5).

*Preglednica 5:* Rezultati Mann-Whitneyjevega U-preizkusa za navedena vprašanja glede na starost učiteljev

Vprašanja	Starost	N	Povprečje rangov	Vsota rangov	Mann-Whitneyjev U-preizkus	Z	2P
Kako je zgrajena?	do 35 let	87	112,20	9761,00	5933,000	-1,588	0,112
	nad 35	155	126,72	19642,00			
	Skupaj	242					
Kakšni materiali so uporabljeni?	do 35 let	87	109,43	9520,50	5692,500	-2,062	<u>0,039</u>
	nad 35	155	128,27	19882,50			
	Skupaj	242					
Kakšna je lokacija?	do 35 let	87	115,68	10064,50	6236,500	-0,998	0,319
	nad 35	155	124,76	19338,50			
	Skupaj	242					
Kako šola deluje?	do 35 let	87	119,13	10364,50	6536,500	-0,407	0,684
	nad 35	155	122,83	19038,50			
	Skupaj	242					

Mogoče so bila vprašanja postavljena s prevelikim pričakovanjem, da bi lahko pri anketirancih sprožila bolj ustvarjalno refleksijo. Dejstva, da se učitelji, stari do 35 let, na videz odzivajo manj ekološko ali neekološko, ne znamo popolnoma pojasniti. Predvidevamo pa, da sta v današnjem izobraževalnem ciklu ekologija in trajnostni razvoj zapostavljeni temi. Mladi učitelji v zadnjem obdobju formalnega izobraževanja (npr. na fakulteti) nimajo priložnosti, da bi se temeljiteje seznanili z ekološkimi temami. Grušovnik (2011) tudi meni, da izobraževanje za okoljsko senzibilnost zahteva tudi drugačne učne metode in ne le ustreznih učnih načrtov. Potrebno je bolj aktivno učenje, npr. izkustveni pouk, delovni pouk ipd., ki nam bo pomagalo rekonstruirati naš odnos z naravnim svetom.

## Sklep

Churchilla smo omenili v uvodu in tudi v zaključku ga lahko povzamemo ter rečemo, da ne smemo spregledati človekove dvoje domovine: fizične in domišljajske, funkcionalne in umetniške. Tudi Pallasmaa (2011) pravi: »Arhitektura se spremeni v zgolj vizualno estetiko, če se oddalji od izvirnega motiva, da udomači prostor in čas za človeška dejanja ...« (str. 101). Prav lanski beneški bienale arhitekture (29. 8. 2012–25. 11. 2012), ki je potekal pod naslovom *Common ground*, je govoril o arhitekturi v povezavi s civilno družbo, ki bi nam lahko pomagala prebroditi krizo

identitete, v kateri smo se znašli, ter hkrati videti arhitekturo »od znotraj«, kako nastaja kot prostor komunikacije. Pri tem je mišljena arhitektura, ki bi ljudem ne pustila, da bi se zadovoljili s površnostjo, in arhitektura, ki bi povezala javni prostor z zasebnim in pomagala prepoznati prelom, ki je nastal zaradi enostranskega razvoja, ter ga premostila.

V raziskavi smo se usmerili bolj na ekološko in trajnostno arhitekturo šolskega prostora. Nekatero ugotovitev so nas presenetile, druge nam dale misliti. Presenetile so nas zlasti ugotovitve, da imajo nekoliko starejši učitelji (nad 35 let) v splošnem bolj pozitiven odnos do ekološke gradnje šol v primerjavi z mlajšimi učitelji (do 35 let). Glede na rezultate predpostavljamo, da sta v današnjem formalnem izobraževanju temi o ekologiji in trajnostnem razvoju zapostavljeni. Po drugi strani pa tudi menimo, da ni dovolj, da teme vključimo le v učne načrte, pač pa so bolj pomembni odnos in stališča, ki jih učitelji imajo do problematike, ki se lahko spreminjajo v bolj aktivnem formalnem učenju.

Glede na rezultate raziskave pa je koristno tudi informiranje javnosti o prednostih ekološke gradnje šol glede na trajnostni razvoj, kot so koristni tudi ogledi in poročila o dobrih primerih ekoloških šol, pa tudi ekološko naravnani delovni in izkustveni pouk na šolah, ki npr. poteka tudi v zunanjem okolju šole, vključuje delo na šolskem vrtu, sodelovanje s krajani in različne dejavnosti, od npr. zbiranja odpadkov do čiščenja okolice šole, če navedemo le kakšen primer.

## LITERATURA

Barett, P. in Zhang, Y. (2009). *Optimal Learning Spaces Design Implications for Primary Schools. SCRI Research Report*. Pridobljeno 5. 6. 2011, s <http://www.oecd.org/dataoecd/38/47/43834191.pdf>.

Burke, C. (2005). The edible landscape of school. V M. Dudek (ur.), *Children's space* (str. 245–277). New York: Routledge.

Coyne, R. (2011). *Derrida for architects*. New York: Routledge.

Day, C. in Midbjer, A. (2007). *Environment and children: Passive lessons from the everyday environment*. Amsterdam itn.: Elsevier Ltd.

Day, C. in Parnell, R. (2003). *Consensus design: Socially inclusive process*. Oxford, Amsterdam, Boston ipd.: Architectural Press.

Dešman, M. (2009). *Zeleno, ki te hočem zeleno... Šola in trajnostni razvoj* (Sustainable school buildings: From concept to reality). Mednarodna konferenca (International conference). Ljubljana (1.–2. oktober 2009). Pridobljeno 5. 10. 2010, z [www.mss.gov.si/si/konferenca\\_oecd](http://www.mss.gov.si/si/konferenca_oecd).

Eisenman, P. (1976). Post-functionalism. *Oppositions*, 6, 234–239.

Gendlin, E. (2009). What first and third person processes really are. V C. Petitmengin (ur.), *Ten years from viewing from within* (str. 332–362). Exeter: Imprint Academic.

- Grušovnik, T. (2011). *Odenki zelene*. Koper: Annales.
- Irigaray, L. (1985). *The sex which is not one*. Ithaca: Cornell University Press.
- Irigaray, L. (1974). *Speculum de l'autre femme*. Paris: Edition de Minuit.
- LPA. (2009). *Green School Primer: Lessons in Sustainability*. Mulgrave: The Images Publishing Group.
- Luhmann, N. (1996). *Social systems*. Stanford: Stanford University Press.
- Middleton, N. (2008). *The global casino*. London: Hodder Education.
- Maturana, H. in Varela, F. (1980). *Autopoiesis and cognition*. Dordrecht: Kluwer.
- Mlinar, A. (2011). *Trajnost in univerza: možnosti, retorika, resničnost*. Koper: Annales.
- Mlinar, A., Škof, L., Svetlič, R., Grušovnik, T., Javrh, P., Jamšek, D. in Golob, N. (2010). *Priporočila za oblikovanje kurikulov o etiki v izobraževanju za trajnostni razvoj = Recommendations for curricula design on ethics in education for sustainable development: zaključno vsebinsko poročilo projekta*. Koper. Pridobljeno 9. 9. 2012, s <http://www.dlib.si/preview/URN:NBN:SI:DOC-CUKI4J51/9883d2d5-2c7a-4d99-99d6-06a0d95e38a6>.
- Nicholson, E. (2009). The school building as third teacher. V M. Dudek (ur.). *Children's space* (str. 44–45). New York: Routledge.
- Pallasmaa, J. (2011). *The embodied image*. Chichester: John Wiley.
- Pallasmaa, J. (2005). *The eyes of the skin: Architecture and the senses*. Chichester: John Wiley and Sons Ltd.
- Pollalis, S. N., Georgoulas, A., Ramos, S. G. in Schodek, D. (2012). *Infrastructure sustainability and design*. London: Routledge.
- Radović, D. (2009). *Eco-urbanity: Toward the well-mannered built environments*. London: Routledge.
- Rawes, P. (2007). *Irigaray for architects*. London: Routledge.
- Schumacher, P. (2012). *The autopoiesis of architecture: A new agenda for architecture*. Chichester: John Wiley.
- Schumacher, P. (2011). *The autopoiesis of architecture: A new framework for architecture*. Chichester: John Wiley.
- Šola in trajnostni razvoj (Sustainable school buildings: From concept to reality). Mednarodna konferenca (International conference). Ljubljana (1.–2. oktober 2009). Pridobljeno 5. 10. 2010, z [www.mss.gov.si/si/konferenca\\_oecd](http://www.mss.gov.si/si/konferenca_oecd).
- Taylor, A. (2009). *Linking Architecture and Education: Sustainable Design for Learning Environments*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- UNCED. (1987). *Our common future* (Brundtland Report). Pridobljeno 7. 8. 2012, s <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>.
- UNESCO. (1977). *Intergovernmental conference on environmental education: Final report*. Pridobljeno 7. 8. 2012, s <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf>.
- Varela, F., Thompson, E. T. in Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge: MIT Press.
- Woolner, P. (2010). *The Design of Learning Spaces: Future Schools*. London: Continuum International Publishing Group.



*Dr. Maja Hmelak, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta,  
maja.hmelak@uni-mb.si*

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

## **Pričakovanja vzgojiteljev predšolskih otrok, vezana na njihov profesionalni razvoj**

Izvirni znanstveni članek

UDK 37.011.3-051:373.2

### **POVZETEK**

V prispevku želimo osvetliti vzgojiteljev profesionalni razvoj z vidika njegovih strokovnih in osebnih pričakovanj. V prvem delu na kratko predstavljamo sodobne težnje po vse večji profesionalnosti vzgojitelja predšolskih otrok, na kar se navezujejo tudi njegova (vedno večja) lastna pričakovanja. V nadaljevanju se osredotočimo na izsledke empirične raziskave, ki smo jo izvajali na vzorcu 616 slovenskih in hrvaških študentov predšolske vzgoje in vzgojiteljev predšolskih otrok. Tovrstne analize razkrivajo obstoj vrste zanimivih (pričakovanih/nepričakovanih) podobnosti in razlik v pričakovanjih vzgojiteljev predšolskih otrok o njihovem profesionalnem razvoju glede na osebo (vzgojitelj, študent), spol (moški, ženski), status (novinci, uveljavljeni, izkušeni) in državo (Slovenija, Hrvaška).

**Ključne besede:** profesionalni razvoj, pričakovanja, vzgojitelj, predšolski otrok



# Expectations of Preschool Teachers About Their Professional Development

## ABSTRACT

In this discourse we want to shed some light on preschool teachers' professional development, focusing on their professional and personal expectations. The first part includes a short presentation of modern trends for an ever-increasing preschool teacher professionalism, which also relates to their own (ever-increasing) expectations. That is followed by an analysis based on our empirical study which we carried out on a population of 616 Slovenian and Croatian preschool education students and preschool teachers. Those analyses revealed a series of interesting (expected/unexpected) similarities and differences in preschool teachers' expectations about their professional development based on their background (teacher, student), gender (male, female), status (beginners, established, experienced), and country (Slovenia, Croatia).

**Key words:** professional development, expectations, preschool teacher, preschooler.

## Uvod

Vzgoja in izobraževanje spadata v najbolj kompleksno, a hkrati najodgovornejšo človeško dejavnost. Uveljavljena spoznanja na področju vzgoje in izobraževanja so odvisna od mnogih notranjih in zunanjih dejavnikov, eden najpomembnejših je zagotovo vzgojitelj (Rosić, 2009). Sicer ni edini odgovoren za vzgojno-izobraževalno dejavnost predšolskih otrok, se strinja tudi Lučić (2007), toda njegova vloga pri pripravi otroka na življenje je zelo pomembna. Predšolska vzgoja je prva od institucionalnih oblik v izobraževalnem sistemu ter zajema otroke do vstopa v šolo. Da lahko vzgojitelj uporablja ustrezne metodične pristope, mora biti za to dejavnost profesionalno usposobljen. Le tako prihaja do izraza njegovo pedagoško, didaktično in metodično strokovno znanje, njegovo znanje s področja obče, razvojne in pedagoške psihologije, hkrati pa tudi njegove sposobnosti in osebne lastnosti kot človeka: demokratičnost, upoštevanje otrokovih pravic, ustvarjalnost, ljubezen do otrok, ljubezen do vzgojitelskega poklica idr. Ob tem Rosić (2009) meni, da poznavanje vsakega otroka in njegovih sposobnosti vzgojitelju omogoča pravi pristop k individualnemu in skupinskemu delu.

Sodobna družba potrebuje posameznika, ki se bo sposoben prilagajati nenehnim spremembam in zahtevam ter ob tem obogatiti in razširiti svoje (strokovno) znanje. Zato ni smiselno pričakovati, da bodo vzgojitelji v okviru rednega

študija dobili vsa potrebna znanja za uspešno opravljanje svojih poklicnih nalog. Izobraževanje vzgojiteljev je proces, ki traja vse življenje in se bogati ob delu. Zato se vedno pogosteje izpostavlja potreba po **vzgojiteljevem profesionalnem razvoju**, ki vključuje vzgojiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo. Hkrati je to proces (Vonta, 2005), v katerem lahko dosežemo uravnoveženost v uresničevanju vseh dimenzij profesionalnosti in s tem višjo kakovost svojega dela ter zadovoljstva pri delu. Temu pravimo vseživljenjsko ali permanentno učenje oziroma izobraževanje, za katerega Rečnik idr. (2004) pravijo, da je »vrsta nenehnih učnih procesov, formalnih in neformalnih, v katerih si ljudje bogatijo znanja, spopolnjujejo tehnične in druge strokovne sposobnosti in razvijajo svoje zmožnosti kot odgovor svojim potrebam ali potrebam skupin, v katerih živijo« (str. 132). Vseživljenjsko učenje kot kontinuiran proces poteka z namenom, da posameznik izpopolni in aktualizira svoje znanje, spretnosti in sposobnosti.

Delo s predšolskimi otroki zahteva razvito osebnost in edinstveno ustvarjalnost ter visoko izobraženega in strokovno usposobljenega vzgojitelja (Lučič, 2007). Zato je **stalno strokovno izpopolnjevanje vzgojiteljev** nujno potrebno, če želimo zagotoviti kakovostno vzgojno-izobraževalno dejavnost. Strokovno izobraževanje se tako ne konča s koncem študija, ampak se potreba po njem pojavlja ob vsakokratnem stiku s prakso in novimi izkušnjami, dejavnostmi in značilnostmi otrok. Strokovno izpopolnjevanje je torej sestavni del izobraževanja pedagoških delavcev. Marjanovič Umek idr. (2002) h kazalcu stalnega strokovnega usposabljanja prištevajo načrtovanje, izbiro in realizacijo različnih oblik stalnega izpopolnjevanja, raznolikost ponudbe, aktualnost vsebin, število ur izpopolnjevanja, dostopnost in uporabo strokovne literature. Strokovno izpopolnjevanje je namenjeno predvsem izboljšanju vzgojiteljevega dela, dopolnjevanju njegovega znanja in kreptivi njegove strokovne kompetentnosti. Vzgojitelj se tako seznanja z novimi in alternativnimi metodami in oblikami dela, novo vsebino, novimi pogledi na razvoj otroka, različnimi načini spodbujanja otrokovega razvoja, novo tehnologijo idr. Izpopolnjevanje naj bi temeljilo na izkustvenih metodah učenja, ki aktivirajo vzgojiteljeve izkušnje, na čemer temeljijo v Evropi razviti modeli stalnega strokovnega izpopolnjevanja učiteljev in vzgojiteljev.

Stalno strokovno izpopolnjevanje je predpisano, in sicer v Sloveniji s *Pravilnikom o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju* (2004). Njegov pglavitni cilj je zagotavljanje strokovne usposobljenosti za poučevanje določenega predmeta ali predmetnega področja oziroma opravljanje določenega strokovnega dela, podpiranje profesionalnega in strokovnega razvoja vsakega strokovnega delavca, razvoja javnega vrtca in šole ter razvoja celotnega sistema vzgoje in izobraževanja in s tem povečanja njegove kakovosti in učinkovitosti. Pravilnik med drugim določa tudi pogoje, načine in postopke nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev in

ravnatelj v javnih vrtcih in šolah, točkovanje programov za namen napredovanja strokovnih delavcev v nazive in pravila za financiranje programov.

Na Hrvaškem stalno strokovno izpopolnjevanje v osnovi ureja *Zakon o radu* (2004), kjer piše, da se je delavec v skladu s svojimi sposobnostmi in potrebami dela dolžan izobraževati, usposablјati in nadgrajevati svoje znanje za strokovne (poklicne) potrebe. Nadrejeni (ravnatelj oz. vodja) pa mora svojim delavcem vse to omogočiti. Poglobljeno in natančneje pa to področje, kot navaja Lučić (2007), na Hrvaškem urejajo v vrtcih sprejeti pravilniki o delu, ki vzgojitelju s svojo notranjo organizacijo določajo pravice in dolžnosti glede strokovnega izpopolnjevanja. To pa lahko poteka individualno ali skupinsko.

Ob tem ni zanemarlјiva možnost **napredovanja v nazive in plačilne razrede**. Marjanovič Umek idr. (2002) pravijo, da se kazalec o napredovanju v nazive nanaša npr. na stanje in možnost napredovanja v nazive in napredovanje v plačilne razrede. Podobno kot stalno strokovno izpopolnjevanje ima tudi napredovanje v nazive pravno podlago. V Sloveniji ga ureja *Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive* (2002). Po 1. členu tega pravilnika lahko zaposleni v vzgoji in izobraževanju napredujejo v nazive mentor, svetovalec in svetnik. Pri napredovanju v nazive se upošteva delovna doba, uspešnost pri delu, udeležba v programih strokovnega izpopolnjevanja in opravljanje različnih dodatnih strokovnih del. V 15. členu pa je dodana še ocena delovne uspešnosti posameznega vzgojitelja, ki jo oblikuje ravnatelj, in sicer na osnovi uspešnosti dela z otroki, sodelovanja s starši, sodelovanja in timskega dela z drugimi delavci vrtca ter drugimi strokovnjaki, uporabe strokovnega znanja, pridobljenega z izobraževanjem, in drugega dela, ki je posebnost delovnega mesta oz. stroke.

Na Hrvaškem to področje ureja *Pravilnik o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima* (1997). Po 2. členu tega pravilnika lahko zaposleni napredujejo v nazive vzgojitelj mentor in vzgojitelj svetnik. Pri napredovanju v nazive se upošteva uspešnost pri neposrednem vzgojnem delu z otroki, uspešnost v strokovno-pedagoškem delu in strokovno izobraževanje. Oceno delovne uspešnosti posameznega vzgojitelja oblikujeta ravnatelj vrtca in strokovno-pedagoški nadzornik s strani Ministrstva za šolstvo in šport.

Pomembna komponenta profesionalnega razvoja pa so tudi razmere, ki vladajo pri delu in v neki instituciji ter s tem povezana **samouresničitev pri delu**, ki se nanaša predvsem na možnost izražanja lastne iniciative (npr. pri uvajanju sprememb in novosti v vrtcu), oceno lastne strokovne kompetentnosti, zanimivost dela in občutek, da si nekaj dosegeš (Marjanovič Umek idr., 2002). Če vzgojitelj čuti, da je pri svojem delu koristen in uspešen, bo razvil občutek pripadnosti svojemu poklicu in stroki. Pogoj za izražanje vzgojiteljeve lastne iniciative pa je varno okolje, v

katerem ga podpirajo njegovi sodelavci in predvsem ravnatelj vrtca. Vzgojitelj od ravnatelja pričakuje, da ga bo spodbujal pri preizkušanju novih načinov dela, da bo z njim razpravljal o raznih strokovnih stališčih in da mu bo v pomoč, če se bo znašel v morebitnih dilemah ali stiskah. Za vse naštetu so seveda potrebni ustrezni medsebojni odnosi, ki temeljijo na zaupanju in ustrezni komunikaciji.

Ob vsem tem ugotavljamo, da se od vzgojitelja vedno bolj pričakuje aktiven prispevek in prevzemanje odgovornosti za lasten napredek, ki temeljita na samoevalvaciji dela z otroki in sebe kot vzgojitelja oziroma svojih ravnanj. To mu omogoča pridobitev novih spoznanj in morebitnih nepravilnosti na področju predšolske vzgoje. S kritično refleksijo in evalvacijo prakse odkriva tista področja profesionalnega razvoja, na katera mora še posebej osredotočiti svojo pozornost in prizadevanje. Ob tem je pomembna podpora s strani sodelavcev in vodstva ter strokovnjakov zunaj vrtca, pa tudi staršev kot vzgojiteljevih najpomembnejših partnerjev pri vzgoji otrok v vrtcu. Podobne ugotovitve zasledimo pri številnih tujih avtorjih (MacNaughton, Rolfe in Siraj Blatchford, 2001; Urban, 2008; McMillan in Walsh, 2011; Peeters in Vandenbroeck, 2011; Competence Requirements in Early Childhood Education and Care, 2011), ki visoko usposobljene strokovne delavce navajajo kot enega od pogojev, ki vplivajo na uresničevanje visokokakovostne predšolske vzgoje. Ob tem moramo poudariti, da visoko usposobljen kader vpliva tudi na boljše razvojne dosežke otrok (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj Blatchford in Taggart, 2004; Fukkink in Lont, 2007). Urban (2008) izpostavlja težnjo po enačenju kakovosti s profesionalizmom ter navaja politike širjenja kakovosti v poznih 90. letih prejšnjega stoletja, katerih namen je bil »profesionalizirati« delovno silo z dvigom ravni potrebnih kvalifikacij, da bi dosegli višje standarde kakovosti.

## Namen

Namen empirične raziskave je proučiti pričakovanja s poklicem. Zanimalo nas je, ali sedanji in bodoči vzgojitelji v svoji poklicni karieri pričakujejo napredovanja v višje nazive in višje plačilne razrede, izražanje lastne iniciative, prebiranje strokovne literature in udeležbo na strokovnih izpopolnjevanjih.

## Metodologija

### *Raziskovalna metoda*

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

### *Raziskovalni vzorec*

Neslučajnostni vzorec je na nivoju inferenčne statistike predstavljal enostavni priložnostni vzorec iz hipotetične populacije. Zajemal je študente programa Predšolska vzgoja na Pedagoški fakulteti v Mariboru in Pedagoški fakulteti na Reki ter vzgojitelje predšolskih otrok v vrtcih v Sloveniji (mariborski vrtci) in na Hrvaškem (vrtci v primorsko-goranski regiji).

Anketirance smo delili v skupine glede na osebo (študent, vzgojitelj), spol (ženski, moški), status (novinci, uveljavljeni, izkušeni) in državo bivanja (Slovenija, Hrvaška). Zaradi predvidene primerjave med skupinami in med državami je v vzorcu (približno) enak delež slovenskih in hrvaških študentov (48,1 %) in vzgojiteljev (51,9 %).

Vse anketirance, tako študente kot vzgojitelje, smo opredelili kot novince, uveljavljene in izkušene na njihovi stopnji izobraževanja oziroma zaposlitve. Pri študentih so kot novinci opredeljeni tisti, ki obiskujejo prvi letnik fakultete, kot uveljavljeni tisti, ki obiskujejo drugi letnik, in kot izkušeni tisti, ki obiskujejo tretji letnik. Pri vzgojiteljih pa so novinci tisti, ki imajo do 5 let delovne dobe, kot uveljavljeni tisti, ki imajo med 6 in 10 leti delovne dobe, in kot izkušeni tisti, ki imajo več kot 10 let delovne dobe.

### *Postopki zbiranja podatkov*

Podatke smo zbirali s pomočjo anketnega vprašalnika, ki smo ga najprej sondažno uporabili. Po odpravi morebitnih napak in pomanjkljivosti smo izvedli anketiranje med študenti in zaposlenimi vzgojitelji v vrtcih tako v Sloveniji kot na Hrvaškem. Anketiranje je potekalo v študijskem letu 2009/10 in je bilo anonimno.

### Vsebinsko-formalne značilnosti anketnega vprašalnika:

Anketni vprašalnik vsebuje vprašanja o objektivnih dejstvih in pričakovanjih s poklicem. Vprašanja so zaprtega tipa, in sicer z vnaprej predloženimi verbalnimi in stopnjevalnimi odgovori.

### Merske karakteristike anketnega vprašalnika:

- a) **Veljavnost** smo kontrolirali tako, da smo dali anketni vprašalnik na vpogled vzgojiteljem (torej ekspertom za področje predšolske vzgoje) in ga sondažno uporabili ter ga na tej osnovi izpopolnili z vidika veljavnosti.
- b) **Zanesljivost** smo kontrolirali pri sestavljanju vprašalnika, in sicer tako, da smo navedli natančna in nedvoumna navodila, enopomenska specifična vprašanja ter natančno opredelili termin *profesionalni razvoj vzgojiteljev*

*predšolskih otrok*. Pri tem smo si pomagali tudi s sondažo, ki je pokazala ustreznost navedenih vprašanj in odgovorov. Prav tako smo zanesljivost kontrolirali pri obdelavi podatkov, kjer smo primerjali odgovore na sorodna vprašanja.

- c) **Objektivnost** smo kontrolirali tako, da smo uporabili vprašanja zaprtega tipa, pri katerih ni mogoče s subjektivnim mnenjem spreminjati informacij.

### *Postopki obdelave podatkov*

Podatke, zbrane z anketnim vprašalnikom, smo obdelali računalniško s pomočjo statističnega programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Pri obdelavi podatkov, pridobljenih z ocenjevalnimi lestvicami, smo deskriptivno izražene ocenjevalne stopnje ponderirali, in sicer: *drži* z vrednostjo 3, *delno drži* z vrednostjo 2 in *ne drži* z vrednostjo 1. S temi vrednostmi smo izračunali aritmetične sredine za vsako trditev posebej. Posamezne trditve smo na podlagi aritmetičnih sredin rangirali in jih med seboj primerjali. Za analizo razlik po posameznih trditvah glede na osebo, spol in državo bivanja anketirancev smo uporabili Mann-Whitneyjev U-preizkus, za analizo razlik po posameznih trditvah glede na status anketirancev pa Kruskal-Wallisov preizkus.

## Rezultati in interpretacija

Najprej predstavljamo skupne ugotovitve in nato rezultate analize razlik v pričakovanjih v poklicni karieri glede na osebo, spol, status in državo bivanja anketirancev.

*Preglednica 1:* Števila (f) in strukturni odstotki (f %) anketirancev po odgovoru na vprašanje *Kaj pričakujete v svoji poklicni karieri*, rangiranih po povprečnih ocenah

Pričakovanja		Drži (3)	Delno drži (2)	Ne drži (1)	Skupaj	Povprečna ocena trditve
Udeležba na strokovnih izpopolnjevanjih.	f	492	116	8	616	2,76
	f %	79,9	18,8	1,3	100,0	
Izražanje lastne iniciative (novosti ipd.).	f	449	149	18	616	2,69
	f %	72,9	24,2	2,9	100,0	
Redno prebiranje strokovne literature.	f	435	168	13	616	2,69
	f %	70,6	27,3	2,1	100,0	
Napredovanje v višje plačilne razrede.	f	338	207	71	616	2,43
	f %	54,9	33,6	11,5	100,0	
Napredovanje v višje nazive.	f	328	203	85	616	2,39
	f %	53,2	33,0	13,8	100,0	

Anketirance smo vprašali o njihovih pričakovanjih v poklicni karieri. Želeli smo ugotoviti, česa si želijo bolj – udeležbe na strokovnih izpopolnjevanjih, rednega prebiranja strokovne literature, izražanja lastne iniciative, napredovanja v višje nazive ali napredovanja v višje plačilne razrede. Na osnovi dobljenih podatkov ugotavljamo, da je najvišje vrednotena trditev udeležba na strokovnih izpopolnjevanjih (2,76). To trditev je najvišje ovrednotilo kar 79,9 % anketirancev, in če temu dodamo še 18,8 % tistih, ki so dejali, da to za njih delno drži, ugotavljamo, da si skorajda vsi anketiranci v okviru svojega poklica oziroma dela želijo dodatnih strokovnih izobraževanj. To je vsekakor tudi posledica nenehnih družbenih sprememb ter spreminjanja pogledov in paradigem na področju vzgoje in izobraževanja, pri čemer anketiranci čutijo tako osebno kot strokovno potrebo po osvežitvi in nadgradnji svojega znanja.

Naslednji najvišje vrednoteni trditvi sta izražanje lastne iniciative (2,69) in redno prebiranje strokovne literature (2,69). Skupaj s prvo trditvijo (udeležba na strokovnih izpopolnjevanjih) nekako tvorijo celoto v smislu pričakovanj glede strokovno-osebne nadgradnje. Zadnje zavzema torej najpomembnejše mesto v pričakovanjih in željah vzgojiteljev ter kot takšno tvori vse potrebne komponente in ugodne pogoje za kakovosten in kontinuiran profesionalni razvoj. Profesionalni razvoj pa je potreba, ki se odraža tudi v Pravilniku o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2004).

Manj pomembno, kljub vsemu pa ne nepomembno, pa se anketirancem v pričakovanjih v njihovi poklicni karieri zdita napredovanje v višje plačilne razrede (2,43) in napredovanje v višje nazive (2,39). To dvojje predstavlja pričakovanja, ki so vezana na formalni status in so prav tako predpisana s pravilniki (Pravilnik o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima, 1997; Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive, 2002; Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vrtcih v nazive, 1996). Vzrokov za nižjo uvrstitev ne vidimo v manjšem pripisovanju pomena tega pri vzgojiteljih, pač pa predvsem v dejstvu, da so te zadeve urejene in postavljene z zakonom oz. pravilniki ter se kot takšne v vsakem primeru odvijajo oziroma je vzgojiteljem napredovanje omogočeno. Po drugi strani pa strokovno-osebna nadgradnja oziroma profesionalni razvoj vzgojitelja še ni povsem samoiniciativna odločitev, prav zaradi tega toliko večja pričakovanja v tej smeri. In če je glede prebiranja strokovne literature bolj ali manj vse odvisno le od vzgojiteljev samih in njihove angažiranosti, pri udeležbi na strokovnih izpopolnjevanjih in izražanju lastnih iniciativ ni vedno tako. To je odvisno od finančnih zmožnosti posameznega vrtca.



*Pričakovanja glede na osebo anketirancev*

*Preglednica 2:* Izid Mann-Whitneyjevega U-preizkusa razlik v trditvah od T<sub>1</sub> do T<sub>6</sub> glede na osebo anketirancev

Pričakovanja	Oseba	$\bar{R}$	Z	P
Udeležba na strokovnih izpopolnjevanjih.	Študenti	293,66	-2,861	<b>0,004</b>
	Vzgojitelji	322,23		
Izražanje lastne iniciative (novosti ipd.).	Študenti	312,53	-0,698	0,485
	Vzgojitelji	304,77		
Redno prebiranje strokovne literature.	Študenti	271,98	-6,183	<b>0,000</b>
	Vzgojitelji	342,28		
Napredovanje v višje plačilne razrede.	Študenti	302,72	-0,869	0,385
	Vzgojitelji	313,84		
Napredovanje v višje nazive.	Študenti	327,06	-2,765	<b>0,006</b>
	Vzgojitelji	291,33		

Anketirance smo vprašali o njihovih pričakovanjih v poklicni karieri, saj smo želeli ugotoviti, česa si bolj želijo študentje in česa vzgojitelji. Na osnovi Mann-Whitneyjevega U-preizkusa ugotavljamo, da se statistično značilne razlike glede na osebo pojavljajo v trditvah o udeležbi na strokovnih izpopolnjevanjih ( $P = 0,004$ ), o rednem prebiranju strokovne literature ( $P = 0,000$ ) in o napredovanju v višje nazive ( $P = 0,006$ ), zato v teh primerih ničelno hipotezo zavrnamo.

Medtem ko si vzgojitelji bolj kot študentje želijo predvsem udeležbe na strokovnih izpopolnjevanjih (322,23) in rednega prebiranja strokovne literature (342,28), si študentje bolj kot vzgojitelji želijo predvsem napredovanj v višje nazive (327,06). Na podlagi izidov sklepamo, da je potreba in želja vzgojiteljev po več strokovnih izpopolnjevanjih in prebiranju strokovne literature povezana s tem, da se v svojem poklicu srečujejo s konkretnimi izzivi in problemi, pri čemer so spoznali, da znanje, ki so ga dobili med študijem, ni dovolj, ampak ga je potrebno dopolnjevati in nadgrajevati. Temu so namenjena stalna strokovna izpopolnjevanja, kar sodi v sklop vseživljenjskega izobraževanja. To pa je po mnenju mnogih avtorjev (npr. Eneroth, 2008; Rečnik idr., 2004; Marjanovič Umek idr., 2002; Peček, 2003) tako formalno, ki mu sledi nek certifikat, kot tudi neformalno in ni nujno vezano na vzgojno-izobraževalno institucijo. Oboje pa vodi k višje in širše izobraženemu posamezniku, vzgojitelju, ki ob tem tudi osebnostno zori in se izpopolnjuje.

Zanimiva so visoka pričakovanja študentov po napredovanju v višje nazive, kar nakazuje na željo po javni potrditvi. Višji naziv namreč pomeni tudi višje plačilo.

Pri drugih dveh trditvah ničelno hipotezo obdržimo, to pomeni, da ni statistično značilnih razlik med študenti in vzgojitelji v trditvah o izražanju lastne iniciative in napredovanju v višje plačilne razrede kot možnih pričakovanjih v poklicni karieri.



*Pričakovanja glede na spol anketirancev*

*Preglednica 3:* Izid Mann-Whitneyjevega U-preizkusa razlik v trditvah od  $T_1$  do  $T_6$  glede na spol anketirancev

<b>Pričakovanja</b>	<b>Spol</b>	<b><math>\bar{R}</math></b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Udeležba na strokovnih izpopolnjevanjih.	Ženski	310,80	-3,134	<b>0,002</b>
	Moški	202,04		
Izražanje lastne iniciative (novosti ipd.).	Ženski	308,82	-0,395	0,693
	Moški	293,58		
Redno prebiranje strokovne literature.	Ženski	310,85	-2,816	<b>0,005</b>
	Moški	199,54		
Napredovanje v višje plačilne razrede.	Ženski	310,27	-1,886	0,059
	Moški	226,35		
Napredovanje v višje nazive.	Ženski	310,07	-1,661	0,097
	Moški	235,46		

Anketirance smo vprašali o njihovih pričakovanjih v poklicni karieri, pri čemer smo želeli ugotoviti, česa si bolj želijo ženske in česa moški. Na osnovi Mann-Whitneyjevega U-preizkusa izpeljemo, da se statistično značilne razlike glede na spol pojavljajo v trditvi o udeležbi na strokovnih izpopolnjevanjih ( $P = 0,002$ ) in rednem prebiranju strokovne literature ( $P = 0,005$ ), zato v teh primerih ničelno hipotezo zavrnamo.

Veliko bolj kot moški (202,04) si ženske (310,80) želijo udeležbe na strokovnih izpopolnjevanjih, prav tako si želi več žensk (310,85) kot moških (199,54) redno prebirati strokovno literaturo. To je povezano s številom anketiranih oseb ženskega spola (97,9 %) in dejstvom, da so v oddelkih in pri neposrednem delu z otroki predvsem ženske, torej vzgojiteljice. Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije (2012) je bilo v letu 2011 v vrtcih zaposlenih 10.198 strokovnih oseb, od tega le 204 vzgojiteljev.

Le tisti, ki je v stiku z otroki in se sooča z dejanskimi problemi in izzivi, čuti večjo potrebo po nadgradnji in razširitvi svojega znanja, da bi svoje dejavnosti in obveznosti uspešneje in ustrezneje opravljal. Ob tem naj omenimo ugotovitve, do katerih je prišla Vonta (2005), da povsod po svetu posvečajo vedno več pozornosti kakovostni predšolski vzgoji, ki da vpliva na boljše zdravje, izobraževanje, socialni kapital in enakost, posledično pa tudi na ekonomsko rast in razvoj človeštva. Zato je razumljivo in pričakovano, da so se in se še bodo spremenila tudi pričakovanja v odnosu do profesionalnega razvoja vzgojiteljev.

Pri napredovanju v višje plačilne razrede ( $P = 0,059$ ) in napredovanju v višje nazive ( $P = 0,097$ ) ni statistično značilne razlike, je pa opazna izrazita tendenca razlike. Tako kot si napredovanje v višje plačilne razrede (310,27) želijo predvsem ženske, si te bolj kot moški (235,46) želijo tudi napredovanja v višje nazive (310,07). Pri izražanju lastne iniciative ne zaznamo statistično značilnih razlik

glede na spol anketirancev, čeprav podrobnejši pogled razkrije, da si tega bolj želijo ženske (308,82) kot moški (293,58).

#### *Pričakovanja glede na status anketirancev*

*Preglednica 4:* Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v trditvah od  $T_1$  do  $T_6$  glede na status anketirancev

Pričakovanja	Status	$\bar{R}$	$\chi^2$	<b>g</b>	<b>P</b>
Udeležba na strokovnih izpopolnjevanjih.	Novinci	304,51	0,278	2	0,870
	Uveljavljeni	308,84			
	Izkušeni	310,71			
Izražanje lastne iniciative (novosti ipd.).	Novinci	319,70	1,697	2	0,428
	Uveljavljeni	301,60			
	Izkušeni	305,21			
Redno prebiranje strokovne literature.	Novinci	292,10	6,072	2	<b>0,048</b>
	Uveljavljeni	299,19			
	Izkušeni	322,86			
Napredovanje v višje plačilne razrede.	Novinci	319,63	2,008	2	0,366
	Uveljavljeni	313,69			
	Izkušeni	299,31			
Napredovanje v višje nazive.	Novinci	330,62	6,112	2	<b>0,047</b>
	Uveljavljeni	312,63			
	Izkušeni	293,28			

Anketirance smo vprašali o njihovih pričakovanjih v poklicni karieri, pri čemer smo želeli ugotoviti, česa si bolj želijo novinci, česa uveljavljeni in česa izkušeni. S pomočjo Kruskal-Wallisovega preizkusa smo ugotavljali obstoj statistično značilnih razlik glede na status anketirancev. Te so se pokazale pri dveh trditvah, in sicer redno prebiranje strokovne literature ( $P = 0,048$ ) in napredovanje v višje nazive ( $P = 0,047$ ). Pri teh ničelno hipotezo zavrnamo.

Ugotavljamo, da je status anketirancev pomemben dejavnik, kadar sprašujemo po pričakovanjih v poklicni karieri. Medtem ko je pri rednem prebiranju strokovne literature pri izkušenih zaznati naraščanje, se pri napredovanjih v nazive pri izkušenih pokaže padanje. To pomeni, da si izkušeni (322,86) bolj kot novinci (292,10) in uveljavljeni (199,19) želijo predvsem rednega prebiranja strokovne literature; to je razumljivo, saj so leta, ko so študirali, že precej oddaljena, stroka in praksa pa se z leti spreminjata in dopolnjujeta, kar od vzgojitelja zahteva nenehno prilagajanje in posodabljanje ter nadgrajevanje znanja, če želi biti uspešen pri vzgojno-izobraževalnem delu. Po drugi strani pa si izkušeni (293,28) manj kot novinci (330,62) in uveljavljeni (312,63) želijo napredovanj v višje nazive, ker so jih bodisi že dosegli ali pa so se njihova videnja in pričakovanja z delom in izkušnjami spremenila v tej smeri, da želja po napredovanju ni več najpomembnejša, kot na podlagi izidov ves čas bolj ali manj ugotavljamo za novince.

Pri drugih treh trditvah – udeležba na strokovnih izpopolnjevanjih, izražanje lastne iniciative in napredovanje v višje plačilne razrede – statistično značilnih razlik ne zaznavamo in smo torej ničelno hipotezo obdržali. Podobno kot pri statistično značilnih trditvah pa tudi tukaj opažamo tendenco naraščanja v smeri izkušenih pri trditvi, ki se nanaša na strokovno izpopolnjevanje (izkušeni – 310,71; novinci – 304,51), in tendenco padanja v smeri izkušenih pri napredovanju v višje plačilne razrede (novinci – 330,62; izkušeni – 299,31).

Na podlagi podatkov ocenjujemo, da izkušeni (že pri opisu vzorca je bilo razloženo, da so to starejši zaposleni in študentje višjih letnikov) v svojem poklicu pričakujejo več osebnostno-strokovnega udejstvovanja in izpopolnjevanja, manj formalnih napredovanj. Zadnje je predvsem močna želja novincev, ki imajo, po danih podatkih sodeč, veliko potrebo po zunanjih potrditvah njihovega dela, tudi višji plači (plače začetnikov so nižje). Sklepamo, da so vzroki predvsem v njihovi neizkušenosti in še ne zadostnem ali krajšem stiku s prakso ter s tem povezanim pomanjkanjem samozavesti in kritične refleksije lastnega dela. Spremljanje in vrednotenje, s tem pa kritična refleksija, pa je ena izmed pomembnejših delovnih obvez vzgojitelja, pri kateri, tako Pipan idr. (1993), vzgojitelj ugotavlja predvsem, v kolikšni meri in na kak način je dosegel zastavljene cilje ter kaj je pridobil on sam in kaj so pridobili otroci.

*Pričakovanja glede na državo bivanja anketirancev*

*Preglednica 5:* Izid Mann-Whitneyjevega U-preizkusa razlik v trditvah od  $T_1$  do  $T_6$  glede na državo anketirancev

Pričakovanja	Država	$\bar{R}$	Z	P
Udeležba na strokovnih izpopolnjevanjih.	SLO	306,92	-0,423	0,672
	HR	311,32		
Izražanje lastne iniciative (novosti ipd.).	SLO	318,40	-2,385	<b>0,017</b>
	HR	290,81		
Redno prebiranje strokovne literature.	SLO	306,87	-0,384	0,701
	HR	311,41		
Napredovanje v višje plačilne razrede.	SLO	339,39	-6,458	<b>0,000</b>
	HR	253,29		
Napredovanje v višje nazive.	SLO	340,97	-6,724	<b>0,000</b>
	HR	250,47		

Anketirance smo vprašali o njihovih pričakovanjih v poklicni karieri, pri čemer smo želeli ugotoviti, česa si bolj želijo slovenski anketiranci in česa hrvaški. Na osnovi Mann-Whitneyjevega U-preizkusa ugotovimo, da se statistično značilne razlike glede na državo bivanja pojavljajo v izražanju lastne iniciative ( $P = 0,017$ ), napredovanju v višje plačilne razrede ( $P = 0,000$ ) in napredovanju v višje nazive ( $P = 0,000$ ), zato v teh primerih ničelno hipotezo zavrnemo.

Ugotavljamo, da se statistično značilne razlike pojavljajo v vseh treh trditvah in pri vseh so veliko večja pričakovanja pri slovenskih anketirancih. Več slovenskih kot hrvaških anketirancev v poklicni karieri pričakuje izražanje lastne iniciative (318,40), napredovanje v višje plačilne razrede (339,39) in napredovanje v višje nazive (340,97). Tukaj ne moremo, da ne bi vlekli vzporednice, saj so osebni dohodki še kako povezani s plačnimi razredi, ti pa z nazivi vzgojitelja. Ta pričakovanja so veliko večja pri slovenskih vzgojiteljih, tako glede nazivov kot plačilnih razredov. Zato se tukaj upravičeno sprašujemo, ali ni morda vzrok temu slaba dorečenost pravil napredovanja ali pa morebitno slabo izvajanje le-tega ter s tem v povezavi slabše zastavljena fiskalna politika na področju vzgoje in izobraževanja hrvaških vzgojiteljev predšolskih otrok. Po drugi strani pa ta informacija za slovensko predšolsko vzgojo kaže na dobro zastavljen in voden sistem napredovanj in nagrajevanj, in zato tudi tako močna pričakovanja v zvezi z napredovanji.

Pri drugih dveh trditvah ničelno hipotezo obdržimo, kar pomeni, da ni statistično značilnih razlik med slovenskimi in hrvaškimi anketiranci v trditvah o udeležbi na strokovnih izpopolnjevanjih in rednem prebiranju strokovne literature kot možnih pričakovanjih v poklicni karieri. Tako eni kot drugi se močno strinjajo, da je oboje zelo pomembno, saj se vzgoja in izobraževanje spreminjata z generacijo otrok in pod vplivom družbenih sprememb. Zato Rosić (2009) upravičeno ugotavlja, da je danes eno temeljnih vprašanj, s katerim se ukvarjajo strokovnjaki in oblast, kako izobraževati in pripravljati vzgojitelje za uspešno opravljanje profesionalnih nalog ter kako zagotoviti njihovo stalno profesionalno rast in razvoj.

## Sklep

Kadar raziskujemo profesionalni razvoj (vzgojiteljev), ne moremo mimo vprašanj o zadovoljstvu in nadaljnjih pričakovanjih kot eni izmed bolj prepoznanih in reprezentativnih oblik osebnostne in strokovne refleksije oziroma samoevalvacije (dela). To je bistvena sestavina profesionalnega razvoja, ki nam na eni strani osvetli doseganje dosežke in doseganji razvoj, hkrati pa s kritično (samo)analizo določimo smernice nadaljnjih aktivnosti na področju osebnostnega in strokovnega razvoja.

Rezultati naše raziskave kažejo, da si anketiranci najbolj želijo udeležbe na strokovnih izpopolnjevanjih, rednega prebiranja strokovne literature, ob tem pa tudi izražanja lastne iniciative. Številni avtorji (npr. Marjanovič Umek idr., 2002; Eneroth, 2008; Lučić, 2007; Peček, 2003; Rečnik idr., 2004) vidijo nujnost v strokovnem izpopolnjevanju vzgojiteljev predvsem zaradi mnogih prednosti: poglobitev in nadgradnja znanja, sposobnosti in spretnosti, ob tem pa seznanjanje z novimi metodami, pristopi, oblikami dela, osebnostna rast vzgojitelja in pridobitev avtonomnosti, kompetentnosti in predvsem profesionalnosti.

Opozorimo še na nenehne družbene spremembe ter spreminjanje pogledov in paradigem na področju vzgoje in izobraževanja, ki narekujejo, da je pri svojem delu lahko uspešen le tisti, ki se uspešno prilagaja in dopolnjuje ter nadgrajuje svoje znanje in ga ob tem prepleta še z izkušnjami iz prakse. Zadovoljni smo, da imamo med sedanjimi in bodočimi vzgojitelji predšolskih otrok posameznike, ki si želijo profesionalnega razvoja. Mnogi avtorji (npr. Jaruszewicz in Johnston White, 2009; Martin in Kragler, 1999; Vonta, 2005) se strinjajo glede pomembnosti profesionalnega razvoja vzgojitelja, saj le na tak način lahko pripomoremo h kakovostni predšolski vzgoji, ki nadalje vpliva na zdravje, izobraževanje, socialni kapital in enakost (uspešna gospodarska rast), hkrati pa opozarjajo, da je profesionalni razvoj vzgojitelja odvisen ne samo od notranjih (osebnih) dejavnikov, pač pa pogosto tudi od zunanjih v obliki zakonov, trenutnih političnih in družbenih razmer, kar pa vedno ni nujno najboljše.

## LITERATURA

*Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture, Final Report.* (2011). Pridobljeno 12. 1. 2012, s <http://www.vbjk.be/en/node/3559>.

Eneroth, B. (2008). Knowledge, Sentience and Receptivity: a paradigm of lifelong learning. *European Journal of Education*, 43 (2), 229–240.

Fukkink, R. G. in Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training status. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 294–311.

Jaruszewicz, C. in Johnston White, M. (2009). The Teachergarten: Creating an Environment Conducive to Meaningful Teacher Growth. *Early Childhood Education*, 37, 171–174.

Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, 9 (1), 135–150.

MacNaughton, G., Rolfe, S. A. in Siraj Blatchford, I. (ur.). (2001). *Doing early childhood research: international perspectives on theory and practice*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Kavčič, T., Podlesek, A., Zupančič, M. in Brenk Klas, M. (ur.). (2002). *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

<http://cobiss4.izum.si/scripts/cobiss?ukaz=SEAL&mode=5&id=1827466348809766&PF=AU&term=%22Kavčič,%20Tina,%201976-%22>Martin, L. in Kragler, S. (1999). Creating a culture for teachers' professional growth. *Journal of School Leadership*, 9 (4), 311–320.

McMillan, D. in Walsh, G. (2011). Early years professionalism: Issues, Challenges and Opportunities. V L. Miller in C. Cable (ur.), *Professionalization, Leadership and Management in the Early Years* (str. 47–61). London: Sage Publications Ltd.

Peček, P. (2003). Pogledi na osebni in strokovni razvoj in profesionalizem zaposlenih v vrtcih. V S. Puš Seme (ur.), *Posvet: zaupaj vase, poskrbi zase (biti vzgojitelj)* (str. 23–33). Portorož: Skupnost vrtecev Republike Slovenije.

Peeters, J. in Vandenbroeck, M. (2011). Childcare practitioners and the process of professionalization. L. Miller in C. Cable (ur.), *Professionalization, Leadership and Management in the Early Years* (str. 62–76). London: Sage Publications Ltd.

Pipan, R., Stražar, B., Okoren, I., Petrič, S. in Zmaga Glogovec, V. (1993). *Mi med seboj: priročnik za vzgojitelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

*Pravilnik o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima.* (1997). Pridobljeno 11. 2. 2011, z [www.udruga-odgajatelja-krijesnice.hr/attachments/File/Pravilnik.doc](http://www.udruga-odgajatelja-krijesnice.hr/attachments/File/Pravilnik.doc).

*Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.* (2004). Pridobljeno 12. 2. 2010, s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200464&stevilka=2910>.

*Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vrtcih v nazive.* (1996). Pridobljeno 12. 2. 2010, s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199664&stevilka=3587>.

*Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive.* (2002). Pridobljeno 12. 2. 2010, s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200254&stevilka=2686>.

Rečnik, F., Slivar, B., Dekleva, J., Kočevar, B., Stavanja, M., Kuntarič Hribar, I. idr. (2004). *Pedagoško-andragoško usposabljanje: priročnik za usposabljanje izobraževalcev* (2. izd.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo: Center za poslovno usposabljanje.

Rosić, V. (2009). Obrazovanje učitelja i odgojitelja. *Methodological Horizons*, 4, (7–8), 19–32.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj Blatchford, I. in Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*. London: University of London, Institute of Education.

Statistični urad RS. (2012). Pridobljeno 15. 11. 2012, s [http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=0952601S&ti=&path=../Database/Dem\\_soc/09\\_izobrazevanje/03\\_predsol\\_vzgoja/02\\_09526\\_kadri/&lang=2](http://pxweb.stat.si/pxweb/Dialog/varval.asp?ma=0952601S&ti=&path=../Database/Dem_soc/09_izobrazevanje/03_predsol_vzgoja/02_09526_kadri/&lang=2).

Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Research Journal*, 16 (2), 135–152.

Vonta, T. (2005). Profesionalni razvoj vzgojiteljice v funkciji njene avtonomnosti. V R. Malej (ur.), *Strokovna avtonomija vzgojitelja: zbornik / XV. strokovni posvet* (str. 13–31). Ljubljana: Skupnost vrtecev Slovenije.

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

*Zakon o radu.* (2004). Pridobljeno 11. 2. 2011, s <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/313055.html>.



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

## **Tuji jezik v prvem triletju waldorfske osnovne šole – stališča staršev iz treh držav**

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.091.4Steiner

373.3:81'243

### **POVZETEK**

V prispevku predstavljamo stališča staršev iz Slovenije, Avstrije in Nemčije, katerih otroci obiskujejo waldorfsko osnovno šolo, do učenja tujih jezikov na nižji stopnji osnovne šole. V prvem delu članka predstavimo glavne značilnosti učenja in poučevanja tujih jezikov v waldorfskih osnovnih šolah in primerjamo učne načrte za prvi tuji jezik v Avstriji, Sloveniji in Nemčiji. V nadaljevanju se osredotočimo na rezultate empirične raziskave, v kateri je sodelovalo 215 staršev. Rezultati raziskave kažejo, da so starši, ki imajo možnost neposredno opazovati učinke učenja tujega jezika v otroštvu, temu naklonjeni in seznanjeni s prednostmi, ki ga takšno učenje jezika prinaša otroku, saj so se v večini strinjali, da otroci kažejo boljše jezikovne zmožnosti za pridobivanje tujih jezikov kot odrasli in da učenje tujih jezikov nima negativnega vpliva na materinščino in otrokovo osebnost.

**Ključne besede:** učenje jezikov na razredni stopnji osnovne šole, waldorfska pedagogika, mnenje staršev



# Foreign Language in the First Cycle of Waldorf Primary Education – Viewpoints of Parents from Three Countries

## ABSTRACT

This paper seeks to present the viewpoints of Slovenian, Austrian, and German parents whose children attend Waldorf primary schools, about learning foreign languages at the primary level. The first section of the paper outlines the main characteristics of learning and teaching foreign languages in Waldorf primary schools and compares the syllabus for the first foreign language in Austria, Slovenia, and Germany. Further on, the paper focuses on the results of an empirical research which involved 215 parents. The results showed that parents who could directly observe the effects of learning a foreign language in childhood were more inclined to it. They were also familiar with the benefits of learning a foreign language for a child. Also, the majority of them agreed that learning second languages was easier for children, and they did not think it had any adverse impact on the mother tongue or the child's personality.

**Key words:** learning languages at primary level, Waldorf pedagogy, parent opinion

## Uvod

Znanje jezikov je bilo vedno pomembno, v današnjem času pa je postalo neizogibna potreba vsakogar, ki želi ostati v koraku s časom, saj odpira poti do medkulturnega dialoga in ljudem omogoča boljši dostop do kakovostnih življenjskih in delovnih pogojev – poveča možnosti zaposlitve in študija v tujini ter odpira vrata v svet kulture in umetnosti, znanosti, razvedrila, športa ... Ravno zaradi tolikšnega pomena obvladanja tujih jezikov nas k usvajanju le-teh spodbuja tudi Evropska unija, ki se z različnimi ukrepi (Evropski kazalnik jezikovnih kompetenc, Evropska strategija za večjezičnost, programi Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig itd.) trudi doseči enega izmed glavnih ciljev evropske jezikovne politike – vsi državljani Evrope naj bi obvladali najmanj tri jezike – ob maternem jeziku še dva tuja jezika. Bela knjiga evropske komisije *Teaching and Learning: Towards the Learning Society* (1995) priporoča uvajanje tujega jezika v vrtec in na razredno (primarno) stopnjo osnovne šole, da bi se učenci na predmetni stopnji učili še druge tuje jezike.

Na podlagi tega priporočila smo v naši raziskavi želeli ugotoviti, kakšno je stališče staršev, katerih otroci obiskujejo waldorfsko šolo in se zato že v prvem razredu srečajo z dvema tujima jezikoma, do učenja tujih jezikov v nižjih razredih osnovne šole in obstoj razlik med starši iz Slovenije, Avstrije in Nemčije. Menimo namreč, da so starši, ki imajo možnost rezultate zgodnjega učenja jezikov opazovati pri svojih otrocih, najboljši in najbogatejši vir informacij o učinkovitosti učenja tujih jezikov v prvih razredih osnovne šole.<sup>1</sup>

## Učenje tujih jezikov v waldorfskih šolah

Že na samem začetku šolanja se otroci v waldorfskih šolah srečajo z dvema tujima jezikoma, ki ju nato nadgrajujejo vsa leta šolanja (Bisatz, 1984, v Škornik, 1999). Zahtevo po učenju dveh tujih jezikov v zgodnjem otroštvu je Steiner izrekel že leta 1920: »Z jeziki, ki se naj jih otrok nauči, se mora ta srečati čim prej. Preko aktivnega pogovora z učiteljem moramo učence že pri sedmih letih učiti angleščine in francoščine, tako da se otrok vživi v ta dva jezika. Jezike poučujemo, ker vemo, da se s tem razvija celotna otrokova osebnost« (Steiner, 1998, str. 194). Tako lahko na waldorfskih šolah učencem omogočijo kontinuiteto učenja jezika, ki predstavlja enega izmed pogojev za njegov uspeh.

Učenje jezikov v waldorfskih šolah sloni na t. i. naravnem modelu učenja tujega jezika. Terrell in Krashen (1983, v Jaffke, 1997) pravita, da se otroci, ki po usvojitvi prvega, maternega jezika pridejo v drugače govorečo okolico, drugega jezika naučijo skoraj brez posebnega napora, preko aktivne uporabe tega jezika v vsakodnevnih situacijah s svojimi vrstniki. Jaffke (1997) poudarja, da se zaradi skoraj izključne uporabe direktne metode otroci že od samega začetka naučijo gibati v vsakdanjem jeziku, ki tvori enega od stebrov pouka tujih jezikov v prvih treh letih šolanja. Drugi steber predstavlja pesniški jezik, saj so pesmi, recitacije itd. pomemben element usvajanja tujega jezika (gl. Učni načrt: program waldorfske osnovne šole: angleščina).

Ker ima otrok do devetega oz. desetega leta nereflektiran odnos do jezika, lahko pri enojezičnem pouku najlažje razvije občutek za drug jezik (Steiner, 1979, v Jaffke, 1994). Učni načrt programa slovenske waldorfske šole za nemščino (b. l.) navaja, da pouk tujega jezika na začetku šolanja poteka izključno preko govornih besed (s pomočjo navodil, s petjem, recitiranjem na pamet, prstnimi in rajalnimi igrami itd.), ki jo spremljajo izvajanje pantomime, gestikulacije in uporaba slik. Besedišče se vedno navezuje neposredno na situacijo, kajti le tako so učenci sposobni usvojiti cele dialoge (prav tam). Waldorfska pedagogika poudarja usvajanje občutka za jezik in dejstvo, da se mora pouk tujih jezikov opirati na proces, ki potekajo pri učenju maternega jezika (Učni načrt waldorfske šole v

<sup>1</sup> Vlogo staršev v izobraževanju in pri tejezikovnem razvoju podrobno predstavljata Pižorn in Vogrinc (2010).

Avstriji, 2010; gl. Polak Fištravec idr., 1999). Zato mora učitelj tujega jezika na začetku šolanja najprej spoznati otrokovo znanje maternega jezika. To doseže s hospitacijami pri drugih urah pouka, kjer natančno opazuje učence in poišče izhodišča za svoje poučevanje (npr. katere kretnje uporabljajo razredni učitelji v povezavi s posameznimi jezikovnimi elementi, kako dajejo navodila itd.) (prav tam). Velikega pomena pri pouku tujih jezikov je telesna aktivnost učencev, ki ji je Steiner (1975) pripisal veliko vlogo pri uspešnem usvajanju jezika. Bolj ko so učenci aktivni, večji je po njegovem mnenju uspeh učenja jezika (gl. Čok, 2010).

### *Učenje slovnice*

Slovnico, ki jo Steiner imenuje »duševno okostje jezika« (Carlgren, 1993, str. 84), se učenci zavedno začnejo učiti v četrtem razredu, in sicer z doživljanjem glagola. Nikakor pa slovnica pri pouku tujih jezikov ne zavzema osrednjega mesta, saj ta vloga pripada **živi besedi** (pogovoru, pripovedovanju, recitiranju itd.) (prav tam). Z večino pomembnih slovničnih struktur se otroci kljub temu srečajo že v prvih razredih šolanja, a jih usvojijo na nezavedni ravni (Učni načrt programa slovenske waldorfske šole za nemščino, b. l.). Pri implicitnem posredovanju slovnice učenci npr. poslušajo neko besedilo in sodelujejo v aktivnostih, ki so povezane s tem besedilom, a je poudarek na besedilu samem in ne na slovnici, pa čeprav se ta v besedilu pojavlja in jo učenci vadijo. Učenec na ta način slovnice ne zaznava kot takšne (Čok, Skela, Kogoj in Razdevšek Pučko, 1999). Steiner (1924) poudarja, da je v povezavi z učenjem tujih jezikov potrebno upoštevati otrokov razvoj med 9. in 10. letom starosti, kajti šele v tem obdobju se otrok nauči ločevati med seboj in okolico. Zaradi tega se pred tem obdobjem pri pouku tujih jezikov nikakor ne smejo poučevati intelektualni aspekti jezika (slovnica, stavčna zgradba idr.). Steiner kasneje (1983) celo trdi, da se do 4. razreda ne sme opaziti, da slovnica sploh obstaja.

### *Jezik poučevanja*

Ure tujega jezika se ravna po osnovnem pravilu, da mora ura potekati v jeziku, ki se poučuje. Še posebej v nižjih razredih se izogibajo neposrednim prevodom (Carlgren, 1993). Za Steinerja je bilo pomembno, da se pri pouku tujih jezikov besedišče naveže na predmete in ne na besedo v maternem jeziku (Steiner, 1983, 1991; Jaffke, 2005). Tuje jezike je potrebno negovati tako, da se otrok vživi v tuji jezik – torej se je potrebno izogniti posredovanju tujega jezika s pomočjo materne (Steiner, 1987), kar pa je za učitelja zelo zahtevno (Jazbec in Dagarin Fojkar, 2010).

## Primerjava učnih načrtov za tuji jezik v Sloveniji, Avstriji in Nemčiji

V tem poglavju bomo med seboj primerjali učne načrte programa waldorfske osnovne šole za tuji jezik v Sloveniji ter v Avstriji in Nemčiji, ker je v teh dveh državah pouk waldorfske šole zelo razširjen. Osredotočili se bomo na podobnosti in razlike glede metod poučevanja, učnih vsebin in ciljev pouka tujega jezika.

V vseh šolah, zajetih v našo raziskavo, se kot prvi tuji jezik poučuje angleščina. Kot drugi tuji jezik se v waldorfskih šolah v Sloveniji poučuje nemščina, v Avstriji in Nemčiji je izbira večja in zajema ruščino, francoščino, italijanščino ali španščino. Morda bi veljalo, da tudi v slovenski waldorfski šoli razmislimo o širjenju izbire drugega tujega jezika.

Pouk tujih jezikov se med državami (Avstrija, Nemčija, Slovenija) razlikuje tudi v **število tedenskih ur**. Pouku prvega in drugega tujega jezika je v Sloveniji namenjeno manj učnih ur kot v Avstriji, za Nemčijo žal ni podatkov. Tedensko je v waldorfskih šolah v Sloveniji tako prvemu kot drugemu tujemu jeziku namenjeno 1,5 učne ure (skupaj 3 ure tedensko), v Avstriji pa sta vsakemu tujemu jeziku namenjeni 2 uri tedensko, skupaj torej 4 ure tujega jezika na teden (gl. Vzgojno-izobraževalni program waldorfske osnovne šole, b. l. in Učni načrt waldorfske šole v Avstriji, 2010). Vedno več držav danes pouk tujega jezika vključuje na nižjo stopnjo državnih osnovnih šol. V povprečju pa so pouku tujega jezika v državnih osnovnih šolah namenjene od dve do tri šolske ure na teden (Dagarin Fojkar, 2009). Torej je obseg pouka, namenjenega enemu tujemu jeziku, v slovenskih waldorfskih šolah (1,5 ure na teden) pod evropskim povprečjem, pri tem pa moramo upoštevati dejstvo, da se otroci učijo dveh tujih jezikov hkrati in ne samo enega, kot je to praksa v državnih šolah.

### *Učni načrt programa slovenske waldorfske šole za prvi tuji jezik*

Učni načrt programa slovenske waldorfske šole za angleščino (b. l.) je razdeljen na tri poglavja: opredelitev predmeta, didaktična priporočila in minimalni standardi znanja glede na triletje. Poglavje o didaktičnih priporočilih vsebuje napotke za: poslušanje in slušno razumevanje, govorno sporočanje, branje in bralno razumevanje, pisanje in pisno sporočanje, izgovarjavo in besedišče. V poglavju o minimalnih standardih znanja so za vsako triletje posebej navedeni temeljni standardi znanja ter posebna didaktična priporočila in primeri gradiv. V učnem načrtu je navedeno, da je v prvem triletju glavna metoda poučevanja tujega jezika ustna metoda (angl. oral approach), ki se naslanja na posnemanje. Učenci govorno ponovijo, kar slišijo. Pri pouku učitelj uporablja različna besedila, ki jih mora poznati na pamet, saj v nižjih razredih ne sme brati iz knjig. Pri pouku mora paziti, da je njegov govor jasen in razumljiv. Za doseganje minimalnih standardov

znanja naj bi učenci v prvem triletju pokazali naslednja znanja in spretnosti (prav tam, str. 8):

*Preglednica 1:* Znanja in spretnosti, potrebna za doseg minimalnih standardov znanja v prvem triletju slovenske waldorfske osnovne šole (Učni načrt: Program waldorfske osnovne šole: angleščina, b. l., str. 8)

POSLUŠANJE IN SLUŠNO RAZUMEVANJE	GOVORNO SPOROČANJE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učenci sledijo osnovnim navodilom.</li> <li>• Učenci pokažejo razumevanje bistva besedil:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ z ustreznim nebesednim odzivom (mimiko);</li> <li>○ s kratkim besednim odzivom (ključna beseda);</li> <li>○ tako da razlikujejo, razvrščajo, dopolnjujejo.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Učenci:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• poimenujejo,</li> <li>• posnemajo skupinsko recitacijo,</li> <li>• pojejo,</li> <li>• dopolnjujejo dele pripovednega gradiva,</li> <li>• ponavljajo in posnemajo.</li> </ul>

Po prvem triletju slovenske waldorfske osnovne šole (angleščina kot tuji jezik) naj bi se učenci znali predstaviti, posloviti ter povedati, koliko so stari; poznali naj bi svojo telefonsko številko in naslov; na pamet naj bi znali recitirati, peti, zaigrati pesmi, zgodbe, prstne igrice, s primerno izgovarjavo in intonacijo; pravilno naj bi razumeli preproste ukaze in jih znali izvršiti; razumeli naj bi preprosta vprašanja v zvezi s tematskimi sklopi: *My family, My friends, My pets, Colors, Days, Months, Directions, Animals, Seasons, Weather ...* in znali na njih odgovarjati s kratkimi besednimi ali nebesednimi odzivi; znali naj bi šteti do 20; zapeti ali recitirati angleško abecedo; prepoznali in poimenovali glavne barve; glavne dele oblačil in dele telesa; stvari v razredu (angl. *chairs, windows ...*); poznali naj bi pesmi, prstne igre, izštevank idr., ki se izvajajo s skupinskim ponavljanjem in posnemanjem, ter znali posnemati izgovarjavo, ritem in intonacijo (prav tam, str. 9).

Na nezavednem nivoju se učenci preko pesmi, izštevank, iger, pripovednega gradiva idr. srečajo z naslednjimi slovničnimi strukturami: glagol *biti* in *imeti* (*to be, to have*); strukture *this is, these are, yes/no questions*; množina samostalnikov; osnovne vprašalnice *what, where*; Present Simple in Present Continuous; osnovni glagoli v pretekliku; prihodnji čas; osebni in svojilni zaimki (prav tam, str. 9–10).

### *Učni načrt programa nemške waldorfske šole za prvi tuji jezik*

Učni načrt za angleščino kot tuji jezik v waldorfski šoli v Nemčiji (2006), ki nam ga je po elektronski pošti posredoval Christoph Jaffke, nemški strokovnjak za waldorfsko pedagogiko, naj bi po njegovih besedah predstavljal smernice za oblikovanje jezikovnega pouka v waldorfskih šolah povsod po svetu.

V učnem načrtu so za vsak razred posebej navedene metode poučevanja, učne vsebine in cilji pouka tujega jezika. V prvih razredih pouk tujega jezika poteka izključno govorno – izhodišče za učenje tujih jezikov predstavlja zborovsko petje in govor na osnovi posnemanja. Vidno mesto naj bi pripadalo tudi besednim igram in pripovedovanju zgodb. V drugem razredu je izpostavljen pomen avtentičnih situacij (obisk naravnega govorca, kuhanje po receptih v tujem jeziku), v tretjem razredu pa pomembna vloga pripada uprizarjanju krajših iger in recitiranju (prav tam).

Po prvem razredu naj bi učenci znali poimenovati glavne barve, predmete v učilnici, dele telesa, dneve v tednu, mesece in letne čase, števila do 20. V drugem razredu naj bi učenci spoznali različne sestavine narave (gore, sonce, drevesa ...), usvojili glavna števila do 100 in vrstilne števnike od 1 do 10 ter znali odgovoriti na enostavna vprašanja o sebi (npr. *Koliko si star? Ali imaš brata?*). Sledili naj bi preprostim zgodbam in se na pamet naučili še več pesmi. Po končanem tretjem razredu naj bi besedni zaklad učencev zajemal besedišče, povezano s pohištvom in oblačili ter temeljnimi živili, poznali naj bi glavne oblike prevoza, imena smeri (levo, desno), dele dneva in sestavine ure (ura, minuta), različne spole. Postali naj bi bolj govorno aktivni in prepoznali osnovne vprašalnice, znali uporabljati predloge in prepoznali glavne osebne in svojilne zaimke (prav tam).

### *Učni načrt programa avstrijske waldorfske šole za prvi tuji jezik*

V učnem načrtu waldorfske šole v Avstriji (2010) cilji, standardi znanj itd. za tuji jezik niso opredeljeni tako eksplicitno in strukturirano. Natančnejši učni načrti za vsak predmet posebej so podani za predmete od 9. do 12. razreda. Cilji pouka tujega jezika so opredeljeni v poglavju o otrokovem razvoju in opredelitvi kompetenc, ki naj bi jih učenci usvojili glede na določeno starost pri pouku tujih jezikov; navedeni so za pouk tujih jezikov na splošno in ne za vsak tuji jezik posebej.

Tudi v tem učnem načrtu je zapisano, da poteka pouk tujega jezika v prvih treh letih izključno s pomočjo govorjene besede, v tem obdobju naj bi se učenci naučili aktivnega in pozornega poslušanja in se seznanili z melodijo tujega jezika. Postopno naj bi učenci razumeli pomen enostavnih besednih zvez v tujem jeziku in na podlagi določenih vzorcev in poznanih besed samostojno tvorili lastne

besedne zveze. Konec tretjega razreda naj bi že sami aktivno govorili in sodelovali v dialogih. Pri tem naj bi uporabljali besedni zaklad njihovega neposrednega okolja in tvorili enostavne stavke ob upoštevanju osnovnih slovničnih pravil. Poleg vsega naštetega naj bi poznali tudi značilnosti kulture, katere jezik se učijo (prav tam).

Kot lahko vidimo, se v vseh treh učnih načrtih kot glavna metoda poučevanja tujega jezika v prvih treh letih pojavlja govorna metoda (angl. oral approach). Tudi besedišče, ki naj bi ga učenci usvojili, je dokaj enotno in zajema predvsem besede iz otrokovega neposrednega okolja. Enotnost je opazna tudi glede učenja slovničnih struktur, saj vsi učni načrti navajajo, da se učenci slovnico učijo le posredno. Iz tega lahko zaključimo, da se waldorfske šole v vseh treh državah ravnavajo po priporočilih za učenje tujega jezika, ki jih je podal že Steiner (1924, 1983, 1991, 1998).

Učni načrti se razlikujejo predvsem v strukturiranosti. Učni načrt programa slovenske waldorfske šole za angleščino (b. l.) je v primerjavi z drugima dvema najbolj zaprt, saj učitelju vnaprej natančno določi vsebine, metode dela in primere gradiv (knjige, pesmi). Učni načrt za angleščino kot tuji jezik v waldorfski šoli v Nemčiji (2006) je nekoliko manj zaprt in učitelju dopušča več možnosti avtonomnega odločanja, saj so v njem natančno opredeljene metode, učne vsebine in cilji pouka tujega jezika, odločitev o učnem gradivu pa je prepuščena učitelju. S tem lahko učitelj pouk bolje prilagodi konkretnim okoliščinam in zanimanjem učencev. Največ avtonomije učitelju dopušča Učni načrt waldorfske šole v Avstriji (2010), v katerem je zapisano le, da mora pouk tujega jezika v prvih treh letih potekati izključno preko govornje besede, in v katerem so učni cilji navedeni zelo implicitno (npr. učenci naj bi postopno razumeli pomen enostavnih besednih zvez v tujem jeziku), v povezavi z učnimi vsebinami pa je navedeno le, naj učitelji izbirajo učencem znane vsebine (npr. besede, povezane s predmeti v razredu). Tako zasnovan učni načrt nudi učiteljem veliko možnosti, da pouk oblikujejo v skladu z interesi učencev, da iščejo inovativne poti za uresničitev učnih ciljev, hkrati pa od učitelja zahteva tudi veliko stopnjo strokovnosti.

## **Metodološka opredelitev raziskovalnega problema**

*Namen oz. cilj raziskave*

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kakšno je stališče staršev, katerih otroci obiskujejo waldorfsko šolo, do učenja tujih jezikov v nižjih razredih osnovne šole in obstoj razlik med starši iz Slovenije, Avstrije in Nemčije.



V empiričnem delu si prizadevamo proučiti:

- katere tuje jezike obvladajo anketirani starši in kakšna je njihova samoocena tega znanja,
- kakšno je mnenje staršev o pomembnosti učenja tujih jezikov,
- prepričanja staršev o otrokovih sposobnostih za učenje tujega jezika v primerjavi z odraslimi,
- mnenja staršev o vplivu učenja tujega jezika na materinščino in druge predmete,
- vpliv učenja tujega jezika na razvoj otrokove osebnosti,
- mnenja staršev o primerni starosti za začetek učenja tujega jezika,
- mnenja staršev glede učinkovitosti različnih pristopov pri zgodnjem učenju tujega jezika,
- mnenje staršev o pomembnosti medkulturnih vsebin pri pouku tujega jezika,
- mnenje staršev o lastni usposobljenosti za pomoč otroku pri učenju tujega jezika,
- mnenje staršev o lastnih izkušnjah z učenjem tujega jezika,
- mnenje staršev o pomembnosti dobro usposobljenega učitelja za uspeh učenja tujega jezika.

### *Raziskovalni vzorec*

Raziskava temelji na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu staršev učencev, ki obiskujejo waldorfske šole v Avstriji, Nemčiji in Sloveniji. Vzorec zajema 215 staršev, od tega je 78 staršev (36,3 %) iz Avstrije, 75 (34,9 %) iz Nemčije in 62 (28,8 %) iz Slovenije.

### *Postopki zbiranja podatkov*

Za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik, katerega del smo povzeli po diplomski nalogi Nataše Kerzner (2010) in ga prilagodili našim namenom (npr. dodali smo preglednico, v kateri so starši označili, katere tuje jezike obvladajo, in z ocenami od 1 do 5 ocenili svoje znanje teh jezikov). Sondažni anketni vprašalnik je bil izveden aprila 2011. Končno zbiranje podatkov je potekalo od avgusta do oktobra 2011. Anketiranje je potekalo samostojno in individualno. Anketni vprašalnik so po dogovoru z ravnateljem oz. ravnateljico učitelji tujega



jezika razdelili učencem, ki so ga odnesli staršem in ga v dogovorjenem času vrnili učiteljem.

### *Postopki obdelave podatkov*

Pri prvi fazi obdelave smo izločili 19 nepopolno izpolnjenih anketnih vprašalnikov. Podatki anketnih vprašalnikov so statistično obdelani v skladu z nameni in predvidevanji raziskave s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS 19.0 za Windows.

Uporabili smo tabelarični prikaz absolutnih ( $f$ ) in odstotnih ( $f\%$ ) frekvenc ter  $\chi^2$ -preizkus razlik med frekvencami. V primerih, ko je bilo več kot 20 % teoretičnih frekvenc manjših od 5 ali so bile teoretične frekvence manjše od 1, smo uporabili  $\chi^2$ -preizkus z razmerjem verjetnosti.

### *Rezultati in interpretacija*

Rezultati raziskave kažejo, da se starši zavedajo pomembnosti znanja tujih jezikov in da vsi govorijo vsaj en tuji jezik. Žal je med starši iz Avstrije in Nemčije le malo zanimanja za učenje dodatnih tujih jezikov, pri Slovencih pa je precej večje, saj se je kar 90,3 % slovenskih staršev pripravljenih naučiti še kakšnega tujega jezika. Večina staršev je prepričana, da se otroci tujega jezika naučijo lažje in bolje kot odrasli, da učenje tujih jezikov v otroštvu olajša učenje še drugih tujih jezikov in nima negativnega vpliva na učenje materinščine. Nekoliko neenotni so bili starši glede najprimernejšega časa za začetek učenja tujega jezika in učinkovitih pristopov poučevanja tujega jezika. Razveseljivo je predvsem dejstvo, da so starši naklonjeni medkulturnim vsebinam pri pouku tujega jezika, saj se večina strinja, da lahko znanje tujih jezikov pripomore k premagovanju predsodkov in razumevanju drugih. V nadaljevanju bomo podrobneje predstavili nekaj stališč staršev, katerih otroci obiskujejo waldorfsko šolo, do učenja tujih jezikov v nižjih razredih osnovne šole in obstoj razlik med njimi.

### *Mnenje staršev o pomembnosti znanja tujih jezikov*

Starše smo povprašali o pomembnosti znanja tujega jezika. Vsi anketirani starši (100 %) so si enotni, da je znanje tujega jezika pomembno. To nikakor ni presenetljivo, saj je znanje tujih jezikov v današnjem času potrebno tako za uspešno poklicno kot zasebno življenje. V raziskavi Eurobarometer 2006 so prišli do podobnih rezultatov, saj skoraj nihče ni menil, da znanje tujih jezikov za mlade ni pomembno, tudi v raziskavi Eurobarometer 2012 je 98 % Evropejcev navedlo, da je znanje tujih jezikov pomembno za prihodnost njihovih otrok. »**Nedvomno je znanje tujih jezikov zelo koristno.** Jezik je sredstvo za razumevanje drugih načinov življenja, kar izmenoma odpira prostor medkulturni strpnosti. Znanje jezikov

omogoča lažje delo, študij ter potovanja po Evropi in omogoča medkulturno sporazumevanje« (Eurobarometer, 2006, str. 3), torej je znanje jezikov postalo ena izmed osnovnih zmožnosti preživetja v globalnem svetu (Pižorn in Brumen, 2008). Odgovori o vrednosti znanja tujega jezika naj ne bi bili nikoli sporni (Grosman, 1993). V času globalizacije pa postaja tujejezikovno znanje vsakodnevna potreba vsakega posameznika, ki ne želi delovati samo znotraj ozkih meja ene jezikovne skupnosti.

Med vzroki, zakaj je znanje jezikov tako pomembno, so starši navajali, da je pomembno<sup>2</sup>:

- ker nam omogoča komunikacijo z ljudmi iz drugih držav,
- ker se z znanjem tujih jezikov širijo naša obzorja,
- ker se s tem povečajo možnosti oz. dostopnost šolanja študija v tujini,
- ker se s tem izboljšajo zaposlitvene možnosti,
- ker omogoča spoznavanje tujih kultur,
- ker omogoča spremljanje tujih medijev in literature,
- ker izboljša znanje maternega jezika.

Eden izmed staršev je zapisal, da je znanje jezikov za današnje generacije še prednost, za generacije naših otrok pa bo nuja. Rezultati sovpadajo z raziskavo Eurobarometer 2006, da je med Evropejci prav tako široko razširjeno mnenje, da je učenje tujih jezikov za mlade zelo pomembno. 73 % državljanov Evropske unije kot glavni razlog za poznavanje tujih jezikov poleg maternega navaja boljše zaposlitvene možnosti, po mnenju 38 % anketirancev pa je glavni motiv za mlade, da bi se učili tuje jezike, splošni status.

V nadaljevanju smo starše povprašali, katere tuje jezike obvladajo, in jih prosili za oceno svojega znanja teh jezikov.

*Preglednica 2:* Znanje tujih jezikov staršev, katerih otroci obiskujejo waldorfsko šolo

Narodnost \ Tuji jezik	Slovinci		Nemci		Avstrijci	
	f	f %	f	f %	f	f %
angleščina	62	100,0	75	100,0	78	100
nemščina	53	85,5	0	0	8	10,3
hrvaščina	60	96,8	0	0	1	1,3

<sup>2</sup> Prim. z raziskavo Eurobarometer »Europeans and their Languages« (2006).

Narodnost Tuji jezik	Slovenci		Nemci		Avstrijci	
	f	f %	f	f %	f	f %
italijanščina	21	33,9	6	8,0	17	21,8
francoščina	18	29,0	27	36,0	39	50,0
madžarščina	7	11,3	2	2,7	0	0
poljščina	2	3,2	0	0	3	3,8
latinščina	4	6,5	3	4,0	3	3,8
španščina	6	9,7	12	16,0	22	28,2
turščina	0	0	2	2,7	0	0
ruščina	0	0	3	4,0	10	12,8
slovenščina	0	0	0	0	2	2,6

Iz rezultatov lahko vidimo, da vsi anketirani starši obvladajo angleški jezik. 75,5 % Slovencev je svoje znanje angleščine ocenilo z odlično ali prav dobro. Tako je svoje znanje ocenilo tudi 36,0 % Nemcev in 60,3 % Avstrijcev. Poleg angleščine večina Slovencev obvlada še nemščino (85,5 %) in hrvaščino (96,8 %) – večina torej govori tri tuje jezike. Polovica Avstrijcev (50,0 %) poleg angleščine obvlada še francoščino, španščino 28,2 %, italijanščino 21,8 % itd. Nemci poleg angleščine obvladajo še francoščino (36,0 %), španščino (16,0 %) itd. Tudi rezultati javnomnenjske raziskave Eurobarometer 2006 kažejo, da je znanje tujih jezikov v Sloveniji nekoliko bolj razširjeno kot v Avstriji in Nemčiji. Sodeč po rezultatih te raziskave, obvlada 91 % Slovencev vsaj en tuji jezik, 71 % jih obvlada dva tuja jezika in 40 % tri tuje jezike. Tujejezikovno znanje Nemcev je nekoliko skromnejše: 67 % jih obvlada en tuji jezik, 27 % dva in 8 % tri tuje jezike. Tudi Avstrijci v znanju tujih jezikov zaostajajo za Slovenci. 62 % jih obvlada en tuji jezik, 32 % dva in 21 % tri tuje jezike (prav tam, str. 10). Takšno stanje je potrdila tudi raziskava Eurobarometer 2012, v okviru katere so ugotovili, da se Slovenija uvršča na tretje mesto med državami Evropske unije, v katerih večina prebivalcev obvlada najmanj dva tuja jezika (med temi državami presenetljivo ni Avstrije in Nemčije). Tukaj je potrebno upoštevati dejstvo, da se Slovenija v znanju tujih jezikov uvršča v sam evropski vrh tudi po zaslugi hrvaščine, ki jo, zaradi skupne oz. tesno povezane zgodovine, obvlada večina Slovencev.

Preverili smo tudi pripravljenost staršev za učenje nadaljnjih jezikov. Med stališči staršev iz treh držav obstaja statistično značilna razlika v pripravljenosti za učenje dodatnih tujih jezikov ( $P = 0,000$ ). Večina Slovencev (90,3 %) se želi naučiti še dodatnih jezikov. Manj navdušenja so pri tem pokazali starši iz Avstrije in Nemčije, saj bi se za učenje dodatnih tujih jezikov odločila manj kot polovica staršev iz Nemčije (49,3 %) in 61,5 % staršev iz Avstrije. Če upoštevamo rezultate, ki smo jih pridobili pri prejšnjem vprašanju, je to presenetljivo, saj večina Slovencev obvlada že tri tuje jezike, a so učenju dodatnih jezikov kljub temu zelo naklonjeni. Vzroke za takšne rezultate lahko po našem mnenju iščemo v majhnosti naše države, saj

morajo prav majhne države, če želijo biti konkurenčne, govoriti jezik poslovnega partnerja. V tem pogledu imajo Avstrijci in Nemci prednost, saj se njihov materni jezik uvršča med najpogosteje govorjene jezike in jim tako zelo olajša komunikacijo. S tem soglaša tudi Skela (2011), ki med dejavnike za priljubljenost tujih jezikov med Slovenci uvršča gospodarske interese, velikost države, nacionalno večjezičnost (italijanska in madžarska manjšina) in zgodovinske jezikovne vezi.

### *Prepričanje staršev o sposobnostih učenja tujega jezika otrok v primerjavi z odraslimi*

Z naslednjim sklopom vprašanj smo želeli izvedeti, ali starši menijo, da se otroci tujega jezika naučijo lažje, hitreje in boljše kot odrasli. Otroci na predšolski in razredni stopnji uspešno usvajajo tuje jezike ter so za učenje jezikov zelo motivirani (Brumen, 2003; Brumen, 2011). Pižorn in Pevc Semec (2010) navajata, da ima otrok izredno bogato domišljijo in veliko sposobnost učenja. Odrasel človek pa je v nasprotju s tem zaprt v okove svojih shem in predsodkov. Poleg tega ima ponotranjen sistem prvega jezika in zato več težav pri povezovanju starega znanja z novim. Tudi 99,1 % vseh anketiranih staršev meni, da se otroci tujih jezikov naučijo lažje kot odrasli.

Rezultati ankete kažejo tudi, da je 88,4 % vseh anketiranih staršev prepričanih, da so otroci pri učenju tujih jezikov v primerjavi z odraslimi bolj sproščeni. S tem se strinjata tudi avtorici Elsner in Wedewer (2007), ki pravita, da se otroci pri učenju jezika ne bojijo napak in tega, da se ne bi izražali dovolj jasno. Poleg tega so otroci bolj motivirani za učenje tujih jezikov (Mithans in Brumen, 2011).

Prevladuje tudi mnenje, da se lahko otrok, če z učenjem tujega jezika začne dovolj zgodaj, tega nauči brez naglasa (60,9 %). Tudi Brumen (2009) navaja, da se prednost učenja tujega jezika v otroštvu kaže predvsem v izgovarjavi, melodiji in ritmu tujega jezika in da se otrok zelo približa izgovarjavi naravnega govorca ter pridobi jezikovno sposobnost naravnega govorca (gl. tudi Brumen, 2003; Long, 1982, v Prebeg Vilke, 1995). Pri tem sklopu vprašanj med stališči anketiranih staršev ni bilo zaznati statistično značilnih razlik ( $P > 0,05$ ).

Glede na dobljene rezultate bi lahko sklepali, da so starši dobro seznanjeni z značilnostmi, ki jih imajo mlajši otroci pri učenju tujega jezika, poleg tega pa imajo tudi sami možnost, da učenje tujega jezika in njihov napredek spremljajo pri svojih otrocih.

### *Vpliv znanja tujega jezika na materinščino, druge jezike in otrokovo osebnost*

Tudi pri tem sklopu vprašanj se med stališči anketiranih staršev niso pojavile statistično značilne razlike ( $P > 0,05$ ). Starši večinsko (87,0 %) presojujejo, da učenje jezika v zgodnjem otroštvu olajša nadaljnje učenje drugih jezikov ter da znanje

tujega jezika ne vpliva negativno na materinščino. To dokazujejo tudi spoznanja večjezikovne didaktike, ki govori o tem, da se človek vsakega nadaljnjega jezika nauči lažje (Kač, 2009). Tudi Brumen (2009) navaja, da se pri otrocih, ki se učijo tujega jezika, kažejo visoke jezikovne zmožnosti za usvajanje nadaljnjih jezikov.

Prav tako večina staršev (89,8 %) meni, da učenje tujega jezika nima negativnega vpliva na učenje materinščine. To potrjuje tudi Brumen (2009), ki izpostavlja, da so dvojezični otroci pri inteligenčnih testih boljši od enojezičnih, poleg tega pa dosegajo boljše rezultate tudi pri standardiziranih testih, zlasti pri bralnem razumevanju, maternem jeziku in matematiki (gl. tudi Lipavc Oštir, 2008). Izpostavljenost tujemu jeziku ne škodi razvoju maternega jezika, ampak nasprotno – spodbuja in poveča otrokove sposobnosti učenja prvega jezika. To potrjuje tudi raziskava, ki je bila izvedena na treh srednjih šolah na Madžarskem, v kateri so ugotovili, da lahko učenje tujega jezika olajša oz. celo pospeši razvoj materinščine (Kecskes in Papp, b. d.).

Otroci, ki se učijo tujega jezika, so tudi bolj samozavestni (Brumen, 2009). Tudi večina staršev (80,0 %) je prepričana, da ima učenje tujega jezika pozitiven vpliv na otrokovo osebnost.

#### *Primernost časa za začetek učenja tujega jezika*

Pevec Semec (2009) pravi, da se mlajši otroci tujega jezika učijo hitreje kot odrasli; že po desetem letu pa se pojavijo težave, ki jih imajo pri učenju tujih jezikov tudi odrasli. Kot navaja Brumen (2009), se številni strokovnjaki zavzemajo za učenje tujega jezika že v predšolski dobi, saj je čas med tretjim in petim letom starosti zelo ugoden, da se otrok seznanj s tujim jezikom. Glede prepričanj o primernem času za začetek učenja tujega jezika med anketiranimi starši obstaja statistično značilna razlika ( $P = 0,000$ ). Več kot polovica slovenskih staršev (58,1 %) je prepričana, da bi se tujega jezika bilo potrebno učiti že v vrtcu. Temu nasprotuje 70,7 % staršev iz Nemčije in 55,1 % staršev iz Avstrije. Tolikšna razlika je presenetljiva, saj se je po podatkih raziskave Eurobarometer 2006 večina (71,0 %) Slovencev in manj kot polovica (47,0 %) Avstrijcev ter Nemcev strinjala s tem, da je najprimernejši čas za začetek učenja prvega tujega jezika v osnovni šoli (med 6. in 12. letom) (gl. tudi Pižorn in Vogrinc, 2010). Takšen rezultat bi morda lahko pripisali temu, da je prav pri starših iz Slovenije zaznati največ tujejezikovnega znanja in največjo pripravljenost za učenje dodatnih tujih jezikov. Prav zaradi takšne naravnosti do tujih jezikov menimo, da se starši še bolj zavedajo pomena vse zgodnejšega začetka tujega jezika in so mu temu primerno tudi bolj naklonjeni.

### *Učinkovitost različnih pristopov poučevanja tujega jezika*

V tem sklopu smo starše povprašali o učinkovitosti različnih pristopov pri poučevanju tujih jezikov. Večina staršev (97,7 %) se strinja, da so pesmice, zgodbe in igra vlog uspešni pristopi pri poučevanju tujega jezika na nižji stopnji osnovne šole.

Pri naslednji trditvi, da je raba slovničnih struktur učinkovit pristop pri poučevanju tujega jezika na nižji stopnji osnovne šole, obstaja med starši statistično značilna razlika ( $P = 0,008$ ). S tem se ne strinja 59,7 % staršev iz Slovenije, 46,2 % staršev iz Avstrije in 38,7 % staršev iz Nemčije. Presenetljivo je dejstvo, da se kar 21,0 % slovenskih, 36,0 % nemških in 16,7 % avstrijskih staršev glede tega ni moglo opredeliti, čeprav starši vedo, da se v waldorfskih šolah slovnica v prvih razredih ne poučuje. Sarter (2009) pravi, da pouk slovnice ni primeren kognitivnemu razvoju otroka v predšolskem obdobju in v prvih letih šolanja.

Glede mnenj o uporabi zgolj tujega jezika med stališči staršev ni statistično značilne razlike ( $P > 0,05$ ). 54,4 % staršev se s tem, da bi moral pouk tujega jezika potekati v tujem jeziku, strinja, temu pa nasprotuje 34,9 % staršev. Tudi pri tem vprašanju je presenetljivo, da se toliko staršev ne strinja z uporabo zgolj tujega jezika in da se jih 10,7 % ni moglo opredeliti, saj poteka pouk v waldorfskih šolah izključno v tujem jeziku in smo zato pričakovali več soglašanja s strani staršev. Da je pri učenju tujega jezika najbolj smiselna dosledna uporaba tujega jezika, se strinjata tudi Pižorn in Pevec Semec (2010). Sešek (2009) navaja, da je bistveni namen rabe ciljnega jezika pri poučevanju tujega jezika spoznavanje in usvajanje tujega jezika kot sredstva komunikacije. Jaffke in Maier (1997) opozarjata, da imajo starši veliko vlogo pri učenju tujega jezika na začetni stopnji osnovne šole in da jih je zato potrebno dobro seznaniti z načini poučevanja tujega jezika, saj večina ni obiskovala waldorfske šole in zato tujejezikovnega pouka ne pozna iz lastnih izkušenj.

Da morajo biti učenci pri pouku tujega jezika aktivni, meni 89,9 % staršev. Aktivnost učencev je zagovarjal že Steiner (1975), neposredno povezavo med govornim jezikom in telesnimi gibi pa so potrdili tudi ameriški znanstveniki (Fahrman, 2002). Kar 92,6 % staršev je prepričan, da je uspešnost učenja tujega jezika odvisna od dobro usposobljenega učitelja. Velik pomen učitelju pripisuje tudi Čok (2010); po njenem mnenju lahko učencem, ki imajo pri usvajanju jezika probleme, pomagajo predvsem ustrezno odzivanje učitelja, zanimiva gradiva, pestre tehnike učenja tujega jezika in tudi spodbude sovrstnikov.

### *Povezanost medkulturnih vsebin in tujega jezika*

Jezika se ne da usvojiti brez sprejemanja z njim povezane kulture (Čok, 2010). Šolanje poleg izobraževanja sestavlja tudi vzgajanje in vključevanje v družbo, v kateri živimo. Poleg vključevanja v lastno kulturo mora biti prisotno tudi seznanjanje z drugimi kulturami in civilizacijami, vzgajanje medsebojne strpnosti in spoštovanja drugačnosti (Krek, 1995; Brumen, 2000). V švedskem projektu (Holmstrand, 1982, v Prebeg Vilke, 1995) so ugotovili, da zgodnji začetek učenja tujega jezika pripomore k ustvarjanju pozitivnih stališč učencev do drugih kultur in narodov. Starši se v večini (74,9 %) strinjajo, da je pri pouku tujega jezika potrebno otroke seznaniti tudi z medkulturnimi vsebinami. Prav tako 76,3 % staršev meni, da učenje tujih jezikov pomembno prispeva k premagovanju predsodkov, 78,1 % pa jih je prepričanih, da učenje tujega jezika otroku pomaga razumeti, da imajo različni narodi različne poglede na svet. Torej se strinjajo, da naj bi pouk tujega jezika prispeval k večji strpnosti in razumevanju drugačnosti, ter soglašajo z Byramom (2009), ki v učenju tujih jezikov vidi tudi spoznavanje drugih kultur, dostop do navad drugih ljudi, drugih sistemov razmišljanja in drugih vrednot ter pot do spoštovanja drugih.

## **Sklep**

Otroci svojih stališč, želja in interesov ne oblikujejo le na osnovi lastnih izkušenj, ampak predvsem po procesih posnemanja in identifikacije s starši (Krajnc, 1982). Stališča staršev imajo velik vpliv tudi na naravnost otrok do tujih jezikov in kultur (Maier, 1991). Starši so torej pomemben dejavnik pri otrokovem učenju tujih jezikov; v kontekstu naše raziskave je potrebno upoštevati dejstvo, da starši pouk tujega jezika (metode poučevanja itd.) ocenjujejo subjektivno, na podlagi dosežkov svojih otrok in ne na osnovi strokovnih spoznanj.

V naši raziskavi, kjer smo ugotavljali stališča staršev iz Slovenije, Avstrije in Nemčije, katerih otroci obiskujejo waldorfsko osnovno šolo, do učenja tujih jezikov v nižjih razredih osnovne šole in obstoj razlik med njimi, smo ugotovili, da:

- starši znanju tujega jezika pripisujejo pozitiven vpliv na usvajanje nadaljnjih tujih jezikov in otrokovo osebno ter so prepričani, da učenje tujega jezika nima negativnega vpliva na znanje materinščine;
- večina staršev meni, da otroci kažejo boljše jezikovne zmožnosti za pridobivanje tujih jezikov kot odrasli;
- se starši strinjajo s tem, da mora pouk tujega jezika v prvih razredih potekati zgolj v tujem jeziku;



- so starši prepričani, da je pri učenju tujih jezikov v prvih razredih osnovne šole uspešna predvsem uporaba pesmic, zgodbic ter igre vlog;
- se starši strinjajo, da morajo biti učenci pri pouku tujega jezika aktivni;
- so starši neenotni glede uporabe slovnice pri zgodnjem učenju tujih jezikov;
- starši znanju tujih jezikov pripisujejo velik pomen in sami obvladajo vsaj en tuji jezik;
- je znanje tujih jezikov med slovenskimi starši nekoliko bolj razširjeno in da je pri njih tudi večja pripravljenost za učenje nadaljnjih tujih jezikov;
- so starši iz Slovenije bolj naklonjeni učenju tujih jezikov že v vrtcu;
- uspeh učenja tujih jezikov povezujejo tudi z dobro usposobljenim učiteljem;
- se strinjajo s tem, da mora pouk tujih jezikov otroke seznaniti tudi z medkulturnimi vsebinami in spodbujati pozitiven odnos otrok do drugih kultur.

Prav zaradi pomembne vloge, ki jo imajo predvsem pri zgodnjem učenju tujega jezika starši (gl. Pižorn in Vogrinc, 2010), so rezultati naše raziskave spodbudni, saj bodo starši, ki so učenju tujih jezikov v prvih razredih osnovne šole naklonjeni in seznanjeni z njegovimi prednostmi, svoje otroke pri usvajanju tujih jezikov spodbujali in jim dajali dober vzgled tudi pri usvajanju nadaljnjih tujih jezikov. Dagarin Fojkar (2009) je v svoji raziskavi dokazala, da je med otroki in starši veliko zanimanja za učenje tujih jezikov na nižji stopnji osnovne šole. Tudi rezultati naše raziskave kažejo, da so starši, ki imajo možnost opazovati svojega otroka pri usvajanju tujega jezika v prvih razredih osnovne šole, naklonjeni poučevanju tujih jezikov na tej stopnji šolanja. Vsa ta dejstva ponujajo dobra izhodišča za uspešno uvajanje tujega jezika v prvi razred osnovne šole, ki se bo v Sloveniji začelo v šolskem letu 2013/14 (gl. Pravilnik o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v 1. razred osnovne šole (v postopku priprave), 2013) in ki bo uspešno le, če bo temeljilo na ustrezni zakonski podlagi, didaktičnih sredstvih, primerno usposobljenih učiteljih itd. (gl. Dagarin Fojkar, 2009; Jazbec in Dagarin Fojkar, 2010; Mithans in Brumen, 2011).

## LITERATURA

Brumen, M. (2000). Multimedijaska vzgoja in učenje tujega jezika. *Sodobna pedagogika*, 51 (3), 70–77.

Brumen, M. (2003). *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu*. Ljubljana: DZS.



Brumen, M. (2009). Prednosti učenja tujega jezika v predšolski dobi. V K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu* (str. 63–70). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Brumen, M. (2011). The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. *Early child dev. care*, 181 (6), 717–732.

Byram, M. (2009). Jezikovno izobraževanje za plurilingvistične in medkulturne učence. V K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu* (str. 116–135). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Carlgren, F. (1993). *Vzgoja za svobodo: pedagogika Rudolfa Steinerja*. Ljubljana: Epta.

Čok, L. (2010). Od zgodnje večjezičnosti do uspešne odraslosti. V M. Ivšek (ur.), *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju* (str. 165–211). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Čok, L., Skela, J., Kogoj, B. in Razdevšek Pučko, C. (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Koper: Znanstveno-raziskovalno središče RS.

Dagarin Fojkar, M. (2009). Modeli poučevanja tujega jezika v otroštvu – pregled stanja v Evropi in drugje po svetu. V K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu* (str. 154–176). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Elsner, D. in Wedewer, V. (2007). *Begegnung mit Fremdsprachen im Rahmen frühpädagogischer Erziehung*. Bremen: Universität Bremen. Pridobljeno 6. 12. 2012, s [http://www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung\\_Elsner\\_Wedewer\\_Fremdsprachen.pdf](http://www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung_Elsner_Wedewer_Fremdsprachen.pdf).

European Commission. (2006). *Special Eurobarometer 243: Europeans and their Languages*. Pridobljeno 6. 12. 2012, s [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf).

European Commission. (2012). *Special Eurobarometer 386: Europeans and their Languages*. Pridobljeno 6. 12. 2012, s [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf).

Fahrman, C. (2002). *Deutsch als Fremdsprache: Anregungen zu einem menschenkundlich/methodischdidaktisch begründeten Lehrplan der Klassen 1–8*. Pridobljeno 12. 11. 2012, s <http://www.waldorf-daf.info/material/Deutsch%20als%20Fremdsprache%20Waldorfschule-Studienarbeit-Fahrman.pdf>.

Grosman, M. (1993). Medkulturni vidiki pouka tujih jezikov. V I. Štrukelj (ur.), *Jezik tako in drugače* (str. 190–199). Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije.

Hruza, K., Lütkenhorst, A. in Rothe, F. (2010). *Lehrplander österreichischen Freien Waldorfschulen bzw. Rudolf Steiner Schulen im Waldorfbund Österreich* (Učni načrt waldorfske šole v Avstriji). Wien: Waldorfbund: Österreich. Pridobljeno, 28. 10. 2012, s [http://www.google.si/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.waldorf.at%2Ffaktuelletexte%2Flehrplan\\_waldorfschulen\\_2010.pdf&ei=vPiRTejLO9WY4Aa\\_mISFAg&usq=AFQjCNGSWpvV1aoy1WP0HRUaF5RfhUU8AQ&sig2=n00LNMhmViCKWku7JjiCzg](http://www.google.si/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CBYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.waldorf.at%2Ffaktuelletexte%2Flehrplan_waldorfschulen_2010.pdf&ei=vPiRTejLO9WY4Aa_mISFAg&usq=AFQjCNGSWpvV1aoy1WP0HRUaF5RfhUU8AQ&sig2=n00LNMhmViCKWku7JjiCzg).

Jaffke, C. (1994). *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe: Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Jaffke, C. in Maier, M. (1997). *Fremdsprachen für alle Kinder. Erfahrungen der Waldorfschulen mit dem Frühbeginn*. Stuttgart: Klett Verlag.

Jaffke, C. (1997). Zur Mittelstufendidaktik des Fremdsprachenunterrichts: Situation und neue Möglichkeiten der Textarbeit. *Erziehungskunst*, 61 (10), 1002–1008. Pridobljeno 28. 10. 2012, s [http://www.erziehungskunst.de/fileadmin/archiv\\_alt/1997/p003ez1097-1002-1008-Jaffke.pdf](http://www.erziehungskunst.de/fileadmin/archiv_alt/1997/p003ez1097-1002-1008-Jaffke.pdf).

Jaffke, C. (2005). *Foreign Languages in Steiner Waldorf Education: Laying the Foundation: The First Three Years of English*. Pridobljeno 3. 12. 2012, s <http://www.waldorf-daf.info/material/Foreign%20Languages%20in%20Steiner%20Waldorf%20Schools%20Jaffke%20CI%201-3.pdf>.

Jaffke, C. (2006). Curriculum for English as a Foreign Language in Steiner Waldorf Schools: based on the German version by Christoph Jaffke and others. (Učni načrt programa nemške waldorfske osnovne šole za angleščino kot prvi tuji jezik). V T. Richter (ur.), *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele. Vom Lehrplan der Waldorfschulen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Jazbec, S. in Dagarin Fojkar, M. (2010). Zgodnje učenje tujih jezikov (angleščine, nemščine, francoščine in italijanščine) z vidika analize opazovanja pouka in portfoliev učiteljev. V A. Lipavic Oštir in S. Jazbec (ur.), *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole* (str. 31–56). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 23. 11. 2012, s <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>.

Kač, L. (2009). Obvezni drugi tuji jezik v osnovni šoli: nuja na poti večjezičnosti ter priložnost za oblikovanje šolske politike učenja jezikov. *Sodobna pedagogika*, 60 (1), 82–93.

Krajnc, A. (1982). *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.

Krek, J. (ur.). (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Kecskes, I. in Papp, T. (b. d.). *Foreign Language Learning Affecting Mother Tongue*. Pridobljeno 14. 12. 2012, s <http://webs.uvigo.es/ssl/actas1997/03/Kecskes.pdf>.

Kerznar, N. (2010). *Mnenja staršev o poučevanju in učenju tujega jezika v 1. triletju osnovne šole na področju celjske regije*. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

*Letopis: Waldorfska šola v Ljubljani*. (1994). Ljubljana: Waldorfska šola Ljubljana.

Lipavic Oštir, A. (2008). *Zakaj prvi tuji jezik danes v prvi razred osnovne šole?* Pridobljeno 2. 2. 2013, s [http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje\\_v\\_tujih\\_jezikih/tuj%20jezik%20v%20prvem%20triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/zakaj\\_prvi\\_tuji\\_jezikv\\_v\\_1.\\_razreda\\_os\\_sociolingvisticni\\_vidiki\\_lipavic\\_ostir\\_junij08.pdf](http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj%20jezik%20v%20prvem%20triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/zakaj_prvi_tuji_jezikv_v_1._razreda_os_sociolingvisticni_vidiki_lipavic_ostir_junij08.pdf).

Maier, W. (1991). *Fremdsprachen in der Grundschule: eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Mithans, M. in Brumen, M. (2011). Jezikovno in medkulturno izobraževanje na razredni stopnji osnovne šole. *Revija za elementarno izobraževanje*, 4 (3), 71–86.

Pevec Semec, K. (2009). Konvergentna pedagogika in učenje tujih jezikov. V K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu* (str. 190–219). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pižorn, K. in Brumen, M. (2008). Evropske smernice za učenje tujih jezikov na predšolski in razredni stopnji osnovne šole. *Revija za elementarno izobraževanje*, 1 (3/4), 139–146.

Pižorn, K. in Pevec Semec, K. (2010). Izhodišča za uvajanje dodatnih jezikov v 1. VIO. V A. Lipavic Oštir in S. Jazbec (ur.), *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole* (str. 106–168). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 17. 12. 2012, s <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>.

Pižorn, K. in Vogrinc, J. (2010). Stališča staršev do uvajanja tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole. V A. Lipavic Oštir in S. Jazbec (ur.), *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole* (str. 90–105). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 17. 12. 2012, s <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>.

Polak Fištravec, I., Antauer, N., Kovačič, V., Lah, S., Strmole Ukman, B., Mastalier, V. in Fištravec, A. (1999). *Waldorfska pedagogika: waldorfska šola in waldorfski vrtec Maribor*. Maribor: Zavod Waldorf: Društvo prijateljev waldorfske pedagogike »Maj«.

*Pravilnik o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v 1. razred osnovne šole (v postopku priprave)*. (2013). Pridobljeno 12. 2. 2013, s [https://e-uprava.gov.si/e-uprava/pridobiDatoteko.euprava?datoteka\\_id=117470](https://e-uprava.gov.si/e-uprava/pridobiDatoteko.euprava?datoteka_id=117470).

Prebeg Vilke, M. (1955). *Otrok in jeziki. Materinščina in drugi jeziki naših otrok*. Ljubljana: Sanjska knjiga.

Raziskava Eurobarometer »Evropejci in njihovi jeziki«. Pridobljeno 6. 2. 2013, s [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_sum\\_sl.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_sl.pdf).

Sarter, H. (2009). *Zgodnje učenje tujih jezikov*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 4. 12. 2012, s [http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje\\_v\\_tujih\\_jezikih/tuj%20jezik%20v%20prvem%20triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/zgodnje%20u%C4%8Denje%20tujih%20jezikov\\_prevod\\_lipavic%20o%C5%A1tir.pdf](http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj%20jezik%20v%20prvem%20triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/zgodnje%20u%C4%8Denje%20tujih%20jezikov_prevod_lipavic%20o%C5%A1tir.pdf).

Sešek, U. (2009). »Naša učiteljica pa ves čas govori angleško!« Pomen učiteljeve rabe jezika pri tujejezikovnem pouku. *Vestnik za tuje jezike*, 1 (1–2), 113–118. Pridobljeno 11. 12. 2012, s <http://www.ff.uni-lj.si/fakulteta/ZalozbaInKnjigarna/Zaloznistvo/KatalogPublikacij/Vestnik%20za%20tuje%20jezike/VESTNIK-2009.pdf>.

Skela, J. (2011). Opredelitev tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v Skupnem evropskem jezikovnem okviru. *Sodobna pedagogika*, 62 (2), 114–133.

Steiner, R. (1924). *Vorträge über Erziehung. Erster Vortrag*. Pridobljeno 12. 12. 2012, s [http://fvn-rs.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3181:erster-vortrag-torquay-12-august-1924&catid=206:ga-311-die-kunst-des-erziehens-aus-dem-erfassende&Itemid=14](http://fvn-rs.net/index.php?option=com_content&view=article&id=3181:erster-vortrag-torquay-12-august-1924&catid=206:ga-311-die-kunst-des-erziehens-aus-dem-erfassende&Itemid=14).

Steiner, R. (1975). *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart: 1919 bis 1924: Erster Band. Rudolf Steiner Gesamtausgabe: Veröffentlichungen aus dem*

*Archiv: Ergänzungen zu den pädagogischen Grundkursen.* Dornach: Rudolf Steiner Verlag. Pridobljeno 4. 12. 2012, s <http://bdn-steiner.ru/cat/ga/300a.pdf>.

Steiner, R. (1983). Sprache und Sprachgeist. V *Rudolf Steiner Gesamtusgabe Vorträge: Vorträge über Sprachgestaltung* (str. 154–157). Dornach: Rudolf Steiner Verlag. Pridobljeno, 2. 12. 2012, s: <http://bdn-steiner.ru/cat/ga/280.pdf>.

Steiner, R. (1987). *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens: Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik* (4. izd.). Dornach: Rudolf Steiner Verlag. Pridobljeno 4. 12. 2012, s <http://fvn-rs.net/PDF/GA/GA303.pdf>.

Steiner, R. (1991). Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst: Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben: Siebenter Vortrag. V *Rudolf Steiner Gesamtusgabe Vorträge: Vorträge über Erziehung* (3. izd.) (str. 128–163). Dornach: Rudolf Steiner Verlag. Pridobljeno 4. 12. 2012, s <http://bdn-steiner.ru/cat/ga/305.pdf>.

Steiner, R. (1998). Erziehung und soziale Gemeinschaft vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft; Aarau, 21. Mai 1920. V *Idee und Praxis der Waldorfschule: Neun Vorträge, eine Besprechung und Fragenbeantwortungen zwischen dem 24. August 1919 und 29. Dezember 1920 in verschiedenen Orten* (str. 190–196). Dornach: Rudolf Steiner Verlag. Pridobljeno 2. 12. 2012, s <http://bdn-steiner.ru/cat/ga/297.pdf>.

Škornik, C. (1999). *Der Fremdsprachenunterricht in der Waldorfschule*. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

*Učni načrt: program waldorfske osnovne šole: angleščina.* (b. l.). Pridobljeno 1. 12. 2012, s [http://www.waldorf.si/r.php?doc=3&r=curriculum/ucni\\_nacrt\\_devetletka\\_wsl-angleščina.pdf](http://www.waldorf.si/r.php?doc=3&r=curriculum/ucni_nacrt_devetletka_wsl-angleščina.pdf).

*Učni načrt: program waldorfske osnovne šole: nemščina.* (b. l.). Pridobljeno 1. 12. 2012, s [http://www.waldorf.si/r.php?doc=13&r=curriculum/ucni\\_nacrt\\_devetletka\\_wsl-nemščina.pdf](http://www.waldorf.si/r.php?doc=13&r=curriculum/ucni_nacrt_devetletka_wsl-nemščina.pdf).

*Vzgojno-izobraževalni program waldorfske osnovne šole.* (b. l.). Pridobljeno 1. 12. 2012, s [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/pdf/Ucni\\_nacrt\\_devetletka\\_Waldorfska.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/pdf/Ucni_nacrt_devetletka_Waldorfska.pdf).

*White Paper on Education and Training - Teaching and Learning - Towards the Learning Society.* (1995). Pridobljeno 7. 2. 2013, s [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf).



*Mag. Tina Štemberger, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta,  
tina.stemberger@pef.upr.si*

## **Stališča bodočih vzgojiteljic do ustvarjalnosti**

Izvirni znanstveni članek

UDK: 159.954:373.2

### **POVZETEK**

V prvem delu prispevka pišemo o ustvarjalnosti, o dejavnikih, ki vplivajo na ustvarjalnost, ter o ustvarjalnosti v vzgoji in izobraževanju, pri čemer posebej izpostavljam predšolsko obdobje. V drugem delu prispevka predstavljamo rezultate empirične raziskave, v kateri smo ugotavljali, kakšna so stališča študentk, bodočih vzgojiteljic, do ustvarjalnosti, do dejavnikov ustvarjalnosti in ustvarjalnosti pri otrocih. Ugotavljamo, da pri bodočih vzgojiteljicah predšolskih otrok prevladuje mnenje, da vsi ljudje niso ustvarjalni, prav tako po njihovem mnenju niso ustvarjalni vsi otroci, imajo pa ustvarjalni otroci v vrtcu veliko možnosti za uresničevanje svojih ustvarjalnih potencialov. Po mnenju anketirank je najpomembnejši dejavnik v razvoju ustvarjalnosti družina.

**Ključne besede:** bodoči vzgojitelj, ustvarjalnost, ustvarjalnost otrok, dejavniki razvoja ustvarjalnosti

## **Views of Future Preschool Teachers on Creativity**

### **ABSTRACT**

The first part of this paper focuses on creativity, the factors that influence creativity, and on creativity in education, with a special emphasis on preschool education. In the second part, we present the results of an empirical research study in which we wanted to identify the views and positions of future preschool teachers on creativity, factors of creativity, and children's creativeness. The study showed that future preschool teachers mainly believe that not all people are creative, and neither

are all children. But they believe that creative children have many opportunities to develop their creative potential in kindergarten. They consider family to be the most important factor in fostering and developing a child's creativeness.

**Key words:** future preschool teacher, creativity, children's creativeness, factors of creativity

## Uvod

Ustvarjalnost je osnovni pogoj za napredek posameznika in družbe. Zato je potrebno prilagoditi načine razmišljanja in reševanja problemov, razvijati ustvarjalnost in ustvarjalno mišljenje (Pečjak, 2006). Mnogi raziskovalci (npr. Bloomquist, 2010; Cropley, 2001; Vygotsky, 2004) poudarjajo pomen izobraževanja, šole, predvsem pa učiteljev kot pomembnih dejavnikov za razvoj ustvarjalnosti. Učitelji in vzgojitelji naj otroke »opremijo« s spretnostmi, ki jim bodo pomagale pri soočanju s hitro spreminjajočim se svetom. Torrance (1963, v Kemple in Nissenberg, 2000) in Urban (1991, v Cropley, 2001) sta opozorila, da ustvarjalna domišljija doseže višek v predšolskem obdobju in upade z otrokovim vstopom v šolo. Prav zato je potrebno v predšolskem obdobju kar najbolj izkoristiti in spodbuditi otrokove ustvarjalne potenciale. Kot izpostavljata Diakidoy in Kanari (1999), je ena najpomembnejših vzgojiteljevih nalog prav spodbujanje otrokove ustvarjalnosti. Tako spodbujanje kot samo prepoznavanje ustvarjalnosti pa sta odvisna od posameznika in njegovega odnosa oz. stališča do ustvarjalnosti. V prispevku tako predstavljamo stališča študentk, bodočih vzgojiteljic, o ustvarjalnosti, saj menimo, da so le-ta temeljno izhodišče pri prepoznavanju in spodbujanju ustvarjalnosti predšolskih otrok.

## Teoretična izhodišča

### *Ustvarjalnost*

»Vprašanje ustvarjalnosti je ključno, osrednje vprašanje v življenju posameznika, naroda in celotnega človeštva. Posameznik lahko najde osebno izpolnitev šele v ustvarjalnem oblikovanju sveta in svojih odnosov z drugimi ljudmi. Identiteta naroda temelji na ustvarjalnosti posameznikov, ki ga sestavljajo« (Makarovič, 2003, str. 22). Pojem ustvarjalnosti opredeljuje več teorij, tako da je težko zapisati eno samo definicijo ustvarjalnosti. Kot glavni kriteriji ustvarjalnosti pa se omenjajo predvsem: izvirnost, koristnost, prožnost, gibljivost. Najstarejše razlage so ustvarjalnost sicer pojmovali kot božji dar. Podobne razlage so veljale še v času od 17. do 19. stoletja in tudi še v 20. stoletju, ko je veljalo, da je vir ustvarjalnosti Bog oziroma bogovi. V 20. stoletju so se začele pojavljati že bolj

utemeljene teorije, kot npr. gestaltska, kognitivne, psihoanalitične, humanistične in druge (Pečjak, 2006). Trstenjak (1981) in Cropley (1997) opozarjata na dve »vrsti« ustvarjalnosti. Trstenjak ločuje reševanje problemov ali znanstveno ustvarjalnost in umetniško ustvarjalnost, ki jo najpogosteje imenujemo kar ustvarjalnost. Cropley pa govori o ustvarjalnosti v smislu mentalnih funkcij (ali divergentnega mišljenja) in o ustvarjalnosti v estetskem smislu. Potrebno pa je izpostaviti tudi pomislek, da se v našem šolskem sistemu ustvarjalnost pretesno povezuje s področji estetskih in tehničnih predmetov, pozablja pa se na ustvarjalnost na drugih področjih (Marentič Požarnik, 2000). Z ustvarjalnostjo se tesno povezuje tudi Gardnerjeva (1983) teorija o več inteligencah – inteligenco definira kot »zmožnost reševanja problemov ali ustvarjanje izdelkov, ki so cenjeni v enem ali več kulturnih okoljih« (str. 12). Izpeljemo lahko, da je človek lahko ustvarjalen na več področjih in da je neustrezno poudarjati le en vidik. Marentič Požarnik (2000) meni, da ustvarjalno delovanje omogočajo sklop osebnostnih potez in ugodne okoliščine. Prav tako meni, da imamo ustvarjalne sposobnosti vsi, v večji ali manjši meri. Nekateri te sposobnosti uveljavljajo bolj v poklicnem, drugi v zasebnem življenju.

### *Dejavniki ustvarjalnosti*

Na ustvarjalnost posameznika vplivajo mnogi dejavniki, med njimi velja izpostaviti predvsem družino, družbo in tudi izobraževalne institucije, v katerih se posameznik izobražuje. Družina je najpogosteje postavljena kot glavni dejavnik razvijanja otrokove ustvarjalnosti. Miller (1979, v Jaušovec, 1987) dejavnik družine deli v dve skupini: položaj družine in družinsko vzgojo. V prvo sodijo: socialno-ekonomski položaj družine, število otrok, vrstni red rojstev, poklic staršev, vpliv nepopolne družine, položaj otroka v družini glede na brate in sestre ipd. V drugo skupino pa sodijo odnos staršev do otrok, vzgojni stil matere in očeta, nadzor staršev na otrokom ipd. Jaušovec (1987) meni, da je tudi v družini potrebno ustvariti klimo, kjer otrok lahko svobodno, enakopravno in odgovorno deluje. Zaščitniški in pokroviteljski odnos staršev zavira otrokovo ustvarjalnost. Podobno ugotavljata tudi Kemple in Nissenberg (2000), ki dodajata še, da so želje staršev po akademskih dosežkih otrok pogosto tiste, ki močno zavirajo razvoj otrokove ustvarjalnosti. Pomembno vlogo v razvoju in ustvarjalnem delovanju ima tudi okolje, ki mora biti odprto za nove ideje in poglede. V nasprotnem primeru so namreč ideje in ljudje, ki jih ustvarjajo, zasmehovani, to pa spet lahko deluje restriktivno (Cropley, 2001). Zanimivo pa je tudi stališče Makaroviča (2003), da spodbudno okolje posamezniku zagotavlja možnosti za ustvarjalno delovanje, neugodno okolje pa lahko pomeni spodbudo, da posameznik naredi nekaj drugačnega. Kot del okolja nastopajo institucije, tudi izobraževalne. Otrok v dobi odraščanja kar nekaj časa preživi v različnih izobraževalnih institucijah (npr. v vrtcu in šoli), zato le-te lahko pomembno vplivajo na razvoj njegove ustvarjalnosti.



### *Spodbujanje ustvarjalnosti v vzgoji in izobraževanju*

Kar nekaj strokovnjakov (Diakidoy in Kanari, 1999; Fryer in Collings, 1991; Diakidoy in Phtiaka, 2002; Runco, Johnson in Bear, 1993; Runco in Johnson, 2002) se je ukvarjalo z vprašanjem ustvarjalnosti v šoli. Izhajali so iz prepričanja, da imajo učitelji pomembno vlogo pri spodbujanju in razvijanju otrokove ustvarjalnosti in so hkrati tisti, ki se odločajo, kolikšno mero ustvarjalnosti bodo dopuščali v razredu. Če naj učitelji omogočajo razvoj ustvarjalnosti, se morajo zavedati samega pomena ustvarjalnosti, hkrati pa morajo biti sposobni prepoznati ustvarjalne dosežke in ustvarjalne potenciale v učencih.

Fryer in Collings (1991) sta ugotovila, da večina učiteljev ustvarjalnost opredeljuje kot domišljijo, izvirnost, samoizražanje. Prav tako je večina učiteljev menila, da se ustvarjalnost da razvijati, nihče od anketiranih pa ni omenil, katere strategije obstajajo za doseg tega cilja. Raziskava Evropske komisije (*Creativity in Schools in Europe*, 2009) je pokazala, da večina evropskih učiteljev meni, da se lahko ustvarjalnost naveže na različna področja življenja in da je lahko ustvarjalen vsakdo. Strinjajo se tudi, da je ustvarjalnost potrebno razvijati v šoli, vendar pa niso čisto prepričani, na kakšen način naj to počnejo. Tudi ciprski učitelji se strinjajo s trditvijo, da je ustvarjalnost splošna značilnost vseh posameznikov (Diakidoy in Phtiaka, 2002), nasprotno pa sta Fryer in Collings (1991) ugotovila, da večina britanskih učiteljev meni, da se ustvarjalnost pojavlja pri redkih posameznikih.

Učitelji tudi nimajo enotnega mnenja o tem, ali so odgovorni za spodbujanje ustvarjalnosti. V raziskavi Aljughaimana in Mowrer Reynoldsa (2005) je večina anketiranih učiteljev sicer menila, da je ustvarjalnost pomembna pri učenju in se lahko razvija v razredu, a le tretjina teh učiteljev se počuti odgovornih, da dejansko razvijajo ustvarjalnost otrok. Kampylis, Berki in Saarilumoa (2009) so ugotovili, da se tako študentje kot zaposleni učitelji strinjajo, da je spodbujanje in uporaba učenčeve ustvarjalnosti del učiteljeve vloge v razredu. Polovica anketiranih pa se ni čutila ustrezno usposobljenih za to nalogo.

Pomemben spodbujevalec ustvarjalnega mišljenja je tudi učiteljeva osebnost. Učencu služi kot pozitiven ali kot negativen model. Amabile (1990) je npr. odkrila pozitivno zvezo med učiteljevo ustvarjalnostjo in ustvarjalnostjo učencev. Čim bolj so bili ustvarjalni učitelji, tem bolj so bili ustvarjalni tudi učenci.

## **Opredeleitev raziskovalnega problema**

Ko govorimo o ustvarjalnosti ter njenem prepoznavanju in spodbujanju v vzgojno-izobraževalnem procesu, je potrebno najprej pomisliti na učitelje. Učitelji so namreč tisti, ki zaznajo in spodbujajo otrokovo ustvarjalnost ter oblikujejo tako učno okolje, ki je naklonjeno ustvarjanju (Diakidoy in Kanari, 1999). Zato je

potrebno razmisliti o dveh vidikih: 1. kako usposobiti učitelje, da bodo prepoznali in razvijali otrokovo ustvarjalnost, in 2. ugotoviti, kakšna prepričanja imajo učitelji o ustvarjalnosti in kaj je pripomoglo k oblikovanju le-teh. Trditev, da ustvarjalna domišljija doseže višek v predšolskem obdobju in nato ob otrokovem vstopu v šolo naglo upade (Torrance, 1963, v Kemple in Nissenberg, 2000), vodi do spoznanja, da so pri prepoznavanju in spodbujanju ustvarjalnosti zelo pomembni tudi vzgojitelji. S tem v zvezi je potrebno poznati njihova stališča do ustvarjalnosti, tudi zato, da bi na podlagi teh stališč v prihodnje lahko v tej smeri izpeljali smernice za izobraževanje bodočih vzgojiteljev. Zato smo želeli ugotoviti, kakšna so stališča vzgojiteljev do ustvarjalnosti, do dejavnikov, ki vplivajo na ustvarjalnost, ter do ustvarjalnosti pri otrocih. Zanimalo nas je tudi, ali se stališča vzgojiteljev razlikujejo glede na okolje vrtca, v katerem so zaposleni, ter glede na oceno lastne ustvarjalnosti. Prav tako smo preverili, ali obstajajo razlike med mnenjema *Vsi ljudje so ustvarjalni* in *Vsi otroci so ustvarjalni*.

## Metodologija raziskave

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

### Vzorec

V raziskavo smo namensko in neslučajnostno vključili 95 izrednih študentk programa Predšolska vzgoja na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. Gre za specifično skupino, saj so bile vključene le tiste študentke, ki so že zaposlene kot pomočnice vzgojiteljic v slovenskih vrtcih. Zajeti namenski vzorec je na ravni inferenčne statistike predstavljal enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije.

*Preglednica 1:* Števila (f) in strukturni odstotki (f %) študentk glede na okolje vrtca

Okolje	f	f %
Urbano	61	64,2
Ruralno	34	35,8
<b>Skupaj</b>	<b>95</b>	<b>100,0</b>

Večina anketirank (64,2 %) je zaposlena v vrtcih v urbanem okolju (64,2 %), zaposlenih v ruralnem okolju je manj (35,8 %).

### Postopek zbiranja podatkov

Anketiranje je potekalo spletno, in sicer od oktobra do decembra 2011. Podatke smo zbrali z vprašalnikom, namenjenim širši raziskavi, ki ga sestavlja sklop 27

lestvic Likertovega tipa, v pričujočem prispevku pa predstavljamo rezultate 14 lestvic. Vprašalnik ustreza kriteriju veljavnosti, saj factorska analiza pokaže, da prvi izmed dobljenih 5 faktorjev pojasnjuje 23,18 % variance (kar je nad spodnjo mejo 20 %). Prav tako ustreza kriteriju zanesljivosti – Cronbachov  $\alpha$ -koeficient ( $\alpha = 0,724$ ) namreč kaže, da gre za zadovoljivo zanesljiv vprašalnik. Vseh 5 faktorjev skupaj pa pojasnjuje 60,99 % variance, iz česar po zakonitosti  $r_{tt} \geq \sqrt{h^2}$  (Čagran, 2004) izhaja, da je spodnja meja zanesljivosti 0,780. Objektivnost smo zagotovili z uporabo zaprtih vprašanj in z uporabo lestvice stališč. V fazi izvajanja anketiranja smo objektivnost zagotovili s skupinskim, nevednim anketiranjem.

### *Postopki obdelave podatkov*

Podatke smo obdelali s statističnim programskim paketom SPSS (19.0), in sicer z metodami deskriptivne (f, f %) in inferenčne statistike (Mann-Whitneyjev in Wilcoxonov preizkus). Z deskriptivno statistiko smo najprej ugotavljali stopnjo soglašanja s posameznimi trditvami. Nato smo za analizo razlik v stališčih glede na okolje vrta in oceno lastne ustvarjalnosti študentk uporabili neparametrični Mann-Whitneyjev preizkus, za analizo razlik v soglašanju z dvema trditvama pa neparametrični Wilcoxonov preizkus.

## **Rezultati in interpretacija**

### *Stališča do ustvarjalnosti*

Najprej smo preverili, kakšna stališča imajo študentke do ustvarjalnosti, do njenega izvora in do tega, ali je ustvarjalnost značilnost vseh ljudi ali le posameznikov.

*Preglednica 2:* Števila (f) in strukturni odstotki (f %) študentk po stopnjah soglašanja s postavljenimi trditvami

Trditev	Popolnoma se strinjam		Strinjam se		Ne morem se odločiti		Ne strinjam se		Sploh se ne strinjam		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Ustvarjalnost je prirojena.	4	4,2	45	47,4	7	7,4	32	33,7	7	7,4	95	100,0
Vsi ljudje so ustvarjalni.	9	9,5	27	28,4	7	7,4	44	46,3	8	8,4	95	100,0
Ustvarjalni so le nekateri posamezniki.	4	4,2	38	40,0	9	9,5	33	34,7	11	11,6	95	100,0

Kot je razvidno iz preglednice 2, se večina študentk (47,4 %) strinja, nekaj (4,2 %) pa se jih popolnoma strinja, da je ustvarjalnost prirojena. Na drugi strani pa je precej študentk, ki se ne strinjajo (33,7 %) oz. se popolnoma ne strinjajo (7,4 %) s trditvijo, da je ustvarjalnost prirojena. Prevladuje torej stališče, da je ustvarjalnost prirojena, vendar pa so kljub temu mnenja študentk o prirojenosti le-te precej deljena.

S trditvijo *Vsi ljudje so ustvarjalni* se večina študentk (46,3 %) ne strinja, 8,4 % anketirank se z njo sploh ne strinja. Kar 28,4 % jih meni, da so ustvarjalni vsi ljudje, 9,5 % pa jih je povsem prepričanih o tem.

Veliko anketirank (40,0 %) na drugi strani meni, da so ustvarjalni le nekateri posamezniki, le nekoliko manj (34,7 %) se jih s to trditvijo ne strinja.

Če povzamemo: prevladujoče stališče je, da je ustvarjalnost prirojena, hkrati pa dobljeni rezultati tudi nakazujejo, da so bodoče vzgojiteljice bolj naklonjene stališču, da so ustvarjalni le nekateri posamezniki in ne vsi ljudje. S tem se približujejo mnenju britanskih učiteljev (Fryer in Collings, 1999), ki so prepričani, da so ustvarjalni le redki posamezniki. Nasprotujejo pa npr. mnenju, da imamo ustvarjalne sposobnosti vsi, le da jih razvijamo na različnih področjih (Marentič Požarnik, 2000; Srića, 1999). Vsekakor pa velja izpostaviti, da so kljub sicer nekoliko prevladujočim mnenjem le-ta med anketirankami še vedno precej deljena.

### *Stališča do dejavnikov ustvarjalnosti*

Preverili smo tudi, kakšna stališča imajo študentke do dejavnikov, ki vplivajo na razvoj ustvarjalnosti posameznika.

Preglednica 3: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) študentk po stopnjah soglašanja s postavljenimi trditvami

Trditev	Popolnoma se strinjam		Strinjam se		Ne morem se odločiti		Ne strinjam se		Sploh se ne strinjam		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Ustvarjalnost se podeduje.	2	2,1	20	21,1	29	30,5	34	35,8	9	9,5	94	98,9
Ustvarjalnost posameznik razvija, če ga pri tem spodbujajo starši.	32	33,7	45	47,4	6	6,3	10	10,5	2	2,1	95	100,0

Trditev	Popolnoma se strinjam		Strinjam se		Ne morem se odločiti		Ne strinjam se		Sploh se ne strinjam		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Ustvarjalnost je odvisna od okolja, v katerem posameznik živi.	28	29,5	43	45,3	7	7,4	10	10,5	5	5,3	93	97,7
Ustvarjalnost je odvisna od naloge.	9	9,5	54	56,8	15	15,8	15	15,8	1	1,1	94	98,9
Ustvarjalnost je odvisna od področja.	14	14,7	60	63,2	10	10,5	9	9,5	1	1,1	94	98,9

Iz preglednice 3 lahko razberemo, da se študentke najbolj strinjajo (*popolnoma se strinjam*) s trditvama *Ustvarjalnost posameznik razvija, če ga pri tem spodbujajo starši* (33,7 %) in *Ustvarjalnost je odvisna od okolja, v katerem posameznik živi* (29,5 %). Prav starše oz. družino mnogi avtorji (npr. Miller, 1979, v Jaušovec, 1987; Amabile, 1990; Makarovič, 2003) postavljajo kot glavni dejavnik razvoja posameznikove ustvarjalnosti. Pri tem je zlasti pomembno, da družina z odprtim odnosom posamezniku omogoči, da sam sprejema odločitve in za njih prevzema tudi odgovornost. Na okolje kot dejavnik ustvarjalnosti opozarjata Cropley (2001) in Makarovič (2003). Za razvoj ustvarjalnosti je pomembno, da je okolje odprto in pripravljeno sprejeti novosti.

Rezultati hkrati kažejo, da bodoče vzgojiteljice pomembno vlogo pri ustvarjalnosti pripisujejo tudi nalogi in področju. Tako se jih kar 56,8 % strinja s trditvijo, da je ustvarjalnost odvisna od naloge, 63,2 % pa, da je ustvarjalnost odvisna od področja. Pri tem lahko sklepamo, da gre za razumevanje, da smo ljudje lahko ustvarjalni na različnih področjih in da je naša ustvarjalnost odvisna tudi od naloge, ki je postavljena pred nas.

Na drugi strani pa se 35,8 % bodočih vzgojiteljic ne strinja, da je ustvarjalnost podedovana, približno tretjina (30,5 %) pa se jih glede tega ne more odločiti.

Če povzamemo: vzgojiteljice se pretežno strinjajo, da so pomembni dejavniki pri ustvarjalnem udejstvovanju starši, okolje, naloga in področje, manjšo vlogo pa pripisujejo dednosti.

#### *Stališča do ustvarjalnosti pri otrocih*

Preverili smo tudi, kakšna stališča imajo študentke do ustvarjalnosti pri otrocih.

*Preglednica 4:* Števila (f) in strukturni odstotki (f %) študentk po stopnjah soglašanja s postavljenimi trditvami

Trditev	Popolnoma se strinjam		Strinjam se		Ne morem se odločiti		Ne strinjam se		Sploh se ne strinjam		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Vsi otroci so ustvarjalni.	31	32,6	34	35,8	10	10,5	16	16,8	2	2,1	93	97,9
Nekateri otroci so bolj ustvarjalni kot drugi.	41	43,2	47	49,5	2	2,1	3	3,2	0	0,0	93	97,9
Otrok je lahko ustvarjalen na enem področju, na drugem pa ne.	37	38,9	40	42,1	7	7,4	9	9,5	1	1,1	94	98,9
Ustvarjalnost se lahko spodbuja pri vsakem otroku.	51	53,7	35	36,8	2	2,1	4	4,2	1	1,1	93	97,7
Otroci imajo v vrtcu veliko priložnosti za izražanje svoje ustvarjalnosti.	42	44,2	35	36,8	5	5,3	10	10,5	1	1,1	93	97,7

Na podlagi rezultatov iz preglednice 4 ugotavljamo, da študentke izražajo visoko stopnjo strinjanja (prevladujeta odgovora *popolnoma se strinjam* in *strinjam se*) z vsemi navedenimi trditvami, nekoliko izstopa le prva trditev *Vsi otroci so ustvarjalni*, s katero se jih 16,8 % ne strinja, 2,1 % se jih popolnoma ne strinja, 10,5 % pa se jih o trditvi ne more odločiti.

Bodoče vzgojiteljice imajo torej dokaj enotna stališča glede ustvarjalnosti pri otrocih in se pretežno strinjajo (odgovora *popolnoma se strinjam* in *strinjam se*), da so nekateri otroci bolj ustvarjalni kot drugi (92,7 %) ter da je posamezen otrok lahko ustvarjalen na enem področju, na drugem pa ne (81,0 %). Razveseljivo je tudi dejstvo, da večina meni, da se lahko ustvarjalnost spodbuja pri vsakem otroku (90,5 %) ter da imajo otroci v vrtcu veliko priložnosti za izražanje svoje ustvarjalnosti (81,0 %). Rezultati so spodbudni, saj so prav ta stališča ključna pri prepoznavanju in spodbujanju ustvarjalnosti otrok (Torrance, 1963, v Kemple in Nissenberg, 2000).

Če povzamemo: Na podlagi stališč bodočih vzgojiteljic o ustvarjalnosti otrok je mogoče pričakovati, da bodo ob razumevanju, da so nekateri otroci bolj ustvarjalni kot drugi ter da so lahko otroci ustvarjalni na različnih področjih, bodoče

vzgojiteljice spodbujale ustvarjalnost otrok na različnih področjih in jim v vrtcu nudile veliko priložnosti za ustvarjalno delo in izražanje.

#### *Razlike v stališčih do ustvarjalnosti*

Kot smo že navedli v razdelku Obdelava podatkov, smo preverjali tudi razlike v stališčih glede na okolje vrtca in glede na lastno oceno ustvarjalnosti. Izkazalo se je, da obstajajo razlike le v dveh primerih, in sicer pri trditvi *Ustvarjalnost je odvisna od (predmetnega) področja*, pri kateri se pokažejo razlike glede na okolje vrtca, ter pri trditvi *Ustvarjalnost se lahko spodbuja pri vsakem otroku*, pri kateri se pokažejo razlike glede na oceno lastne ustvarjalnosti. Pri trditvi *Ustvarjalnost je odvisna od naloge* pa se pokaže tendenca razlike glede na okolje vrtca. Te rezultate v nadaljevanju podrobneje prikazujemo.

*Preglednica 5:* Izida Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stališču do trditve *Ustvarjalnost je odvisna od naloge* in *Ustvarjalnost je odvisna od (predmetnega) področja* glede na okolje vrtca

<b>Trditev</b>	<b>Okolje vrtca</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{R}</math></b>	<b>U</b>	<b>P</b>
Ustvarjalnost je odvisna od naloge.	Urbano	60	50,79	822,500	0,083
	Ruralno	34	41,69		
Ustvarjalnost je odvisna od (predmetnega) področja.	Urbano	60	52,68	709,500	0,004
	Ruralno	34	38,37		

Ko gre za razlike pri trditvi *Ustvarjalnost je odvisna od naloge*, izid Mann-Whitneyjevega preizkusa ( $U = 822,500$ ;  $P = 0,083$ ) kaže, da med bodočimi vzgojiteljicami, ki so zaposlene v vrtcih v urbanem okolju, in tistimi, ki so zaposlene v ruralnem okolju, ni statistično značilne razlike. Se pa kaže tendenca, da vzgojiteljice iz urbanega okolja nalogi pripisujejo večjo vlogo ( $\bar{R} = 50,79$ ) kot bodoče vzgojiteljice iz ruralnega okolja ( $\bar{R} = 41,69$ ).

Ko pa gre za razlike pri trditvi *Ustvarjalnost je odvisna od predmetnega področja*, izid Mann-Whitneyjevega preizkusa ( $U = 709,500$ ;  $P = 0,004$ ) kaže, da med vzgojiteljicami, ki so zaposlene v vrtcih v urbanem okolju, in tistimi, ki so zaposlene v vrtcih v ruralnem okolju, obstaja statistično pomembna razlika. Vzgojiteljice iz urbanega okolja se namreč v višji meri strinjajo ( $\bar{R} = 52,68$ ), da je ustvarjalnost odvisna od predmetnega področja.

*Preglednica 6:* Izid Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v stališču do trditve *Ustvarjalnost se lahko spodbuja pri vsakem otroku* glede na oceno lastne ustvarjalnosti

Trditev	Ocena lastne ustvarjalnosti	N	$\bar{R}$	U	P
Ustvarjalnost se lahko spodbuja pri vsakem otroku.	Zelo ustvarjalen	16	58,10	388,500	0,028
	Ustvarjalen	76	43,61		

Rezultat Mann-Whitneyjevega preizkusa ( $U = 388,50$ ;  $2P = 0,028$ ) kaže, da med študentkami, ki se ocenjujejo kot zelo ustvarjalne, in tistimi, ki se ocenjujejo kot ustvarjalne, obstaja statistično značilna razlika glede spodbujanja ustvarjalnosti pri vsakem otroku. Zelo ustvarjalne študentke se namreč v višji meri strinjajo ( $\bar{R} = 58,10$ ), da se ustvarjalnost lahko spodbuja pri vsakem otroku. Velja torej, da višje kot študentke ocenjujejo svojo ustvarjalnost, bolj so naklonjene stališču, da se da ustvarjalnost spodbujati pri vseh otrocih.

*Preglednica 7:* Izid Wilcoxonovega preizkusa razlik v soglašanju s trditvama *Vsi ljudje so ustvarjalni* in *Vsi otroci so ustvarjalni*

Rangi	n	$\bar{R}$	z	P
Negativni rangi	13	25,92	-5,298	0,000
Pozitivni rangi	56	37,11		

Rezultat Wilcoxonovega preizkusa ( $z = -5,298$ ;  $P = 0,000$ ) kaže, da obstaja statistično značilna razlika med trditvama *Vsi ljudje so ustvarjalni* in *Vsi otroci so ustvarjalni*. Več ( $n = 56$ ) je takih bodočih vzgojiteljic, ki so više izrazile višjo stopnjo strinjanja ( $\bar{R} = 37,11$ ) s trditvijo *Vsi otroci so ustvarjalni* kot s trditvijo *Vsi odrasli so ustvarjalni*. Če povzamemo: bodoče vzgojiteljice se bolj strinjajo, da so ustvarjalni vsi otroci. To spoznanje lahko povežemo s Torrencovim (1963, v Kemple in Nissenberg, 2000), da ustvarjalna domišljija otrok doseže višek v predšolskem obdobju in znatno upade z vstopom v šolo. To pa vodi do zaključka, da je prav obdobje otroštva tisto, v katerem je ustvarjalna domišljija najvišja in jo je potrebno izkoristiti.

## Sklep

Na osnovi empiričnega dela smo ugotovili, da se bodoče vzgojiteljice večinoma strinjajo, da je ustvarjalnost prirojena, vendar pa niso mnenja, da je to podedovana lastnost. Študentke verjamejo tudi, da niso ustvarjalni vsi ljudje, pač pa je ustvarjalnost lastnost posameznikov. Med dejavniki, ki vplivajo na razvoj ustvarjalnosti, največjo moč pripisujejo staršem, sledijo okolje, področje in naloga. Večina jih meni, da so ustvarjalni vsi otroci, eni bolj, drugi manj, da so lahko ustvarjalni na enem področju, na drugem pa ne. Menijo tudi, da se lahko ustvarjalnost spodbuja pri



vsakem otroku ter da imajo otroci v vrtcu veliko možnosti za izražanje in razvijanje ustvarjalnosti. Glede na okolje vrtca, v katerem so anketiranke zaposlene, se pokažejo statistično značilne razlike le v stališču o vlogi področja pri ustvarjalnosti. Vzgojiteljice iz urbanega okolja vlogi področja pripisujejo večji vpliv kot tiste iz ruralnega okolja. Glede na lastno oceno ustvarjalnosti pa pride do razlik v stališču možnosti spodbujanja ustvarjalnosti pri vsakem otroku. Bodoče vzgojiteljice, ki se ocenjujejo kot zelo ustvarjalne, so bolj naklonjene spodbujanju ustvarjalnosti vsakega otroka kot tiste, ki so se ocenile kot ustvarjalne.

Sklenimo: izsledki naše raziskave med drugim kažejo tudi, da bodoče vzgojiteljice otrokom sicer pripisujejo višjo mero ustvarjalnosti kot odraslim, a še vedno menijo, da niso ustvarjalni vsi otroci. Takšno prepričanje pa lahko vodi k praksi, da se ustvarjalnost ne spodbuja pri vseh otrocih, pač pa le pri tistih, ki jih vzgojiteljice prepoznajo kot ustvarjalne. Te rezultate ter spoznanji, da je ustvarjalnost in s tem njeno spodbujanje ključnega pomena za napredek posameznika in družbe (Makarovič, 2003; Pečjak, 2006) ter da ustvarjalna domišljija doseže višek v predšolskem obdobju (Torrance, v Kemple in Nissenberg, 2000; Urban, v Cropley, 2001), bi bilo nujno potrebno upoštevati pri oblikovanju in izvajanju programov, ki izobražujejo za poklic vzgojitelja predšolskih otrok. Bodoče vzgojitelje je potrebno seznaniti z različnimi pogledi na ustvarjalnost in njihovimi utemeljitvami, jih voditi do spoznanja (npr. Marentič Požarnik, 2000), da se ustvarjalnost veže na mnoga druga področja, ne le na področja umetniškega in tehničnega ustvarjanja, ter jih ozavestiti o pomenu ustvarjalnosti za posameznika in družbo.

## LITERATURA

Aljughaiman, A. in Mowrer Reynolds, E. (2005): Teachers' conceptions of creativity and creative students. *Journal of Creative Behavior*, 39 (1), 17–34.

Amabile, M. T. (1990). Within You, Without You: The Social Psychology of Creativity, and Beyond. V M. A. Runco in R. S. Albert (ur.), *Theories of Creativity* (str. 61–91). Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.

Bloomquist, J. (2010). *Teacher Conceptualizations of Creativity: Implications for Educational Practice*. Pridobljeno 10. 1. 2011, s <http://csus-dspace.calstate.edu>.

Cencič, M. (2009). *Kako poteka pedagoško raziskovanje. Primer kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

*Creativity in Schools in Europe: A Survey of Teachers*. (2009). Pridobljeno 11. 10. 2011, s [http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC55645\\_Creativity%20Survey%20Brochure.pdf](http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC55645_Creativity%20Survey%20Brochure.pdf).

Cropley, J. A. (2001). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Cropley, J. A. (1997). *More ways than one: Fostering creativity*. Greenwich, Connecticut: Ablex Publishing Corporation.

Čagran, B. (2004). *Univariatna in multivariatna analiza podatkov: Zbirka primerov uporabe statističnih metod s SPSS*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

Diakidoy, N. I. A. in Kanari, E. (1999). Student teachers' beliefs about creativity. *British Educational Research Journal*, 25 (2), 225–243.

Diakidoy, N. I. A. in Phtiaka, H. (2002). Teachers' beliefs about creativity. V S. P. Shohov (ur.), *Advances in psychology research* (str. 173–188). Hauppauge, New York: Nova Science Publishers.

Fryer, M. in Collings, J. A. (1991). British teachers' views of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 25 (1), 75–81.

Gardner, H. (1983). *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.

Jaušovec, N. (1987). *Spodbujanje otrokove ustvarjalnosti*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Kampylis, P., Berki, E. in Saariluoma, P. (2009) In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4 (1), 15–29.

Kemple, M. K. in Nissenberg, A. S. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: Families are part of it. *Early Childhood Education Journal*, 28 (1), 67–71.

Makarovič, J. (2003). *Antropologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Nova revija.

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

Pečjak, V. (2006). *Psihološka podoba vizualne umetnosti*. Ljubljana: Debora.

Runco, A. M. in Johnson, D. J. (2002). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal*, 14 (3–4), 427–438.

Runco, M. A., Johnson, D. J. in Bear, P. K. (1993). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity. *Child Study Journal*, 23 (2), 91–113.

Srića, V. (1999). *Ustvarjalno mišljenje*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

Trstenjak, A. (1981). *Psihologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Slovenska matica.

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 62 (1), 7–97.



*Dr. Drago Unuk, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta,  
dragounuk@gmail.com*

## Stilizacija

Izvirni znanstveni članek

UDK 81'38

### POVZETEK

Konceptualen prispevek podaja teoretični prikaz stilizacije kot fenomena jezikoslovne stilistike. V verbalni komunikaciji stil označuje način pojavnosti, ki izhaja iz hotenega izbora uporabljenih in prirejenih jezikovnih ter nejezikovnih sredstev. Stil besedila nastaja na podlagi zbira izraznih sredstev in je posledica procesov, ki se v besedilu povezujejo. Razlikujemo proces stilistične diferenciacije in stilotvorni proces. Bolj ko je jezik razvit, več možnosti izbire in uporabe jezikovnih sredstev ima v stiliziranju. S postopnim členjenjem stilov nastopa tudi členjenje stilnih sredstev; funkcija besedila določa izbor izraznih sredstev in delitev stilov. Glede na svojo stilno zaznamovanost ali emocionalno-ekspresivni odtonek se zaznamovana jezikovna sredstva uporabljajo v natančno določenem kontekstu, stilna vrednost se najbolj čuti v besedišču in skladijskih sredstvih. Stilizacijo tvori celotna dejavnost sporočanja, ki vodi do uresničitve določenega stila; načinov stilizacije je več, običajno se prepletajo kot snopi stiliziranja. Stilna norma je obvladovanje rabe stilnih vrednosti sredstev.

**Ključne besede:** jezikoslovna stilistika, stil, stilem, stilizacija, sopomenskost, stilna norma, snopi stilizacije

## Stylisation

### ABSTRACT

This conceptual paper provides a theoretical framework of stylisation as a phenomenon pertaining to stylistics. In verbal communication, style denotes a

manifestation mode which results from one's deliberate choice of used and modified verbal and non-verbal elements. The style of a text is based on the selection of the means of expression, and results from the processes which intertwine within the text. We distinguish between stylistic differentiation and style-forming process. The more developed a language is, the vaster choice one has with regard to the use of linguistic features in stylisation. Gradual division of styles leads to the division of style elements: the function of a text determines the selection of means of expression and the division of styles. With regard to their stylistic markedness or emotional-expressive meaning, marked language elements are used in a precisely determined context, whereby the stylistic value is most notable in the vocabulary and syntactic elements used. Stylisation comprises the entire communication process which leads to the realisation of a specific style. There are several stylisation modes which normally intertwine as stylisation bundles, while style norm refers to managing the use of the style values of individual elements.

**Key words:** stylistics, style, stylistically coloured word, stylisation, synonymy, style norm, stylisation bundles

## Uvod

Jezik je vpet v večplasten socialni kontekst, njegove komunikacijske funkcije postajajo bolj in bolj specifične in detajlne, tako da ne kaže idealizirane podobe homogenega pojava, ampak orientiranost k diferenciranosti in heterogenosti v obliki večfunkcijskosti in variantnosti. Variantnost jezika v sodobnosti se izrazito povečuje, v ospredju pa so zlasti kvalitativne spremembe. Širi se jezikovna polivalentnost in povečuje število jezikovnih stilov ter žanrov. Prav družbeni kontekst določa množico variacij glede na socialno-komunikacijsko okolje. Posameznik v svojem verbalnem komuniciranju uporablja jezikovne možnosti za izražanje svoje raznolike družbene pripadnosti in hkratni skladnosti z aktualnim komuniciranjem, tako da uporablja izrazna sredstva, ki se kažejo kot družbeno dogovorna, in sredstva, ki so izraz njegove individualnosti. Tako ureja svoje komuniciranje na različnih ravneh: neverbalno na pragmatični ravni, diskurzivne strategije na komunikacijski ravni za odražanje pripadnosti družbenim skupinam in izražanja namena, teme in dejavnikov aktualne situacije, na jezikovni ravni pa jezikovno strukturiranost, skladijsko, pomensko in oblikovno izgrajenost v skladu z ravnijo besedila. Večina (spontanega) komuniciranja ne služi posredovanju objektivnih informacij, temveč predvsem izražanju lastnosti posameznika in njegovega odnosa do okoliščinske pojavnosti stvarne situacije ali teme, tako da tako izražanje deluje v obliki sopomenskih pojavov v celosti njegove komunikacije. Posameznik te možnosti izraža kot lastno dinamiko variranja v aktualnem komuniciranju. Kaže se kot poseben sloj jezika – stil.

## Stil

Splošni pomen pojma stil<sup>1</sup> je, da je to specifičen in hkrati enoten način izbiranja ter povezovanja prvin, delov in postopkov v oblikovanosti ter zgrajenosti namenoma tvorjenih celot. V tako izgrajeni tvorbi se stil kaže kot povezovalno načelo zgrajenosti celote. Stil je videti kot pojem, ki ga lahko prenesemo na dve ali več danosti, ki so v bistvu enake, razlikujejo pa se po posameznih značilnostih, te pa ne spreminjajo bistva danosti; npr.: *klobuk* – *klobučevinasti* (različnost) *klobuk*, *panamski* (različnost) *klobuk*, *kardinalski* (različnost) *klobuk*, širokokrajni (različnost) *klobuk*; vsak od njih je *klobuk* (bistvo), razlikujejo se le po nebistvenih značilnostih.

Stil kot pojav je vsebovan v jezikovnem sporočilu, zato po saussurjevski dihotomiji spada k parole – h govoru, k rabi jezika (sistemski vidik stila). Stil kot kompleks lastnosti jezikovnega sporočila se dosega z izborom iz danih jezikovnih sredstev jezika kot sistema, zato se kaže na vseh ravneh jezika (postopkovni vidik stila). Izbor je sestavina jezikovne dejavnosti; njen namen je sporočanje, zato je odvisen od povsem določenega cilja tvorčevega sporočanja (teleološki vidik stila). Stil se kaže v besedilu, to je v rezultatu jezikovne dejavnosti, in to ne glede na prenosnik (vidik predstavitve stila). Stil se v besedilu kaže s svojo svojevrstno organizacijo jezikovnih prvin, tako da je poleg vsebinskih in jezikovnosistemskih prvin ena od konstitutivnih prvin besedila (besedilotvorni vidik stila). Za jezikovni stil (in tudi za druge nejezikovne stile) velja, da v sporočanju deluje samo, če tvorec in naslovnik razpolagata z obema skupno vrednostjo koda (sporočanski vidik stila) (Korošec, 1998).

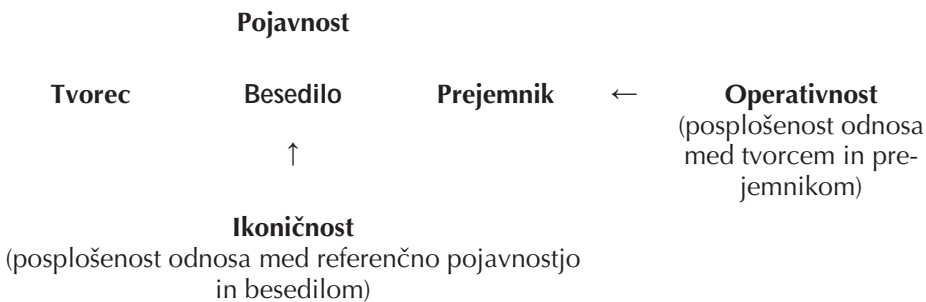
V verbalni komunikaciji stil označuje način pojavnosti, ki izhaja iz hotenega izbora uporabljenih in prirejenih jezikovnih ter nejezikovnih sredstev ob upoštevanju situacije, funkcije sporočanja, namena tvorca in tematsko-vsebinskih ter referenčnih pojavnosti (Mistrík, 1985). Stil besedila nastaja s postopno rastjo besedila kot nasledek procesov, ki se v besedilu združujejo. Na podlagi tvorčevega namena se tvorita fazi graditve stila: prva faza zajema izbor in kombiniranje izraznih sredstev, druga faza prirejanje ter uporabo kot besedilotvorno povezovanje nižjih enot v višje in tako zajame še zgradbo ter strukturo besedila. Razlikujemo proces stilistične diferenciacije in stilotvorni proces. Ob vsem je vključen še kompleks komunikacijskih, žanrskih, jezikovnih in stilističnih norm, ki izhajajo iz sredstev ter postopkov, kakor so uveljavljeni v stvarnem sporočanju (prim. Vinogradov, 1955; Horecký, 1991; Hoffmannová, 1997).

---

<sup>1</sup> Stil: gr. *stylos*, lat. *stilus*: pisalo – paličica, v starem veku so z njim pisali na lesene ploščice. Vsakdanja raba izrazov *stil* oz. *slog* je nenatančna: življenjski stil, stil oblačenja, stil ličenja ... V *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* (1994, str. 1248, 1311) sta izraza *stil* in *slog* na pomenski ravni povsem enaka, razlikujeta pa se na področju rabe. Pomen metonimičnega prenosa je način govorjenja ali pisanja, osebno izražanje. V jezikoslovju govorimo o stilu.

Izbor (selekcija) obstaja tam, kjer obstaja široko razumevanje sopomenskosti, da lahko nastopa konkurenca jezikovnih sredstev. Tako je mogoče v izražanju približno enake vsebine uporabiti več približno enakovrednih sredstev: besednih enot, oblik, zgradb, govornih dejanj, besedilnih tipov oz. vrst, posameznih prvin in oblik narodnega jezika ter skalo parajezikovnih prvin. Dejavnosti vrednotenja prvin sledi dejavnost izbiranja prvin, oboje pa temelji na našem védenju in poznavanju osnov ter učinkovanja posameznih izraznih sredstev. To védenje je nastalo iz učenja jezika, učenja o jeziku in izkušenj o sporazumevalnem učinkovanju sredstev. A izbor sredstev v besedilu ne nastaja vsakič znova, torej ni vsakič nekaj enkratnega in izvirnega, temveč največkrat ravnamo iz gotovosti – iz lastnega komunikacijskega in jezikovnega védenja, tako da najdemo že izdelane celote. Izbor sredstev v besedilu je nameren, intuitiven in po (ne)hotenem zgledu na že videno ali slišano. Temu se pridružujeta še: naša izkušnja iz jezikovnega védenja glede ocenjevanja, ali je nekaj pravilno ali nepravilno, tj. glede na jezikovno normo in kodificiranost,<sup>2</sup> in naša izkušnja iz komunikacijskega védenja; glede na komunikacijski učinek ocenjujemo, ali je nekaj ustrezno ali neustrezno (Miko in Popovič, 1978).

(I)



Na operativnost se vežeta lastnosti sociativnost kot poudarjeni vidik prejemnika in subjektivnost kot poudarjeni vidik tvorca, na ikoničnost pa se vežejo: vrsta kategorij tematskosti, tako da je to izrazni dejavnik besedila in do neke mere opredeljuje besedilo; vrsta doživljajskosti, ki se kaže kot konkretne, življenjske in pragmatične konotacije, tako da je (vsako) besedilo evokacijska izrazitev določenih konkretnih življenjskih situacij, dogodkov in odnosov; vrsta pojmovnosti kot splošnosti (univerzalnosti) izrazov.

<sup>2</sup> Vse, kar preberemo ali napišemo, vrednotimo z vidika normativnosti standardnega pisnega jezika.

(II)

Sociativnost		Pojmovnost
Operativnost	Ikoničnost	
Subjektivnost	-----	Doživljajskost

--- – nedirektni odnos; | – direktni odnos (prav tam)

Stil nastaja na podlagi zbira izraznih sredstev, ki so nosilci določenih izraznih (funkcijskih) kategorij. Stil besedila se tvori kot sočasnost besedilotvornega procesa s tem, da tvorec besedila ali skupina uporabnikov jezika ali celotna jezikovna skupnost v sicer enkratnih komunikacijskih situacijah daje prednost določenemu načinu izražanja. Stil je s tem pojavnost vsakega besedila in obenem njegova specifična kakovost. Pripisujejo se mu tudi določene funkcije: funkcija označevanja (nominacijska funkcija) je v stilu ali razlikovalna, tj. po čem se določeno besedilo razlikuje od drugih besedil, ali uvrščevalna, tj. po čem se besedilo uvršča v isti tip/vrsto besedila; estetsko funkcijo stila tvori določen način, ki je izbor in raba sredstev ter ga je mogoče uporabiti tako, da nosi estetsko informacijo; stil tudi podpira smisel predmetne vsebine besedila, kar je njegova semantična funkcija, saj se tako stil kot smisel gradita skozi celotno besedilo (Hausenblas, 1987, 1995).

## Razčlenjenost (zdiferenciranost) stila

Stil je mogoče videti kot zgodovinsko kategorijo. Pred standardizacijo slovenskega jezika na slovenskem jezikovnem ozemlju so naloge t. i. funkcijskih stilov opravljali drugi jeziki: latinski, nemški, italijanski in madžarski, pozneje še srbohrvaški jezik (Pogorelec, 1977). V razvoju stilnega razčlenjevanja slovenskega jezika je imel umetnostni stil posebno vlogo. Velja dejstvo, da bolj je jezik razvit, več možnosti izbire in uporabe jezikovnih sredstev ima v stiliziranju – tako je razčlenjenost stila stalni proces. Funkcijski dejavniki so prevladujoči v delitvah stilov: s postopnim členjenjem stilov nastopa tudi členjenje stilnih sredstev, funkcija besedila pa določa izbor izraznih sredstev in delitev stilov. Ti se razlikujejo tudi po prevladujočih konstitutivnih dejavnikih govornosti, pojmovnosti, direktivnosti, operativnosti. Tradicionalno govorimo o visokem, srednjem in nizkem stilu. Klasificiranje stilov je neenotno glede na razne jezikoslovne teorije in glede na uporabljene kriterije (Havránek, 1942; Mistrík, 1985; Chloupek, Čechová, Krčmová in Minářová, 1991; Hausenblas, 1995; Hoffmannová, 1997).



(III)<sup>3</sup>**I. Javno – zasebno sporočanje****Medosebni stili**

Stvarni informativni stili

Stili javnega stika

Stila zasebnega stika

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• upravni stil</li> <li>• znanstveni stil</li> <li>• strokovni stil</li> <li>• publicistični stil</li> <li>• govorniški stil</li> <li>• esejistični stil</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• pogovorni stil</li> <li>• dopisni stil</li> </ul> |
|--|--|

Estetski stil (umetnostni stil)

**Individualni stili**

- osebni stil
- stil dobe
- stil smeri
- ...

**II. Subjektivnost – objektivnost sporočanja<sup>4</sup>****Subjektivna stila**

- umetnostni stil
- pogovorni stil

**Objektivni stili**

- znanstveni stil
- strokovni stil
  - praktični strokovni stil
  - poljudni strokovni stil
- upravni stil
  - pravno-uradovalni stil
  - gospodarski stil
  - poslovni stil
  - trgovski stil

**Subjektivno-objektivni stili**

- esejistični stil
- retorični stil
- publicistični stil

<sup>3</sup> Mistrík, 1985, str. 422–423, 544–566; prim. Hausenblas, 1973; Kožina, 1993.

<sup>4</sup> S pojavom stilistike so to funkcijski stili; gre za funkcijsko stilistiko (Mistrík, 1985, str. 419–422; pdb. Chloupek idr., 1991).

### III. Primarnost – sekundarnost sporočanja

<b>Primarni stili</b>	(I., II.)
<b>Sekundarni stili</b> (glede na rabo stilnih sredstev)	nevtralni, čustveni, ekspresivni, arhaični, gospodarni, elegični, enumerativni, eksaktni, ironični, komični, ostri, patetični, poetični, pojmovni, prozni, satirični, sentimentalni, skromni, neosebni, vulgarni, visoki, srednji, nizki, šaljivi idr. stil
<b>Terciarni stili</b> (glede na področje konkretne dejavnosti)	biblični, ceremonialni, zgodovinski, didaktični, diplomatski, zahvalni, enciklopedični, dopisni, pridigarški, kritični, kronistični, pravni liturgični, notarski, uradovalni, prepričevalni, polemični, oglasni, oglaševalski idr. stil

Stilna razčlenjenost pomeni stilno zaznamovanost sredstev. Inventar jezikovnih sredstev je obsežen (količinski vidik), raznolik (kakovostni vidik) in dinamičen (razvija se v času). Širjenje in členjenje inventarja je stalno. Glede na komunikacijsko situacijo in namen iz mogočega inventarja sredstev izbiramo ter izberemo samo nekatera sredstva (npr. vikanje – tikanje, stikovna sredstva, shematiziranost skladnje itd.). Pri tem velja tudi, da v isti situaciji po navadi uporabljamo ista jezikovna sredstva, zaradi navajenosti in neopaznosti jih ponavljamo (npr. v pogovoru v pisarni, v govoru na strokovnem srečanju ipd. uporabljamo ista tipična jezikovna sredstva).

## Stilistika

Stilistika je veda o stilu kot načinu izražanja in oblikovanja, tj. o izboru in načinu rabe jezikovnih, nejezikovnih ali umetniških sredstev ter uveljavljenih postopkov. Literarnovedna stilistika je del literarne vede (literarne teorije) in se ukvarja s sredstvi, pomembnimi za zgradbo umetnostnega besedila. Jezikovni stil, ki je predmet jezikoslovne stilistike, se nanaša na formalne strani besedil različnih vrst, literarni stil pa obsega obliko, notranji ustroj, kompozicijo in idejno-tematsko zgradbo literarnih besedil (Čeh Steger, 2007). Od petdesetih let dvajsetega stoletja je jezikoslovna stilistika (lingvostilistika) relativno osamosvojena od literarne vede, postala je samostojen del jezikoslovja. Proučuje: jezikovna in zunajjezikovna izrazna sredstva, ki sodelujejo pri zgradbi jezikovnih pojavov; zgradbo, organiziranost in sestavo besedila; stilno razčlenjenost jezikovnih pojavov. Natančneje je: a) veda o izbirnih možnostih jezika (besedotvornih, leksikalnih, skladenjskih, oblikoslovnih, glasovnih); tako razlikujemo praktično stilistiko (glede na namen) in funkcijsko stilistiko (glede na funkcijo) sporočila/besedila; b) jezikoslovna disciplina, ki raziskuje in analizira posamezna besedila,

da ugotavlja splošne zakonitosti stilizacije jezikovnih pojavov; c) nadgradnja spoznavanja jezika. Ima svojo paradigmatico (tvori jo celost stilnih značilnosti izraznih sredstev) in sintagmatico (tvori jo združevanje izraznih sredstev, ki tvorijo besedilo). Jezikovne enote so deli sporočanje sistema, njihova primarna vloga je prenašati informacijo; če pridobijo kako drugačno vrednost, če so torej uporabljene še za kake druge vrednosti oz. če se uporabljajo za druge namene, to pomeni nekaj dodatnega, pomožnega glede na njihovo glavno vlogo, in prav ta dodatna vloga je predmet jezikoslovne stilistike. (Vossler in Spitzer, 1972; Enkvist, 1973; Achmanova, 1976; Crystal, 1997; Pogorelec, 2011).

## Stilizacija

Jezikovna izrazna sredstva so različna glede na svojo stilno vrednost. Nekoč so stilno vrednost pripisovali samo besednim oz. leksikalnim enotam, pozneje pa še drugim jezikovnim sredstvom. Stilno vrednost imajo: zaznamovano besedišče, slovnični pojavi (oblike, zgrajenost ipd.), zgrajenost ter oblikovanje. Razlikovalnost stilne vrednosti omogoča in pomnožuje obstajanje sopomenskosti, tj. možnost uporabe izraznih sredstev, da sopomenskost lahko prehaja skozi vse ravnine ter omogoča stilizacijo vseh ravnin. Stilizacija zajema več postopnosti. A) Prva je izbiranje ustrezne prvine, tudi oblike in zgradbe. Pri tem deluje sila stilotvornih dejavnikov: tvorec besedila ve, čuti, ali se bo stilna vrednost uporabljene prvine dopolnjevala s sredstvom ali z več sredstvi ali je dovolj prvina sama, vendar prvina, ki pomaga, ne sme imeti enake stilne vrednosti. Npr.: narečna beseda v publicističnem besedilu (dialektizem), kjer sila stilotvornosti zadostuje in tako ni potrebno še káko stilotvorno sredstvo z druge ravnine. B) Sledita izbor in nizanje prvin, tj. zbir prvin, ki se uporabijo v zgradbi. A to še ni zgrajenost. C) Jezikovno izrazno sredstvo dobi končno pojavnost s primerjanjem, z uvrščanjem. Izbor prvine pomeni prehajanje v zgradbo; prvina se umesti v sobesedilo na ustrezno mesto, preoblikuje se njen pomen. Za njen pomen je pomemben tudi pomen konteksta, v njem se pojav dopolnjuje in spreminja, sočasno se tvori še stilni profil celotnega pojava. Npr.: *zdrav* – ponovitev: *zdrav, zdrav*; protipomenka: *zdrav – bolan*; sopomenka: *zdrav – pravilen (nazor)*. Č) V celosti pojava prvina dobi svoj končni pomen. Pri stilizaciji deluje stilotvorni proces. Ta je v osnovi celovit: prvine ni mogoče izvzeti iz kompozicijske celote, ker oboje tvori eno pojavnost (Mistrík, 1985, str. 403–404).

Pri stilni vrednosti razlikujemo stalno (konstantno) in sobesedilno (kontekstualno) stilno vrednost sredstev. V prvi vrsti imajo sredstva v besedilu lastnost stilne zaznamovanosti z inherentno stilno vrednostjo, ki je zaznamovanost pojava samega po sebi. Gre za že izdelane konotacije, ki so inherentno vsebovane v pojavu poleg pragmatičnih sestavin besednega (denotativnega) pomena in predstavljajo predvsem osebno vrednotenje kot čustvena, ekspresivna, estetska,

evokacijska, intenzifikacijska ipd. vrednost (npr. *slovka* v slengu; besedotvorna in glasovna struktura v oglaševanju: *Solatke, tortice, pišek*). Drugo vrsto predstavljajo sredstva, ki so zaznamovana samo glede na sobesedilo; imajo adherentno stilno vrednost (Zima, 1961). Konotacija je prav tako že ustvarjena, vendar ni priklicana, temveč reproducirana iz čustev, spomina ipd., tako da so konotacijski semi odvisni od konteksta (npr.: *Poslušaj, kaj je bilo, stari ...* : kognitivna pomenska sestavina [+/- kvantiteta] in pragmatična sestavina [+ ekspresivnost]).

S stilno vrednostjo sredstev sta povezana procesa aktualizacija in avtomatizacija. Aktualizacija izraznih sredstev je odmik od ustaljene jezikovne rabe, pozornost pa se tako usmerja k načinu izrazitve vsebine. Taka zaznamovana jezikovna sredstva so narejena za enkratno/priložnostno rabo (okazionalizmi; gl. Stramljič Breznik, 2005), vendar lahko taki neologizmi hitro preidejo v ustaljeno rabo, ki ni nujno tudi standardni jezik (*palčica, ljubec, strahovlada, superminister, najinost*). Najpogostejša je leksikalna aktualizacija, a je lahko glasovno-zvočna, grafična, besedotvorna, skladijska idr. (*Láčen si ful drugáčen; Stiska stiska; Zlodeji so spet delovali; Žiga žaga*). Avtomatizacija je način izrazitve, ki je za dano situacijo ustaljena: ni zaznamovana in tako ni opazna ter ne vzbuja pozornosti. Pomeni nemožnost stilnega izbiranja (Ivanová Šalingová, 1971; Korošec, 1998).

## Stilno razlikovanje (stilna diferenciacija)

Pomeni stilno zaznamovanost izraznih sredstev: vsaki komunikacijski sferi ustreza stilna plast jezikovnih sredstev kot stilno področje, tj. celota specifičnih sredstev, uporabljenih v pojavih danega (funkcijskega) stila sporočanja. Stilna plast jezikovnih sredstev sestoji iz stilno zaznamovanih sredstev vseh ravni jezikovne zgrajenosti, tako so lahko stilno zaznamovana: glasovna, oblikoslovna, besedna, besedotvorna, skladijska in besedilna sredstva. Če se določena jezikovna sredstva uporabljajo v ustreznem funkcijskem stilu sporočanja, so nezaznamovana in torej pričakovana; če se uporabljajo v drugem funkcijskem stilu sporočanja, gre za stilno zaznamovano rabo. Stilna vrednost je torej dinamična kategorija. Ob obojih obstaja še plast nocialnih sredstev, ki so stilno nevtralna, kot osnovo jih je mogoče uporabljati v vseh funkcijskih stilih. Stilna zaznamovanost se ugotavlja na ozadju stilno nevtralnih sredstev. Lastnost jezikovne prvine [+ stilna zaznamovanost] je funkcijsko specificirana glede na žanr, namen tvorca ali stil. Na podlagi svoje stilne zaznamovanosti ali emocionalno-ekspresivnega odtenka se zaznamovana jezikovna sredstva uporabijo v natančno določenem kontekstu. Najbolj se čutijo v besedišču in skladijskih sredstvih. Stilno najbolj zaznamovana so ekspresivna sredstva<sup>5</sup> (Mistrík, 1985).

<sup>5</sup> Zaradi omejenega obsega prispevka ni mogoče podajati besedilnih primerov in zgledov.

(IV)

**1. Večinoma inherentno ekspresivno besedišče**

sloj govornega besedišča	<i>brihten, cikniti, gristi (se), lajhati (se), natuhtati, pocrkati, pocrkljati</i>
sloj družinskega besedišča dialektizmi	<i>babi, mami, oči, papkati, ta mala, lumpi hudika, košenica, kotec, lajbič, nunc, otvezati, povitica, šagra, škrapet</i>
slengizmi	<i>drkati (se), izi, jajcati (se), keš, lajkati, nočka, pusa, rufniti, strgati (se)</i>
profesionalizmi (poklicno besedišče)	<i>androidna tablica, aplet, deljenje vsebin, dokumenti v oblaku, ekosistem, napredna aplikacija, plačljivo parkirišče, ponarejanje listine, protokol dna, ločljivost zaslona, vzrejni pregled</i>
arhaizmi (zastarelo besedišče)	<i>delopust, hudoba, izdajnik, lokavščina, mastilo, podanik, nebrižnost</i>
biblizmi (svetopisemsko besedišče)	<i>farizej, Judež, Sveta družina, Sveti Duh, nadangel</i>
žargonizmi	<i>aktivna slika, dotični, fiskalni pakt, jezikovne kopeli, kartonka, nalagati (program), polnjenje (papirja), printboks, razbiti kodo, zamrzniti (zaslon)</i>
neologizmi (novonastalo besedišče)	<i>boltomanija, dlančnik, gonilnik, iskalnik, Neslovenec, preventivec, parkomat, razhroščevalnik, stečajnik, turbokapitalizem</i>
poetizmi	<i>bridkost, dalj, daljine morja, daljne dalje, davnost, log in gaj</i>

**2. Emocionalno-ekspresivno besedišče**

evfemizmi (olepševalnice)	<i>hudik, hudir, hudiman, hudimar, nerazpoložen, okrogel, šment; mučenje – fizični pritisk, etnično čiščenje – preseljevanje narodov</i>
deminutivi (manjšalnice)	<i>denarček, krilce, ovčka, rakvica, skakljaj, sivček, sličica, vražič, zibkati</i>
hipokoristiki (ljubkovalnice)	<i>cukrček, črvek, ljuba, miki, pikica, revček, srček, ženkica,</i>
disfemizmi oz. pejorativi (slabšalnice)	<i>cincavec, čačkast, česnati, izbevske, kanalija, lajdrati (se), lizati (se), neslan, ojezikati, opica, pankrt, pocestnica, ropotati, traparija, vrag</i>

avgmentativi (večalnice)	<i>debeluh, govoranca, možak, jahariti, kosmatin, suhač, oderuh</i>
vulgarizmi (pogovornost: kulturno in socialno negativno zaznamovano besedišče)	<i>drekač, fukač, jebanje, jebenti, kurčevski, prdec, pičkariti, zasran</i>
<b>3. Oslabljena stilna zaznamovanost</b> (v nocionalnih poimenovanjih)	
terminološka poimenovanja	<i>beli žafran, koherenca, kvant, pestič, plemenjak, placentalni sesalec</i>
publicizmi	<i>poteze vlade; repasaž za demokracijo, zajahati veter evrske tesnobe, bižuterija na političnem parketu, slepa pega intelektualnosti, kadrovski cunami, politični bazen, interesni algoritem, napihljivi balon, živelj</i>
prevzeto besedišče	<i>animacija, brandy, GB, ksenofobija, liberalizem, meteorit, pontifikat</i>

#### 4. Stopnja stilne zaznamovanosti je dana samo v kontekstu.

glasovna sredstva (Gl. Unuk, 2012.)

slovnična sredstva (Gl. Korošec, 1998.)

## Stilem

Stilem je osnovna enota stilističnega področja jezika. Je izrazno sredstvo, ki ima omejeno stilno vrednost, tj. stilni pomen. Ta temelji na opozicijah: [nocionalno] – [ekspresivno], [zaznamovano] – [nezaznamovano], [nevtralnno] – [stilno]. Stilem je pravzaprav vsako jezikovno sredstvo iz celote jezikovnih in zgradbenih sredstev kakega besedila, če se ta skladajo z besedilnim tipom ter imajo tako stilno vrednost. Stilem konstituira stil besedila tako, da zbir vseh stilemov v besedilu postane eksponent stila besedila. Stilem zatem postane del paradigme, ko se ponavlja v enakih kontekstih, in del stilne norme (Mistrík, 1968). Prav okoliščine sporočanja določajo izbiro jezikovnega sredstva.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> (V) Npr. *holesterol* v besedilu, ki je oglas: večina sredstev je nevtralnno (glasovni in besedotvorni sestav, večina enobesednih leksemov), zaznamovana sredstva pa so: besedilo je govorno, zasnovano kot enosmerno dialoško (videz neposrednosti in zasebnosti), ponavljanje (govorniški stil), ponavljanje v več jezikih (namig na globalizacijo), sklicevanje na avtoriteto strokovnjaka in podatek odstotkov (kvaziargumentiranje), osrednji leksem *holesterol* – termin, tj. 'višina/stopnja holesterola' (kot strokovni stil sporočanja): metaforičnost oz. sinekdoha, ki je podana s pogovornostjo »se mi je znižal«. Celota je zasnovana izrazito vplivajnsko.

(VI) Poimenovanji *učiteljica slovenščine* in *slovka* imata isti pomen oz. pojmovni obseg, a imata v različnih kontekstih različno stilno vrednost, tj. kot stilem (*slovka*):

učiteljica slovenščine	slovka
[+ nocialno] poimenovanje	[+ nocialno] in [+ ekspresivno] poimenovanje
[- stilna vrednost]	[+ stilna vrednost]
[+ uradno]	[- uradno]

(VII) Npr. paket (t. i. naročniški paket storitev):

paket	paket
– govornost > pisnost	– pisnost, govornost
– slengizem > profesionalizem	– v oglasih
– slengizem	– v publicističnih besedilih
	– v poslovnem žargonu
– [+ ekspresivno]	– [- ekspresivno]
– [+ stilna vrednost]	– [- stilna vrednost]

Zaradi komunikacijske potrebe in razumevanja je *paket* v besedilih le nocialno poimenovanje.

## Stilna norma

Stilna norma je obvladovanje rabe stilnih vrednosti sredstev. Gre za povezanost ustaljenosti stilne vrednosti sredstev in ustaljenosti rabe teh ter okoliščin, situacije, besedil ter namena. Jezikovna sredstva se v besedilo izbirajo tudi glede na stilno normo, ki je aktualna (podobno kot glede na jezikovno normo), tako da vrednotimo: odklik od stilne norme je enak odkliku od jezikovne norme. Stilna norma ni tako ustaljena kot jezikovna norma, ker je prožnost jezikovne norme manjša in ker je jezikovna norma kodificirana. Stilna norma je v resnici vezana na jezikovni čut posameznika (intuitivnost); tako intuitivno izbiramo sredstva, intuitivno vrednotimo ustreznost sredstev v komunikacijski situaciji glede na to, ali so primerna, sprejemljiva, pravilna. Prav tovrstno vrednotenje je odločilno za ocenjevanje, ali stilno normo kršimo. Stilna norma se ne nanaša samo na posamezna sredstva in situacijo, temveč zajema celost pojavnosti; npr.: primerjava stilne norme življenjepisa, prošnje ipd. pred stotimi leti ter v aktualni sedanosti in v različnih državah. Stilna norma se spreminja tam, kjer je pogostnost rabe nižja, in obrnjeno – visoka pogostnost rabe tvori statičnost stilne norme glede na proces stiliziranja (Wales, 1990; Pogorelec, 2011).

## Stilotvorni dejavniki

Vse, kar določa izbiro jezikovnih sredstev in vpliva na končni stil sporočila, imenujemo stilotvorni dejavniki. Njihov vpliv je zapleten in neprekinjen proces, ki poteka sočasno z nastajanjem sporočila in stila; večinoma se njihovega delovanja ne zavedamo, čeprav tvorijo, oblikujejo in usmerjajo stil sporočila. V osnovi gre za proces, da nekdo (tvorec) nekoga (prejemnik) nekje (čas in prostor) o nečem (tema) z nekim razlogom (namen) in z nekimi sredstvi (inventar) informira. Odnos med objektivnimi in subjektivnimi stilotvornimi dejavniki je komplementaren. Čim bolj se hoče uresničevati težnja po natančnosti in enopomenskosti (to je v objektivnem stilu) pri poimenovanju ter izražanju predmetnosti, pojmovnosti, odnosnosti in dejanja, tem manj možnosti pri izbiri izraznih sredstev ima tvorec besedila. Manjša je težnja po natančnosti in enopomenskosti ter večja je težnja k aktualizaciji izraznih sredstev (to je v subjektivnem stilu), bolj se širi možnost subjektivne izbire (Mistrík, 1985).

### *Objektivni stil (nadosebni stil, mimoosebni stil)*

Je tip splošnega stila, temelji na objektivnih stilotvornih dejavnikih, ki določajo stil besedila v celosti med njegovim nastajanjem. Na tvorca sporočila vplivajo od zunaj, so vpliv objektivno danih okoliščin. Sem sodi vse, kar se ne nanaša na tvorca sporočila kot posameznika: fizično in socialno okolje sporočanja, funkcija besedila, besedilna vrsta oz. besedilni tip, okoliščine sporočanja, stopnja pripravljenosti sporočila, tema besedila, ko je določena vnaprej, izbira jezikovnih sredstev, pomen semantike, fizična podoba sredstev in izbira slogovnega postopka razvijanja teme (opisovanje, pripovedovanje, razlaganje, utemeljevanje, predstavljanje). V objektivnem stilu deluje posploševanje na različnih ravneh. Stil ne dovoljuje izražanja individualnosti (Horecký, 1982; Mistrík, 1985).

1. Govorni stil – pisni stil. V razmerju ne gre toliko za razlike, ki so zaradi učinkovanja foničnih in grafičnih sredstev, temveč za razmerje med standardnim (knjižnim) jezikom, ta je zvečine v pisnih besedilih, in nestandardiziranimi jezikovnimi variantami (jezikovnimi snopi), te so v govornih besedilih.

2. Kontaktni stil – distančni stil. Prvi sestoji iz jezikovnih in zunajjezikovnih sredstev, drugi pa iz jezikovnih ter metajezikovnih sredstev. Tipična značilnost govornosti so redundanca (npr. v izhodišču povedi: *Ne vem, mogoče poskusite; Ne vem, mogoče veste; Tega ne vem*; redundanca ponavljanja vsebinsko enakih in oblikovno spremenjenih povedi: *To bi moralo biti urejeno; Moralo bi biti v redu; Moralo bi to biti že končano; Moralo bi se to*), shematiziranost deikse (prostorske – *Je urejal pri vas; Sem prišel sem; Tu zgoraj je*; časovne – *Zdaj lahko; Danes se*; osebne – *Jaz bi rad; Če bi vi*), kontekstualna elipsa (*Torej mi ni treba nič / narediti/?; Lahko /vzamem/?; Tega ne morem /povedati/*), stikovne povedi kot



klišee (*Dobro; Fajn; Hvala lepa*), stikovna leksika (ogovori, pozivi: *poslušajte, veste, veste kaj, počakajte, glejte*; izrazi vljudnosti: *prosim, oprostite*; izrazi vrednotenja: *dobro, jasno, odlično*; členki: *..., ne?, ..., ja?, ..., vidite?*) idr. Za pisno elektronsko komuniciranje je značilno širjenje govornosti v pisnost, tako da distinkcija med stiloma slabi zaradi vnašanja stikovnih in drugih govornih sredstev večje naslovnosti in neposrednosti sproščenega odnosa.

3. Dialoški stil – monološki stil. Odnos je osnovan na dinamičnosti repliciranja kot menjavanje vlog in tem; v sferi stila se pojavljajo posebnosti predvsem v skladenjski zgradbi, ekspletivi (*no, torej, tako; zdajci, zdajle, kolikšen, takšen, tukaj, tukajle*), uvajalna sredstva ali uvajalni členki na začetku replik (*aha, toda tudi, saj, ampak, samo tako, in, pa ja da*) idr. Jezikovna sredstva so po vsebini zreducirana.

4. Uradni stil – neuradni stil. To sta situacijska stila, odločevalna je situacija, ki bistveno vpliva na izbor jezikovnih sredstev. V uradnem stilu ni veliko stilne izbire, sporočilo je definirano tudi s formo (npr. obrazec). Pomembno je, na káko raven uradnosti so sodelujoči navajeni; mlajši ljudje v uradni stil vnašajo prvine pogovornega stila, tudi v pisni stil. Vnašanje nestandardnih (govornih) prvin v pisni stil je aktualen pojav (Hausenblas, 1996).

#### *Subjektivni stil (osebni stil, medosebni stil)*

Osnovni pojem pri tem je individualni stil (v umetnosti je to avtorski stil) kot posploševanje stilnih potez posameznika. Te izhajajo iz subjektivnih stilotvornih dejavnikov, povezanih z avtorjem. Največja možnost njihovega delovanja se kaže v vsakdanjem sporočanju (v spontanah govornih besedilih), od drugih funkcijskih snopov pa v umetnostnih in nekaterih publicističnih žanrih (komentar, glosa, reportaža ...). Na tvorčev stil vplivajo njegove značilnosti: intelektualna raven, izobrazba, zmožnost abstrakcije in logičnega mišljenja; obvladanje koda (koliko obvlada jezik: slovar, nabor skladenjskih sredstev ipd.); življenjska izkušnost, kulturna ter družbena razgledanost; raven splošne in strokovne izobrazbe; stopnja poznavanja teme; umeščenost v določeno družbeno skupino ter okolje; značajske in duševne lastnosti, trenutno fizično ter psihično stanje in pripravljenost do sporočanja (discipliniranost skladnje, izbrana leksika – ali je bolj/manj stvarna/čustvena, bolj/manj ekspresivna ipd.); lastnosti, povezane s starostjo in spolom; odnos do naslovnika; osebne nagnjenosti in navade; vpliv branja (citati, frazemi ipd.). Gre za spontanost in sposobnost videnja pojavnosti, ki vpliva na sposobnost formuliranja misli. Intelektualno razvit posameznik je pri zasnovi sporočanja gotov in zato gospodaren, stvaren ter jasen. Intelektualno manj razvit posameznik je manj jasen, opazen je manko izraznih sredstev (uporablja več kinetičnih sredstev), veliko je stilno negativno delujočega ponavljanja, izstopa nezmožnost formuliranja misli (lomljenje stavčne organiziranosti in besedila ipd.). Učinkovanje subjektivnih stilotvornih dejavnikov, ki so povezani s tvorcem besedila, vpliva na individualne

razlike v stilu in kompoziciji, opazijo se pri zaznavanju oz. dojetanju besedila. Subjektivna stilna izraznost je v jezikoslovnih raziskavah manj obravnavana (Mistrík, 1985). Gre predvsem za tiste subjektivne dejavnike, ki so skupni za različne odmejene skupine posameznikov. Razlikovanje moški stil – ženski stil temelji na dejstvu, da ima izražanje žensk in moških različni selektivni prostor (ženske: višja stopnja čustvenosti, višja besedilna koherentnost, več kvalifikacijske leksike idr.). Moški in ženske vključujejo tudi različno tematiko glede na svoj spol, tako se aktivira drugačna leksika z razdeljenimi semantičnimi področji (Weatherall, 2002).

Starost tvorca se kaže v vseh sestavinah komuniciranja in ustvarja starostni stil. Otroški stil (deklince do približno 12. leta, dečki do 14. leta) določajo omejene izrazne sposobnosti, na kar vplivata razvoj otroka in predvsem izobraževanje. S starostjo raste komunikacijska kompetenca – leksikalna je hitrejša, skladišna počasnejša. Stil adolescence se tvori iz težnje po odmiku od komunikacijske norme k slengu, ekspresivnosti sploh, zmanjševanju koherentnosti besedila. Odrasli stil zaznamujeta visoka komunikacijska in jezikovna kompetenca. Ko gre za individualnost v izražanju, je raznolikost med posamezniki izjemna, tako da ni skupnih potez. Stil starostnikov je izraz upadanja komunikacijske kompetence in specifično zoženega nabora tem. Za izobrazbeni stil je značilna prisotnost veliko razlik med posamezniki na vseh ravneh: z vidika posameznika se širi krog tem, večje je aktiviranje leksikalnih sredstev in večja je jasnost izražanja, prisotno je intelektualiziranje z višjo stopnjo abstrahiranja in zapletenejšo skladnjo. Zlasti teme, leksika in enoličnost skladnje tvorijo poklicni stil, tipični pojavi so še: raba profesionalizmov, izrazne formule, kondenziranje in eksplicitnost. Stopnja emotivnosti določa interesni stil: ideološki in idejni stil vsebujeta idiome, značilne za dani pogled, specifični leksikalni nabor, spajanje pojavov v enotno idejno usmeritev. Na psihološki stil vpliva razpoloženje; govorimo o izražanju racionalnega in emocionalnega koncepta: racionalni tip je v nevtralnem izražanju, natančnem poimenovanju pojavov, pojmov ter odnosov, izrazni eksplicitnosti in besedilni koherentnosti, emocionalni tip pa je izraz razpoloženskega odnosa ali duševnega stava, zato je v besedilu več kvalifikacijske leksike, neorganiziranosti skladišjskih vzorcev ali pa so ti shematizirani ter pogostni itd. (Mistrík, 1985; Hausenblas, 1996).

## **Snopi stilizacije**

Stilizacija ni samo jezikovnostilna, ampak je tudi zgradbena, oblikovna, tematska in v sferi predstavljanja sveta v besedilu glede na stilno vrednost jezikovnih sredstev. Stilizacija pomeni celotno dejavnost sporočanja, ki vodi do uresničitve določenega stila. Načinov stilizacije je več, običajno se prepletajo kot snopi stiliziranja.

(Literarna) **aluzija** je namerno namigovanje ali omenjanje kakega konkretnega besedila ali njegovega dela, ki ga prejemnik pozna in ga zna ustrezno interpretirati: *Hitrejše od Tine bilo ni nobene; obet srečnega življenja; pravljica o uspehu; ponižani in razžaljeni; od pekla do raja in nazaj; Veš, občan, svoj dolg?*. Lahko je to **citāt** – **fragment** originalnega besedila, vstavljen v tekoče besedilo, ali uporaba stila drugega avtorja, da se avtor ali kaj drugega osmeši – in deluje kot parodija: *Türški vpadi; Psi lajamo, karavana gre dalje!; Zasebnega nočemo, javnega ne damo!; Želeli ste, volite*. Temelji na tem, da se tak stil dá prepoznati, vendar je odmaknjen od stvarnih okoliščin in s tem v novih okoliščinah deluje komično ter satirično s formo na stališča, ideje, moralne kategorije, ki so zajete v originalnem besedilu: *ljubitelj pisane besede; če nisi z nami, si za nami; sreča nikoli ne počiva*. Pogosto je to prenos osnovnega namena, tako da se izrazi v kontekstu omenjanega besedila: v publicističnih naslovih, sloganih, javnih govorih, nastopanju in razpravljanju v parlamentu ipd.<sup>7</sup> Običajno je tudi posnemanje kot shematizirana jezikovno-zgradbena stilizacija v malenkostih po originalnem besedilu, avtorju, razdobju ali (npr. pogovornem) stilu: *gospodarstvo na pravo pot; smisel vsega tega; istočasno z volitvami; imeti vse niti v rokah; skozi stranska vrata; sredi belega dne; tako lep večer; majhni koraki za velike spremembe*. Obširnejši, pojasnjujoč in opisni način podajanja pojavnosti namesto direktnega poimenovanja je parafraziranje, ki je v osnovi vsako opisovanje (*tisti, ki volijo; drugo največje mesto v Sloveniji*). Zgostitev pa temelji na težnji po kratkosti: podaja se samo najpomembnejše (ideja, misel, glavno vprašanje ipd.) tako, da se z eno obliko podaja bistvo drugega pojava (*velik pogreb* – 'š številnimi pogrebc', *enkratno doživetje* – 'ki se ti zgodi le enkrat', *izjemen človek* – 'ki presega splošno, navadno', *ultimativni mestni car* – 'ki postavlja ultimat'). Arhaizacija temelji na izbiri nekaterih fonetičnih, ortografskih, leksikalnih, besedotvornih prvin, ki so tipične za določeno jezikovno obdobje. Najpogostejša je raba arhaičnih leksemov, ki so določujoči dejavnik kulture obdobja, vendar ne smejo dopuščati aktualne semantike leksema. Dosega se satiričnost ali kritičnost v publicistiki, diskusiji ipd. (*ne meneč se za ... podaniki*). Z rabo dialektizmov ali regionalizmov in besedotvornih obrazil se podaja prostor, kjer se kaj dogaja. To je poleg glasovne stilizacije način, kako se približati naslovniku; pogost je v medijih, popularni kulturi in oglaševanju: *Gotof je!; 1, 2, 3, gotovi ste vsi; Še pa še; Totih 50*.

**Fonetična stilizacija** se nanaša na izrabljanje fizičnih, tj. artikulacijskih in akustičnih lastnosti zvokov govora. Pogosto je ponavljanje enakih ali podobnih glasovnih nizov (eholalija) kot načelni način organiziranja in razvijanja povedi (lahko tudi ne glede na ustaljena skladenjska in semantična določila): *mirne noči, za igrive dni; Tina v ritmu latina, Jakov Fak, ti si naš junak!; ograja, ki ugaja; tip top*. Tako je v refrenih ljudskih in umetnih pesmi: *tralala, hojladrija mesarija, tidreja ...* Za vzbujanje določenega pomena se lahko tvori kvazileksem, ki lahko spominja na ljudskost ali kaj drugega iz izročila (glosolalija): *direndrava*

<sup>7</sup> Korošec (1998) pojave aktualizacije v časopisnih naslovih podrobno razčlenjuje in jih razvršča glede na izbiro sestavin na obnovitve klišejev ter obnovitve vzorcev.

(poimenovano igrišče), *abrakadabra*, *čira čara*, *čiribirščina*. Ponavljanje istega začetnega soglasnika v naglašanih zlogih zaporednih besed (aliteracija) ali to, da se vse besede začnejo z istim glasom/črko (tavtogram), je velikokrat v oglaševanju: *prava pot*; *praznični paketi*; *popolna pisarna*; *mobilni marketing*; *paket poslovne pisarne*; *predlog ponudbe podjetnikom*; *pravi potencialni premiki*. Ko gre za celotno glasovno podobo organiziranja govora, govorimo o glasovni instrumenaciji. Zajema glasovno in pomensko ponavljanje, ki je večje ali manjše v sosedstvu ali je po določeni shemi: ... *Aleluja v Galileji ... in angeli so prišli* (posmehovanje v parlamentu); *super sobota: super izdelki po super cenah*; *vaši – z vami – za vas*. Posnemovanje zunajjezikovnih zvočnih pojavov z zvočnimi sredstvi govora je lahko slušna onomatopeja (*kikirikati*, *koklja*, *kokodak*, *čivk*) ali vzročna onomatopeja, ko se z ritmizirano zgradbo posnema določeno ritmično ponavljanje gibanja v povezanosti z njegovimi designati (*cikcak*, *gugati se*, *žigažaga*, *čivčiv*), ali samo netipično zaporedje fonemov (*pst*, *mijav*, *cin*, *šavs*, *šč*, *štrc*).<sup>8</sup> Tu ne gre toliko za rabo zvočnih onomatopejskih besed, pač pa za ponavljanje zvočnih sekvenc glasovja in ritmičnih delov besed, ki pa same niso nujno onomatopeja. Zelo opazna je retorična besedna igra (paronomazija); nastaja zaradi rabe besed z enako ali podobno zvočno podobo, a z različnim pomenom (kot etimološka figura): *domisliti domišljeni svet*; *perica reže raci rep*; *previharimo viharje*; *Romney lahko lažje zaduha*; *car ni car*; *nikoli ni nikoli*; *to ni to*. Glasovno ponavljanje se nanaša na ponavljanje glasovnih sredstev glede na ustaljeno pozicijo: *Podravka juha se s srcem kuha*; *kraljica potica*; *Evropa se vedno hitreje vrti*, *Slovenija pa bolj in bolj stoji*; *Ne blefiraj – recikliraj*; *od glave do pete so mišice napete*; *Čeprav se o tem veliko govori, prijave ni*. Ritem je v tem pojavnost, prežeta skozi besedilo ali njegov del kot ponavljanje ali izmenjevanje enakovrednih prvin, ki delujejo kot ritmične enote. Pisno in grafično oblikovanje besedila je lahko po vzoru na verz, tj. kot ritmični in oblikovni pojav, da se poudarja ideja, ključna beseda ipd., odmejuje ter poudarja pomen posameznega leksema in ustvarja harmoničnost celote. Številni oglasi imajo grafično oblikovanost besedila, ki v osnovi izvira iz verzne grafične organiziranosti. Grafostilem pa je stiliziranje z zaznamovanostjo pisnih sredstev – pisave, ločil, grafične oblikovanosti, z emotikoni ipd.: *Izber!te najboljše*; *kriiila*; *v kapitala že(l)jno NLB*; *G(o)renak priokus*; *Prava, pravcata LIMONA:)DA*; *novaSEZONanovaENERGIJA*; *1, 2, 3, gotovi ste vsi!*; *Var-če-va-nje*; *Pogrej&pojej*; *REV@LT ALTERNATIVE*; *izBERITE odgovorno*.

**Besedotvorna stilizacija** se nanaša zlasti na pogosto rabo določenih tipov izrazov in določenih formantov. Avgmentativi (večalnice) že s svojim priponskim obrazilom (*-anski*, *-uh*, *-ak*, *-in* itd.) kažejo, da se z njimi poimenuje relativno večja mera ali obseg ali intenzivnost lastnosti, kot je osnovno. Večalnost se nanaša na izražanje take razmernosti, ki se govorečemu zdi neprimerna, nesprejemljiva, občudovanja vredno velika (*velikanski* je nepričakovano velik oz. prevelik), ali na slabšalnost, ko se opozarja na višjo mero negativne lastnosti poimenovanega pojava (*deklina*,

<sup>8</sup> V jeziki se ti pojavi interpretirajo zelo različno.

*dolgin, grozavost, glavina, glavač, zverina, ženščad, ženščina, ženščura*). Običajno gre za emocionalno zaangažiranost govorečega, tj. ekspresivno izražanje negativnega odnosa govorečega o predmetu (*gromozanska, klepetulja, lenuh, levak, skopuh, smrduha, smrdulja*). Z deminutivi (manjšalicami) pa se kaže pomen, ki v primerjavi s podstavnim izrazom pomanjša ali minimalizira poimenovani pojav. Največkrat so to samostalniki. Z manjšalno pripono se izrazi vidik lastnosti ali vidik emocionalne ocene govorečega. Običajno se kaže direktno na kvantiteto lastnosti stvari, ki so že same relativno manjše od povprečja (*fantek, zvežčič, mizica*), ekspresivnost manjšalnice pa je po navadi emocionalni ali vrednostni pozitivni odnos govorečega do predmeta (*vinček, nočka, rokica*). Izjemno ekspresivno in emocionalno ter komunikacijsko moč imajo hipokoristiki (ljubkovalnice). To so jezikovna sredstva za ekspresivno izražanje bližine in nežnosti govorečega do oseb v družini, sorodstvu, ljubezenski zvezi, bližnjih oseb. Videz manjšalnic ustvarjajo splošna leksika in manjšalne pripone (*miška, pikica, ljubica, sonček*), lahko so to tudi družinske besede (*naša, stari, sinko, ta mala*) ali domača imena (*Lučka, Slavko, Mišo, Franček, Ljuba*) (Unuk, 2005). Visoko stopnjo ekspresivnosti v besedilu lahko imajo določeni rezultati besedovornih postopkov, npr. zlaganje – postopek, kjer je beseda tvorjena iz dveh ali več leksikalnih osnov in besedotvornega formanta, tako da izstopa značaj vsakega posameznega leksema (*gnilozelen, bledozelen, udbomafija*): vezalno (*gluhonem, jugovzhod*), ponavljalno (*ne in ne, dan za dnem*), določevalno (*staroslovenski, samostojen*), svojilno (*dobrosrčen, četveronožen*). Zloženih besed in besed, nastalih s sklapljanjem (*nebodijetriba, PKK*), je v slovenščini sicer manj kot izpeljank in sestavljenk (*nehote, superminister*), pa še to so pretežno samostalniki in pridevniki, tako da v besedilu izstopajo tudi zaradi tega. (O širitvi slovenskega aktualnega besedja gl. Žele, 2005; *Slovar novejšega besedja slovenskega jezika*, 2012.) Vsak neologizem deluje stilotvorno – leksikalni, npr. s prevzemanjem (*parlament, robot, apleš*), besedotvorni (*udbovec, ibrakadabra /Ibrahimovič/, virantijada /Virant/*), frazeološki (*naftni bazen*), semantični oz. neosemantični (*temne sile, temne 'zle'; črni pogled, črni 'hudobni'*). A še posebno vzbujajo pozornost hibridne strukture, tvorjene tuje + domače oz. domače + tuje (*intervleka, euolas, videoseznam, evromerjenje, SMS-besedilo, 3D-animacija; nakupokalipsa*), in spoji (kontaminacije) – oblikoslovne in skladenjske defektne strukture kot križanje dveh oblik, ki sta si blizu, po zgledu fonetične forme in pomena, tako da je rezultat nova forma: *predhoditi, prisilka, (policijska) pridržanja in zadržanja, poznamkati, povšečkati, Marprom* (Maribor, promet), *znanstival, AKEŠ, revolucijaleluja*. V zadnjem obdobju je produktivna univerbizacija (poenobesedenje). Sestoji iz vsaj dveh avtosemantičnih leksikalnih enot. Proces zajema samo leksikalno ustaljena večbesedna analitična poimenovanja: dvobesedna poimenovanja ali cel besedni niz poimenovanja (*knjiga s slikami, ki jih je treba odkriti – odkrivanka*). Motivacija je v gospodarnosti izražanja: iz veččlenskega poimenovanja tvori enočlensko poimenovanje z istim pomenom, nastalo poenobesedeno poimenovanje pa je sinonim dvo- ali večbesednemu

poimenovanju. Besedotvorni proces je najpogosteje ali substantivizacija (*dežurni učenec – dežurni*) ali derivacija (*brezplačni dnevnik – brezplačnik, časovnica, premičnica, internetnica, čajnica*). Poenobesedena poimenovanja nastajajo predvsem kot rezultat širjenja pogovornosti v druge stile sporočanja, tudi v pisno in strokovno sporočanje, kjer lahko njihova raba postane bolj nevtralna kot raba prvotnih večbesednih poimenovanj (*dovršni glagol – dovršnik, odvisni stavek – odvisnik, nosni glas – nosnik*). Tako se stilno nevtralizirajo, postanejo neopazne in pogostejše oblike od izvornih veččlenskih oblik (*osebna izkaznica – osebna, vozniško dovoljenje – vozniško, prenosni računalnik – prenosnik*). Zaslediti je mogoče paradigmo z določenimi sufiksi, ki imajo ekspresivno vrednost, npr. *-ko* in *-ič*: *puranko, zelenjavko; fotografski aparat – fotoaparat > fotko/fot(k)ič; slepo črevo – slepič* itd. Rezultati poenobeseditvev so bolj sprejemljive oblike, lažje se pregibajo in izpeljujejo kot večbesedna poimenovanja. Procesualno obrnjen pa je proces multiverbizacije (povečbesedenja): *privatizacija – privatizacijski proces, zanimivo – na zanimiv način, lastništvo – vprašanje lastnine, tako – v tem smislu, presenetiti – biti presenečen*, vendar pa gre tu le za delno sinonimijo, torej pomensko podobnost. Deluje kot stilna zaznamovanost v publicističnih, administrativnih in strokovnih besedilih (Jedlička, 1969).

Skladnja sestoji iz izbranih jezikovnih sredstev v ustreznih oblikah, ki nastopajo kot nosilci primerne posredovanja obvestilnosti (informativnosti) in je ta predelana v smislu povedi. Tudi v skladnji se stilnost uveljavlja na podlagi variantnosti sredstev, ki pomenijo isto: to je **skladenjska stilizacija**. Gre za številne kompleksne pojave izrazitve raznolikosti v povezovanju odnosov, stališč ipd.<sup>9</sup> Tako je npr. operiranje z dolžino podajanja: dolgo podajanje deluje kot upočasnjeno podajanje oz. zmanjšana dinamika tega, kar se podaja; kratko podajanje in zaporedje kratkih form učinkujeta kot izražanje povečane dinamike podajanja; kombiniranje kratkih in dolgih form izraža ekspresivnost. Raznolikost v kompoziciji se najbolj kaže v pozicioniranju sestavin; najbolj pomembni mesti sta prvo in zadnje mesto, tako vsako spreminjanje pozicije v skladenjski strukturi/kompoziciji učinkuje ekspresivno, ki se veča z umeščanjem sestavine proti začetku te (manjkajoči člen/i/, spremembe v zaporedju, ponovitve, paralelizem členov in/ali kompozicije ipd.):<sup>10</sup> *Krast so se pripeljali; Serijska vlomilca po pridržanju izpustili; Pomanjkanje vizije; Delaj, teci, živi*. V ospredju je diskurzivna kompetenca oz. jezikovno-pragmatična kompetenca, ki je zbir načel, ta nadzirajo izbor skladenjskih in referenčnih klicev v tekočem kontekstu (vidik tvorca) ter njihovo razumevanje (vidik prejemnika) (Carston, 2000). Posebnost sta geslo in slogan. Prvo je vodilo, načelo, ki v osnovi ocenjuje predmet, a je izrazno usmerjeno k predmetu, programu, obdobju, situaciji ipd. Geslo je frazem, rečenica ipd. v skladenjsko-pomensko kondenzirani obliki,

<sup>9</sup> Stilistiko skladenjskih pojavov podrobno predstavlja Korošec (1998).

<sup>10</sup> Pojavnost je izjemno razvejana: anakolut, antiteza (antimetabola), apostrofa, eksklamacija, elipsa, parenteza, inverzija, retorično vprašanje, leksikalno ponavljanje (anadiploza, anafora, anastrofa, antimetabola, diafora, antanaklasis, dilogija, epanodos, epifora, epizeuksis, konkatena, ploke, refren, prosapodosis, simploha). Predstavlja jo retorika (Mistrík, 1987, str. 67–116).



običajno ekspresivni (*Spoštujmo slovensko*). Slogan je pravzaprav pomensko in funkcionalno oglasno ali propagandno geslo, s katerim se kaj hvali, propagira; lahko je kaka misel (ideja) s stalno obliko. Zgrajenost sestoji iz osnovnega leksikalnega fonda, nevpadljive skladnje in asindetskega pripajanja stavkov. Lahko nastopa homonimija, rima, asonanca ipd.: *Modro je imeti modri kasko; Kaj sploh še ostane velikim? Novi megane bo zapeljal tudi vas; Kjer koli, kadar koli, vse dni v letu*.

V **oblikoslovni stilizaciji** gre za operiranje s slovničnimi kategorijami: osebo, številom in spolom ter časom, načinom in naklonom; pojavi na mikro ravni besedila »*potrjujejo, da so morfemi pomembni nosilci jezikovnosistemske stilistike*« (Vidovič Muha, 2005, str. 208). Glagol je pokazatelj situacijskosti: v pogovornem sporočanju se za izražanje aktualnosti govorenja/pisanja rabi aktualni sedanji čas, ki je pravzaprav konkretni čas situacije, v nepogovornem sporočanju pa se vse drugo dogajanje vrednoti kot neaktualni čas – preteklo dogajanje se posreduje s splošnim sedanjim časom (videz prisotnosti) ali s splošnim preteklim časom. Tvorec sporočila za izrazitev iste pojavnosti izbere ali tvorni način, tj. izpostavljanje dejavnosti, dogajanja in predvsem vršilca dejanja (*Neznanci so napadli pešca; Pešca so napadli /neznanci/*), ali trpni način, tj. izpostavljanje predmeta dejavnosti, dogajanja, dejanja (*Pešec je bil napaden; Objekt varovan*). Z naklonom izražamo stališče govorečega; odmik od ustaljenega naklona pomeni izražanje ekspresivnosti; npr.: namesto *Molčite*, ekspresivnost: *Tišina!, Delat., Pišete?, No, zapišimo tole* (v tem tudi oseba oz. osebno in brezosebno izražanje). Gre za stališče, ki je med ugotavljanjem (povedni naklon) in spodbujanjem (velelni naklon). Velelni naklon lahko predstavlja tudi način, kako se približati naslovniku (oglas, radio, politični govor ipd.): *Odločite se za ...; Poiščite najboljši ...; Izberite ...* Modalnost izraža željo, dopustnost, izbirnost z vidika prejemnika, evfemizem, strah, stopnjo vpljudnosti idr.: *Zakaj ne bi ...? Lahko bi si privoščili ...* Številnost osebnih zaimkov – zlasti v pogovornem stilu – predstavlja orientacijo med osebami: 1. in 2. oseba sta konverzacijski osebi, 3. oseba pripada temi. Statičnost stila, tvori ga izrazitejša pogostnost samostalniške in pridevniške besede, izvira iz težnje po podajanju stvarnosti ter faktografskosti, tj. pojavnosti v statični postavitvi (samostalniška leksika) in lastnosti, značilnosti teh pojavnosti (kvalifikacijska leksika). Dinamični slog imajo besedila z večjo zastopanostjo procesualne leksike, podajajo se dejanje, dogajanje in procesi v času in prostoru; glagol je nosilec količine dejanja/dogajanja v času. Predlogi in vezniki tvorijo mrežo odnosov v besedilu. Stil besedila določa tudi kategorija sklona – večfunkcijskost in večpomenskost sklonov se kaže v razvrstitvi in pogostnosti glede na odnose med samimi poimenovanimi pojavi, tj. s slovničnimi skloni (im., tož. in rod. sestavljajo stavčno jedro) ter perifernimi skloni. Stilotvoren je še repertoar ponavljanja enot.

**V leksikalno stilizacijo**<sup>11</sup> gredo: epiteti, metafore,<sup>12</sup> komparacije, izraba pomenov leksema. Epitet opravlja vlogo splošnega določanja besedišča v besedilu, lahko je kriterij razpoznavanja posameznega stila sporočanja, avtorja in obdobja. Glede na udeležnost v besedilnih sredstvih je pridevniški (*ledena ploskev*), deležniški (*pojoči major*) in samostalniški (*Dvorana Zlatorog, noč raziskovalcev, hiša eksperimentov*), glede na lastnosti pa je stalni, okrasni in metaforični. Stalnost izhaja iz tradicije ali ustaljene vezanosti na predmet/osebo kot vzorec (*hram demokracije, pustni čas, beli sneg, pat položaj*). Opisni dekorativnosti se dodaja še banalnost ob ekspresivnosti (*sladki, ljubi, razkošni, samotni x; žlahtni komedijanti*). Tesna zveza nasprotujočih si pojmov – antonimov ustvarja bistroumni nesmisel z učinkom paradoksa (*majhen velikan, ledeni ogenj*) in je retorična figura. Sestavljeni epiteti nastajajo s kombiniranjem dveh izrazov in so običajno večvrstni (*rožnatosvetla zarja, čudotvorna odločitev*). Primera temelji na ugotavljanju podobnosti med *a* in *b* na podlagi skupne lastnosti, tako da se *a* opisuje z njenim ugotavljanjem. Je dvočlenska semantična konstrukcija, ki je notranje povezana z izrazom (*ko kot, kakor, podobno, kakor da bi* ipd.), ki se v izrazitvi lahko izpusti: oba člena, podstava in podoba, tvorita skupno semantično podobo. Najobičajnejša je enostavna primera – pomenskost med členoma je lahko dojemljiva skozi stalno rabo, privajenost, tj. kot jezikovna pragmatičnost (*zvit kot lisica, zdrav kot riba v vodi, rdeč kot kuhan rak*). Pesniška primera je videti originalna in nešablonizirana (*odprt kot okno, skozi katero vstopa jutro*), torej nasprotno od pogovorne primere (*temno kot v rogu, hudoben kot pes, l podobno kot s prstom v nos, pobledel kot stena; poslanka, bela kot sneg*). Hiperbolična primera sloni na obilnosti, velikosti. Posebnost je primerjanje pojava samega s seboj (tavtološka primera): *sir smrdi kot sir*. V primerjanju z zanikanjem je to mogoče samo po modificiranju (nikalna primera): *to ni a, (to) ni b, to je c*.

*Sinonimija (sopomenskost, istopomenskost, blizupomenskost)*

Jezikovna stilistika se ukvarja predvsem z vprašanji sopomenskosti v jeziku: govoreči iz potencialne množice jezikovnih sopomenov izbira tistega, ki najbolj ustreza izrazitvi sporazumevalnega namena, kar smo opredelili kot konkurenco jezikovnih sredstev. Raba sopomenskosti in blizupomenskosti služi izrazitvi: jasnosti ali stopnjevanju intenzitete pojmovnega pomena, časovne, prostorske ali čustvene zaznamovanosti, funkcijsko-stilne zaznamovanosti ter stilnega razlikovanja besedila.<sup>13</sup> Sopomenskost predstavlja pomenski odnos med

<sup>11</sup> Inventar leksikalnih stilnih izraznih sredstev v grobem sestavljajo: neologizmi, arhaizmi, dialektizmi, regionalizmi, slengizmi, žargonizmi, vulgarizmi, profesionalizmi, frazemi, homonimi, sinonimi, prozaizmi.

<sup>12</sup> Metafora je kompleksna: alegorija, animizacija (personifikacija, antropomorfizacija), evfemizem (perifraza, litota), ironija, metonimija (antonomazija, metalepsis, sinekdoha), minimalizacija, sinestezija, simbol, hiperbola, monumentalizacija. Teoretsko obravnavanje podaja literarna teorija.

<sup>13</sup> »Lahko rečemo, da je sopomenskost izrazno spreminjanje sveta z željo videti ta svet skladno z objektivnimi okoliščinami, kot je čas, socialna vezanost, npr. narečnost, pogovornost, ali skladno z lastnim, subjektivnim hotenjem, željo vstopati v ta svet in ga »po svoje« preimenovati; tako se



jezikovnimi enotami, ki imajo različno glasovno ali pisno podobo in podoben pomen, zajema oblikoslovno, besedno, besedotvorno ter skladijsko ravnino v sobesedilu, vendar se pojmovanje sopomenskosti največkrat nanaša le na besedno sopomenskost: istemu denotatu (označenemu, predmetu) pripada več različnih designatov (zaznamovanosti, izraznih enot). Ko gre za pojmovne sestavine pomena, se sopomenskost kaže močnejša od logičnega pomenskega odnosa, npr. enakosti (ekvivalence): izraza *devet* in *trikrat tri* sta enakost, nista pa sopomenskost. Sopomenskost je pravzaprav izraz simetričnosti: če je izraz A sopomenski z izrazom B, je tudi izraz B sopomenski z izrazom A. Popolna sopomenskost izrazov se ugotavlja v smislu obojestranske veljavnosti tako za izraz A kot za izraz B v katerem koli sobesedilu in na podlagi tega enakovredna medsebojna zamenljivost A z B oz. B z A. To velja npr. za termine (*jezikoslovje* – *lingvistika*, *samoglasnik* – *vokal*, *zlom* – *fraktura*; gl. Vidovič Muha, 2000) in slovnične besede (npr. veznike: *in* – *pa* – *ter* idr.), kjer pa gre za razliko v stilni rabi. Razlika med sopomenkama ni toliko v pojmovni vsebini, saj so lahko pomeni besed istega pomenskega polja različni, ampak v stilističnih konotacijah, ki so pripete nanju. Ni mogoče natančno določiti, ali gre za pomenske odtenke ali za stilistično razlikovanje. Tako ugotavljamo, da polne oz. prave sopomenskosti (homosemije) ni, saj v resnici sopomenskost ne pomeni enakosti, ampak podobnost v pomensko-pojmovni vsebini in različnost v konotacijah, ki služijo stilni rabi. Kadar govorimo o sopomenskosti, mislimo na delno ali nepopolno sopomenskost (partikularno sinonimijo). Ta temelji na pomenski podobnosti med A in B in C itd.: osnovna (centralna) pojmovna vsebina je ista, različnost pa je v perifernih pojmovnih semih, npr. v pragmatičnih semih (*jokati* – *točiti solze*; *umreti* – *preminiti* – *crkniti*) ali emocionalnih odtenkih (*mož* – *stari*). Sopomenskost ustvarja številne sopomenske pare (*konj* – *kopitljač*) in istopomenske, tj. blizupomenske nize (*pameten* – *bister*, *brihten*, *bistroumen*, *inteligenten*, *moder*; *jokati* – *cediti solze*, *cmeriti se*, *ihreti*, *smrkati*, *solziti se*, *točiti solze*; *pogumen* – *heroičen*, *junaški*, *neustrašen*, *smel*), kjer člene niza povezuje ista tema. Jedro niza (jedrni ali dominantni sinonim) je sobesedilno najmanj omejen leksem, je tisti, ki je stilno in emocionalno najbolj nevtralen in se na njegov pomen vežejo vsi drugi leksemi tematskega niza (*pameten*, *jokati*, *pogumen*). Sopomenski niz je lahko z velikim številom členov, tako da je mogoče govoriti o njegovem centru in periferiji, kjer se proti skrajnostma krakov skupna sopomenskost spreminja in celo izgublja (*bister* – *pameten* – *moder*) glede na širjenje/oženje vsebine ('razdalja': *cesta* – *pot*), različno intenziteto (*pršeti* – *deževati* – *liti*; *hladiti*, *zebkati* – *zebsti* – *mraziti*, *drgetati*, *šklepetati*, *trepetati*, *tresti*), sorazmernost (*veja* – *poganjek* – *mladika*) ali razlikovalno konotacijo (*delati* – *garati* – *ubijati se* – *rabotati* – *tlačaniti* – *sužnjevat*). »Sopomenskost izražanja konotativnosti postavlja sopomenskost v jedro tudi jezikovnosistemske stilistike in s tem pojasnjuje njeno

---

vzpostavlja lastno čustveno razmerje do denotata, tudi v smislu slabšalnosti, ironičnosti, ljubkovalnosti; leksikaliziran subjektivni vidik je načeloma vezan na katerega izmed tipov motiviranih pomenov – metaforičnega, metonimičnega, pomensko vsebovanost« (Vidovič Muha, 2005, str 209).

---

*pogostnost oz. produktivnost*« (Vidovič Muha, 2005, str. 208). Prisotnost stilne značilnosti v sinonimnih izrazih je odvisna od stilne pripadnosti: pisnemu ali govornemu, uradovalnemu, publicističnemu, strokovnemu, umetnostnemu ali kakemu drugemu stilu in je zasnova takemu stilu (prim. Pisárčiková, 1976; Jones, 1986; Vidovič Muha, 2005).

## Zaključek

V izražanju enake vsebine je mogoče uporabiti več enakovrednih sredstev: besednih enot, oblik, zgradb, govornih dejanj, besedilnih tipov oz. vrst, posameznih prvin in oblik narodnega jezika in skalo parajezikovnih prvin. Izbor obstaja tam, kjer obstaja široko razumevanje sopomenskosti, da lahko nastopa konkurenca jezikovnih sredstev. Stilistika je veda o stilu kot načinu izražanja in oblikovanja, tj. o izboru ter načinu rabe jezikovnih, nejezikovnih ali umetniških sredstev in uveljavljenih postopkov. Jezikovni stil, ki je predmet jezikoslovne stilistike, se nanaša na formalne strani besedil. Stil je pojav specifičnega in hkrati enotnega načina izbiranja ter kombiniranja prvin, delov in postopkov v oblikovanosti ter zgrajenosti namenoma tvorjenih celot, v tako izgrajeni tvorbi se stil kaže kot povezovalno načelo zgrajenosti celote. Razlikujemo proces stilistične diferenciacije in stilotvorni proces. S postopnim členjenjem stilov nastopa tudi členjenje stilnih sredstev; funkcija besedila določa izbor izraznih sredstev in delitev stilov. Stilizacija pomeni celotno dejavnost sporočanja, ki vodi do uresničitve določenega stila; ni samo jezikovnostilna, ampak tudi zgradbena, oblikovna, tematska in v sferi predstavljanja sveta v besedilu glede na stilno vrednost jezikovnih sredstev. Načinov stilizacije je več, običajno se prepletajo kot snopi stiliziranja.

## LITERATURA

- Achmanova, O. S. (1976). *Linguostylistics. Theory and method*. Hague: Mouton.
- Carston, R. (2000). The relationship between generative grammar and (relevance-theoretic) pragmatics. *Language & Communication*, 20 (4), 87–103.
- Chloupek, J., Čechová, M., Krčmová, M. in Minářová, E. (1991). *Stylistika češtiny*. Praha: SPN.
- Crystal, D. (1997). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Čeh Steger, J. (2007). Jezikovni stil in literarno besedilo. *Razprave*, (20), 43–54.
- Enkvist, N. E. (1973). *Linguistic stylistics*. The Hague: Mouton.
- Hausenblas, K. (1973). Komplexni a simplexni styly. *Poetyka i stylistyka słowiańska*, 39–46.

Hausenblas, K. (1987). Situace stylistiky, její koncepce a aktuální úkoly. *Slavica Pragensia*, 26, 9–18.

Hausenblas, K. (1995). Stručná charektiristika stylu a stylistiky. *Stylistyka*, 4, 233–243.

Hausenblas, K. (1995). *Od tvaru k smyslu textu*. Praha.

Havránek, B. (1942). K funkčnímu rozvrstvení spisovného jazyka. *Časopis pro moderní filologii*, 28, 409–416.

Horecký, J. (1982). *Spoločnosť a jazyk*. Bratislava: PSN.

Horecký, J. (1991). Jazykové vedomie. *Jazykovedný časopis*, 42, 81–88.

Hoey, M. (1991). *Patterns of Lexis in Text*. Oxford: Oxford university press.

Hoffmannová, J. (1997). *Stylistika a ...*. Praha: Trizania.

Ivanová Šalingová, M. (1971). Aktualizovaná expresivita jazykových prostriedkov. *Jazykovedné štúdie*, 11, 30–46.

Jedlička, A. (1969). Univerbizace a multiverbizace v pojmenovacích strukturách. *Acta Universitatis Carolinae, Slavica Pragensia*, 11 (4–5), 93–101.

Jones, K. S. (1986). *Synonymy and semantic classification*. Edinburg: Edinburg university press.

Kožina, M. N. (1993). *Stilistika ruskogo jazyka*. Moskva: Prosvetzenie.

Korošec, T. (1998). *Stilistika slovenskega poročevalstva*. Ljubljana: Kmečki glas.

Miko, F. in Popovič, A. (1978). *Tvorba a recepcia*. Bratislava: Tatran.

Mistrík, J. (1968). Štylistika ritmu. *Umelecké slovo*, 86.

Mistrík, J. (1985). *Štylistika*. Bratislava: SPN.

Mistrík, J. (1987). *Rétorika*. Bratislava: SPN.

Pisárčiková, M. (1976). Synonimický rad východisko pri štúdiu lexikálnej synonymie. *Slovenská reč*, 41, 3.

Pogorelec, B. (1977). Družbeni vidiki slovenskega jezika. *TIP 9*, (14), 1009–1029.

Pogorelec, B. (2011). *Stilistika slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: ZRC SAZU.

*Slovar slovenskega knjižnega jezika*. (1994). Ljubljana: SAZU, DZS.

*Slovar novejšega besedja slovenskega jezika*. (2012). Ljubljana: ZRC SAZU.

Stramljič Breznik, I. (2012). Neologizem in priložnostnica z vidika slovarja in korpusa. V M. Jesenšek (ur.), *Večno mladi Htinj: ob 80-letnici Janka Čara* (str. 93–104). Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.

- Unuk, D. (2005). Apelativi s hipokoristično funkcijo kot deiktična sredstva. V M. Jesenšek (ur.), *Knjižno in narečno besedoslovje slovenskega jezika* (str. 292–301). Maribor: Slavistično društvo.
- Unuk, D. (2012). Učinkovanje govornih lastnosti in značilnosti v sporazumevanju. V M. Jesenšek (ur.), *Večno mladi Htinj: ob 80-letnici Janka Čara* (str. 105–118). Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.
- Vidovič Muha, A. (2000). *Slovensko leksikalno pomenoslovje*. Ljubljana: ZI FF.
- Vidovič Muha, A. (2005). Medleksemski pomenski razmerji – sopomenskost in protipomenskost. V M. Jesenšek (ur.), *Knjižno in narečno besedoslovje slovenskega jezika* (str. 206–221). Maribor: Slavistično društvo.
- Vinogradov, V. V. (1955). Itogi obsuždenija voprosov stilistiki. *Voprosy jazykoznanija*, (1), 60–87.
- Vossler, K. in Spitzer, L. (1972). *Studia stylistyczne*. Warszawa: Państwowy instytut wydawniczy.
- Wales, K. (1990). *A dictionary of stylistics*. Harlow: Longman.
- Weatherall, A. (2000). *Gender, language and discourse*. London: Routledge.
- Zima, J. (1961). *Expresivita slova v současné češtině*. Praha: Československé akademie věd.
- Žele, A. (2005). Novejša leksika z vidika aktualizacije pomenov in tvorbenih usmeritev. V M. Jesenšek (ur.), *Knjižno in narečno besedoslovje slovenskega jezika* (str. 240–248). Maribor: Slavistično društvo.
-



---

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

*Dr. Jiří Dostál, Faculty of Education, Palacký University Olomouc, Czech Republic, jiri.dostal@upol.cz*

## **E-Learning Within the Framework of the Czech University System**

Přehlední znanstveni článek

UDK [37.091.3:004]:378(437.3)

### **ABSTRACT**

During the last few years, e-learning has become an integral part of tertiary education systems, not only within the framework of blended, but, to an increasingly larger extent, also of full-time study modes, accredited and implemented at Czech universities. However, along with its large-scale deployment, a number of problems have emerged, which resulted in the formulation of new research hypotheses. Among the most important ones are those regarding the influence of e-learning on the quality of education, the efficient ways of motivating and mobilizing students, and the creation and development of particular competences. There are many external, as well as internal influencing factors, acting more or less covertly, to a greater or lesser intensity. It is highly desirable to identify, describe, analyze, and minimize or maximize their influence in order to prevent them from having a massive negative impact, conditioned by fashion trends, on the quality of tertiary education.

**Key words:** Bologna declaration, tertiary education, e-learning, e-learning development, learning theories, information and communication technologies

---

# E-učenje v okviru univerzitetnega izobraževanja na Češkem

## POVZETEK

V zadnjih nekaj letih je e-učenje postalo sestavni del sistema terciarnega izobraževanja, ne samo pri kombiniranem študiju, temveč v vse večjem obsegu tudi v okviru rednih študijskih programov, ki so akreditirani in se izvajajo na čeških univerzah. Toda ob obsežnem uvajanju te vrste učenja se je pojavilo kar nekaj pomislekov, ki so vplivali na oblikovanje novih raziskovalnih hipotez. Med najpomembnejšimi so tisti, ki zadevajo vpliv e-učenja na kakovost izobraževanja, učinkovite načine za motivacijo in spodbujanje študentov ter ustvarjanje in razvoj posebnih kompetenc. Obstaja veliko zunanjih ter tudi notranjih dejavnikov vpliva, ki delujejo bolj ali manj prikrito oziroma bolj ali manj intenzivno. Priporočljivo je, da se tovrstni dejavniki prepoznajo, opišejo in analizirajo ter da se minimalizira ali maksimira njihov vpliv, saj se le na tak način lahko prepreči njihov vsesplošni negativni vpliv na kakovost terciarnega izobraževanja, ki ga pogojujejo tudi modne smernice.

**Ključne besede:** Bolonjska deklaracija, e-učenje, razvoj e-učenja, učne teorije, informacijsko-komunikacijska tehnologija

## Introduction

Information and communication technologies provide many opportunities with respect to effective learning. It is mainly the education through e-learning, with the complete education process being mediated, managed, and evaluated via computer technology, high quality hypermedia educational materials, and sophisticated software solutions. One of the major benefits is the fact that everybody can participate, regardless of any possible handicap, the only precondition being the ability to study independently and taking the responsibility for one's own learning process and the goals to be achieved.

E-learning has become a phenomenon that has recently been approached continuously and intensively. There are many studies dealing with the problem, such as the ones by Zounek (2009a, 2009b), Clark and Mayer (2008), Paulsen (2003), Barešová (2003), Nocar et al. (2004), Eger et al. (2002), Zlámálová (2002), Bednaříková (2008), Kopecky (2006), Květoň (2004), and Prucha and Mika (2000).

## **Current Social Context of the Introduction of E-Learning to Czech Universities and Colleges**

From a retrospective point of view, two requirements of the Bologna Process have been put into practice within the Czech tertiary education since 2005. The first requirement has been a constant effort to “unify” higher education within the European Union. The second requirement has been a frequently discussed issue of the financing of Czech tertiary education, including science and research. Both those requirements have had a significant impact on tertiary education development trends. In fact, universities had to apply relevant optimization measures in order not to impair the quality of tertiary education. At the same time, they had to continue developing and cultivating particular scientific disciplines. The measures were often purely pragmatic, and the inadequate application of them had a negative impact on the quality of the entire education system. However, the quality of the academic staff is rarely affected. To keep the positive trend, it is necessary to modify some traditional educational methods to meet the demands of the students and also guarantee the required quality level of education.

The Bologna Process has been affecting the Czech universities over the last five years. Within the framework of that Process and based on the Berlin Communiqué, the Czech Republic acceded to restructuring study modes implemented at universities. The process that requires at least two cycles of tertiary education was initiated in 2005.

The restructuring in some of the existing study programmes has not brought the desired results, and in some cases, it was rather counterproductive, since it was not sufficiently economically or legally substantiated. This is especially evident in teacher training programmes and courses. According to the Czech Education Act, the 1<sup>st</sup> level graduates are not entitled to hold the position of an educator (i.e. teacher), and can only be assistant teachers (Vašutová, 2004). Such outcomes do not entirely meet the requirements of teaching practice and do not reflect the applicability of the graduates. The restructuring in these studies should therefore be reconsidered, and study programmes should be changed. However, it should be noted that some other study programmes benefitted from the restructuring and did well in fulfilling the needs of some sectors of the labour market (knowledge management, nursing, etc.).

The second requirement which greatly influenced the development of Czech universities, especially between 2008 and 2011, was the policy which regards the financing, evaluation, and stratification of Czech public universities, defined in the White Paper on Tertiary Education (Matějů, 2009). The economic growth of the Czech Republic paradoxically brought along a substantial decline in the amount of funds given to public universities per student. Some sources even state that between



2006 and 2011, the amount designated for the educational activities at Czech universities decreased by one fifth. Universities were thus forced to respond to that by starting to offer not only attractive and more applicable study programmes and courses, but also by adapting themselves to the labour market needs.

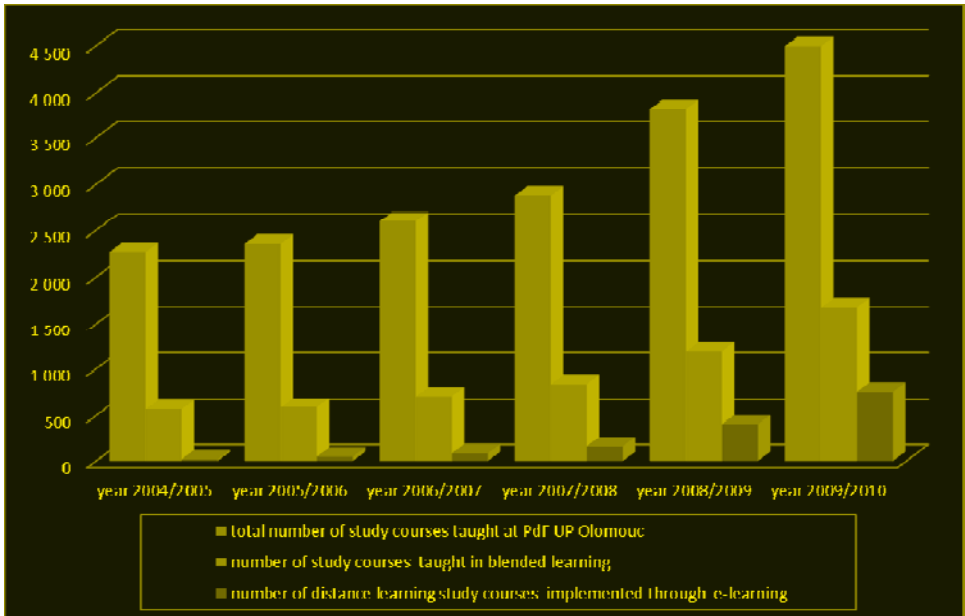
At that point, e-learning became essential at Czech universities, as it was vital for their further operation. It should be noted that the tendencies to maintain the necessary quality of education were not evident. Two important influential factors in particular – the assessment of the teachers' workload and the educational materials quality – were ignored. It was just necessary to have a Learning Management System (LMS) and educational content in it, while the quality aspect was disregarded, mainly due to missing or poorly developed evaluation tools.

## **Case Study Reflecting the Development of E-Learning in University Setting**

The above stated facts are illustrated hereinafter by the example of the Faculty of Education of Palacky University in Olomouc, where training through e-learning was to witness a rapid development from 2005 to 2010. The indicated results can also be supported by the findings of research studies carried out in this field at other Czech universities, which also confirmed an extensive increase in the proportion of training through e-learning (cf. Fox & Česal, 2008; Hampel, Česal, & Vaškovic, 2008). It can thus be said that this is not an isolated phenomenon. From 2005, the Faculty of Education of Palacky University has aimed at supporting activities resulting in the increase in the number of accredited study programmes in blended learning. It was therefore necessary to continuously strengthen the distance component of the blended instruction, in order to comply with the requirements of the Accreditation Commission of the Ministry of Education of the Czech Republic. As an essential software tool for the implementation of distance learning forms across Palacky University in Olomouc, the LMS Unifor system (Klement & Štencl, 2008a) was chosen to be implemented through e-learning (Klement & Štencl, 2008b).

While the finance model for tertiary education had always been closely connected with the number of students, the economic situation of the Czech Republic resulted in a lack of funds to finance a growing number of students. The Ministry of Education thus proceeded to modifying the method of financing schools by gradually decreasing the subventions on students and made them dependent on the scientific output of universities. As a result of this strategy, the nominal value of the subventions designated for students did not increase after 2004 (it actually decreased in relation to the inflation); many universities decided to make their study programmes blended, striving to increase the effectiveness of the learning process in general. Many schools, including the Faculty of Education of the Palacky

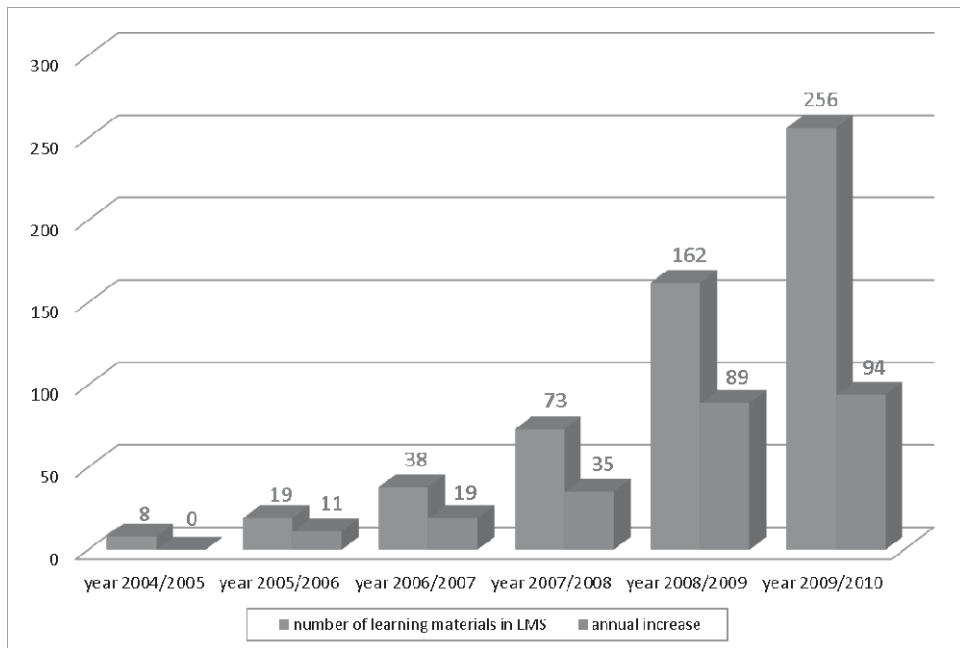
University in Olomouc (hereinafter referred to as PdF UP Olomouc) thus wanted to maximize the effectiveness of learning, with the volume of instruction for students significantly increasing on the one hand, and the volume of work load for teachers stagnating or even declining on the other. PdF UP Olomouc, like many other Czech universities and faculties, attempted to solve the problematic discrepancy between the required increase in the number of students on the one hand, and the decrease in the volume of funds on the other, by applying distance learning principles to all study programmes.



*Graph 1:* Number and structure of study courses taught at PdF UP Olomouc

As Graph 1 clearly shows, the total number of study courses continued to increase each year, due to an increasing teaching load and the introduction of new study programmes. Such an increase could also be identified in blended learning study courses and those that involve distance instruction via e-learning. The principle of implementing distance forms of study exclusively through e-learning at PdF UP Olomouc was used in practice, and since 2006, it has been applied to almost all parts of blended learning. A necessary precondition for the adoption of this concept was the accessibility of a wide range of study materials for students. Another specific feature of the respective concept was that students were able to access materials via the LMS system, which enabled the use of all instruction components pertaining to presentation, management, evaluation, and communication. The adoption of all those systematic measures made it possible to maintain the quality of instruction at a certain level, notwithstanding the ever-deteriorating conditions with regard to the

financing of Czech universities. However, it was necessary to significantly increase the number of available learning materials and to ensure their high quality.



*Graph 2:* Increase in the number of learning materials at Pdf UP Olomouc.

Graph 2 shows the pace and the extent to which the number of educational materials increased within the respective period at Pdf UP Olomouc. In a similarly extensive way, distance education was developed at other universities, faculties, or departments. That was not a unique occurrence but was documented by many researchers (Fox & Česal, 2008; Hampl et al., 2008).

It seems that the development of education supported by LMS and e-learning is successful. But it should be noted that maintenance of high quality e-learning materials is only possible with appropriate assessment and evaluation tools. A widely applicable tool must follow modernization trends, ICT development, as well as distance learning didactics and special didactics principles.

## Current Trends in the Development of Education

As stated above, e-learning is one of instruction methods, which is specific mainly due to the use of multimedia learning materials, also known as e-learning supports (Kopecky, 2010). In order to use the latter effectively, it is necessary to use not only sophisticated LMS systems, but also appropriate learning texts, containing a wide

range of multimedia elements that contribute to the overall effectiveness. That is why the question of defining the content, as well as the structure and application of modern ways of presenting the curriculum, such as multimedia and virtual reality (for example <http://secondlife.cz/>), have become the forefront of Czech and foreign teachers. Furthermore, the issues concerning possible ways of incorporating e-learning into the educational process carried out in companies or at schools are becoming more and more structured.

From that perspective, it is possible to identify several development trends, based primarily on the technical possibilities of today's information and communication technologies. Those have witnessed such a rapid development, both qualitative and quantitative, that it is now possible to use technologies that, only a few years ago, were either financially or personally so challenging that it was very difficult to use them in everyday practice. The technically oriented trends in distance education can be observed in three particular areas.

- A full computerization of distance education. Distance learning in its 'traditional form', based on technically obsolete information transfer or presentation media, is now fully replaced by LMS systems and the Internet, so it can be implemented mainly through e-learning.
- The use of interactive instruction elements by simulating real processes and procedures. The multimedia nature of those elements predetermines them for being used instead of static visual information (pictures, graphs, etc.). Interactive elements are one of the most effective e-learning tools with respect to motivation and illustration, and they enable a continuous or final verification and interpretation of the lectures and lessons, using simulators in many fields of human activity.
- The use of virtual reality as a 'learning' environment capable of creating the atmosphere and climate of an educational institution even in home environment. Virtual reality, or virtual environment, is a technology allowing the users to interact with a simulated environment. The technology of virtual reality creates an illusion of real or imaginary world. Presently, there are dozens of 'virtual worlds', inhabited by tens of millions of people, and there even exist virtual universities as institutions offering distance instruction.

The above mentioned technology trends, resulting from a massive increase of information and communication technologies, are a logical result of a gradual convergence of those technologies and the widest possible group of users. Another group of current development trends is characterized by a purposeful application of some elements of constructivist theories in the form enriched learning strategies or more effective achievement of the set learning objectives, not only in cognitive but also in affective and psychomotor areas.

---

Those trends are as follows:

- The use of a wider range of learning strategies. The 'classical' concept of distance education is closely connected to the theory of programmed learning. Programmed learning is a teaching method based on the management of students' learning activities based on behaviourism and neo-behaviourism, and its basic formula being the one of S-R (stimulus-response), in the form of U-Z (learning-reinforcement) (Crowder, 1966).
- However, learning strategies reflect the ideas of constructivism, with the purpose of education defined not only as a transfer of a single truth, as is the case in transmission pedagogy, but as a much more significant challenge, i.e. to equip the recipient of such instruction with the capability of getting through an enormous amount of knowledge to be able to use it properly. Those learning strategies are currently gaining importance, and computers already have the tools to support such activities.

The differentiation between those two groups (behaviourists vs. constructivists) was only possible via a detailed analysis of the theoretical background and foundation of distance education and programmed learning, and their comparison with up-to-date learning theories. As indicated above, distance education is based on certain rules that still reflect the times when the level of science and technology did not indicate future existence of technologies that would allow those boundaries to move into entirely different dimensions.

The so-called 'moral obsolescence' of classical distance education is thus not only the result of a massive growth of information and communication technologies, but also a logical result of the gradual convergence of those technologies with regard to the needs of educational theory and practice. This approximation can be identified especially in the area of the development of 'learning environments' or software products that now facilitate the application of some methods of constructivist pedagogy and cognitive psychology (Grecmanová & Urbanovská, 1997).

## **Technically-Oriented Development Trends and Their Application Within the Framework of Czech University System**

Earlier, we have mentioned some of the trends in the development of distance education within the framework of Czech universities. Based on the analysis carried out, those trends can be specified in terms of their nature, and a synthesis can be performed. The respective trends are recapitulated below.

---

## The trend toward the computerization of education

An effective 'learning' environment, often in the form of an LMS system (Long & Jancarik, 2010) is a precondition for the implementation of the educational process through e-learning. Learning environments require hypermedia learning material to fully stimulate learners. The so-called hypermedia learning materials can only be created and presented electronically. Of course, it would be far from reasonable not to use the potential of the existing learning materials, so many authors just upgrade the latter into hypertext enriched with multimedia features. Such multimedia learning materials are then incorporated into the fully computerized 'learning' environment where they can contribute to a higher efficiency and also to better management of studies. Below are a few other notes explaining the above-defined trend.

- LMS systems allow for better organization and management of a student's learning and reduce the delays to a minimum. The student is permanently informed of updates, deadlines or other important facts relevant to distance learning.
- Fully computerized system allows the LMS to develop a variety of communication face-to-face techniques which are important for the development of social skills. Of course, personal contact between a student and his or her tutor is highly desirable as well. The said systems allow inter-human interaction optimization and enable the learner to improve time efficiency of studying.
- LMS systems can provide immediate feedback. In some cases, they can automatically evaluate the results of student's activities. Students' assignments are available immediately after submission, while tutor's assessment is automatically forwarded to students.
- Simulations help to maintain a higher degree of interactivity while working with the study materials, given that interactivity is one of the most important prerequisites for a continuous motivation.
- Electronic hypermedia learning materials facilitate quick editing, and there is no need to spend large sums of money on the production or distribution of modified or updated study materials.
- Electronic hypermedia learning materials, also known as e-learning or electronic learning materials enable a high degree of modularity and mobility of the studies. Modularity stems from appropriate structuring of LMS systems, while mobility is useful on travels, as properly modularized learning materials can be stored in an online or offline form to mobile phones or handheld computers (Dostál & Klement, 2008).

## **The trend toward using interactive teaching elements through simulations of real processes or procedures**

As stated above, learning simulations increase the effectiveness of learning. They can be effective in the specific skills' training and development of psychomotor skills of students. Interactive hypermedia simulations are an important means for activating students. There is indeed a wide range of situations, skills, and methods, where activity is much more effective in learning (Zounek, 2009a, 2009b). Below a few further notes are listed:

- There are many types of simulations that cover a wide range of activities, not only of technical or scientific nature. These simulations can therefore be used in social science or arts disciplines (Eger, 2002).
- The development of training simulations is no longer as demanding as it used to be several years ago. There are numerous development environments susceptible even to less skilled computer users.
- LMS systems are capable of operating such educational objects, and they often comprise specialized modules for their use.

## **The trend toward using virtual reality as a learning environment**

Though being quite obvious, this trend has not made a breakthrough on a large scale yet. It is therefore a highly promising area of computer technology, which, after having overcome a few technical difficulties, can provide the education process with almost unlimited possibilities, independent of space and time in most cases. For the time being, it is possible to make use of certain activities that can be incorporated into e-learning, such as replacing virtual classrooms with virtual simulations (the exception are subjects such as physics, chemistry, biology, and in particular medicine, where smell plays a highly important role). Several Czech universities have already become aware of the above mentioned fact and have consequently set up the so-called virtual booths, as part of the Second Life project (Marešová, 2010). They thus significantly extended the range of training activities pertaining to distance education. Below is a brief summary of further arguments highlighting the importance of those technologies and their potential for the education process.

- It is already possible to integrate some elements of LMS and virtual reality systems.

- The number of users of simulated virtual worlds amounted to several million in 2010, and has witnessed steady annual growth ever since.
- Performance and availability of computer technology and fast data connections have been increasing annually despite the ongoing economic downturn (Dostál & Klement, 2010).
- The potential use of virtual reality in education is almost unlimited and can provide solutions to many problems related to the social dimension or humanization of studies (Marešová, 2010).

To conclude, the above stated trends assume the existence of technical and methodological means and assessment tools susceptible for the application within the education process.

## **Pedagogy-Oriented Development Trends and Their Application Within the Framework of Czech Universities**

Another group of development trends that can currently be observed (Hampel et al., 2008) is characterized by the purposeful application of some elements of constructivist theories, such as the expansion of learning strategies or a more effective achievement of the stated learning objectives, in cognitive as well as psychomotor and affective domains.

### **Application of a wider range of learning styles**

The traditional concept of distance education is based on the behavioural theory of programmed learning, which was gradually being replaced by cognitive theories of learning, which in turn have recently been progressively replaced by the constructivist theory (Clark & Mayer, 2008). The main presentation element of a distance learning curriculum, that is, multimedia learning materials which were originally printed, but which today appear in the form of hypertext and multimedia, has however never been possible to overcome a certain level of learning. The fact leads to a conclusion that advanced technologies enable the use of procedures and learning methods that better fit the personal traits of students and thus make the study process more efficient and rewarding for them. Find below the propositions that confirm the above stated conclusions.

- Cognitive processes applied in multimedia-based distance education which uses communication technology (television, radio, DVD, CD-ROM) for educational content presentation and distribution enable lower as well as higher



involvement of intellectual processes, but even in this way, the applicability of learning strategies is limited.

- Hypermedia distance learning based on the constructivist learning approach, consisting in using hypertext and multimedia elements as well as advanced electronic 'learning' environments in the form of LMS systems, allows higher involvement. Most students can thus apply a wide range of learning strategies and thereby increase the efficiency and the output level of the whole education process.

## **Trend toward a more efficient achievement of learning objectives**

Presently, the possibility of using simulation and virtualization can be a very effective way towards achieving educational goals (see Bloom taxonomy) which include cognitive as well as affective and psychomotor goals. However, the use of such modern technologies requires a fully computerized system of study, with instruction being carried out by means of e-learning and hypermedia content being incorporated in the LMS system. Once again, we provide a few arguments that make us believe that the above outlined trend stems not only from the demands of the education process, but also reflects contemporary psychological and psychological theories dealing with the learning process.

- The use of printed study materials within the framework of correspondence or multimedia forms of distance learning allows the achievement of predominantly cognitive educational goals, as stated hereinabove. This is mainly due to the fact that it is very difficult to develop psychomotor and affective skills of students solely by means of text instructions and guidelines.
  - The use of hypermedia learning materials ensures a high degree of interactivity between students and the content. Those materials and multimedia elements facilitate manipulation with computer reality or simulation of certain processes which may be affected by students themselves. Consequently, it is possible to reach a much wider range of learning objectives, which in turn can help develop a wide range of students' competencies. All the above stated can be achieved also through e-learning.
  - To be objective, it is necessary to ask ourselves which of the above stated trends are merely a reflection of time, and thus respond to some external influences that do not influence the very course and outcomes of the learning process, and which ones, on the other hand, are really based on the deep-rooted necessity to develop education both in terms of quality and efficiency.
-

## Conclusion

Based on the assumptions stated at the beginning, this study focused on the conditions under which e-learning generally takes place and the methods of its implementation. This view facilitated a comparison regarding the development of particular learning theories and the application of the latter in terms of both distance and computer-aided teaching.

At various stages of its development, distance education reflected contemporary learning theories, e.g. programmed learning reflected behaviourism, while technological theories reflected cognitivism. The impact of the constructivist theories on e-learning is recognised in particular in contemporary 'hypermediality' and 'interactivity'. Those theories were compared not only to the general principles of distance education, but also to the real possibilities of using information and communication technologies.

Based on the analysis and comparison of the outcomes it was possible to elaborate the basic principles of distance education, which should be added a new principle of interactivity that might be one of the prerequisites for an effective learning and a means of achieving wider set of learning objectives. The latter can nowadays be provided through the use of educational simulations and virtual reality. This principle allows a long-term development of e-learning, based on consistent application of new knowledge in the fields of pedagogy and psychology. Interactivity is an important factor influencing the efficiency as well as the outcome of education, not only in terms of theoretical development, but also in terms of experience and the needs of the recipients of this type of education. The principle of interactivity in such an 'upgraded' concept includes not only the communication component, but emphasizes the component of students' manipulation of the learning content, presented also by modern learning simulations or virtual reality. The application of this principle enables the achievement of a wider set of learning objectives, not only in the cognitive, but above all in the affective and psychomotor areas.

The research study proved that it was desirable to revise the current interpretation of one of the fundamental principles of the traditional concept of distance education, i.e. the principle of multimodality. The respective principle was once regarded as suitable for the application of a wide range of transmission media intended for the presentation of distance education curriculum. It stemmed from the assumed necessity to ensure the transfer of the curriculum to the student via as many channels as possible, but did not accept the fact that those channels should transmit the same information content, thus stimulating more elements of a student's perception. This method of presenting the subject matter was mainly reflected in the fact that it was only possible to achieve cognitive educational objectives, which substantially limited the range of usable learning strategies. Based on the analyses—

both theoretical and empirical—which were carried out, it is possible to argue that the said perception of the multimediality principle no longer corresponds to the current level of knowledge, so its contents should be reconsidered. However, in terms of e-learning, only one transmission medium, namely the Internet, is suitable and capable of stimulating more elements of students' perception at the same time. It enables the teacher to present one piece of information simultaneously as text, static image element, dynamic visual element, audiovisual recording, or even as any combination of these, in a way that students are not faced with information overload. That approach to the concept of multimediality, in terms of training implemented through e-learning, is a necessary precondition for an effective implementation of the latter. Multimediality can thus be understood as a means to stimulate multiple components of the student's perception, not only as transmission of information via multiple media. That application is of major importance for e-learning, and facilitates the development of a wider range of learning strategies.

The necessity of lifelong learning has been declared and considered as substantial for further development of every society. Information and communication technologies can be of great help, as formerly used means of curriculum presentation would make it difficult to ensure effective learning in contemporary conditions, even with regard to full-time study modes. There are a number of important questions and issues subject to further study and discussion. The present study put forward and analyzed selected contemporary problems regarding the use of information and communication technologies in e-learning.

## **DALJŠI POVZETEK**

V zadnjih nekaj letih je e-učenje postalo sestavni del sistema terciarnega izobraževanja, ne le v okviru kombiniranih oblik študija, temveč tudi in predvsem v okviru rednega načina študija, ki je akreditiran in se izvaja na čeških univerzah. Pravzaprav obstaja mnogo zunanjih ter notranjih dejavnikov vpliva, ki delujejo bolj ali manj prikrito ter bolj ali manj intenzivno. Priporočljivo je, da se ti dejavniki prepoznajo, opišejo, analizirajo ter da se minimizira ali maksimira njihov vpliv, da bi s tem preprečili njihov vsesplošni negativni učinek na kakovost terciarnega izobraževanja, ki ga pogojujejo tudi »modni trendi«.

Z retrospektivnega vidika je mogoče opredeliti in opisati obstoj dveh pojavov, s katerima se češko terciarno izobraževanje srečuje že od leta 2005. Prvi je nenehno prizadevanje za »poenotenje« visokošolskega izobraževanja znotraj Evropske unije, drugi pa pogosto obravnavano vprašanje financiranja češkega terciarnega izobraževanja, vključno z znanostjo in raziskovanjem. Oba pojava sta bistveno vplivala na trend razvoja terciarnega izobraževanja. Univerze so bile primorane sprejeti ustrezne ukrepe za optimizacijo, da ne bi ogrozile kakovosti terciarnega

izobraževanja na vseh ravneh, hkrati pa so morale tudi napredovati in razvijati posamezne znanstvene discipline.

Na podlagi teh zunanjih vplivov so številne šole začele intenzivno pripravljati, razvijati in ponujati programe izrednega študija, ki so se v preteklosti izvajali le kot redni študij, saj je bilo takrat število študentov (ne glede na način študija) eden tistih dejavnikov, ki so najbolj vplivali na financiranje izobraževalnih ustanov na terciarni ravni. Če so te šole torej želele ohraniti kakovost in obseg zagotavljenega usposabljanja, so nadaljevale z akreditacijo in uvedbo kombiniranih oblik študija, ki so se že v preteklosti izkazale kot uspešne in to ne samo na Češkem. S tem je e-učenje na čeških univerzah postalo ena bistvenih dejavnosti, saj je bilo ključnega pomena za njihovo nadaljnje delovanje. Poudariti je treba, da težnje po ohranjanju potrebne kakovosti izobraževanja niso bile vedno očitne. Še najbolj so bila prezrta nekatera pomembna dejstva glede načinov ocenjevanja pedagoških obveznosti ter kakovosti študijskih besedil, ki so zato poniknila v ozadje. Potrebno je bilo imeti »sistem LMS in izobraževalne vsebine v njem«, kakovost pa ni bila upoštevana, in sicer predvsem zaradi manjkajočih ali slabo razvitih orodij za ocenjevanje.

Navedena dejstva so prikazana v prispevku na primeru Pedagoške fakultete Univerze Palacky v Olomoucu, kjer je izobraževanje s pomočjo e-učenja doživljalo hiter razvoj v obdobju med letoma 2005 in 2010. Navedene rezultate je mogoče podpreti tudi z ugotovitvami raziskovalnih projektov, ki so jih na tem področju izvedle druge češke univerze in ki so potrdili obsežno povečanje usposabljanja s pomočjo e-učenja. Zato je mogoče trditi, da to ni osamljen pojav. Čeprav za nazaj lahko rečemo, da se je razvoj izobraževanja na osnovi LMS in e-učenja v okviru terciarnega izobraževanja izkazal za uspešnega, ne smemo pozabiti, da je kakovost na zahtevanem nivoju mogoče ohraniti le pod pogojem, da obstajajo ustrezna orodja za ocenjevanje in vrednotenje. Široko uporabno orodje mora biti rezultat trendov modernizacije, ki jih je mogoče prepoznati na področju programov študija na daljavo.

S tega vidika je mogoče določiti več razvojnih trendov, ki temeljijo predvsem na tehničnih zmožnostih sodobnih informacijsko-komunikacijskih tehnologij. Te so bile priča tako hitremu razvoju, tako kvalitativnemu kot tudi kvantitativnemu, da je sedaj mogoče uporabljati tehnologije, ki so bile pred le nekaj leti bodisi s finančnega bodisi z osebnega vidika tako zahtevne, da jih je bilo zelo težko prenesti v vsakdanjo prakso. Te tehnično usmerjene trende v izobraževanju na daljavo je mogoče opaziti predvsem na treh področjih, ki so podrobneje razčlenjena v našem prispevku.

Glede na izvedene analize in raziskave je mogoče ugotoviti, da tako imenovana »moralna zastarelost« klasičnega izobraževanja na daljavo ni le posledica velikega razmaha informacijsko-komunikacijskih tehnologij, temveč

je tudi logična posledica postopne konvergence teh tehnologij s potrebami vzgojno-izobraževalne teorije in prakse. To približevanje je še posebej vidno na področju razvoja t. i. učnih okolij ali programske opreme, ki olajšajo uporabo nekaterih metod konstruktivistične pedagogike in kognitivne psihologije, ne le v okviru dodiplomskega študija, ampak tudi vseživljenjskega učenja. Nujnost vseživljenjskega učenja velja za bistven element nadaljnega razvoja vsake družbe. Informacijsko-komunikacijske tehnologije lahko pri tem veliko pripomorejo, saj bi v preteklosti rabljen način predstavitve učnega načrta v sodobnih razmerah le težko zagotavljal učinkovito učenje celo pri rednih oblikah študija. Obstaja več pomembnih problemov in vprašanj, ki so predmet nadaljnjih študij in razprav. Naša študija predstavlja in analizira izbrane sodobne probleme v zvezi z uporabo informacijsko-komunikacijskih tehnologij pri izobraževanju s pomočjo e-učenja.

## REFERENCES

- Barešová, A. (2003). *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: VOX.
- Bednaříková, I. (2008). Role tutora distančního vzdělávání – reflexe aktérů této činnosti. In *Distanční vzdělávání v České republice-současnost a budoucnost*. Praha: NCDiV and Ústí nad Labem: PF UJEP.
- Clark, R. C., Mayer, R. E. (2008). *E-learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. San Francisco: Pfeiffer.
- Crowder, N. A. (1966). Vyučování řízené pomocí vnitřního programování. In *Programované učení jako světový problém*. Praha: SPN. pp. 34–35.
- Dlouhý, J., Jančařík, A. (2010). *Metodika tvorby textů v otevřeném Internetovém prostoru/ Co je e-learning?/LMS prostředí*. Retrieved January 10, 2011, from <http://www.enviwiki.cz>.
- Dostál, J., Klement, M. (2008). m-Learning v podnikovém vzdělávání. In *E-learning, další vzdělávání a vzdělávání osob s postižením*. Praha: SVŠES, 2008. pp. 86–89.
- Eger, L. et al. (2002). *Příprava tutorů pro distanční výuku s využitím on-line formy studia*. Plzeň: ZČU. p. 59.
- Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání* (19 June, 1999). Retrieved March 1, 2011, from <http://www.bologna.msmt.cz/files/DeklaraceBologna.pdf>.
- Grecmanová, H., Urbanovská, E. (1997). *Aktivizační metody ve výuce*. 1<sup>st</sup> Ed., Olomouc: Hanex.
- Hampl, S., Česal, J., Vaškovic, P. (2008). *Srovnání role a postavení e-learningu ve vzdělávacím systému vybraných zemí*. 1<sup>st</sup> Ed. Praha: Vydavatelství ČVUT.
- Klement, M., Dostál, J. (2010). E-learning a jeho uplatnění na PdF UP Olomouc. *Journal of Technology and Information Education*. Olomouc, Univerzita Palackého, 2(1), pp. 19-23.

Klement, M., Štencl, J. (2008, February 28). *Směrnice děkanky 1S/2008 – Použití distančních forem výuky v rámci PdF UP*. Retrieved April 1, 2011, from [http://www.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/prov-normy-dekana/1S2008.doc](http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/prov-normy-dekana/1S2008.doc).

Klement, M., Štencl, J. (2008, February 28). *Směrnice děkanky 2S/2008 – Realizace distančních forem výuky na PdF UP* [online]. Retrieved April 1, 2011, from [http://www.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/prov-normy-dekana/2S2008.doc](http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/prov-normy-dekana/2S2008.doc).

*Komuniké Konference ministrů odpovědných za vysoké školství* (2003, September 19). Retrieved March 1, 2011, from <http://www.bologna.msmt.cz/files/KomunikeBerlin.pdf>.

Kopecký, K. (2006). *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Olomouc: Hanex.

Kopecký, K. (2010). *Distanční multimediální studijní materiály ('distanční opory')*. Retrieved September 4, 2011, from <http://edo.upol.cz/documents.php?tid=opory>.

Květoň, K. (2004). *Technologie pro distanční vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Liška, V., Česal, J. (2008). *Postoje studentů vysokých škol k E-learningu*. 1<sup>st</sup> Ed. Praha: vydavatelství ČVUT.

Marešová, H. (2010). *Vzdělávání v Second Life*. In *Nové technologie ve vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého. pp. 52–57.

Matějů, P. et al. (2009). *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. 1<sup>st</sup> Ed. Praha: nakladatelství TAURIS.

Nielson, J. (1990). *Hypertext & Hypermedia*. 1<sup>st</sup> Ed. Boston: Academic Press.

Nocar, D. et al. (2004). *E-learning v distančních vzdělávání*. Olomouc: UP.

Paulsen, M. F. (2003). *Online Education and Learning Management Systems - Global Elearning in a Scandinavian Perspective*. Oslo: NKI Forlaget.

*Pravidla pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy – pro rok 2010*. (2010, February 10). Retrieved April 7, 2011, from [http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vysoke\\_skoly/598\\_2010\\_33\\_Pravidla\\_pro\\_poskytovani\\_prispevku\\_a\\_dotaci\\_VVS\\_SCHVALENA\\_10\\_2\\_10.doc](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vysoke_skoly/598_2010_33_Pravidla_pro_poskytovani_prispevku_a_dotaci_VVS_SCHVALENA_10_2_10.doc).

*Pravidla pro poskytování příspěvků a dotací veřejným vysokým školám Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů – pro rok 2006* (2006, February 24). Retrieved March 1, 2011, from [http://aplikace.msmt.cz/vysokeskoly/financovaniVS/Pravidla\\_2006\\_pro\\_VVS\\_Vestnik.htm](http://aplikace.msmt.cz/vysokeskoly/financovaniVS/Pravidla_2006_pro_VVS_Vestnik.htm).

Průcha, J., Míka, J. (2000). *Distanční studium v otázkách*. Praha: NCDV.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1<sup>st</sup> Ed. Brno: Paido.

Zlámalová, H. (2002). *Principy distanční vzdělávací technologie a možnosti jejího využití v pedagogické praxi na technických vysokých školách..* Retrieved from <http://icosym.cvut.cz/telel/zlamalova.html>.

---

Zounek, J. (2009). *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita.

Zounek, J. (2009). E-learning ve školním vzdělávání. In Průcha, J. et al. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. pp. 277–281.

## Acknowledgements

The study was carried out within the framework of GAČR project No. P407/11/1306 entitled *The Evaluation of Education Tools Designed for Distance Learning and E-Learning*.

---

*Tjaša Stergulec, tjasa.stergulec@gmail.com*

*Bojan Kovačič, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta,  
bojan.kovacic@uni-mb.si*

*Dr. Janja Črčinovič Rozman, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta,  
janja.rozman@uni-mb.si*

## **Baletne vsebine pri pouku glasbene vzgoje v prvem triletju osnovne šole**

Pregledni znanstveni članek

UDK: 37.091.3:78

### **POVZETEK**

Prispevek obravnava vključevanje baletnih vsebin v pouk glasbene vzgoje v prvem triletju osnovne šole. Predstavljena so nekatera dosedanja spoznanja o pozitivnem vplivu plesa in klasičnega baleta na otrokov celostni razvoj ter rezultati empirične raziskave, v kateri smo želeli ugotoviti, kako zmorejo preprosto baletno koreografijo izvesti osnovnošolski otroci, stari od 6 do 9 let, v primerjavi z učenci iz baletne šole, ter odnos otrok do klasičnega baleta.

V ta namen smo v letu 2011 pripravili dodatne baletne vsebine in jih izvedli z učenci baletnega oddelka Glasbene šole Frana Koruna Koželjskega Velenje ter z učenci 1. in 3. razreda Osnovne šole Franca Rozmana Staneta v Mariboru. Izvedbo baletnih vsebin otrok iz baletne in iz osnovne šole smo primerjali glede na določene ocenjevalne kriterije, odzive učencev na izvedene učne ure pa preverili s kratkim anketnim vprašalnikom. Ugotovljeno je bilo, da otroci klasični balet zmorejo in želijo plesati. Izvedbi baletnih koreografij učencev iz baletne in iz osnovne šole sta bili primerljivi, razen pri kriterijih fizične sposobnosti, koordinacija telesa in prostorska koordinacija, ki jih učenci iz osnovne šole niso v celoti dosegli. Zaradi pozitivnega vpliva baleta na celostni razvoj otrok in pozitivnega odziva otrok nanj je potrebno v pouk glasbe vključiti čim več baletnih vsebin.

**Ključne besede:** poučevanje, glasbena vzgoja, plesne vsebine, klasični balet



# Ballet-Related Content in Music Education in the First Cycle of Primary Education

## ABSTRACT

This paper deals with the integration of ballet-related content into music lessons in the first cycle of primary education. It seeks to outline some current findings concerning the positive impact of dance and classical ballet on integrated child development and the results of an empirical research study the objective of which was to compare the ability of primary school pupils aged six to nine years to perform a simple ballet choreography against that of ballet school pupils and to examine pupils' attitude towards classical ballet.

For this end, we prepared additional ballet-related content in 2011 and incorporated it into classroom practice with students attending Fran Korun Koželjski Music School in Velenje and pupils attending the first and the third grades of Franc Rozman Stane Primary School in Maribor. To compare the performance of one and the other we used specific evaluation criteria, while we obtained pupils' feedback on ballet lessons by means of a short questionnaire. It was established that children did possess the ability as well as the desire to practice classical ballet. The executions of the ballet choreography by both groups were comparable, and the only difference noticed regarded the physical ability, body coordination, and spatial coordination criteria, which were not fully achieved by the primary school pupils. Due to the positive influence of the activity on the integrated development of children and the children's positive reaction, it is necessary to incorporate as many ballet-related subject matter as possible into music education.

**Key words:** education, music education, dance-related content, classical ballet

## Uvod

Vloga kulture in umetnosti je v vzgoji vsakega otroka izrednega pomena, saj v otrokov svet vnaša toplino, radost in življenje ter tako pomembno vpliva na njegov razvoj. Povezava klasične glasbe in baleta je nenadomestljivo sredstvo estetske vzgoje, ki v otroku vzbuja smisel za lepo in ga uči doživljanja, izražanja in ustvarjanja (Učni načrt za plesno pripravnico, 2003).

Zaradi navedenega je pomembno, da se vzgojno-izobraževalni proces na področju glasbene vzgoje oblikuje kot celostni proces, pri katerem otroci razvijajo glasbeni, čustveni, spoznavni in gibalni razvoj. To potrjujejo tudi splošni

cilji predmeta glasbena vzgoja v učnem načrtu za program osnovnošolskega izobraževanja (Učni načrt za glasbeno vzgojo, 2011), v katerem je zapisano, da učenci glasbena doživetja in predstave izražajo gibalno-rajalno, plesno, likovno in besedno. To pomeni, da sta tako ples kot balet pri urah glasbene vzgoje izrednega pomena. Pesek (1997) navaja, da lahko cilje glasbene vzgoje in izobraževanja na kognitivnem, afektivnem in psihomotoričnem področju dosežemo le, če pri pedagoškem procesu upoštevamo vse glasbene dejavnosti oziroma v pedagoški proces vključujemo vse elemente glasbene vzgoje.

Da bi učiteljem razrednega pouka olajšali delo z iskanjem primernih plesnih in baletnih vsebin, smo v letu 2011 pripravili dodatne baletne vsebine, ki bi jih lahko učitelji vključili v pouk glasbe. Predpostavljali smo, da učitelji plesne in baletne vsebine premalo vključujejo morda tudi zato, ker menijo, da za to niso dovolj usposobljeni, ali ker vsebine, ki jih najdemo v učnem načrtu za glasbeno vzgojo in v različnih priročnikih, niso dovolj podrobno opisane in razložene, da bi jih lahko uporabili. Želeli smo ugotoviti, ali otroci na razredni stopnji izobraževanja zmorejo plesati klasični balet, kako se odzivajo na baletne vsebine ter kakšne so razlike med izvedbo plesa učencev iz baletne in učencev iz osnovne šole. Prav tako nas je zanimalo, kakšen odnos imajo otroci do klasičnega baleta oziroma kako ga sprejemajo.

## **Vpliv plesa na otrokov razvoj**

Broullette (2010) piše o pomembnosti vpliva umetnosti, predvsem drame in plesa na otrokov socialni in čustveni razvoj. Tega poudarjata tudi Lobo in Winsler (2006), ki menita, da se otrok skozi ples privaja na komunikacijo s samim seboj in s svetom, ki ga obdaja, ter skozi gibanje izraža svoje občutke in čustva. Avtorja prav tako navajata, da otrok skozi ples krepi svojo samozavest, zadovoljstvo in občutek lastne vrednosti, kar omogoča oblikovanje ustrezne samopodobe in tako vpliva na odnos do sebe in drugih. To sta potrdila z raziskavo, v katero je bilo vključenih 40 otrok, starih od 3 do 6 let. Rezultati so pokazali, da ustvarjalni ples pozitivno vpliva na otrokovo vedenje in predvsem na njegovo socialno vključevanje v skupino. Tudi Rossberg Gempton, Dickinson in Poole (1999) navajajo pozitivne učinke ustvarjalnega plesa na socialno vključevanje otrok, predvsem na sposobnost sodelovanja in medsebojne komunikacije. Navedeno potrjujejo tudi splošni cilji v slovenskem učnem načrtu za predmet balet, med katerimi med drugim zasledimo, da otroci pri baletu razvijajo občutek lastne vrednosti, samozavedanja in občutek pripadnosti skupini (Učni načrt za balet, 2003).

Podobno je ugotovila tudi Mac Donald (1991), ki navaja, da ima ustvarjalni ples pomembno vlogo v programu osnovne šole, saj izboljšuje otrokov telesni, čustveni in intelektualni razvoj. Tako kot Mac Donald tudi Lobo in Winsler (2006) menita,

da ustvarjalni ples pospešuje otrokov celostni razvoj, pozitivno vpliva na otrokovo samopodobo ter nudi možnosti za komunikacijo, izmenjavo zamisli in druženje z vrstniki. Kroflič in Gobec (1992) navajata sprostitveno funkcijo ustvarjalnega plesa na otrokovo mišično in duševno napetost ter uravnava otrokove rasti in razvoja. Tudi Neubauer (2004) navaja pomembnost vpliva plesnih dejavnosti na otrokov telesni in duševni razvoj. V učnem načrtu za izbirni predmet programa osnovnošolskega izobraževanja Plesne dejavnosti: ples, ljudski plesi, starinski in družabni plesi je poudaril, da plesne dejavnosti v osnovni šoli niso le gibalni proces, temveč se v njih prepletajo čustveni, razumski, socialni, vrednostni in umetniški vidiki.

Na osnovni šoli Gabriella Charter School (GCS) v Los Angelesu so prepričani, da je ples učinkovito sredstvo, ki otrokom pomaga pri nekaterih učnih težavah, predvsem pa pozitivno vpliva na otrokovo aktivnost pri pouku. Prav tako navajajo, da ples otroku omogoča celovit razvoj ter ugodno vpliva na njegovo samopodobo. Cilj njihove šole je vključiti ples v učni načrt osnovne šole (Linthicum, 2009).

Svetovno znana baletna šola Nashville ballet v zvezni državi Tennessee v ZDA med drugimi profesionalnimi programi izobraževanja klasičnega baleta izvaja tudi inovativni program vključevanja klasičnega baleta v programe osnovnih in srednjih šol. Omenjeni program temelji na različnih gibalnih vajah in dejavnostih in tudi plesnih projektih, kot so otroške baletne predstave iz različnih ljudskih pripovedk in pravljic. Program na osnovnih in srednjih šolah izvajajo baletni pedagogi, ki težijo k ozaveščanju otrok in njihovih staršev o pomembnosti umetnosti, predvsem klasičnega baleta, in tudi k razvoju in vzgajanju baletnega občinstva.

Shehan (1984) glasbo in gibanje vidi kot neločljivo celoto. V članku *Teaching Music through Balkan Folk Dance* ljudski ples vrednoti kot sredstvo za učenje ritma ter poudarja povezavo človeškega uma in telesa za izboljšanje glasbenega izobraževanja.

Bowles (1998) navaja, da lahko učitelji za motivacijo otrok pri pouku glasbe uporabljajo različna motivacijska sredstva, med njimi tudi ples. Rezultati njegove raziskave kažejo, da je ples poleg igranja na instrumente ena izmed najljubših otrokovih dejavnosti pri pouku glasbe. McCarthy (1996) poudarja povezavo glasbe in plesa, za katero pravi, da je ni mogoče zanemariti. V svojem članku govori o različnih možnostih vključevanja plesa v pouk glasbe, med drugim izpostavi učenje pesmi v povezavi z značilnim plesom pete pesmi. Povezavo petja pesmi in gibanja vidi tudi Denac (2002), saj meni, da glasba in gibanje otroku dajeta številne možnosti za ustvarjalno izražanje. Poudarja, da mora učitelj pri tem sprejemati različne spontane gibalne reakcije otrok, upoštevati njihove individualne spodbude in jim nuditi možnost lastne glasbene in gibalne interpretacije. Črčinovič Rozman (2000) gibanje vidi ne le kot sredstvo za razvijanje glasbenih sposobnosti, izražanje

občutij in čustev ter navezovanje socialnih stikov, temveč tudi kot pomemben dejavnik pri preverjanju glasbene uspešnosti učencev.

Anttila (2007) poudarja, da se je zelo pomembno postaviti tudi v vlogo otroka. Pri raziskovanju plesnega izobraževanja skuša odgovoriti na vprašanje: »Do katere stopnje je mogoče razumeti otroke v raziskovanju plesnega izobraževanja, kot strokovnjake – plesne posrednike ali ustvarjalno aktivne udeležence?« Avtorica pravi, da je pomembno spremljati potek usvajanja znanja plesne izobrazbe. Sama otroke vidi kot strokovnjake in aktivne udeležence v oblikovanju njihove lastne kulture ter meni, da so sposobni narediti korak naprej v razvoju plesa. Corsaro (2007) navaja, da je otroštvo čas prilagajanja družbi. Predstavil je veliko primerov, v katerih so otroci aktivni in ustvarjalni, ko ustvarjajo svojo otroško kulturo po zgledih odraslih. Tako vidimo otroka v plesu kot aktivnega subjekta, zelo nadarjenega in raziskovalnega strokovnjaka z ustvarjalnimi sposobnostmi, ki smo jih odrasli izgubili. Na tak način otroci presežejo odrasle, vendar ostaja odprto vprašanje, ali je subjekt plesne vzgoje otrok ali učitelj. Organizacija Child International (daCi)<sup>1</sup> povezuje rast in razvoj plesa za mlade ter ob tem poudarja pomen upoštevanja etičnih, starostnih in kulturnih identitet. DaCi postavlja otroka v vlogo subjekta v plesni vzgoji, saj je v večini otroških predstav učitelj oziroma koreograf aktivni ustvarjalec. V njihovih predstavah otrok predstavlja umetniško-pedagoško inovacijo, ki jo vodi odrasli. Torej otrok predstavo, ki jo je ustvaril učitelj, le pleše in predstavlja, ne pa tudi ustvarja. Med metodami učenja plesa so raziskovalci namenili veliko pozornosti igri, saj igra vključuje izbiro, svobodo in visoko pozornost. Otrok skozi njo pridobiva znanje in izkušnje o plesu (Anttila, 2007). Iz vsega navedenega lahko zaključimo, da obstaja proces, v katerem lahko otroci postanejo aktivni udeleženci in ustvarjalci plesa, vendar bi morali učitelji namenjati veliko pozornosti spontanosti otrok, njihovim lastnim idejam in ustvarjanju.

## Predstavitev učnih ur

V letu 2011 smo pripravili dodatni baletni vsebini (obravnavi baletne koreografije), ki bi ju učitelji razrednega pouka lahko vključili v pouk glasbe.

V 1. razredu smo obravnavali koreografijo *Račke*, na glasbo Y. Tiersena, *Comptine d'un autre été*, v 3. razredu pa koreografijo *Ples ur*, na glasbo Y. Tiersena, *La valse d'Amélie*.

Avtor izbrane glasbe, Yann Tiersen, je bil rojen 23. junija 1970 v Franciji. Njegov glasbeni opus se deli na studijske albume in filmsko glasbo. Prepoznaven

<sup>1</sup> DaCi je neprofitno združenje, ustanovljeno leta 1978 na mednarodni konferenci na Univerzi Alberta, Edmonton, Canada. Leta 1979 je predsednik Conseil International de la Danse (CID) daCi povabil k sodelovanju. Tako je leta 1980 daCi postala podružnica organizacije CID.

je po uporabi velikega števila različnih inštrumentov, predvsem klavirja, kitare, violine, harmonike in drugih. Izbrana glasba, *Comptine d'un autre ete* in *La valse d' Amelie*, s katero je Tiersen postal poznan tudi po svetu, je bila napisana za uspešen film *Amelie*. *Comptine d'un autre ete* je klavirska skladba, medtem ko je v originalnem delu *La valse d' Amelie* v ospredju harmonika. Za koreografijo smo izbrali orkestrsko izvedbo dela *La valse d' Amelie*.

Učenci so se pri učnih urah seznanili s klasičnim baletom, improvizirali na dano glasbo, ob tem izražali svoje občutke, misli in vtise o doživljanju glasbe ter se naučili predstavljene baletne koreografije.

### *Baletne koreografije*

Koreografije so sestavljene glede na fraze v glasbenem delu. Taktovskemu načinu glasbe prilagodimo štetje, ki se nanaša na dano glasbeno frazo; na eno dano glasbeno frazo štejemo do osem.

*Preglednica 1:* Koreografija Račke, glasba: Y. Tiersen, *Comptine d'un autre ete* (1. razred OŠ)

Uvod	Učenci so razporejeni v krogu, zviti v klobčič in obrnjeni frontalno, proti občinstvu.
1. in 2. fraza	Učenci sedejo, dvignejo iztegnjene roke nad glavo, 2-krat zamahnejo z rokami gor in dol in se vrnejo v začetni položaj (ponovijo 2-krat).
3. in 4. fraza	Učenci se skladno z glasbo dvigajo v sedeči položaj, eden po eden, ter 1-krat zamahnejo z iztegnjenimi rokami gor in dol.
5. fraza	Učenci vstanejo in tečejo z drobnimi koraki po prstih v krogu.
6. fraza	Učenci tečejo v sredino kroga in sklenejo iztegnjene roke visoko nad glavo, dlani premikajo gor in dol ter oponašajo ptičke. Nato sedejo na kolena, ležejo v začetni položaj ter dvignejo iztegnjene roke visoko v zrak in oponašajo ptičke.
7. in 8. fraza	Učenci plešejo enako kot pri 1. in 2. frazi.
9. in 10. fraza	Vstanejo in hodijo po prstih v koloni, drug za drugim ter glede na glasbo premikajo iztegnjene roke gor in dol. Pri tem se zapestja nad glavo sklenejo.
11. in 12. fraza	Plešejo enako kot pri 5. in 6. frazi.

Preglednica 2: Koreografija Ples ur, glasba: Y. Tiersen, La valse d' Amelie (3. razred OŠ)

1. in 2. fraza	Prihod otrok v dveh vrstah, na visokih prstih in s stegnjenimi nogami. Roke so spuščene ob telesu.
3. fraza	Priprava: dvig rok v predročenje, nato roke pokrčimo ob telo; najprej prva vrsta, nato druga.
4. fraza	Tiktakanje: odrezavo premikanje rok desno, levo, desno, levo.
5. fraza	Tiktakanje z rokami 4-krat desno, levo in obrat v desno. Pri obratu so roke pokrčene ob telesu.
6. in 7. fraza	Hoja po prstih v krog. 2. vrsta naredi notranji krog, 1. vrsta pa zunanjega.
8. in 9. fraza	Tiktakanje: odrezavo premikanje pokrčenih rok v predročenje, nad glavo in v odročenje.
10. in 11. fraza	S skoki, z ene noge na drugo (poskakovanje), nazaj na svoje mesto, v dve vrsti.
12. fraza	S skoki, z ene noge na drugo (poskakovanje), obrat okrog svoje osi.
13. fraza	Tiktakanje: odrezavo premikanje rok v predročenje, nad glavo in v odročenje.
14. fraza	Ustavitev ur: odrezavo premikanje rok, od zgoraj navzdol, po postajah, glede na glasbo.

## Namen raziskave

Namen izvedene empirične raziskave je bil ugotoviti, ali otroci, stari od 6 do 9 let, v osnovni šoli zmorejo plesati klasični balet in kakšne so razlike med izvedbo plesa učencev iz baletne in učencev iz osnovne šole. Prav tako nas je zanimalo, kakšen odnos in željo imajo otroci do klasičnega baleta.

Predlagani vsebini – koreografiji *Račke* in *Ples ur* – smo praktično preizkusili z učenci Plesne pripravnice 1 in 3 baletnega oddelka Glasbene šole Frana Koruna Koželjskega Velenje in z učenci 1. in 3. razreda Osnovne šole Franca Rozmana Staneta v Mariboru. Z učenci iz baletne in iz osnovne šole smo izvedli dve učni uri z novimi baletnimi vsebinami, primernimi za vključitev v pouk glasbene vzgoje na razredni stopnji osnovne šole. Učenci so se pri učnih urah seznanili s klasičnim baletom, poslušali glasbo, ob njej izražali svoje občutke, nanjo improvizirali ter se po navodilih učiteljice naučili dane koreografije. Ker nas je zanimalo, ali so otroci v osnovni šoli sposobni plesati klasični balet in kako se njihova izvedba razlikuje od otrok, ki obiskujejo baletno šolo, smo izvedbo baletnih vsebin učencev v osnovni šoli primerjali z izvedbo učencev v baletni šoli. Pri tem smo upoštevali za uspešnost izvedbe pomembne kriterije sposobnosti. Prav tako smo želeli izvedeti, kakšen odnos in željo imajo od 6 do 9 let stari otroci do klasičnega baleta, ne glede na to, kje se z njim seznanjajo.

## Hipotezi

Hipoteza 1: Otroci v osnovni šoli, stari od 6 do 9 let, zmorejo plesati preprosto baletno koreografijo, vendar je njihova izvedba v primerjavi z učenci iz baletne šole izvedena z nedodelanimi, spontanimi gibi.

Hipoteza 2: Otroci imajo do klasičnega baleta, ne glede na to, kje se z njim seznanjajo (osnovna ali baletna šola), pozitiven odnos in željo po njegovem izvajanju.

## Metodologija

V raziskavi smo uporabili deskriptivno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja z obliko študije primera. Raziskava je temeljila na priložnostnem vzorcu učencev iz Osnovne šole Franca Rozmana Staneta in učencev baletnega oddelka Glasbene šole Frana Koruna Koželjskega Velenje. Vzorec je zajemal 31 učencev 1. in 3. razreda osnovne šole in 17 učencev plesne pripravnice 1 in 3 baletnega oddelka glasbene šole. Starost sodelujočih učencev iz baletne šole je ustrezala starosti učencev 1. in 3. razreda osnovne šole. Postopek zbiranja podatkov je potekal v letu 2011, praktično sta bili izvedeni dve šolski uri v Osnovni šoli Franca Rozmana Staneta Maribor ter po vsebini enaki dve šolski uri v Glasbeni šoli Frana Koruna Koželjskega Velenje. Izvedbe baletnih vsebin učencev iz baletne in iz osnovne šole smo primerjali glede na kriterije: fizične sposobnosti, koordinacija telesa, prostorska koordinacija, ritem, sposobnost osredotočanja, vztrajnost, izraznost in improvizacija. Zastavljenih hipotez nismo preverjali kvantitativno s statističnimi testi, temveč zgolj kvalitativno brez težnje po posploševanju. Na koncu izvedenih učnih ur smo želje otrok po izvajanju klasičnega baleta preverili s kratkim anketnim vprašalnikom. Podatke smo statistično obdelali s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS. Izračunane odstotne frekvence ( $f$  %) smo prikazali tabelarično.

## Rezultati in diskusija

Učne ure so bile otrokom zelo zanimive, nad vsebino so bili navdušeni in zelo radi so sodelovali. Vsi v raziskavi sodelujoči otroci so plesno vsebino usvojili in dano koreografijo odplesali doživeto, skladno z ritmom glasbe ter brez pomoči učiteljice. Otroci v osnovni šoli so bili nad vsebino zelo navdušeni, koreografijo so odplesali v enaki zamisli kot otroci v baletni šoli. Zanimivo je bilo, da so tudi fantje pri uri zelo radi sodelovali, vendar je bila vidna razlika med dečki 1. in 3. razreda. V 1. razredu so vsi otroci z zanimanjem sodelovali, medtem ko je dečke v 3. razredu bolj kot balet zanimal še kak drug ples (omenjali so hip hop in podobno).



*Primerjava izvedbe danih baletnih koreografij*

Najprej nas je zanimala primerjava kakovosti izvedbe danih baletnih koreografij sodelujočih učencev iz baletne in iz osnovne šole. Ocenjevali smo otrokove fizične sposobnosti, koordinacijo telesa, prostorsko koordinacijo, upoštevanje ritma glasbe, sposobnost osredotočanja, vztrajnost, izraznost in improvizacijo.

*Preglednica 3:* Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učencev iz baletne šole glede na doseganje ocenjevalnih kriterijev izvedbe koreografij

	V celoti dosegajo		Dosegajo		Ne dosegajo		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Fizične sposobnosti	10	58,8	7	41,2	0	0,0	17	100,0
Koordinacija telesa	17	100,0	0	0,0	0	0,0	17	100,0
Prostorska koordinacija	17	100,0	0	0,0	0	0,0	17	100,0
Upoštevanje ritma glasbe	12	70,6	5	29,4	0	0,0	17	100,0
Sposobnost osredotočanja	17	100,0	0	0,0	0	0,0	17	100,0
Vztrajnost	17	100,0	0	0,0	0	0,0	17	100,0
Izraznost	8	47,1	9	52,9	0	0,0	17	100,0
Improvizacija	13	76,5	4	23,5	0	0,0	17	100,0

Sodelujoči otroci iz baletne šole so ocenjevalne kriterije v večini v celoti dosegli. Vseh 17 sodelujočih otrok (100,0 %) iz baletne šole je v celoti doseglo kriterije koordinacija telesa, prostorska koordinacija, sposobnost osredotočanja in vztrajnost. Nekaj manj, 13 otrok (76,5 %), je v celoti doseglo kriterij improvizacija, upoštevanje ritma glasbe je v celoti doseglo 12 otrok (70,6 %), fizične sposobnosti 10 otrok (58,8 %) in izraznost 8 otrok (47,1 %).

*Preglednica 4:* Števila (f) in strukturni odstotki (f %) učencev iz osnovne šole glede na doseganje ocenjevalnih kriterijev izvedbe koreografij

	V celoti dosegajo		Dosegajo		Ne dosegajo		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Fizične sposobnosti	8	25,8	16	51,6	7	22,6	31	100,0
Koordinacija telesa	9	29,0	18	58,1	4	12,9	31	100,0
Prostorska koordinacija	12	38,7	13	41,9	6	19,4	31	100,0
Upoštevanje ritma glasbe	21	67,7	10	32,3	0	0,0	31	100,0
Sposobnost osredotočanja	17	54,8	14	45,2	0	0,0	31	100,0
Vztrajnost	26	83,9	0	0,0	5	16,1	31	100,0
Izraznost	10	32,3	21	67,7	0	0,0	31	100,0
Improvizacija	10	32,3	21	67,7	0	0,0	31	100,0

Tudi sodelujoči otroci iz osnovne šole so ocenjevalne kriterije v večini dosegli. Iz preglednice 4 je razvidno, da je največ otrok, 26 (83,9 %), v celoti doseglo kriterij



vztrajnost, kar se nam zdi zelo pomembno, saj kaže na pozitivno zanimanje za klasični balet. Nekaj manj, 21 otrok (67,7 %), je v celoti doseglo kriterij upoštevanje ritma glasbe. Temu je sledil kriterij sposobnost osredotočanja, ki ga je v celoti doseglo 17 otrok (54,8 %). Manj uspešni so bili pri kriteriju fizične sposobnosti, ki ga je v celoti doseglo le 8 otrok (25,8 %), in koordinaciji telesa, ki ga je doseglo 9 otrok (29,0 %).

Na osnovi opazovanja smo ocenili, da sta bili izvedbi danih koreografij učencev iz baletne in iz osnovne šole med seboj primerljivi. Razlike so se pokazale pri oceni kriterijev fizične sposobnosti in koordinacija telesa, za katera menimo, da ju učenci v osnovni šoli ne dosegajo v celoti, učenci iz baletne šole pa. Za razliko od otrok iz osnovne šole morajo otroci iz baletne šole že pred vpisom v baletno šolo opraviti preizkus sposobnosti, kjer se med drugim preverijo tudi njihove fizične sposobnosti in koordinacija. Prav tako le-te otroci razvijajo v času pouka baleta. Učenci iz osnovne šole so bili manj uspešni tudi pri kriteriju prostorska koordinacija. To pripisujemo dejstvu, da se otroci v baletni šoli s koordinacijo prostora seznanjajo med poukom, medtem ko se otroci v osnovni šoli ne. Tako učenci iz baletne kot učenci iz osnovne šole so upoštevali ritem glasbe ter plesali v skladu z njim, bili so vztrajni in dobro osredotočeni pri delu. Vsi učenci so bili med izvajanjem učnih ur pozitivno naravnani do dela, kar se je kazalo v njihovi sproščeni baletni improvizaciji.

Izvedbi danih baletnih koreografij sodelujočih učencev iz baletne in iz osnovne šole v celoti lahko ocenimo pozitivno, saj so kriteriji, kot so fizične sposobnosti in koordinacija otroka ter prostorska koordinacija, tisti kriteriji, po katerih lahko praviloma z vidika klasičnega baleta ocenjujemo samo tiste otroke, ki obiskujejo baletno šolo. Poudariti moramo tudi, da naš osnovni namen ni bil, da bi strokovno ocenili izvedbo koreografij, saj je povsem jasno, da bo izvedba otrok v baletni šoli vedno boljša od izvedbe otrok v osnovni šoli. Otroci, vpisani v baletno šolo, se namreč s klasičnim baletom redno ukvarjajo in pripravljajo na vpis v srednjo baletno šolo, kjer balet postane njihov izbrani življenjski poklic. Naš namen je bil preveriti hipotezo, da tudi otroci v osnovni šoli zmorejo plesati klasični balet, in ugotoviti, kakšna je razlika v izvedbi baletne koreografije otrok iz baletne in iz osnovne šole.

Po koncu izvedenih učnih ur smo s sodelujočimi otroki izvedli anketni vprašalnik, s katerim smo želeli ugotoviti, kako otroci sprejemajo klasični balet in ali ga želijo plesati tudi pri pouku glasbene vzgoje v osnovni šoli.

Iz rezultatov kratkega anketnega vprašalnika lahko razberemo, da so bile izvedene učne ure otrokom všeč. Kar 47 otrok (98 %) od 48 sodelujočih iz baletne in iz osnovne šole je na vprašanje *Ali jim je bila učna ura všeč?* odgovorilo pozitivno. Iz odgovorov otrok na drugo vprašanje *Ali kaj podobnega počnete tudi v osnovni šoli, pri pouku glasbene vzgoje?* lahko razberemo, da podobne dejavnosti v osnovni šoli izvajajo le včasih. Tukaj se je pojavila velika razlika med odgovori otrok iz

baletne šole in odgovori otrok iz osnovne šole. Otroci v baletni šoli so na drugo vprašanje v večini, kar 10 od 17 otrok (56,4 %), odgovorili negativno, trije (15,4 %) so odgovorili pozitivno in štirje (28,2 %), da to počnejo včasih. Predvidevamo, da je do tega prišlo, ker so otroci mislili, da jih sprašujemo, ali plešejo v osnovni šoli klasični balet, kot ga plešejo v baletni šoli. Otroci v osnovni šoli so na to vprašanje v večini, kar 26 od 31 sodelujočih (84,4 %), odgovorili, da podobne dejavnosti pri pouku glasbe izvajajo včasih. Rezultati odgovorov na zadnje vprašanje *Ali bi želeli kaj takšnega početi tudi v osnovni šoli, pri pouku glasbene vzgoje?* kažejo na to, da tako otroci v baletni kot v osnovni šoli radi plešejo in želijo podobne dejavnosti izvajati tudi v osnovni šoli pri pouku glasbe. Vseh 17 sodelujočih otrok v baletni šoli je na to vprašanje odgovorilo pozitivno, otroci v osnovni šoli pa v večini, 22 od 31 (72 %).

## Sklep

Nevključevanje plesa in baleta v osnovnošolski pouk je ena izmed mnogih pomanjkljivosti, ki se pojavljajo v osnovnih šolah. Domnevamo, da navedeno kaže na problematiko pomanjkanja znanja oziroma nepoznavanja baletnih in plesnih vsebin ter s tem na problematiko vključevanja le-teh v programe osnovne šole.

Rezultati naše raziskave so potrdili, da tudi otroci v osnovni šoli zmorejo plesati klasični balet, saj je bila izvedba danih baletnih vsebin učencev iz osnovne šole primerljiva z izvedbo učencev iz baletne šole. Tako učenci iz baletne kot tudi učenci iz osnovne šole v večini dosegajo naslednje kriterije: upoštevanje ritma glasbe, sposobnost osredotočanja, vztrajnost, izraznost in improvizacija. Do razlik je prišlo le pri kriterijih fizične sposobnosti ter prostorska in telesna koordinacija, ki pa je posledica redne vadbe sodelujočih otrok iz baletne šole in opravljenega sprejemnega preizkusa pred vpisom v baletno šolo. Iz rezultatov je tudi razvidno, da imajo tako otroci iz baletne kot tudi otroci iz osnovne šole do klasičnega baleta pozitiven odnos in si ga želijo izvajati.

Bowles (1998) ples vidi kot pomembno motivacijsko sredstvo pri pouku glasbe in kot eno izmed najljubših otrokovih dejavnosti. Pozitiven odnos do plesa pa je potrdila tudi naša raziskava. Glede na to bi pričakovali, da učitelji ples v pouk glasbe pogosto vključujejo, vendar odgovori otrok kažejo, da so podobnih učnih ur pri pouku glasbe deležni le včasih. Glede na majhen vzorec sodelujočih otrok posploševanje rezultatov raziskave seveda ni mogoče, pa vendar nam izkušnje kažejo, da je stanje v našem šolstvu podobno ugotovitvam, do katerih smo prišli v naši raziskavi.

Glede na ugotovitve Mac Donald (1991) o pomembnem vplivu plesa na otrokov celostni razvoj bi bilo dobro, da bi učitelji glasbene vzgoje razširili, poglobili in

pridobili še več znanja o tem, na kakšen način v pouk vključiti različne plesne in baletne vsebine. Njihovo vključevanje v pouk namreč pozitivno vpliva na razvoj otrok, na njihovo samopodobo in občutek lastne vrednosti ter s tem pomembno prispeva k socialni vključenosti.

Pri izbiri vsebin si učitelji lahko pomagajo z različno strokovno literaturo in plesnoustvarjalnimi predstavitvami na spletu. Otroke lahko motivirajo tudi z obiskom baletne predstave v gledališču. Denac in Ilič (1993) svetujeta, naj si pri oblikovanju plesnih uric pomagajo s poljubnimi otroškimi pravljicami in pesmimi, s katerimi spodbudijo otroško domišljijo in nagnjenost k plesni improvizaciji. Učitelji v osnovni šoli, kot tudi v glasbeni in baletni šoli, naj torej otrokom pravljico in glasbo predstavijo na čim bolj doživet način, nato pa jim pustijo, da so sami aktivni in ustvarjalni. Tako bodo otroci sami ustvarjali plesne ure in se spontano čustveno izražali. Pri tem pa je pomembno poudariti, da morajo biti baletne vsebine oziroma pravljice, ki jih učitelji vključujejo v pouk glasbene vzgoje, zanimive najprej njim samim, saj jih le tako lahko naredijo zanimive tudi za otroke.

## LITERATURA

Anttila, E. (2007). Children as Agents in Dance: Implications of the Notion of Child Culture for Research and Practice in Dance Education. *Springer International Handbooks of Education*, 16 (8), 865–879.

Bowles, C. I. (1998). Music Activity Preferences of Elementary Students. *Journal of Research in Music Education*, 46 (2), 193–207.

Brouillette, L. (2010). How the Arts Help Children to Create Healthy Social Scripts: Exploring the Perceptions of Elementary Teachers. *Arts Education Policy Review*, 111 (1), 16–24.

Črčinovič Rozman, J. (2000). Glasba in gibanje. V M. Kramar in M. Duh (ur.), *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja: zbornik prispevkov z mednarodnega znanstvenega posveta v Mariboru, 25. in 26. novembra 1999* (str. 490–496). Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, psihologijo in didaktiko.

Denac, O. (2002). *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti: priručnik za vzgojitelje, razredne učitelje, učitelje glasbe in glasbenih predmetov v splošnih in glasbenih šolah*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Denac, O. in Ilič, O. (1993). *Ko pojem, plešem. Pesem kot spodbuda za plesno ustvarjanje*. Radovljica: Didakta.

Kroflič, B. in Gobec, D. (1992). *Ustvarjalni gib in plesna vzgoja za najmlajše*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.

Linthicum, K. (2009). When movement spells success: an L.A. elementary school uses dance to sharpen minds. *Dance Magazine*, 83 (3), 54–55.

Lobo, Y. B. in Winsler, A. (2006). The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers. *Social Development*, 15 (3), 501–519.

Mac Donald, C. J. (1991). Creative Dance in Elementary Schools: A Theoretical and Practical Justification. *Canadian Journal of Education*, 16 (4), 434–441.

McCarthy, M. (1996). Dance in the Music Currikulum. *Music Educators Journal*, 82 (6), 17–21.

Nacionalna komisija za vsebinsko prenovu glasbenega šolstva. (2003). *Učni načrt, izobraževalni program: Balet*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Nacionalna komisija za vsebinsko prenovu glasbenega šolstva. (2003). *Učni načrt, izobraževalni program: Plesna pripravnica*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

*Nashville Ballet, Paul Vasterling, Artistic Director*. Pridobljeno 12. 5. 2012, s [http://www.nashvilleballet.com/outreach\\_education/elementary\\_programs](http://www.nashvilleballet.com/outreach_education/elementary_programs).

Neubauer, H. (2004). *Učni načrt za izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja, Plesne dejavnosti: ples, ljudski plesi, starinski in družabni plesi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Pesek, A. (1997). *Otroci v svetu glasbe: izbrana poglavja iz glasbene psihologije in pedagogike*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Predmetna komisija za glasbeno vzgojo. (2011). *Program osnovna šola, Glasbena vzgoja, učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Rosberg Gempton, I. E., Dickinson, J. in Poole, G. (1999). Creative dance: potentiality for enhancing social functioning in frail seniors and young children. *The Arts in Psychotherapy*, 26 (5), 313–327.

Shehan, P. K. (1984). Teaching Music trough Balkan Folk Dance. *Music Educators Journal*, 71 (3), 47–51.



*Dr. Katja Košir, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, katja.kosir@uni-mb.si*

*Dr. Katarina Habe, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta,  
katarina.habe@uni-mb.si*

## **Analiza dejavnikov učnega okolja na osnovi modela hierarhije potreb Abrahama Maslowa**

Pregledni znanstveni članek

UDK: 316.628:37

37.015.3

### **POVZETEK**

V prispevku analiziramo nekatere dejavnike učnega okolja z vidika enega izmed najbolj uveljavljenih modelov motivacije – hierarhije potreb Abrahama Maslowa. Ta model lahko učitelju predstavlja smiselno orodje za analizo možnih dejavnikov manj ustrezne učenčeve učne prilagojenosti. Na posameznih ravneh potreb predstavljamo nekatere koncepte, ki predstavljajo dejavnike učnega okolja. Na ravni fizioloških potreb navajamo pregled raziskav, ki so preučevale ergonomske dejavnike učnega okolja. Na ravni potreb po varnosti opisujemo koncepta vodenja razreda in medvrstniškega nasilja ter predstavljamo nekatere ključne raziskovalne ugotovitve na obeh področjih. Na ravni potreb po sprejetosti in ljubezni analiziramo vidike pozitivne razredne klime ter opisujemo koncept socialne sprejetosti učencev. Znotraj potrebe po samospoštovanju in dosežkih umestimo sodobna spoznanja o oblikovanju učne samopodobe učencev. Koncept zanosa pa predstavljamo kot enega izmed ključnih dejavnikov, ki učitelju omogočajo uresničevanje potrebe po samouresničevanju ter spodbujanje osebnostnega razvoja učencev. Na osnovi pregleda raziskav na navedenih področjih izpeljemo nekaj priporočil, ki učitelju omogočajo učinkovito spodbujanje celostnega razvoja učencev.

**Ključne besede:** dejavniki učnega okolja, hierarhija potreb Abrahama Maslowa, vodenje razreda, razredna klima, socialna sprejetost, učna samopodoba, zanos

# Analysis of Learning Environment Factors Based on Maslow's Hierarchy of Needs

## ABSTRACT

This paper provides a new analysis of some learning environment factors from the point of view of one of the most established motivational models, i.e. Maslow's hierarchy of needs. For a teacher, this model can represent a meaningful tool for the analysis of the potential factors of pupils' inadequate school adjustment. Some psychological constructs that can be conceptualized as learning environment factors are presented at specific levels of needs. As regards the level of physiological needs, this paper provides an overview of research studies on ergonomic factors of learning environment. As for safety needs, the paper outlines the concepts of classroom management and peer-to-peer violence, and presents some main research findings in both fields. The analysis regarding the level of love and belonging includes aspects of positive classroom climate and the concept of pupils' social acceptance. Contemporary findings about the development of pupil's academic self-concept are presented within the self-esteem and achievements needs. Flow is considered to be one of key factors that help teacher satisfy the self-actualization needs and stimulate pupils' personal development. On the basis of this analysis, some implications and recommendations are given to help teachers efficiently encourage an integrated approach to pupil development.

**Key words:** learning environment factors, Maslow's hierarchy of needs, classroom management, classroom climate, social acceptance, academic self-concept, flow

## Uvod

Model hierarhije potreb Abraham Maslowa (*A Theory of Human Motivation* oz. Teorija človeške motivacije, 1943) je kljub letnici nastanka in ne povsem enotni empirični podpori modela (npr. Soper, Milford in Rosenthal, 1995; Wahba in Bridwell, 1976) še vedno eden izmed bolj aktualnih in uporabnih modelov motivacije, ki tudi v učnem okolju nudi izhodišča za pregledno analizo učnega okolja. Maslow deli potrebe na potrebe pomanjkanja in na potrebe rasti. Višje potrebe se lahko razvijejo šele, ko so nižje vsaj približno zadovoljene. Nižja kot je kategorija potrebe, težje prenašamo stanje nezadovoljenosti. Dokler nižjih potreb vsaj delno ne zadovoljimo, ne moremo preiti na višjo raven, saj višjih potreb enostavno ne občutimo. Potrebe si od najnižje do najvišje sledijo v naslednjem vrstnem redu: 1. fiziološke potrebe, 2. potrebe po varnosti, 3. potrebe po pripadnosti in ljubezni, 4. potrebe po ugledu, spoštovanju ter 5. potrebe po samoaktualizaciji

(samouresničevanju). Ko posameznik napreduje po piramidi potreb, se prioriteta potreb prilagaja trenutni ravni potreb. Če kasneje katera od potreb na nižji ravni ni zadovoljena, se posameznik začasno osredotoči na nezadovoljeno potrebo in tej določi prioriteto. Pri tem ne nazaduje na nižjo raven potreb. Opozoriti je potrebno, da Maslow hierarhije potreb ni pojmoval deterministično in da je opozarjal na možna odstopanja od opisanega zaporedja zadovoljevanja potreb.

Opisani model predstavlja najbolj razširjeno različico Maslowove teorije o hierarhiji potreb; avtor pa je to različico modela spreminjal in nadgrajeval in tako opisani model ni več v celoti ustrezen odraz njegovega kasnejšega pojmovanja hierarhije potreb (Koltko Rivera, 2006). Ključne spremembe se nanašajo na najvišjo raven Maslowove piramide, zato jih opisujemo v nadaljevanju prispevka v poglavju, ki se nanaša na potrebe po samouresničevanju.

V nadaljevanju, izhajajoč iz opisane hierarhije potreb, predstavljamo nekatere koncepte, ki jih psihološka in pedagoška stroka pojmuje kot dejavnike učinkovitega učnega okolja in za katere menimo, da so ključni pri oblikovanju spodbudnega učnega okolja.

Maslowov model je za učitelja lahko izjemno uporabno orodje za analiziranje dejavnikov, ki so v ozadju slabše učne prilagojenosti učenca, saj perspektivo usmerjanja zgolj v površinske atribucije učenčevega neuspeha (npr. učenec je nesposoben, nemotiviran, len) razširja nekoliko globlje in tudi na druge ravni, ki se nam včasih zdijo tako samoumevne, da nanje preprosto pozabimo. Pa vendar: morda Mihec nikoli ne dvigne roke zato, ker se boji posmeha sošolcev, in ne zato, ker ne zna; morda Lana ne sledi učiteljicini razlagi, ker že več dni ne spi zaradi skrbi v zvezi s prepiri med staršema; morda Tadej sploh ni len, ampak negotov vase ...

## **Fiziološke potrebe**

Najnižje in najbolj nujne v Maslowovi piramidi so fiziološke potrebe – torej potreba po dihanju, snoveh (hrani in pijači), po izločanju, po počitku idr. Prezračena učilnica, redni obroki in dovoljeni izhodi na stranišče so torej v šolskem kontekstu osnovni pogoji za zadovoljenost najnižje ravni potreb. V času vse večjih socialnih razlik in vse večjega pojavljanja revščine je z vidika šole za vse učence izjemno pomembno zagotoviti vsaj šolsko malico, če ne tudi kosilo. Prav tako pa so za vzdrževanje fiziološkega ravnovesja in udobja pomembni ergonomski dejavniki učnega okolja, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.



### *Ergonomski dejavniki*

Legg in Jacobs (2008) ergonomske dejavnike učnega okolja delita na mikro- in makroergonomske. Na kontinuumu od mikro- do makrodejavnikov navajata naslednje: šolsko opremo (npr. mize, stole, računalniško opremo, knjige, šolske torbe, pisala, športne pripomočke, v tujini tudi šolske uniforme), delovne prostore (npr. postavitve klopi v učilnicah), šolska okolja (npr. učilnice, laboratorije, knjižnice, hodnike, igrišča, zbornica, fizikalni dejavniki, kot so ogrevanje, hlajenje, osvetlitev, hrup), organiziranost šole (npr. dolžina ter razporeditev šolskega dneva, trajanje učne ure, urnik, odmori, telesne aktivnosti, šolska pravila, osebna varnost, šolski in nacionalni programi, internalizacija, globalizacija). Avtorja opozarjata, da so bili več raziskovalne pozornosti deležni mikroergonomski dejavniki, vendar pa tudi obseg raziskovalne dejavnosti teh ocenjujeta kot zgolj zmeren. Raziskave so se pretežno osredotočale na preučevanje neskladja med mikroergonomskimi dejavniki ter antropometričnimi značilnostmi učencev (npr. neprimerne šolske mize in stoli). Pogost in aktualen raziskovalni problem predstavlja ergonomsko ustrezno delovno okolje pri uporabi računalnikov v šoli kot preventiva pred mišičnoskeletnim neugodjem, bolečinami, poškodbami ali motnjami (npr. Shinn, Romaine, Casimano in Jacobs, 2002). Kot smiselno ergonomsko prilagoditev avtorji navajajo uporabo sedežev z nastavljivo višino in višje mize, kar omogoča optimalno telesno držo pri sedenju tudi višjim učencem, olajša uporabo računalnika in omogoča uporabo miz tudi gibalno oviranim učencem, ki uporabljajo invalidski voziček (npr. Rudolf in Griffiths, 2009).

## **Potrebe po varnosti**

Potrebe po varnosti vključujejo zagotavljanje fizične in psihološke varnosti. Zadnje je Maslow (1982) opisal predvsem kot potrebo po predvidljivosti in rutini; v šoli je zagotovljena z jasno strukturo, ki omogoča predvidljivost učnega okolja. To pa načeloma zagotavljajo jasna razredna in šolska pravila oziroma učinkovito vodenje razreda, torej organizacijski vidik učiteljevega dela, ki: 1. predstavlja sredstvo za vzpostavljanje učnega konteksta, v katerem je mogoče učinkovito učenje, ter 2. omogoča doseganje nekaterih učnih ciljev, kot so usvajanje samodiscipline, regulacije emocij, sodelovalnih veščin ter prilagojenega delovanja.

### *Raziskovanje vodenja razreda*

Na pojmovanje vodenja razreda so vplivali premiki v raziskovalnih perspektivah v različnih obdobjih približno od začetka šestdesetih let, ko se je ta pojav začel sistematično raziskovati. Od tega časa se je pojmovanje vodenja razreda spreminjalo od opisovanja postopkov vzpostavljanja discipline in vedenjskih ukrepov k bolj holističnemu opisu učiteljevih dejavnosti v razredu, s katerimi ustvarja podporno

učno okolje in spodbuja oblikovanje razredne skupnosti (Evertson in Harris, 1999); to odraža spremembo paradigme na področju vzgoje in izobraževanja od behaviorističnega h kognitivnemu in konstruktivističnemu pojmovanju učenja.

Ključen premik od usmerjenosti na posameznika k usmerjenosti na celoten razred so bile Kouninove raziskave z začetkom v poznih šestdesetih letih prejšnjega stoletja (Evertson in Harris, 1999). Kounin je v svojih raziskavah primerjal učinkovite učitelje, ki so imeli pri pouku relativno nizko stopnjo disciplinskih problemov, ter neučinkovite učitelje, katerih razredi so bili moteči in kaotični. Ugotovil je, da med obema skupinama učiteljev ni bistvenih razlik v tem, kako se soočajo z nekim problemom, ko se ta že pojavi. Toda učinkoviti učitelji so bili uspešnejši v preprečevanju problemov (tj. v preventivnih postopkih oz. proaktivnih strategijah). Kounin (1970, v Kaplan, 1995; v Woolfolk, 1998) je zaključil, da so za učinkovito uravnavanje vedenja pomembne veščine na naslednjih štirih področjih:

- Zavedanje različnih dogodkov v razredu (angl. withitness), ki se kaže v tem, da učitelj spremlja različne dogodke v razredu (»ima oči zadaj«) ter se izogiba temu, da bi se zapletel v intenzivno interakcijo z enim samim učencem in pri tem ne bi bil pozoren na celoten razred. Učitelj s temi veščinami običajno pravočasno reagira na potencialne probleme v razredu in pravilno identificira izvor problemov. Učenci v takih razredih vedo, da jih učitelj opazuje.
- Časovno prekrivanje (angl. overlapping) pomeni, da je učitelj sposoben nadzirati več dejavnosti v razredu hkrati.
- Menedžment tempa se nanaša na učiteljevo sposobnost tekočega prehajanja med različnimi dejavnostmi in vsebinami z ustrežno in fleksibilno hitrostjo.
- Ohranjanje skupine »na preži« (angl. group alerting) pomeni ohranjanje pozornosti tudi pri tistih učencih, ki trenutno niso na vrsti (npr. postavlja vprašanja in naključno izbira učence; postavi vprašanje in šele nato določi učenca, ki naj odgovori).

Kouninove raziskave so bile osnova za številne raziskave, ki so se osredotočale na proaktivne strategije uravnavanja vedenja na ravni celotnega razreda. Avtorji so ugotavljali zlasti pomen oblikovanja razrednih pravil in postopkov ter učinkovitega organiziranja dela v razredu. V številnih raziskavah so ugotavljali, da je pri oblikovanju proaktivnega pristopa k uravnavanju vedenja v razredu pomemben zlasti začetek šolskega leta; učinkoviti učitelji na začetku šolskega leta posvetijo veliko časa oblikovanju pravil ter učenju postopkov za prehajanje med določenimi aktivnostmi, kar se odraža v bolj pozitivni razredni klimi in sodelovanju učencev v vsem šolskem letu (glej npr. Brophy in Evertson, 1980; Emmer in Stough, 2001; Evertson in Emmer, 1982; Patrick, Anderman, Ryan, Edelin in Midgley, 2001; Pressley idr., 2003). Učiteljeva skrb za jasna in smiselna pravila ter njihovo

upoštevanje učencem omogoča večjo predvidljivost dogodkov v razredu, kar je osnova za zadovoljenost potreb po varnosti.

### *Medvrstniško nasilje*

Eden izmed osnovnih pogojev za doživljanje varnosti v šolskem okolju je seveda tudi zaščita učencev pred doživljanjem različnih oblik nasilja. Povzročitelji nasilja nad učenci v šoli so lahko različni, najpogosteje pa gre za nasilje s strani vrstnikov. Pri tem je pomembno poudariti, da pojavljanje medvrstniškega nasilja v šoli ne vpliva negativno le na občutek varnosti neposrednih žrtev nasilja, pač pa tudi na zadovoljenost potreb po varnosti pri vseh učencih, ki tovrstno nasilje opazujejo – pri opazovalcih. Ti sčasoma razvijejo občutek nemoči, ki je podoben nemoči, kot jo doživljajo žrtve (Orphinas in Horne, 2006). Obenem je vedenje opazovalcev pomemben dejavnik doživljanja občutja varnosti v šoli pri učencih – to je višje v primeru, ko si opazovalci prizadevajo zaščititi žrtev, namesto da bi ostajali pasivni oziroma celo spodbujali nasilje (Gini, Pozzoli, Borghi in Franzoni, 2008).

Orphinas in Horne (2006) povzemata dejavnike, ki se povezujejo s pogostostjo medvrstniškega nasilja v šoli: 1. neugodna šolska klima; 2. velikost šole – na večjih šolah je medvrstniškega nasilja več; 3. negativni odnosi med učitelji in učenci; 4. pomanjkljiv nadzor; 5. odsotnost utečenih postopkov v primeru trpinčenja na šoli; 6. odrasli na šoli so agresivni drug do drugega ter ponižujejo učence. Podobno Verbnik Dobnikar (2002) kot predpogoja za preprečevanje nasilja navaja jasno izoblikovano stališče nenasilne kulture na ravni šole ter vključenost celotnega sistema na šoli v preprečevanje nasilja. Predpogoj za preprečevanje medvrstniškega nasilja na šoli je torej dobro vodenje tako na ravni razreda kot na ravni šole. Na šolah, kjer učenci s strani učiteljev in drugega šolskega osebja zaznavajo višjo stopnjo podpore, se v primeru doživljanja ali opažanja medvrstniškega nasilja v večji meri in hitreje obračajo nanje (Eliot, Cornell, Gregory in Fan, 2010), kar predstavlja eno izmed najučinkovitejših strategij spoprijemanja s tem pojavom.

Poleg preventivnih ukrepov na ravni celotne skupine je pomembno tudi ustrezno odzivanje učiteljev in drugih strokovnih delavcev na šoli v primerih, ko se nasilje pojavi. Rezultati sodobnih raziskav (npr. Olthof, Goossens, Vermande, Aleva in van der Meulen, 2011) kažejo, da je pri delu z učenci, ki so nasilni, potrebno upoštevati tudi funkcionalne vidike nasilnega vedenja – torej kakšno funkcijo ima nasilno vedenje za nasilnega posameznika. Rezultati raziskave prej omenjenih avtorjev nakazujejo, da je nasilno vedenje pogosto strateško in usmerjeno v iskanje socialne prevlade v skupini.

Ob učinkovitem in doslednem odzivanju na pojav medvrstniškega nasilja ne le s strani učiteljev, pač pa vseh zaposlenih na šoli so se v zadnjem času kot učinkovita preventiva pokazali tudi programi vrstniške mediacije, ki izhajajo iz prej navedenih

spoznanj o pomembni vlogi vrstniške skupine pri preprečevanju medvrstniškega nasilja in spodbujanju občutij psihološke varnosti v šoli. Vrstniška podpora je pri preprečevanju medvrstniškega nasilja zelo učinkovita, saj lahko vrstniki trpinčenje zaznajo na mnogo bolj začetni stopnji kot odrasli, prav tako pa se učenci verjetno prej zaupajo vrstnikom kot odraslim.

## Potrebe po sprejetosti in ljubezni

Gre za potrebo po oblikovanju pozitivnih socialnih odnosov ter po vključenosti v skupino, ki ji posameznik pripada (Maslow, 1982). V šolskem kontekstu je takšna skupina načeloma razred oziroma oddelek, lahko pa tudi manjša skupina vrstnikov znotraj razreda/oddelka. Najpomembnejši in najpogostejši obliki odnosov, ki jih učenci vzpostavljajo in vzdržujejo v šoli in ki prispevata k zadovoljevanju potreb po sprejetosti, pripadnosti in ljubezni, predstavljajo odnosi z vrstniki in odnosi z učitelji. Ti dve obliki odnosov sta bili preučevani v okviru različnih konceptov in teorij; v nadaljevanju se osredotočamo na tri raziskovalne paradigme: 1. preučevanje razredne klime, 2. socialno sprejetost ter 3. na raziskave, ki so preučevale vlogo osebnostnih značilnosti učitelja za oblikovanje pozitivnih odnosov med učiteljem in učenci.

### *Pozitivna razredna klima*

Pomemben dejavnik varnega učnega okolja je pozitivna razredna klima. Razredna klima zajema odnose med učenci samimi ter med učenci in učitelji, kakor jih vidijo in čutijo udeleženci. Okolje, v katerem se učenec počuti sprejet, kjer zaznava svoje pomembno mesto v okviru interakcije učenec – učitelj – sošolci, mu vzbuja občutek pripadnosti in s tem varnosti. Razredna klima, ki omogoča optimalno delovanje posameznika in skupine, je opredeljena z jasnimi skupinskimi cilji, z razrednimi normami in z razredno kohezivnostjo. Večina dosedanjih raziskav na področju razredne klime je bila osredotočena na identificiranje dimenzij razredne klime. Med temi so najpogosteje navajane naslednje: medosebni odnosi med učenci, odnos učitelj – učenec, učiteljeva prepričanja in pričakovanja, učiteljev komunikacijski slog, vodenje razreda in skupinski procesi (Allodi, 2010). Tudi v slovenskem prostoru izvedena raziskava (Zabukovec, 1998) se je primarno ukvarjala z merjenjem razredne klime pri učencih višjih in nižjih razredov osnovne šole. Rezultati so pokazali, da si učenci želijo več zadovoljstva in povezanosti, prijateljstev in sodelovanja v razredu, po drugi strani pa si želijo manj napetosti (konfliktov in agresivnosti), manj tekmovalnosti ter manjšo težavnost šolskega dela. V vseh navedenih dejavnikih lahko prepoznamo varovalne dejavnike učnega okolja za učence. Čeprav obsežne raziskave na tem področju podpirajo pomembnost navedenih dimenzij, literatura o razredni klimi primarno izhaja zgolj iz merjenja navedenih dimenzij, torej je statistično naravnana (Fraser, 1998), premalo pa so

analizirani teoretični koncepti, na katerih slonijo dimenzije. Tako se je fokus raziskav razredne klime precej pozno preusmeril iz psihometričnega pojmovanja v bolj aplikativni vidik. Pojavile so se raziskave o povezanosti med dimenzijami razredne klime in učenčevimi dosežki (Goh, Young in Fraser, 1995; Haertel, Waldberg in Haertel, 1981; Johnson, Johnson in Anderson, 1983). Raziskave učenčevih zaznav razredne klime so potrdile pomembno povezanost med določenimi socialnimi dimenzijami s številnimi adaptivnimi učenčevimi prepričanji in oblikami vedenja (Fraser, 1998). Isti avtor (prav tam) je razredno klimo opredelil kot dogajanje v razredu, določeno z medosebnimi odnosi, osebnostnim razvojem posameznikov in sistemskimi značilnostmi. Kategorija odnosa določa naravo in moč medosebnih odnosov ter medsebojno pomoč in sodelovanje med posamezniki v socialnem okolju. Gre za vidik socialnih odnosov, kot so povezanost med posamezniki, napetost v medosebnih stikih in podpora učitelja. Osebnostno razvojna kategorija poudarja osebnostno rast, ki se kaže v višini postavljanja ciljev in težnje po njihovem doseganju (npr. usmerjenost učencev k nalogam, tekmovalnost, raziskovanje, neodvisno delovanje v razredu). Kategorija sistemskih sprememb pa vključuje pravila, jasnost pričakovanj, mehanizme nadzora, in spremenljivost sistema (npr. diferenciacija pouka, jasnost pravil, organizacija razreda, sprejemanje različnosti).

### *Socialna sprejetost učencev*

Socialna sprejetost je na odnose vezan konstrukt, ki odraža kolektivno valenco čustev članov skupine do posameznikov v skupini. Tako je za razliko od diadnih odnosov, kot je prijateljstvo, socialna sprejetost opredeljena na ravni vrstniške skupine. Mere tega konstrukta dajejo informacijo o tem, koliko je nek učenec všeč oziroma ni všeč članom vrstniške skupine (Buhs in Ladd, 2001).

Raziskovalci so veliko preučevali korelate stopnje socialne sprejetosti učencev. Glavni cilj tega tipa raziskovanja je identificirati specifične primanjkljaje v socialnih veččinah ter problematična vedenja skupin učencev z različnim sociometričnim položajem. Osnovna metodologija te raziskovalne smeri je grupiranje učencev v sociometrične skupine ter primerjava teh skupin glede na različne vedenjske (včasih pa tudi nevedenjske) dimenzije. Rezultati teh raziskav se nekoliko razlikujejo glede na metodo pridobivanja podatkov o vedenjskih značilnostih učencev. A vendar v splošnem omogočajo zelo podobne zaključke v zvezi z vedenjskimi značilnostmi učencev iz različnih sociometričnih skupin. Največ raziskovalne pozornosti je bilo namenjene zavrnjenim učencem, ki predstavljajo rizično skupino (Gifford Smith in Brownell, 2003). Zavrnjeni učenci pogosteje kažejo agresivne oblike vedenja (Newcomb, Bukowski in Pattee, 1993), se vključujejo v bolj sovražne in neizzване oblike agresivnega vedenja ter uporabljajo to vedenje za reševanje konfliktov ali za doseganje zelenih ciljev (Coie, Dodge, Terry in Wright, 1991).

Vendar pa agresivno vedenje samo po sebi ne vodi nujno v zavrtnjenost. Raziskovalci ugotavljajo, da je smiselno ločevati med agresivnimi zavrtnjenimi učenci in agresivnimi učenci, ki jih sošolci ne zavračajo (Bierman in Wargo, 1995). Yoon, Hughes, Cavell in Thompson (2000) so preučevali razlike v socialni kogniciji med agresivnimi zavrtnjenimi učenci in agresivnimi učenci, ki jih vrstniki ne zavračajo. Pri drugih so pogosteje kot pri agresivnih zavrtnjenih učencih zasledili prepričanje, da ima agresivno vedenje pozitivne rezultate. Ti učenci so bili tudi bolj drzni pri uporabi agresivnega vedenja v odnosih z vrstniki in so agresivnost uporabljali kot sredstvo za doseganje želenega cilja. Za razliko od tega se je agresivnost pri agresivnih zavrtnjenih učencih pogosteje pojavljala kot obrambna reakcija ob doživljanju jeze. Podobne so tudi ugotovitve drugih raziskav (Bierman, Smooth in Aumiller, 1993; Bierman in Wargo, 1995), ki kažejo na večjo stopnjo nekontroliranih vedenjskih težav pri agresivnih zavrtnjenih učencih. Obe skupini agresivnih učencev se razlikujeta tudi v oceni tveganja kasnejših prilagoditvenih težav. Rezultati raziskave Bierman in Wargo (1995) kažejo, da je po dveh letih 64 % agresivnih zavrtnjenih dečkov in 38 % agresivnih dečkov, ki jih vrstniki niso zavračali, ostalo agresivnih.

Čeprav so v različnih raziskavah vzroke zavrtnjenosti pogosto iskali (in tudi našli) v značilnostih zavrtnjenih učencev, pa ne smemo pozabiti, da je zavrtnjenost socialni pojav in ne značilnost posameznega učenca: vzroke je torej potrebno iskati tako v značilnostih zavrtnjenih učencev kot v značilnostih vrstniške skupine, pa tudi v drugih značilnostih otrokovega okolja. Tako so na primer Boivin, Dodge in Coie (1995) ugotovili, da je odnos med učenčevim socialnim položajem v razredu ter njegovim (a)socialnim vedenjem, kot je na primer reaktivna agresivnost ali umik, odvisen od stopnje tovrstnega vedenja v razredu. V skupinah, kjer je bilo takšno vedenje normativno, se ni povezovalo z zavrtnjenostjo. V razredih, kjer sta bila agresivno vedenje in umik manj pogosta, pa se je takšno vedenje negativno povezovalo s socialno sprejetostjo. Podoben odnos, le v nasprotno smer, so avtorji ugotovili med pozitivnim socialnim vedenjem in socialno sprejetostjo. Prosocialno vedenje se s socialno sprejetostjo povezuje le v skupinah, kjer je takšno vedenje dokaj običajno. Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge in Coie (1999) so do podobnih ugotovitev prišli za negativno, ne pa tudi za pozitivno vedenje, katerega povezanost s socialno sprejetostjo naj bi bila neodvisna od razrednih norm. Razumevanje zavrtnjenosti pri učencih torej zahteva tako preučevanje zavrtnjenih učencev kakor tudi vrstniške skupine, v kateri do zavračanja prihaja. Ta ima še posebej pomembno vlogo pri ohranjanju položaja zavrtnjenosti v skupini, saj sošolci zavrtnjene učence pristransko zaznavajo (Donohue, Perry in Weinstein, 2003). Vsaj polovica osnovnošolskih učencev pri prehodu na novo šolo s strani vrstnikov ni bila več zavrtnjena.

Za spremembo socialnega položaja nesprejetih učencev pa je pomembno tudi vedenje učitelja do njih; še posebej za mlajše učence to namreč predstavlja model,



na podlagi katerega oblikujejo lastno vedenje do tega učenca (npr. White, Sherman in Jones, 1996). Učitelj je torej tako posredno kot neposredno s preventivnim delovanjem ter z ustreznimi ukrepi za pomoč zavrnjenim učencem ključni akter, ki lahko prispeva k zadovoljevanju potreb po sprejetosti in pripadnosti učencev.

## Potrebe po samospoštovanju in dosežkih

Izhajajoč iz modela hierarhije potreb Abrahama Maslowa, se lahko učenec osredotoča na učne dosežke šele, ko ima zadovoljene nižje ravni potreb – torej fiziološke potrebe ter potrebe po varnosti, sprejetosti in ljubezni. Vzroke za neustrezno učno delovanje gre zato najprej iskati na nižjih ravneh, ki so po Maslowu predpogoj, da lahko učenec začuti potrebo po ustvarjanju, razvijanju pozitivne samopodobe na podlagi dosežkov ter učnem delovanju, ki mu omogoča doživljanje ponosa. V okviru te ravni potreb kot pomemben vidik učnega delovanja učencev predstavljamo vidike koncepta učne samopodobe, ki so z vidika učitelja pomembni za zadovoljevanje učenčeve potrebe po samospoštovanju in dosežkih.

### *Učna samopodoba*

Koncept samopodobe je v psihologiji uveljavljen že dobro stoletje ter predstavlja enega izmed bolj raziskanih konstruktov v psihologiji. Gre za zelo kompleksen konstrukt, ki ga ni mogoče preučevati v okviru ene same paradigme ter je v različnih modelih in teorijah ne le različno opredeljen, temveč tudi poimenovan. Na tem mestu bomo uporabljali izraz samopodoba, ki se nanaša na posameznikove zaznave samega sebe. Učno samopodobo pojmuje kot enega izmed vidikov splošne samopodobe. Po še vedno najbolj uveljavljenem pojmovanju učne samopodobe po modelu Shavelsona in Marsha (1985, v Marsh, 1990a) se ta deli na dva vzajemno neodvisna vidika: samopodobo na področju matematičnih sposobnosti ter samopodobo na področju verbalnih sposobnosti. Ti dve samopodobi naj bi neodvisno vključevali samopodobe, ki se vežejo na posamezne šolske predmete. S tem modelom je mogoče zadovoljivo pojasniti tudi nekatere na socialno primerjanje vezane pojave v zvezi s samopodobo (npr. učinek velike ribe v majhnem ribniku in notranji/zunanji referenčni okvir, glej Pečjak in Košir, 2008).

Raziskave kažejo, da se učna samopodoba zmerno visoko povezuje z učno uspešnostjo učencev (za pregled glej npr. Juriševič, 1999). Še vedno pa ostaja vprašljiva narava odnosa med učno samopodobo in učno uspešnostjo. Avtorji si niso edini, ali samopodoba vpliva na učno uspešnost ali velja obratno. Odnos med obema spremenljivkama pojasnjujeta dva modela. Po modelu spodbujanja razvoja sebstva (angl. self-enhancement model) samopodoba določa učno uspešnost, medtem ko model razvijanja spretnosti (angl. skill development model) predpostavlja obratno povezanost (Marsh, 1990b). Po Marshu (1990b) nobeden

izmed modelov ni zadosten za pojasnjevanje odnosa med obema konstruktoma; učna samopodoba je namreč povezana s številnimi dejavniki, ki jih v raziskavah večinoma ni mogoče zadovoljivo nadzorovati. Tudi longitudinalne raziskave zaenkrat ne dajejo jasnih odgovorov o naravi odnosa med obema spremenljivkama (Huang, 2011).

Vsekakor pa ne velja populistična predpostavka, ki jo pogosto zasledimo tudi v polstrokovni literaturi – da visoka samopodoba (oziroma samospoštovanje kot podoben konstrukt) predstavlja ključdo uspešnosti na različnih življenjskih področjih. Baumeister, Campbell, Krueger in Vohs (2003) na podlagi pregleda raziskav med samopodobo in uspehi zaključujejo, da je povezanost med samopodobo učencev in njihovo učno uspešnostjo zmerna in zdi se, da je visoka samopodoba prej posledica kot vzrok učne uspešnosti. Prizadevanja, da bi izboljšali samopodobo učencev, se niso pokazala kot učinkovita za izboljšanje učnega uspeha. Tudi na drugih področjih delovanja (medosebni odnosi, poklicna uspešnost, antisocialno vedenje) je situacija podobna, zato Baumeister idr. (2003) zaključujejo, da je samopodoba bolj verjetno posledica kot vzrok pojavom, s katerimi se povezuje, ter predlagajo, da bi bilo namesto programov za zviševanje samospoštovanja bolj smiselno oblikovati programe za urjenje realnega samozaznavanja. Z vidika učiteljevega dela v razredu pa to pomeni zlasti izogibanje uporabi »praznih« pohval, za katere učenci vedo, da so neutemeljene, spodbujanje pa učenčevih močnih področij, kjer je doživljanje uspeha dejansko mogoče.

## **Potrebe po samouresničevanju**

Potrebe po samouresničevanju predstavljajo najvišjo stopnjo v prvotni različici Maslowovega modela in so edine, ki jih Maslow opisuje kot potrebe rasti in katerih zadovoljevanje za razliko od drugih potreb ne izhajajo iz pomanjkanja nečesa, ampak iz težnje po osebni rasti. Gre za težnjo, da posameznik razvije predvsem to, za kar je on kot oseba najbolj sposoben (in zainteresiran). V svojih kasnejših delih (Maslow, 1969, v Koltko Rivera, 2006) je avtor nad potrebe po samouresničevanju postavil potrebe po samotranscendentnosti (angl. self-transcendence), ki nadgrajujejo potrebe po samoaktualizaciji v tem, da presegajo le uresničevanje osebnih potencialov; posameznik ne razmejuje več med seboj in skupnostjo. Do spoznanja, da samouresničevanje ne predstavlja vrha motivacijske hierarhije, je Maslowa pripeljalo preučevanje vrhunskih doživetij, ki vključujejo pojave, kot so mistične, estetske, čustvene izkušnje, ki vključujejo naravo ipd. Doživljanje teh vrhunskih izkušenj je avtor najprej umestil na raven potreb po samouresničevanju, a je ugotovil, da prav doživljanje takšnih izkustev posameznika pogosto vodi v razširjanje svojih meja izven sebe. Samouresničevanje je tako po Maslowu ključen pogoj za doseganje identitete in obenem prehod v stanje samotranscendentnosti,



ko potrebe lastnega ega niso več pomembne in posameznik lahko deluje v dobro skupnosti.

Glede na to, da je Maslow kot pogoj za prehod na to najvišjo raven postavil oblikovano identiteto in uresničenost osebnih potreb, ni prav verjetno, da bi bile potrebe po samotranscendentnosti relevantne za razumevanje šolske prilagojenosti otrok in mladostnikov (lahko pa predpostavljamo, da so relevantne pri izobraževanju odraslih ter v razumevanju profesionalnega razvoja učiteljev). Pri uporabi Maslowovega modela za razumevanje potreb učencev se bomo torej ustavili na ravni zadovoljevanja potreb po samouresničenju. Učitelji lahko učence usmerjajo na poti k samouresničenju njihovih potencialov, da otroka sprejmejo takšnega, kot je, in ga usmerjajo na poti prepoznavanja in uresničevanja lastnih potencialov. Vendar pa je lahko le samouresničen učitelj otrokov »vodnik«, mentor na poti do uresničevanja njegovih potencialov. Že pred Maslowom je na potrebo po samouresničenju opozoril Carl Rogers, ki je v njej prepoznal pglavitni motiv v življenju posameznika. Uresničevanje tega motiva je pglavitno pri oblikovanju polno funkcionirajoče osebnosti. »Samouresničenje je izvor, ki je očiteno v vsem organskem in človeškem življenju - žene ga k širjenju, ekspanziji, avtonomiji, razvijanju, dozorevanju ... To težnjo najdemo lahko globoko zakopano pod plastmi otrdelih psiholoških obramb ... toda po mojem prepričanju obstaja v vsakem posamezniku in samo čaka na prave okoliščine, da se lahko izrazi in uresniči« (Rogers, 1961, str. 35). V vsakem človeku je notranja moč, ki posameznika vodi k rasti, učenju, izpopolnjevanju in spreminjanju. Ob ustreznih pogojih, ki niso omejujoči, se torej vsi gibljemo k zrelosti, samoizpopolnjevanju in k pozitivnim medsebojnim odnosom. Če prevladujejo ugodni pogoji, se čutimo bolj svobodne, postanemo tudi bolj razumevajoči in občutljivi (Musek, 1993). Le v okolju, v katerem lahko otrok polno doživlja, sprejema samega sebe in ga tudi drugi sprejemajo, kljub temu da mu kdaj pa kdaj nekatere oblike vedenja »spodrsnejo«, lahko svoje mesto najde zdrav razvoj »sebe«. S tem v zvezi Rogers govori o potrebi po pozitivnem vrednotenju, ki vključuje nagnjenja, kot so toplina, simpatija, sprejetje in spoštovanje. Če ljudje nekoga sprejmejo kot posebnega, neodvisnega posameznika, ta ne teži k zanikanju svojega doživljanja. Kjer pa posameznik iz okolja dobiva sporočila, da je njegovo vedenje slabo in da je slab on sam, je prisiljen zanikati lastna doživetja, kadar koli so v nasprotju s predstavo o sebi.

### *Zanos*

Zanos je psihološki koncept na področju motivacije, ki je v zadnjih letih zelo aktualen in vse pogostejše preučevan. Gre za obliko notranje motivacije, kjer nas interes, navdušenje in zadovoljstvo nad aktivnostjo popolnoma potegnejo v trenutek, v stvar, ki jo počnemo. Zanos je stanje globoke vključenosti v aktivnost, ki je opredeljena z občutki močne vpletenosti, zadovoljstva in notranje motivacije.

Avtor koncepta Mihalyi Csikszentmihalyi (1997) opredeljuje zanos kot posebno stanje zavesti, ki se pojavi, ko so naše sposobnosti in izzivi okolja uravnoteženi.

Če potegnemo vzporednice z modelom Maslowove hierarhije potreb, lahko v zanosu prepoznamo občutke vrhunškega doživetja, ki ga Maslow (1982) opredeljuje kot kratkotrajne trenutke samoaktualizacije. Samoaktualizirani posamezniki naj bi imeli pogostejše možnosti doživljanja vrhunskih doživetij, prav tako pa naj bi to občutje pri njih trajalo dalj časa.

Presenetljivo je, da so bile prve raziskave zanosa na področju vzgoje in izobraževanja izvedene relativno pozno. V šolskem kontekstu se je koncept zanosa začel preučevati po letu 2000, vendar prav veliko raziskav na tem področju ni bilo izvedenih. V povezavi z zanosom so preučevali vplive različnih vrst šol, različnih pedagoških pristopov in različnih učnih metod nanj. Ugotovljeno je bilo, da naj bi v primerjavi s tradicionalnimi šolami Montessori pristop bolj spodbujal zanos (Rathunde in Csikszentmihalyi, 2005a, 2005b in 2006). V primerjavi s pasivnim frontalnim učnim stilom naj bi zanos spodbujalo sodelovalno učenje (Peterson in Miller, 2004; Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider in Shernoff, 2003), prav tako pa naj bi na doživljanje zanosa vplival način učiteljevega podajanja navodil učencem – zanos naj bi spodbujalo bolj odprto in neevaluativno dajanje navodil, ki naj bi spodbujalo avtonomijo in notranjo motivacijo pri učencih (Turner idr., 1998; Turner in Mayer, 2004).

Prvo raziskavo o zanosu pri učiteljih je izvedel Bakker (2005) pri učiteljih in učencih v glasbenih šolah. Rezultati so pokazali, da imajo delovni viri, kot so avtonomija, povratne informacije glede izvedbe, socialna podpora in supervizija, pozitiven vpliv na ravnovesje med učiteljevimi sposobnostmi in izzivi, to pa posledično vpliva na doživljanje zanosa (absorbicijo, delovni užitek in notranjo motivacijo). Rezultati raziskave prav tako potrjujejo prenos zanosa z učiteljev na učence. Obsežno kvantitativno študijo zanosa v izobraževanju sta izvedla Beard and Hoy (2010), ki sta testirala dva različna modela zanosa v učnem okolju: Jackson-Marshv model (1996), ki opredeljuje zanos kot celostno izkušnjo, sestavljeno iz devetih elementov, ki tvorijo celoto, in Quinnov model (2005), ki opredeljuje zanos kot zlitje dejavnosti in zavedanja. V učnem okolju je bil potrjen zadnji model. Številne raziskave pri učiteljih so preučevale tudi pogoje, ki nudijo priložnost za doživljanje zanosa v učnem okolju. Na podlagi raziskovalnih ugotovitev so med spodbujevalce zanosa umestili samoučinkovitost (Bosom in Frase, 2004) in delovne vire (Bakker, 2005). V slovenskem prostoru sta bili o zanosu v šolskem okolju izvedeni dve raziskavi. Smolej Fritz in Avsec (2007) sta na populaciji študentov glasbe ugotovili, da je več vidikov zanosa povezanih z merami subjektivnega blagostanja. Doživljanje zanosa se je v večji meri izkazalo povezano z emocionalnimi kot pa s kognitivnimi vidiki subjektivnega blagostanja. Habe in Tement (2012) pa sta na populaciji visokošolskih učiteljev ugotovili, da ženske predavateljice in predavatelji z višjimi strokovnimi

nazivi doživljajo več absorbcije in notranje motivacije. Avtonomija in raznolikost na delovnem mestu naj bi pri predavateljih povečevali tako absorbcijo kot tudi zadovoljstvo pri delu in notranjo motivacijo. Kot najpomembnejša ugotovitev pa se je izkazala, da je avtonomija najpomembnejši prediktor vseh treh dimenzij zanosa, po drugi strani pa delovne obremenitve niso vplivale na nobeno od dimenzij zanosa.

Zanos je značilen za avtotelične (samonagrujujoče) posameznike, torej za tiste, ki jih opredeljujejo naslednje osebne poteze: radovednost, vztrajnost in visoka stopnja aktivnosti, ki jih posameznik počne iz notranjih vzgibov (Snyder in Lopez, 2007). Avtotelični posamezniki tudi pri drugih ljudeh v svoji okolici spodbujajo avtotelično vedenje. Avtotelični učitelj torej spodbuja avtoteličnost pri svojih učencih in jih spodbuja k doživljanju zanosa ob učenju. S tega vidika avtotelični učitelj vodi učence k motivacijski samoregulaciji, kar deluje kot varovalni dejavnik za učenca v učnem okolju. Pri tem mora učitelj prepoznati raven učenčevih sposobnosti in temu ustrezno prilagoditi izzive okolja, saj bo le tako učenec lahko doživel zanos.

## Zaključki in priporočila

Iz prispevka je razvidno, da so različni dejavniki učnega okolja zelo kompleksen preplet različnih ravni posameznikovega delovanja in vpetosti v širši socialni okvir. Učiteljeva vloga v tem procesu je, da prispeva k oblikovanju ustreznega učnega okolja na različnih ravneh, da učenca vodi pri zadovoljevanju potreb pomanjkanja in potreb rasti (od fizioloških potreb do potreb samouresničenja) ter da zmora analizirati in iskati razloge za neustrezno učno delovanje učenca na različnih ravneh hierarhije potreb.

Izhajajoč iz navedenih teoretičnih okvirov pri opredeljevanju dejavnikov spodbudnega učnega okolja, bi lahko podali sledeča priporočila:

1. Pri oblikovanju ustreznega učnega okolja naj bo učitelj pozoren tako na dejavnike na nižjih kot tudi na višjih ravneh zadovoljevanja potreb.
2. Razloge za neustrezno učno delovanje gre včasih iskati tudi v nezadovoljenosti osnovnih fizioloških potreb. K temu lahko prispevajo tudi neustrezni ergonomski dejavniki.
3. Ustrezno vodenje razreda z jasno postavljenimi pravili ter vnaprej določenimi posledicami v primeru njihovega kršenja je ključno za predvidljivost učnega okolja ter s tem za osnovni občutek varnosti. Za ustrezno vodenje razreda je pomembna predvsem proaktivna usmerjenost učitelja, torej pravočasno ukrepanje ter preprečevanje motečega vedenja, preden se razširi.

4. Pomemben vidik vodenja razreda in s tem zagotavljanja občutka varnosti učencev je preprečevanje medvrstniškega nasilja oziroma ustrezno ukrepanje, kadar se to pojavi. Pomembno je, da učitelj deluje preventivno: spodbuja pozitivno razredno klimo, nenasilno komunikacijo in sodelovanje med učenci. Ob pojavu nasilja je ključno dosledno posredovanje učitelja. Na ravni šole pa je ključno, da se zagotovi učinkovit nadzor nad učenci v šoli tudi v času, ko ne poteka pouk (med odmori, v jedilnici, na šolskem dvorišču). Prav tako je pomembno, da ima šola oblikovan program preprečevanja nasilja ter ukrepanja ob njem ter da so s tem seznanjeni vsi učenci in delavci šole.
5. Učitelj ima zelo velik vpliv na oblikovanje pozitivnih vrstniških odnosov v razredu ter na stališča sošolcev do posameznih učencev v razredu. Še posebej mlajšim učencem učiteljevo vedenje do določenega učenca predstavlja model, na podlagi katerega oblikujejo lastno vedenje do tega učenca. Bistveno je, da se učitelj zaveda vpliva, ki ga ima na odnose med učenci v razredu, ter pomoč manj sprejetim učencem pojmuje kot pomemben vidik svojega dela.
6. Pozitivno učno samopodobo lahko učenec oblikuje predvsem na podlagi doživljanja uspešnosti v različnih učnih situacijah. Bolj kot z neosnovano pohvalo, za katero učenec ve, da je ni zaslužil, lahko učitelj k oblikovanju pozitivne učne samopodobe pripomore z odkrivanjem močnih področij učencev ter z ustvarjanjem situacij, ki učencem omogočajo, da so uspešni.
7. Zanos učitelju pomaga, da v okoliščinah, ki mu predstavljajo velik izziv pri prilaganju razlikam med učenci, v učnem okolju ohrani pozitivno naravnost.
8. Spodbudno učno okolje od najnižjih do najvišjih ravni lahko lažje ustvari samouresničen učitelj, saj tudi pri učencih spodbuja uresničevanje njihovih potencialov.

## LITERATURA

Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13, 89–10.

Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26–44.

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. in Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1–44.

Beard, K. S. in Hoy, W. K. (2010). The nature, meaning, and measure of teacher flow in elementary schools: A test of rival hypotheses. *Educational Administration Quarterly*, 46, 426–458.

Bierman, K. L., Smooth, D. L. in Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64, 139–151.

Bierman, K. L. in Wargo, J. (1995). Predicting the longitudinal course associated with aggressive-rejected, aggressive (nonrejected) and rejected (nonaggressive) status. *Development and Psychopathology*, 7, 669–682.

Boivin, M., Dodge, K. A. in Coie, J. D. (1995). Individual-group behavioral similarity and peer status in experimental play groups of boys: The social misfit revised. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 269–279.

Bosom, M. R. in Frase, L. (2004). Creating optimal working environments: Exploring teacher flow experiences. *Mentoring and Tutoring*, 12, 241–258.

Brophy, J. E. in Evertson, C. M. (1980). *Lernen durch Unterricht*. Bochum: Verlag Ferdinand Kamp.

Buhs, E. S. in Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550–560.

Coie, J. D., Dodge, K. A. in Coppotelli, H. A. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557–569.

Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R. in Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: an analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62, 812–826.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life*. New York: Basic Books.

Donohue, K. M., Perry, K. E. in Weinstein, R. S. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 91–118.

Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A. in Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48, 533–553.

Emmer, E. T. in Stough, L. M. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 103–112.

Evertson, C. M. in Emmer, E. T. (1982). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 74, 485–498.

Evertson, C. M. in Harris, A. H. (1999). Support for managing learning-centered classrooms. The classroom organisation and management program. V J. H. Freiberg (ur.), *Beyond*

*behaviorism. Changing the classroom management paradigm* (str. 59–74). Boston: Allyn and Bacon.

Fraser, B. J. (1998). Science learning environments: Assessment, effects and determinants. V B. J. Fraser in K. G. Tobin (ur.), *The international handbook of science education* (str. 527–564). Dordrecht: Kluwer.

Gifford Smith, M. E. in Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*, 235–284.

Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F. in Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology, 46*, 617–638.

Goh, S. C., Young, D. J. in Fraser, B. J. (1995). Psychosocial climate and student outcomes in elementary mathematics classrooms: A multilevel analysis. *Journal of Experimental Education, 64*, 29–40.

Habe, K. in Tement, S. (2012). The association between job and personal resources and work flow among higher education teachers in Slovenia. *Review of Psychology, 19*, 60.

Haertel, G. D., Walberg, H. J. in Haertel, E. H. (1981). Socio-psychological environments and learning: A quantitative synthesis. *British Educational Research Journal, 7*, 27–36.

Henderson, D., Fisher, D. L. in Fraser, B. J. (2000). Interpersonal behaviour, laboratory learning environments, and student outcomes in senior biology classes. *Journal of Research in Science Teaching, 37*, 26–43.

Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology, 49*, 505–528.

Hoy, W. K. in Tarter, C. J. (2008). *Administrators solving the problems of practice: Decision-making cases, concepts, and consequence, 3rd edition*. Boston: Allyn & Bacon.

Jackson, S. A. in Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The flow state scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 18*, 17–35.

Johnson, D. W., Johnson, R. in Anderson, D. (1983). *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 114*, 135–142.

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

Kaplan, J. S. (1995). *Beyond behavior modification. A cognitive-behavioral approach to behavior management in the school*. Austin: pro.ed.

Koltko Rivera, M. E. (2006). Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs: self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification. *Review of General Psychology, 10*, 302–317.

Legg, S. in Jacobs, K. (2008). Ergonomics for schools. *Work, 31*, 489–493.

Marsh, H. W. (1990a). The structure of academic self-concept: the Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology, 82*, 623–636.

Marsh, H. W. (1990b). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology, 82*, 646–656.

Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review, 50*, 370–396.

Maslow, A. H. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.

Musek, J. (1993). *Osebnost pod drobnogledom*. Maribor: Obzorja.

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. in Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin, 113*, 99–128.

Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva E. A. in van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology, 49*, 339–359.

Orphinas, P. in Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention. Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington: APA.

Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C. in Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal, 102*, 35–58.

Pečjak, S. in Košir, K. (2008). *Poglavja iz pedagoške psihologije: Izbrane teme*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete.

Peterson, S. E. in Miller, J. A. (2004). Comparing the quality of students' experiences during cooperative learning and large group instruction. *Journal of Educational Research, 97*, 123–133.

Pressley, M., Roehrig, A. D., Raphael, L., Dolezal, S., Bohn, C., Mohan idr. (2003). Teaching processes in elementary and secondary education. V W. M. Reynolds in G. E. Miller (ur.), *Handbook of psychology. Volume 7. Educational psychology* (str. 153–175). New Jersey: John Wiley & Sons.

Rathunde, K. in Csikszentmihalyi, M. (2005a). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American Journal of Education, 111*, 341–370.

Rathunde, K. in Csikszentmihalyi, M. (2005b). The social context of middle school: Teachers, friends, and activities in Montessori and traditional school environments. *Elementary School Journal, 106*, 59–79.

Rathunde, K. in Csikszentmihalyi, M. (2006). The developing person: An experiential perspective. V R. M. Lerner in W. Damon (ur.), *Theoretical models of human development. Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.



- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. London: Constable.
- Rudolf, M. in Griffiths, Y. (2009). Evaluating the ergonomics of a student learning environment. *Work*, 34, 475–480.
- Quinn, R. V. (2005). Flow in knowledge work: High performance experience in the design of national security. *Administrative Science Quarterly*, 50, 610–641.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B. in Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18, 158–176.
- Shinn, J., Romaine, K., Casimano, T. in Jacobs, K. (2002). The effectiveness of ergonomic intervention in the classroom. *Work*, 18, 67–73.
- Smolej Fritz, B. in Avsec, A. (2007). The experience of flow and subjective well-being of music students. *Psihološka obzorja*, 16, 5–17.
- Snyder, C. R. in Lopez, S. J. (2007). *Positive Psychology*. Sage Publications.
- Soper, B., Milford, G. E. in Rosenthal, G. T. (1995). Belief when evidence does not support theory. *Psychology & Marketing*, 12, 415–422.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A. in Coie, J. D. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70, 169–182.
- Turner, J. C. in Mayer, D. K. (2004). A classroom perspective on the principle of moderate challenge in mathematics. *Journal of Educational Research*, 97, 311–318.
- Turner, J. C., Mayer, D. K., Cox, K. E., Logan, C., DiCintion, M. in Thomas, C. T. (1998). Creating context for involvement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 90, 730–745.
- Verbnik Dobnikar, T. (2002). Nasilje v šoli. V K. Aničić (ur.), *Nasilje – nenasilje: priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol* (str 35–75). Ljubljana: i2.
- Wahba, M. A. in Bridwell, L. G. (1976). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15, 212–240.
- White, K. J., Sherman, M. D. in Jones, K. (1996). Children's perceptions of behavior problem peers: effects of teacher feedback and peer-reputed status. *Journal of School Psychology*, 34, 53–72.
- Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yoon, J. S., Hughes, J. N., Cavell, T. A. in Thompson, B. (2000). Social cognitive differences between aggressive-rejected and aggressive-nonrejected children. *Journal of School Psychology*, 38, 551–570.
- Zabukovec, V. (1998). *Merjenje razredne klime: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.





*Dr. Darja Skribe Dimec, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta,  
darja.skribe-dimec@pef.uni-lj.si*

## **Diferenciacija pri poučevanju naravoslovja v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole**

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.091.3:5

### **POVZETEK**

Vsi se zavedamo, da so med učenci razlike v njihovem znanju in tudi v sposobnostih oziroma spretnostih in stališčih. Zanimalo nas je, ali se te razlike upoštevajo pri načrtovanju in izvajanju pouka začetnega naravoslovja. Dokaze za diferenciacijo smo iskali v učnih načrtih za pouk naravoslovja na razredni stopnji, v učbenikih za pouk naravoslovja na razredni stopnji ter v pojmovanjih in ravnanjih študentov, bodočih učiteljev razrednega pouka. Ugotavljamo, da se razlik med učenci jasno zavedajo slovenski načrtovalci pouka, saj so v učnih načrtih posebej opredelili »minimalne« in »temeljne standarde znanja«. S pomočjo anketnega vprašalnika smo ugotovili, da se tudi večina študentov zaveda razlik v znanju učencev. Analiza učnih priprav, ki so jih napisali študenti, pa je pokazala velike pomanjkljivosti pri udejanjanju diferenciacije pri pouku naravoslovja. Praviloma več kot 90 % priprav, ki jih študenti napišejo na začetku izobraževanja pri didaktiki naravoslovja, ne vključuje niti kvantitativne niti kvalitativne diferenciacije. Ugotovili smo, da se ob koncu izobraževanja pojmovanje diferenciacije udejanja v elementih konstruktivistične teorije učenja. Z analizo različnih učbenikov in delovnih zvezkov smo ugotavljali, kako o diferenciaciji razmišljajo avtorji učbenikov. Izkazalo se je, da večina učnih gradiv ne vključuje elementov diferenciacije.

**Ključne besede:** diferenciacija, naravoslovje, učna priprava, konstruktivistični način poučevanja, učbenik

# Differentiation in Teaching Science in the First and Second Cycles of Primary Education

## ABSTRACT

There are differences between pupils with regard to their knowledge, but also their abilities or skills and attitudes. The aim of our research study was to determine whether those differences are taken into account while planning and executing primary science lessons. We looked for evidence of differentiation in primary science curricula and textbooks as well as in conceptions and practices of students who are to be future primary school teachers. We noticed that Slovenian curricula designers were clearly aware of the differentiation, as the curricula specifically defined “minimum” and “basic” standards of knowledge. Based on a questionnaire we established that most students were well aware of the differences in pupils’ level of knowledge. An analysis of the lesson plans that were written by students showed significant shortcomings in differentiation in primary science education. As a rule, over 90 per cent of lesson plans that students had to write at the beginning of natural science didactics did not include either quantitative or qualitative differentiation. We found out that once students had completed the teacher education programme, the concept of differentiation was realized through the elements of the constructivist theory of learning. By analyzing various textbooks and workbooks, we tried to determine how the authors of the respective books perceived differentiation. We came to a conclusion that a majority of teaching materials did not incorporate the elements of differentiation.

**Key words:** differentiation, science, lesson plans, constructivist way of teaching, textbook

## Uvod

Vsi vemo, da se učenci določenega oddelka, čeprav je med njimi praviloma največ le eno leto starostne razlike, ne razlikujejo le po zunanem videzu, ampak tudi v znanju, obvladovanju postopkov (angl. process skills) in njihovih stališčih (angl. attitudes). Pa vendar imajo pri pouku naravoslovja v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju vsi učenci enega oddelka iste učbenike, narejene po zahtevah enega učnega načrta in v razredu delajo praviloma vsi hkrati iste stvari na enak način. Ob tem zadnjem se je treba vprašati, ali je prav, da učitelji poučujejo na tak – za vse enak – način.

Po pedagoških načelih bi morali z vsako učno uro učenci doseči načrtovane cilje. Naloga učitelja je, da organizira pogoje za doseg teh ciljev, seveda pa je odvisno tudi od posameznega učenca, ali bo te cilje res dosegel, saj po konstruktivistični teoriji učenja velja, da učitelji učencem znanja ne morejo dati, ampak ga morajo učenci pridobiti sami (Marentič Požarnik, 2004). Predpostavimo, da je v oddelku učenec, ki je te cilje že dosegel, še preden se je poučevanje začelo. Pri taki učni uri torej ta učenec ne bo »dobil« nič novega, torej ne bo imel možnosti za napredovanje. Po drugi strani pa lahko predpostavimo, da je v oddelku tudi kakšen učenec, ki bi potreboval več vaj, spodbud, pomoči itd., kot jih je predvidel učitelj. Ta učenec bo torej težko dosegel načrtovane cilje. Poučevanje, naravnano na »zlato sredino«, ne daje vsem učencem enakih možnosti. Treba pa se je vprašati, ali so učitelji dovolj dobro usposobljeni in dovolj prilagodljivi za poučevanje, ki bi »ugodilo« zahtevam vsakega posameznega učenca – in tudi, ali imajo učitelji kakšno strokovno pomoč pri doseganju tega cilja.

#### *Učenci so različni na različne načine*

Vodilna strokovnjakinja na področju diferenciranega poučevanja Carol Ann Tomlinson pravi, da je diferenciran pouk odziv na potrebe vseh učencev (Tomlinson, 1999). Po njenem mnenju (Tomlinson, 2003) je diferencirano poučevanje odzivno poučevanje, ki se dogodi šele takrat, ko učitelj sprejema svoje učence kot posameznike. Če želimo poučevanje prilagoditi posameznim učencem oziroma manjšim skupinam učencev, moramo poznati razlike med njimi. Čeprav je razlik med učenci zelo veliko, jih je mogoče združevati v širše kategorije. Zato opredeljuje štiri lastnosti učencev, ki jih morajo učitelji upoštevati, če želijo zagotoviti učinkovito učenje: pripravljenost (znanje, razumevanje in spretnosti), zanimanje, učne stile in samopodobo.

Postlethwaite (1993), ki se ukvarja s poučevanjem naravoslovja, v svoji knjigi z naslovom *Diferencirano poučevanje naravoslovja* izpostavlja predvsem pet vrst razlik med učenci. Na prvo mesto postavlja **učne razlike**. Učne razlike so po njegovem mnenju razlike v tem, kaj učenci že vedo, kako razumejo in znajo narediti – glede na zastavljene cilje, ki jih želimo pri učni uri doseči. Učne razlike naj bi imele neposreden vpliv na nadaljnje učenje, saj je učenje spreminjanje ali nadgrajevanje tega, kar so se učenci že naučili. Razlike v obstoječem znanju, razumevanju in sposobnostih oziroma spretnostih po njegovem vplivajo na to, kako hitro in učinkovito se lahko učenec nauči nove snovi ali novih načinov ravnanja. Postlethwaite se pri tem sklicuje na Ausubelovo (1968, v Postlethwaite, 1993) najpogosteje citirano misel: »*Najpomembnejši posamezni dejavnik, ki vpliva na učenje, je tisto, kar učenec že pozna*« (str. 24). Na drugo mesto Postlethwaite (1993) postavlja **psihološke razlike**, ki vključujejo tako kvantitativne kot kvalitativne razlike med učenci. Kvantitativne razlike naj bi bile tako pri splošnih kognitivnih značilnostih, kot je inteligenca, kot pri posebnih sposobnostih, kot so prostorske in

matematične sposobnosti. Kvalitativne razlike med njimi pa naj bi bile v odnosu do predmeta, samopodobi, stopnji v razvoju (Piaget), kognitivnih stilih in v načinih, kako skušajo razložiti svojo uspešnost in napake (samorefleksija). Druge razlike, ki jih navaja, so še: **fizične razlike** (na primer trajne poškodbe, bolezni ...), **socialne razlike** (predvsem ravnanja v socialnem okolju) in **socialno-ekonomske in kulturne razlike** (kot so rasa, spol, socialno-ekonomsko ozadje).

Podobno tudi Heacox (2009), avtorica knjige Diferenciacija za uspeh vseh, poudarja, da je potrebno, predno načrtujemo diferenciacijo pouka, poznati razlike med učenci. Izpostavila je sedem razlik med učenci. Najprej navaja **kognitivne sposobnosti** in jim za osnovo postavlja Gardnerjevo teorijo o več vrstah inteligenc. Ta predpostavlja, da učenčeve miselne sposobnosti in omejitve ne vplivajo samo na to, ali se otrok lažje oziroma težje uči, ampak tudi na to, kako najbolje pokaže svoje znanje. Naslednja razlika med učenci so različni **učni stili**. Obstaja več različnih teorij o učnih stilih, vse pa se nanašajo na način učenja učencev, to je, čemu učenec daje prednost, kje, kdaj in kako najbolje pridobiva in predeluje informacije. Avtorica omenja tudi **družbeno-ekonomske in družinske dejavnike**, ki naj bi prav tako močno vplivali na šolski uspeh. Izpostavlja, da zaradi različnih družinskih razmer vsi učenci nimajo enakih možnosti. Zanimiva je kategorija, ki jo imenuje **pripravljenost**. Pri tem misli na različno predznanje učencev. Pravi, da so nekateri učenci pripravljeni na učenje nove vsebine, nekateri to, kar naj bi se poučevalo, že znajo, nekateri pa nimajo niti osnovnega predznanja, da bi lahko sledili. To pojasnjuje še z naslednjim: »Izziv za učitelje je, da z različnimi oblikami in metodami pouka učenje nadgradimo in razširimo za tiste učence, ki so že na poti, obenem pa nudimo temeljni pouk in utrjevanje tistim, ki so na začetku ali pa se borijo s težavami« (Heacox, 2009, str. 8). Njeno pripravljenost bi lahko enačili z učnimi razlikami, ki jih navaja Postlethwaite (1993). Kot peto razliko Heacox navaja **učni tempo**. To pomeni, da nekateri učenci potrebujejo več, drugi pa manj časa, da usvojijo znanje ali obvladajo spretnost. Heacox navaja različne avtorje, ki dokazujejo, da tudi **spol** vpliva na način učenja. Razlike med učenci zaključuje z razlikami v **samozavesti pri učenju** in pravi, da se samozavestni učenci učijo drugače kot nesamozavestni: »Učenci, ki pravijo: lahko naredim, zmorem razrešiti, dobro mi gre, se učijo drugače in so uspešnejši kot tisti, ki pravijo: ne gre mi, to je pretežko, ne razumem« (Heacox, 2009, str. 9).

### *Različni učenci, različno poučevanje*

Nobenega dvoma torej ni, da imamo v vsakem oddelku učence, ki se razlikujejo na veliko različnih načinov. Ali je torej smiselno, da poučujemo po sistemu **Po enakem kopitu za vse** (Heacox, 2009)? Vsi avtorji, ki predstavljajo razlike med učenci, te razlike nadgrajujejo z logično posledico, to je, da se je potrebno na razlike med učenci odzvati z različnimi taktikami, načini oziroma strategijami poučevanja. Le na tak način lahko sledimo cilju, da bo učitelj vsem učencem

omogočal napredek. To z drugimi besedami pomeni, da je nujno potrebna diferenciacija pouka. V slovenskem šolskem prostoru se je že pred leti uveljavila besedna zveza »diferenciacija in individualizacija pouka«. Strmčnik (1987, 1993) oba pojma, ki se največkrat pojavljata kot sinonim, natančno opredeljuje in utemeljuje. Ker je individualiziran pouk nerealnost v slovenskih državnih šolah,<sup>1</sup> bomo v nadaljevanju dosledno uporabljali le izraz diferenciacija. Opredelitev diferenciacije je veliko. Bistvo diferenciacije je v prilagajanju pouka individualnim potrebam učencev. Strmčnik (1987) razlikuje dva modela učne diferenciacije: vsebinsko-tematsko in didaktično-metodično.

Več možnosti za diferenciacijo pouka ponuja Tomlinson (2003), ki predlaga štiri elemente, ki se pojavljajo v razredu in jih je mogoče prilagajati posameznim učencem: vsebino (to, kar učitelj poučuje), proces (to, kako učenec pride do razumevanja informacij, idej in spretnosti), produkt (preverjanje tega, kar učenec ve, razume in je sposoben narediti) in učno okolje (oprema, predvsem pa vzdušje v razredu in delovanje razredne skupnosti).

Za Heacox (2009, str. 6) pa diferencirani pouk pomeni naslednje prilagoditve:

- **težavnost** (učitelj naj najprej odkrije razlike med učenci in temu prilagodi učne cilje);
- **smiselnost** (pozornost naj bo usmerjena na učenje bistvenih, smiselnih vsebin, učencem je treba ponuditi zanimive izzive);
- **prilagodljivost in raznovrstnost** (kadar je mogoče, naj učenci izbirajo, kako se bodo učili in kako bodo pokazali naučeno);
- **poglobljenost** (učitelj naj učence spodbuja k razmišljanju in jih zaposli z dejavnostmi, ki vodijo h globljemu dojetanju).

Zahteve po diferenciaciji pouka so dane tudi s strani države. Od leta 2006 imamo v Sloveniji Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli (Zakon o osnovni šoli, 2006), ki določa pogoje za izvajanje diferenciacije, postopek pri odločanju o izvajanju oblik diferenciacije na šoli, postopek pri odločanju učenca za raven zahtevnosti in načine oblikovanja učnih skupin za izvedbo diferenciacije v devetletni osnovni šoli. Ker se empirični del nanaša le na pouk naravoslovja v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (4. in 5. razred), je za nas pomemben le 2. člen pravilnika, ki opisuje notranjo diferenciacijo: »*Notranja diferenciacija se izvaja od 1. do 9. razreda pri pouku vseh predmetov in pri drugih oblikah organiziranega dela tako, da učitelj v oddelku oziroma učni skupini diferencira delo z učenci glede na njihove zmožnosti*« (Zakon o osnovni šoli, 2006).

---

<sup>1</sup> Pedagogika Marie Montessori, ki se počasi pojavlja v slovenskih vrtcih in tudi v osnovni šoli, temelji na individualizaciji pouka.

## Namen raziskave

Didaktična priporočila, ki temeljijo na teoretičnih spoznanjih psihologov in pedagogov, med drugim izpostavljajo tudi zahteve po diferenciaciji pouka. Zahteve temeljijo na dejstvu, da so učenci določenega oddelka različni. Zanimalo nas je, kako so te razlike med učenci upoštevane pri pedagoškem delu: pri pouku naravoslovja v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju (4. in 5. razred). Verjetno bi bil neposreden vpogled v razred (hospitacije) najboljši način za odgovor na to vprašanje, a hkrati se je treba zavedati, da lahko prisotnost raziskovalca vpliva na dobljene rezultate. Odgovore na to vprašanje smo zato namerno poiskali na drugačne načine. Glede na to, da so učni načrti zakonska obveza vsakega učitelja, smo se odločili, da pogledamo, ali učni načrti učitelje usmerjajo v diferenciacijo – in če jih, kako. Velika večina učiteljev si pri pouku pomaga z učbeniki in delovnimi zvezki. Danes učitelji lahko izbirajo med različnimi založbami oziroma avtorji. Zanimalo nas je, ali so v učbenikih in delovnih zvezkih prisotni kakšni elementi, ki bi jih lahko razumeli kot spodbudo za diferenciacijo. Na diferenciacijo pouka pa smo pogledali tudi z vidika usposobljenosti študentov, bodočih učiteljev, in sicer na posredni način, z odkrivanjem njihovih stališč in analiziranjem njihovih učnih priprav.

## Raziskovalna vprašanja

Da bi odkrili, kako se udejanja diferenciacija pouka naravoslovja v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju (4. in 5. razred), smo pod drobnogled vzeli različne vire, ki nam lahko posredno pokažejo, kako se oziroma kako se bo udejanjala diferenciacija pouka v šolah. Naša raziskovalna vprašanja so bila:

1. Ali so razlike med učenci upoštevane v učnih načrtih?
2. Ali razlike med učenci upoštevajo avtorji učbenikov?
3. Ali se razlik med učenci zavedajo študenti, bodoči učitelji?
4. Ali pri načrtovanju pouka razlike med učenci upoštevajo študenti, bodoči učitelji?

## Metodologija

### *Raziskovalni vzorec*

Pri prvem raziskovalnem vprašanju smo uporabili naslednje pisno gradivo: učni načrt za predmet spoznavanje okolja (1. vzgojno-izobraževalno obdobje) in učni

načrt za predmet naravoslovje in tehnika (2. vzgojno-izobraževalno obdobje). Oba učna načrta sta namenjena devetletni osnovni šoli.

Analizirali smo vse učbenike in delovne zvezke, ki so bili na voljo v knjižnici Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani:

**za 1. razred:**

- Hergan idr.: Dotik okolja 1 (MK, 2009): učbenik, delovni zvezek 1. del in delovni zvezek 2. del.
- Hrvatín Kralj idr.: Opazujem, raziskujem, razmišljam 1 (DZS, 2000): delovni učbenik.
- Petauer idr.: Odkrivam svoje okolje 1 (Rokus, 2000): delovni učbenik 1. del in delovni učbenik 2. del.
- Vovk Korže in Golob: Prisluhnem okolju 1 (Rokus Klett, 2007): učbenik.
- Bajd idr.: Okolje in jaz 1 (Modrijan, 1999): delovni učbenik 1. del in delovni učbenik 2. del.

**za 2. razred:**

- Hergan idr.: Dotik okolja 2 (MK, 2004): učbenik in delovni zvezek.
- Vrščaj idr.: Opazujem, raziskujem, razmišljam 2 (DZS, 2000): učbenik in delovni listi.
- Petauer idr.: Odkrivam svoje okolje 2 (Rokus, 2001): učbenik in delovni zvezek.
- Bajd idr.: Okolje in jaz 2 (Modrijan, 2000): učbenik in delovni zvezek.

**za 3. razred:**

- Hergan idr.: Dotik okolja 3 (MK, 2005): učbenik in delovni zvezek.
- Vrščaj idr.: Opazujem, raziskujem, razmišljam 3 (DZS, 2001): učbenik in delovni zvezek.
- Vovk Korže idr.: Odkrivam svoje okolje 3 (Rokus, 2002): učbenik in delovni zvezek.
- Antič idr.: Okolje in jaz 3 (Modrijan, 2001): učbenik in delovni zvezek.

**za 4. razred:**

- Mirt idr.: Raziskujem in ustvarjam 4 (MK, 2003): učbenik.



- Skribe Dimec idr.: Raziskujemo, gradimo 4 (DZS, 2002): učbenik in delovni zvezek.
- Kolman idr.: Naravoslovje in tehnika 4 (Rokus, 2002): učbenik in delovni zvezek.
- Kolman idr.: Naravoslovje in tehnika 4 (Rokus Klett, 2009) posodobljena izdaja: učbenik.
- Brumen idr.: Naravoslovje in tehnika 4 (TZS, 2004): učbenik.
- Krnel idr.: Od mravlje do Sonca 1 (Modrijan, 2006): učbenik in delovni zvezek.

#### **za 5. razred:**

- Marhl idr.: Raziskujem in ustvarjam 5 (MK, 2006): učbenik in delovni zvezek.
- Skribe Dimec idr.: Raziskujemo, gradimo 5 (DZS, 2003): učbenik in delovni zvezek.
- Kolman idr.: Naravoslovje in tehnika 5 (Rokus Klett, 2010): delovni zvezek 2. del.
- Brumen idr.: Naravoslovje in tehnika 5 (TZS, 2006): delovni zvezek.
- Krnel idr.: Od mravlje do Sonca 2 (Modrijan, 2005): delovni zvezek.

Za odkrivanje pojmovanj smo uporabili naslednji vzorec študentov razrednega pouka: 39 študentov 3. letnika Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem, 54 študentov 3. letnika Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in 57 študentov 4. letnika Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Skupaj je v tem delu raziskave sodelovalo 150 študentov razrednega pouka.

Ravnanja študentov smo ugotavljali na dva načina, za oba pa smo uporabili učne priprave. Da bi odkrili, ali študenti pri pisanju učnih priprav upoštevajo zahtevo po diferenciaciji pouka, smo analizirali naslednji vzorec priprav, ki so jih napisali študenti 3. letnika Oddelka za razredni pouk Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani: 50 priprav (iz leta 2010), 49 priprav (iz leta 2009), 28 priprav (iz leta 2008) in 58 priprav (iz leta 2007). Da bi odkrili, kako diferenciacijo z vidika konstruktivistične teorije učenja pri načrtovanju pouka udeležujejo študenti, bodoči učitelji razrednega pouka, smo analizirali 80 učnih priprav: 50 učnih priprav, ki so jih napisali študenti 3. letnika Oddelka za razredni pouk Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, in 30 učnih priprav, ki so jih napisali študenti 4. letnika Oddelka za razredni pouk Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani.

### *Postopki zbiranja podatkov*

Da bi odkrili, ali so razlike med učenci upoštevane v učnih načrtih, smo natančno pregledali učna načrta za spoznavanje okolja ter naravoslovje in tehniko. Iskali smo besedilo, ki bi na kakršen koli način udejanjalo zamisel o diferenciaciji.

Koliko se razlik med učenci zavedajo avtorji učbenikov, smo ugotavljali z analizo učbenikov in delovnih zvezkov za pouk spoznavanja okolja v 1., 2. in 3. razredu ter naravoslovja in tehnike v 4. in 5. razredu. Kot kriterij za analizo smo uporabili naslednje štiri indikatorje diferenciacije (Heacox, 2009): težavnost (učitelj najprej odkrije razlike med učenci), smiselnost (učenje bistvenih, smiselnih vsebin, zanimivi izzivi), prilagodljivost in raznovrstnost (učenci izbirajo, kako se bodo učili in kako bodo pokazali naučeno) in poglobljenost (spodbujanje k razmišljanju, globljemu dojetanju). Ti indikatorji diferenciacije so po našem mnenju relativno enostavni in primerni tudi za posredno ugotavljanje diferenciacije, to je, za analizo učnih gradiv, kot so učbeniki in delovni zvezki. Analizo vseh učnih gradiv je opravila ena oseba – specialni didaktik z več kot 30-letnimi delovnimi izkušnjami v pedagoškem poklicu.

Ali se študenti, bodoči učitelji, zavedajo razlik med učenci, smo odkrivali z raziskavo o pojmovanjih o poučevanju naravoslovja. Za raziskavo smo uporabili anketni vprašalnik, ki s trditvami preverja stališča študentov do petnajstih pedagoških »izzivov«. Med njimi sta tudi dve trditvi, ki se nanašata na diferenciacijo pouka:

- *»Ko začnem s poučevanjem nove teme, predvidevam, da učenci o njej še nič ne vedo.«*
- *»Najraje poučujem ves razred hkrati, ker imam tako najboljši pregled nad potekom učne ure.«*

Študenti so imeli ob vsaki trditvi tri možnosti za odgovor: *se strinjam*, *se ne strinjam* ali *ne znam se odločiti*. Anketiranje je bilo izvedeno oktobra in novembra 2010.

Z analizo priprav za pouk naravoslovja, ki so jih napisali študenti 3. letnika ob začetku predmeta didaktika naravoslovja, smo med drugim tudi neposredno ugotavljali, ali je bila v pripravi predvidena kakršna koli diferenciacija pouka in če je bila, ali je bila kvantitativna (več vsebin) ali kvalitativna (težje vsebine). Analizo so oktobra 2010 izvedli študenti sami, tako da je vsak analiziral pripravo svojega vrstnika. Zbrane podatke smo primerjali s podatki prejšnjih let, ki so bili zbrani na enak način, pri pouku (2009, 2008 in 2007).

Udejanjanje diferenciacije smo pri študentih preverili še na drug način. Kot kriterij za diferenciacijo smo uporabili zamisel, da preverimo, ali se v pripravah

pojavnajo elementi konstruktivistične teorije učenja (individualno začetno in končno preverjanje znanja), saj ta teorija temelji na individualnem odkrivanju pojmovanj učencev in napredku vsakega posameznega učenca. Analizirali smo priprave študentov 3. letnika ob začetku predmeta didaktika naravoslovja in priprave, ki so jih napisali študenti 4. letnika za nastope ob zaključku predmeta didaktika naravoslovja. Izvedba nastopov je bila v oktobru in novembru 2010. Analizo vseh priprav je opravila ena oseba – specialni didaktik z več kot 30-letnimi delovnimi izkušnjami v pedagoškem poklicu.

### *Postopki obdelave podatkov*

Za pregled učnih načrtov in učbenikov smo uporabili deskriptivno (vsebinsko) analizo. Frekvenčne distribucije ( $f$ ,  $f\%$ ) smo uporabili pri analizi učnih priprav in stališč študentov. Razlike med študenti različnih skupin (3., 4. letnik, Ljubljana, Koper) v stališčih smo preverili s  $\chi^2$ -preizkusom.

## **Rezultati in interpretacija**

Zaradi večje preglednosti so rezultati in interpretacija prikazani za vsako raziskovalno vprašanje posebej.

### *Diferenciacija – jo upoštevajo učni načrti?*

Učni načrt za predmet spoznavanje okolja v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole ima jasno strukturo. Pregledali smo vsa poglavja učnega načrta in ugotovili, da diferenciacija ni velikokrat omenjena. Diferenciacija je posredno omenjena le v poglavju Specialnodidaktična priporočila. Tam smo našli dve mesti, ki jih lahko razumemo kot diferenciacijo:

1. *»Poudarek je na osebnem doživljanju in upoštevanju izkušenj in zamisli, ki jih učenci in učenke oblikujejo v šoli in zunaj nje. Njihove zamisli in izkušnje so lahko izhodišče za načrtovanje pouka, ki bo zamisli razvijal v smeri znanstvenih pojmov.«*
2. *»Učiteljica oziroma učitelj naj upošteva individualne razlike in naj dejavnosti prilagaja sposobnostim učencev in učenk.«*

Jasno pa je diferenciacija izražena v Katalogu znanja, saj so tam ločeno napisani temeljni standardi in minimalni standardi znanja, kar je učitelju neposredno v pomoč pri odločanju, katere standarde (cilje) morajo doseči vsi učenci in katere le nekateri.

Do podobnih ugotovitev smo prišli pri pregledu učnega načrta za predmet naravoslovje in tehnika v 4. in 5. razredu. Diferenciacija ni omenjena niti pri opredelitvi predmeta niti pri splošnih in operativnih ciljnih predmeta. Specialnodidaktična priporočila omenjajo diferenciacijo na treh mestih:

1. »Učitelj in šola sta dolžna učencem ponuditi priložnost, da zapisane cilje dosežejo. Vendar pa je tudi od posameznega učenca odvisno, ali jih bo dosegel.«
2. »Učenci se delovnih postopkov učijo v heterogenih skupinah. Ob tem spoznavajo, da je tudi delovna skupina sistem, katerega učinkovitost je odvisna od lastnosti njenih članov in od razmerij med njimi.«
3. »Učenci naj bi bili pripravljeni sami in v različnih skupinah storiti marsikaj za ohranjanje naravne in kulturne krajine ter napredek tehnike, ki je združljiva z okoljem.«

Tudi v tem učnem načrtu je diferenciacija jasno izražena pri katalogu znanja, ki je osnova za ocenjevanje, saj so ločeno zapisani oziroma označeni: standardi znanja, minimalni standardi znanja in temeljni standardi znanja.

#### *Diferenciacija – jo upoštevajo avtorji učbenikov?*

Pri analizi smo uporabili indikatorje, ki jih je oblikovala Heacox (2009): težavnost (učitelj najprej odkrije razlike med učenci), smiselnost (učenje bistvenih, smiselnih vsebin, zanimivi izzivi), prilagodljivost in raznovrstnost (učenci izbirajo, kako se bodo učili in kako bodo pokazali naučeno) in poglobljenost (spodbujanje k razmišljanju, globljemu dožemanju). Rezultati analize različnih učnih gradiv za pouk naravoslovja od 1. do 5. razreda z vidika pojavljanja elementov diferenciacije so predstavljeni po posameznih razredih.

#### *Učna gradiva za 1. razred*

V učbeniku Dotik okolja 1 (Hergan idr., 2009) razen pri ciljnih za učitelje in starše, kjer piše: »Kadar se predstavimo, **lahko**<sup>2</sup> povemo tudi svoj naslov«, drugih elementov diferenciacije nismo našli. V navodilu za učence, kjer piše: »**PREDSTAVI SE. POVEJ SVOJ NASLOV**«, pa se ta zamisel o diferenciaciji celo izgubi. Tudi v obeh pripadajočih delovnih zvezkih ni nobenih elementov diferenciacije. V delovnem učbeniku Opazujem, raziskujem, razmišljam 1 (Hrvatina Kralj idr., 2000) elementov diferenciacije nismo našli. Prav tako ni nobenih elementov diferenciacije v obeh delih delovnega učbenika Odkrivam svoje okolje 1 (Petauer idr., 2000), v učbeniku Prislunhnem okolju 1 (Vovk Korže in Golob, 2007) in v obeh delih delovnega učbenika Okolje in jaz 1 (Bajd idr., 1999).

<sup>2</sup> Poudarila Darja Skribe Dimec.

### *Učna gradiva za 2. razred*

Pregledali smo učna gradiva štirih različnih založb, vendar v nobenem učnem gradivu za 2. razred nismo našli elementov diferenciacije.

### *Učna gradiva za 3. razred*

V učbeniku Dotik okolja 3 (Hergan idr., 2005) bi predstavitev z naslovom PO SVETU (str. 70–73) lahko povezali z diferenciacijskim elementom smiselnost (zanimivi izzivi). Drugih elementov diferenciacije nismo našli. Tudi v delovnem zvezku ni bilo elementov diferenciacije. V učbeniku Opazujem, raziskujem, razmišljam 3 (Vrščaj idr., 2001) se občasno pojavlja rubrika »Ali veš?«. Drugih elementov diferenciacije v učbeniku nismo našli, prav tako jih nismo našli v delovnem zvezku. V učnih gradivih Odkrivam svoje okolje 3 (Vovk Korže idr., 2002) elementov diferenciacije nismo našli. V učbeniku Okolje in jaz 3 (Antič idr., 2001) je v oblačku napisana bistvena vsebina. Prav tako je diferenciacijo mogoče opaziti še na nekaj drugih mestih: na primer vprašanje, ki zahteva razmišljanje: »Kaj misliš, ali se lahko sprehajaš po morskem dnu?«, in ilustracija dveh otrok, ki nad glavama nosita narobe obrnjen čoln. Tudi grafični zapis prehajanja agregatnih stanj vode pritegne pozornost. V izziv je tudi ilustracija ladje in ribe, ki nazorno prikaže podobnost oblike. Drugih elementov diferenciacije v učbeniku nismo našli. V delovnem zvezku je precej vprašanj, s katerimi lahko učitelj odkrije pojmovanja učencev, na primer: »Kaj misliš, kako naredijo avtomobil?« (str. 17), »Kaj sveti?« (str. 18), »Kako si to predstavljaš?« (str. 21), »Kaj pa ti misliš?« (str. 24, 26, 28, 30) – kot dialog so predstavljena različna pojmovanja učencev. Drugih elementov diferenciacije v delovnem zvezku nismo našli.

### *Učna gradiva za 4. razred*

V učbeniku Raziskujem in ustvarjam 4 (Mirt idr., 2003) je na prvi strani predstavitev, kako je učbenik urejen. Med drugim je tudi rubrika »Naučil se bom«. V tej rubriki so nekateri cilji označeni z zvezdico. To so cilji, ki so z zvezdico označeni tudi v učnem načrtu in pomenijo minimalni standard znanja. Drugih elementov diferenciacije nismo našli. Učbenik Raziskujemo, gradimo 4 (Skribe Dimec idr., 2002) ima jasno didaktično strukturo, iz katere je razvidnih več elementov diferenciacije. Na začetku vsakega poglavja so napisani cilji (»Kaj te želimo med drugim v tem poglavju naučiti«), ki učenca usmerijo na bistvo vsebine. Temeljne vsebine so napisane na barvni podlagi. Na barvni podlagi so prikazane tudi mnoge zanimivosti. S simbolom so označena mesta, kjer so pojasnjene manj znane besede. Naredi vajo/lahko narediš vajo je jasna oblika diferenciacije. Prav tako navajanje dodatnih virov kot so knjige in e-viri. Tudi delovni zvezek ima jasno didaktično strukturo. Skoraj vsako poglavje se začne z dejavnostjo, ki je prikazana z »oblačkom«, ki izhaja iz glave učenca, in besedilom: »Jaz mislim ...«.

Namen te dejavnosti je odkrivanje pojmovanj učencev. Na koncu vsakega poglavja je rubrika »*Ali sedaj veš/znaš ...*«, kar učenca spomni na preverjanje doseganja ciljev, zastavljenih na začetku poglavja v učbeniku. Nekatere vaje so označene s simbolom »*Za radovedne*«, kar se sklada z učbeniškim besedilom »*Lahko narediš vajo*«. Te vaje so v delovnem zvezku kot dodatna »ponudba« in torej kvantitativna oblika diferenciacije. Tudi učbenik Naravoslovje in tehnika 4 (Kolman idr., 2002) ima jasno didaktično strukturo, ki omogoča diferenciacijo: uvodni opis (spodbuja vživljanje), »*Lahko prebereš*«, »*Zdaj vem*«, »*Novi pojmi*«, »*Zanimivosti*«, »*Za zelo radovedne*«, »*Ekologija*«, »*Zdravstveni nasveti*«, »*Preveri svoje znanje*«. V delovnem zvezku so občasno dejavnosti za odkrivanje pojmovanj učencev (str. 85). Nekatere vaje so označene s simbolom »*Za zelo radovedne*«. Drugih elementov diferenciacije nismo našli. Tudi v posodobljenem učbeniku iste založbe iz leta 2009 je podobna didaktična struktura: »*Zdaj vem*«, »*Zanimivosti*«, »*Za zelo radovedne*«, »*Ekologija*«, »*Zdravstveni nasvet*«, »*Preveri svoje znanje*«, »*Lahko si jo izdellaš*« (str. 29), »*Zelo pomembno*«, »*Da se prepričaš, naredi poskus po navodilih*«. V učbeniku Naravoslovje in tehnika 4 (Brumen idr., 2004) je na prvi strani predgovor, kjer so napisana zanimiva vprašanja: »*Kaj bi se zgodilo, če ...*«. Posamično so napisane dodatne informacije, označene s simbolom \*. Drugih elementov diferenciacije nismo našli.

Učbenik *Od mravlje do Sonca 1* (Krncl idr., 2006) ima povzetek bistvenih vsebin na barvni podlagi. V posebnem okvirju so zanimivosti in vsebine, povezane z vsakdanjim življenjem. Drugih elementov diferenciacije nismo našli. V delovnem zvezku prva naloga pri posameznih poglavjih včasih odkriva pojmovanja učencev. Drugih elementov diferenciacije nismo našli.

#### *Učna gradiva za 5. razred*

Učbenik *Raziskujem in ustvarjam 5* (Marhl idr., 2006) ima legendo z naslednjimi rubrikami: »*Ali veš?*«, »*Praktični primer*«, »*Navezava na delovni zvezek*«, »*Poskus*«, »*Ekološke vsebine*«, »*Povzetek snovi*« in »*Zanimivosti*«. Nekatere od teh elementov lahko razumemo kot možnost za diferenciacijo pouka. V delovnem zvezku je po vsaki vaji rubrika »*Pomni*«. Učbenik in delovni zvezek *Raziskujemo, gradimo 5* (Skribe Dimec idr., 2003) imata popolnoma enako didaktično strukturo kot učbenik in delovni zvezek za 4. razred, zato vse, kar smo glede diferenciacije zapisali pri učnih gradivih za 4. razred, velja tudi za 5. razred. Delovni zvezek *Naravoslovje in tehnika 5* (Kolman idr., 2010) ima legendo z naslednjimi elementi: »*Lahko prebereš*«, »*Predlog za poskus (za zelo radovedne)*« in »*Povezava z učbenikom*«. V delovnem zvezku *Naravoslovje in tehnika 5* (Brumen idr., 2006) so označene povezave z učbenikom. Elementov diferenciacije nismo našli. V delovnem zvezku *Od mravlje do Sonca 2* (Krncl idr., 2005) najdemo humor in zanimive dialoge med učenci. Drugih elementov diferenciacije nismo našli.

Iz predstavitve analize učbenikov in delovnih zvezkov za pouk naravoslovja od 1. do 5. razreda osnovne šole je razvidno, da sta, glede na uporabljene indikatorje, v večini učnih gradiv spodbuda in ponudba učiteljem za izvajanje diferenciacije zelo majhni. Na osnovi zgoraj navedenih analiz je videti, da se avtorji učbenikov in delovnih zvezkov za 1. in 2. razred ne zavedajo dovolj, da so učenci različni tako po svojih interesih kot zmožnostih, saj elementov diferenciacije pravzaprav sploh nismo našli (razen ene, verjetno naključne izjeme). Ob tolikšni konkurenci založb je res škoda, da se katera avtorska skupina ni odlikovala po pristopu, iz katerega bi lahko, glede na indikatorje Diane Heacox (2009), prepoznali namero po diferenciranem pristopu. Zelo malo diferenciacije ponujajo tudi učbeniki in delovni zvezki za 3. razred. Še največ elementov diferenciacije je bilo v učbeniku in delovnem zvezku založbe Modrijan. Precej drugače pa je za diferenciacijo pouka naravoslovja poskrbljeno v 4. in 5. razredu. Z jasno didaktično strukturo, ki spodbuja in omogoča diferenciacijo in se v mnogih elementih sklada z indikatorji diferenciacije Diane Heacox (2009), posebej izstopata učbenika in delovna zvezka dveh založb: DZS in Rokus Klett. Seveda pa je treba poudariti, da bi drugačen pogled na diferenciacijo ali analiza druge osebe lahko dala drugačne rezultate.

#### *Diferenciacija – se je zavedajo študenti, bodoči učitelji?*

Stališča študentov do trditve *Ko začnem s poučevanjem nove teme, predvidevam, da učenci o njej še nič ne vedo* so prikazana v preglednici 1.

*Preglednica 1:* Števila (f) in strukturni odstotki (f %) študentov razrednega pouka po stališču do izjave *Ko začnem s poučevanjem nove teme, predvidevam, da učenci o njej še nič ne vedo*

	Da, se strinjam		Ne, se ne strinjam		Ne vem		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
3. letnik (KP)	6	15,4	30	76,9	3	7,7	39	100
3. letnik (LJ)	6	11,1	44	81,5	4	7,4	54	100
4. letnik (LJ)	3	5,3	52	91,2	2	3,5	57	100
Skupaj	15	10,0	126	84,0	9	6,0	150	100

Analiza trditve o predznanju učencev je pokazala, da se večina študentov zaveda, da učenci prihajajo k pouku z določenim predznanjem, saj se s trditvijo ni strinjalo kar 76,9 % študentov 3. letnika Univerze v Ljubljani, 81,5 % študentov 3. letnika Univerze na Primorskem in 91,2 % študentov 4. letnika Univerze v Ljubljani. Iz rezultatov se tudi vidi, da je to pojmovanje v 4. letniku še nekoliko bolj realistično kot v 3. V 4. letniku je tudi manj tistih, ki se do trditve niso znali opredeliti. Preizkus  $\chi^2$  ni pokazal statistično pomembnih razlik med študenti 3. letnika v Kopru in



študenti 3. letnika v Ljubljani ( $\chi^2 = 0,387$ ;  $p = 0,824$ ), niti med študenti 3. letnika v Ljubljani in študenti 4. letnika v Ljubljani ( $\chi^2 = 2,232$ ;  $p = 0,328$ ).

Stališča študentov do trditve *Najraje poučujem ves razred hkrati, ker imam tako najboljši pregled nad potekom učne ure* so prikazana v preglednici 2.

*Preglednica 2:* Števila (f) in strukturni odstotki (f %) študentov razrednega pouka po stališču do izjave *Najraje poučujem ves razred hkrati, ker imam tako najboljši pregled nad potekom učne ure*

	Da, se strinjam		Ne, se ne strinjam		Ne vem		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
3. letnik (KP)	15	38,5	5	12,8	19	48,7	39	100
3. letnik (LJ)	17	31,5	13	24,1	24	44,4	54	100
4. letnik (LJ)	18	31,6	21	36,8	18	31,6	57	100
Skupaj	50	33,3	39	26,0	61	40,7	150	100

Namera, da bi se iz trditve *Najraje poučujem ves razred hkrati, ker imam tako najboljši pregled nad potekom učne ure* lahko razbralo, ali so študenti zagovorniki frontalnega pouka (hkratnega poučevanja vsega razreda) ali pa bolj cenijo samostojno delo učencev v manjših skupinah, se ni najbolje izkazala, saj se je zelo veliko študentov vseh treh skupin odločilo za odgovor *ne znam se odločiti*. Rezultate je zato potrebno interpretirati previdno, kljub temu pa primerjava med odgovori *da* oziroma *ne* kažejo, da so v 3. letnikih nekoliko bolj navdušeni nad frontalnim delom (hkratnim poučevanjem vsega razreda) kot v 4. letniku. Še zlasti je ta razlika relativno velika pri študentih iz Kopra. Preizkus  $\chi^2$  ni pokazal statistično pomembnih razlik med študenti 3. letnika v Kopru in študenti 3. letnika v Ljubljani ( $\chi^2 = 1,906$ ;  $p = 0,385$ ), niti med študenti 3. letnika v Ljubljani in študenti 4. letnika v Ljubljani ( $\chi^2 = 2,662$ ;  $p = 0,264$ ).

*Diferenciacija – jo pri načrtovanju pouka upoštevajo študenti, bodoči učitelji?*

V 3. letniku pri didaktiki naravoslovja študenti ob začetku predmeta napišejo pripravo za eno učno uro naravoslovja na razredni stopnji, ne da bi prej dobili kakršna koli navodila. Namen tega dela je odkriti, kakšna so pojmovanja študentov o pisanju učnih priprav (prva stopnja konstruktivistične teorije učenja). Iz priprav, ki so jih študenti sami analizirali leta 2010, smo ugotovili, da jih je le 10 % vključevalo diferenciacijo (5 priprav od 50). Vse diferenciacije so bile kvalitativne, kar pomeni, da so bile za učence pripravljene različno zahtevne naloge. Kar 90 % priprav pa ni vključevalo diferenciacije. Rezultate smo primerjali še z rezultati prejšnjih let in ugotovili podobno. Leta 2009 ni niti ena priprava vključevala diferenciacije (analiziranih je bilo 49 priprav), leta 2008 je 7,1 % priprav (2 od 28) vključevalo diferenciacijo: vse kvantitativno (razlika je bila v količini dejavnosti, predvidenih za učence), leta 2007 je diferenciacijo vključevalo 1,7 % priprav (1 od 58): vse



kvalitativno. Rezultati te analize nedvoumno kažejo, da so študenti kljub uspešno opravljenemu izpitu iz splošne didaktike na diferenciacijo pozabili.

Drugi pogled na udejanjanje diferenciacije smo naredili s pregledom učnih priprav z vidika konstruktivistične teorije učenja. Rezultati so prikazani v preglednici 3.

*Preglednica 3:* Števila (f) in strukturni odstotki (f %) študentov razrednega pouka po udejanjanju konstruktivistične teorije učenja v pripravah za pouk naravoslovja

	Prava struktura konstruktivistične teorije učenja		Elementi konstruktivistične teorije učenja		Ni elementov konstruktivistične teorije učenja		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
3. letnik	3	6,0	26	52,0	21	42,0	50	100
4. letnik	6	20,0	19	63,3	5	16,7	30	100
Skupaj	9	11,25	45	56,25	26	32,5	80	100

Analiza učnih priprav je pokazala zanimive rezultate. Pravo strukturo konstruktivistične teorije učenja, za katero je značilna popolnoma jasna zveza med motivacijo, osrednjim delom in zaključkom učne ure (načrtno in natančno ugotavljanje napredka posameznega učenca), smo našli le pri 6,0 % študentov 3. in 20,0 % študentov 4. letnika. V teh pripravah je bila motivacija (individualni kognitivni konflikt) popolnoma enaka končnemu preverjanju doseženih ciljev. Malo manj kot polovica priprav 3. letnika in slaba petina priprav 4. letnika ni vključevala nobenih elementov konstruktivistične teorije učenja. To pomeni, da v pripravi ni bilo niti individualnega odkrivanja pojmovanj učencev oziroma individualnega preverjanja predznanja na začetku učne ure niti individualnega preverjanja doseganja ciljev na koncu učne ure. Vse druge priprave so imele različne oblike odkrivanja predznanja učencev ali različne oblike preverjanja doseženih ciljev na koncu učne ure, vendar večinoma frontalno. Primerjava med letniki sicer kaže napredek v načrtovanju diferenciacije pouka, vendar le pri posameznih stopnjah konstruktivistične teorije učenja. Raziskava je pokazala relativno majhen napredek med letniki z vidika konstruktivistične teorije učenja, ki bi bila upoštevana v celotni strukturi učne ure. Na slabo razumevanje povezav med cilji, motivacijo, osrednjim delom učne ure in zaključnim delom kaže tudi študija Skribe Dimec (2009).

## Sklep

Zavedanje, da so med učenci istega oddelka velike razlike v tem, kaj že vedo, kako stvari razumejo in kako jih znajo narediti, ima za logično posledico zavedanje, da je pouk potrebno diferencirati. Vsi šolski predmeti imajo s Pravilnikom o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli po 2. členu obveznost notranje diferenciacije, kar pomeni, da mora učitelj diferencirati delo z učenci glede na njihove zmožnosti.

Zato nas je zanimalo, kako so na tako obliko dela pri poučevanju naravoslovja pripravljene študenti, bodoči učitelji razrednega pouka, in kakšno oporo jim dajejo učni načrti in učna gradiva (učbeniki in delovni zvezki). Da bi dobili odgovore na zastavljena vprašanja, smo naredili vrsto analiz.

Analiza učnih načrtov za predmet spoznavanje okolja in za predmet naravoslovje in tehnika je pokazala, da je diferenciacija izražena pravzaprav le tako, da so v katalogu znanja poleg standardov znanja posebej označeni minimalni standardi znanja. Poleg tega so posebej napisani še temeljni standardi znanja. V posodobljenih učnih načrtih je za diferenciacijo poskrbljeno s posebnim poglavjem Individualizacija in diferenciacija, v katerem pa so le navedeni koncepti, smernice in navodila, sprejeta na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje (Kolar idr., 2011, str. 26; Vodopivec idr., 2011, str. 29). O tovrstnih prilagoditvah za pouk naravoslovja je že pisala Marija Kavkler (1999).

Za analizo učnih gradiv smo uporabili učbenike in delovne zvezke za pouk spoznavanja okolja ter naravoslovja in tehnike v prvih petih razredih osnovne šole. Analiza na osnovi opredelitve diferenciranega pouka Diane Heacox (2009), ki izpostavlja štiri vidike diferenciacije (težavnost, smiselnost, prilagodljivost in raznovrstnost ter poglobljenost), je pokazala, da učiteljem pri načrtovanju in izvajanju diferenciranega pouka učbeniki in delovni zvezki večinoma niso v posebno pomoč. Še zlasti to velja za učna gradiva za prvi in drugi razred, saj razen ene izjeme v prvem razredu, ki pa je kot kaže celo naključna, elementov diferenciacije sploh ni. Šele za drugo vzgojno-izobraževalno obdobje je na slovenskem tržišču res nekaj učbenikov, za katere lahko rečemo, da so se avtorji zavedali potrebe po diferencirani »ponudbi«. Analizo vsega gradiva je opravila ena oseba, zato je pomembno poudariti, da bi analiza druge osebe ali ponovni pregled lahko dal tudi drugačne rezultate.

Vrsta analiz je bila opravljena, da bi odkrili, kako dobro so na diferenciacijo pouka pripravljene študenti, bodoči učitelji razrednega pouka. Pojmovanja študentov smo ugotavljali z anketnim vprašalnikom, ravnanja pa z analizo učnih priprav. Analize so pokazale zanimive rezultate. Statistično pomembnih razlik v pojmovanjih o diferenciaciji pri poučevanju naravoslovja med študenti Univerze v Ljubljani in Univerze na Primorskem ni. Prav tako ni statistično pomembnih razlik med študenti 3. in 4. letnika, čeprav študenti v tem času spoznajo konstruktivistično teorijo učenja (predavanja) in jo izkusijo (seminarji in vaje v 3. letniku). Razlike med letniki so opazne le pri ravnanju, to je pisanju priprav. Študenti 4. letnika so precej več pozornosti namenili individualnemu odkrivanju pojmovanj na začetku in/ali na koncu učne ure, kar je verjetno posledica izkušnje pri skupinski pripravi na nastope in individualne pomoči pri načrtovanju učnih ur. Žal pa se jasne strukture konstruktivistične teorije učenja zaveda le nekaj študentov. Morda je eden od razlogov v tem, da so nastopi »umetna situacija«, ki študentom ne omogoča

kontinuiranega dela v razredu. Način izvajanja nastopov sicer omogoča, da študenti pred nastopom v razredu hospitirajo, vendar se večinoma še ne zavedajo, da bi to lahko uporabili tudi za odkrivanje pojmovanj učencev. (Ne)pripravljenost študentov na različnost učencev je le eden od pokazateljev (ne)uspešnosti našega šolskega sistema. Zagotovo bi bila zanimiva tudi raziskava, ki bi bila narejena z učitelji, ki že poučujejo, saj bi tako neposredno dobili vpogled v dogajanje v razredu. Raziskavo, ki prikazuje mnenja srednješolcev in srednješolskih učiteljev o učni individualizaciji in diferenciaciji, so naredili že Kalin, Vogrinc in Valenčič Zuljan (2009).

Vse opravljene analize bi lahko bile povod za samokritično in samoreflektivno razmišljanje o lastnem delovanju. Potrebno se je vprašati, ali študenti v času svojega študija izkusijo diferencirano poučevanje. Pomembno je, da učitelji učiteljev ozavešimo svoje mišljenje o diferenciaciji pouka, kritično preverimo svojo dosedanjo prakso, in če je potrebno, razširimo možnosti za izboljšanje. Rezultati, predstavljeni v tem članku, nedvoumno kažejo, da bo treba na področju diferenciacije pri pouku naravoslovja v prihodnje narediti še mnogo več.

## LITERATURA

Ferbar, J. idr. (2000). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Naravoslovje in tehnika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.

Heacox, D. (2009). *Diferenciacija za uspeh vseh: predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmožnosti*. Ljubljana: Rokus Klett.

Kalin, J., Vogrinc, J. in Valenčič Zuljan, M. (2009). Pomen učne individualizacije in diferenciacije pri zagotavljanju motiviranosti učencev. V V. Medved Udovič, M. Cotič in M. Cencič (ur.), *Pouk v družbi znanja* (str. 20–33). Koper: Pedagoška fakulteta.

Kavkler, M. (1999). Diferenciacija pri poučevanju naravoslovja za otroke z učnimi težavami. *Sodobna pedagogika*, 50 (1), 154–169.

Kolar, M. idr. (2011). *Program osnovna šola. Spoznavanje okolja. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 25. 4. 2012, s [http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_spoznavanje\\_okolja\\_pop.pdf](http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_spoznavanje_okolja_pop.pdf).

Krnel, D. idr. (2000). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Spoznavanje okolja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.

Marentič Požarnik, B. (2004). *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Postlethwaite, K. (1993). *Differentiated science teaching: Responding to individual differences and to special educational needs*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Skribe Dimec, D. (2009). Motivacija kot pomembna vez med cilji, osrednjim delom in zaključnim delom učne ure pri pouku naravoslovja. V V. Medved Udovič, M. Cotič in M. Cencič (ur.), *Pouk v družbi znanja* (str. 170–181). Koper: Pedagoška fakulteta.

Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije in Izobraževalna skupnost Slovenije.

Strmčnik, F. (1993). *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Vodopivec, I. idr. (2011). *Program osnovna šola. Naravoslovje in tehnika. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 25. 4. 2012, s [http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_naravoslovje\\_in\\_tehnika.pdf](http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_naravoslovje_in_tehnika.pdf).

*Zakon o osnovni šoli*. (2006). Uradni list RS, št. 63/2006. Pridobljeno 25. 4. 2012, s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200663&stevilka=2720>.



*Miha Mohor, prof., miha.mohor@gmail.com*

## **Priredbe literarnih del za mladino**

Pregledni znanstveni članek

UDK 821:028.5

82.09-93

### **POVZETEK**

Čeprav v strokovni javnosti prevladuje mnenje, da prirejevalci literarnih klasikov umetnostno besedilo siromašijo, saj sta jezik in literatura neločljiva in obstajata v zapletenem razmerju, članek pokaže, da je naš skupni kulturni spomin v precejšnji meri sestavljen iz raznovrstnih predelav svetovnih klasikov. Slovencem so jih namreč od srede 19. stoletja kulturni posredniki praviloma prvič predstavljali prav v obliki skrajšanih priredb. Prilagajali so jih bralnim zmožnostim vse širše bralske publike in otroškemu dožemanju, v prevodih pa so izvirna besedila spreminjali tudi iz moralističnih ali ideoloških nagibov. Zaradi specifičnih kulturnozgodovinskih razlogov so bili podobni posegi v besedila domačih avtorjev redkejši.

**Ključne besede:** klasiki, mladinska književnost, recepcija, priredbe, predelave

## **Adaptations of Literary Works for the Youth**

### **ABSTRACT**

It is commonly argued that adaptation impoverishes literary classics through a process of simplification, which updates them for specific reading public. The reason is that language and literature are inseparable and there is a rather complex relationship between the two. Yet the paper points out that since mid-19th century, the world classics have more often than not been retold for the first time in the shortened form. The simplified versions have not been made only to address Slovenian less-skilled readers or to approach juvenile reading abilities, but have

been subjected to censorship for moral, religious, or ideological reasons. Because of a specific cultural context, Slovenian literary classics have been rarely shortened or adapted.

**Key words:** classics, children literature, reception, adaptations, renditions

## Uvod

V Sloveniji zadnjih 20 let v intervalih v javnost nekoliko sramežljivo prihajajo pobude, da bi se literarna dela, ki so ključna za kulturno zavest, prirejala bralnim zmožnostim mladih bralcev. Izvirajo predvsem iz pedagoških in založniških krogov, kjer jih utemeljujejo predvsem z vedno slabšimi recepcijskimi sposobnostmi mladine ob visokih izobraževalnih pričakovanjih družbe. Posledica tega razkoraka je odpor mnogih učencev do t. i. »šolskega branja« in ugašanje želje po leposlovni knjigi. Priredbam ugovarjajo predvsem nekateri literarni teoretiki in kritiki. Opozarjajo, da prirejevalci s svojimi posegi umetnostno besedilo nedopustno siromašijo, saj sta jezik in literatura neločljiva in obstajata v zapletenem razmerju. »To pomeni medvedjo uslugo tako izvirniku kot tudi bralcu, saj tovrstne adaptacije odbrusijo z originalov prav tiste tekstovne plasti, ki golo akcijsko okostje zapolnjujejo ter dajejo besedilom literarno vrednost in svojevrstnost in so pri otroku tudi najbolj odmevne« (Kobe, 1987, str. 99). Zato zagovarjajo mnenje, da je otroka smiselno uvajati v svet literature le s spodbujanjem branja neokrnjenih besedil. Šolskim praktikom »vračajo žogico«, naj posodobijo pouk s takimi metodami, da bodo otroci čim bolj ustvarjalno komunicirali z literarnimi besedili.

## Zgodovinski pregled krajšav prevedenih del v slovenščino

K ponovnemu premisleku sta me nedavno spodbudili dve okrogli mizi: *Okrajšani klasiki – nasilje nad literaturo ali motivacija za branje?*, ki jo je novembra 2012 v okviru *debatne kavarne* na 28. knjižnem sejmu organizirala založba Miš, in nadaljevanje tovrstnega pogovora 6. januarja 2013 v okviru *strokovne srede* v Pionirski knjižnici v Ljubljani.

Površni vtis, ki bi ga poslušalec lahko dobil ob polemikah, ali otroku ponuditi okrajšane klasike ali ne in ali spodbuditi založbe k takim projektom ali ne, ter ob opozorilih, kako s tem usodno prestopamo rubikon, je treba preveriti s pogledom v preteklost. Ali se Slovencem tuji klasiki prvič niso praviloma predstavljali prav v obliki skrajšanih priredb? Od srede 19. pa tja v prva leta 20. stoletja so se v okviru Levstikovih in mohorjanskih načrtov ljudske literature svetovni klasiki k nam prenašali predvsem v skrajšani in poenostavljeni obliki. »Knjige za prosti narod«

so bile namenjene porajajočim se srednje- in nižjeslojnim bralcem, ki so posegali po čtivu »za pouk in zabavo«, kakor jih je nagovarjalo geslo večerniških povesti. Šele z novim stoletjem so se kritiki začeli odločneje postavljati proti poljudnemu pisanju in »pogrošnim« knjižnim priredbam ter se z Ivanom Cankarjem na čelu zavzemali za koncept avtonomne visoke literature. To je bil že čas, ko smo imeli že več inteligence, ki je bila sposobna sprejemati dela iz vedno obširnejšega korpusa domače književnosti in tudi kakovostne prevode. V praksi pa je veljalo geslo publicista Franca Podgornika »vsakemu svoje«, s katerim se je zavzemal za izobražensko in ljudsko pisanje. Po drugi svetovni vojni je prevladalo izključujoče dogmatsko stališče o potrebi enotne literature, v skladu s teorijo o enakosti bralcev in s politično uravnilovko, v resnici pa se je ohranjal koncept avtonomne visoke literature. Vmes se je porajala nekakšna nova »zabavna literatura«, ki ni bila ne nizka ne visoka in je bila namenjena rekreaciji delovnega človeka. V ta kulturni kontekst so se ves čas vključevali tudi okrajšani, poenostavljeni in predelani klasiki mladinske in odrasle literature.

Roman Daniela Defoeja **Robinson Crusoe** (1719), eno ključnih klasičnih literarnih del zahodne civilizacije, je bil pri nas prvič predstavljen leta 1849 kot Cafov prevod Campejeve češke priredbe **Robinzon mlajši**. Da je Robinzon pri bralcih doživel dober sprejem, dokazuje ponatis knjižice že leta 1851, pa tudi naslednje predelave: **Robinzon starši, njegove vožnje in čudezne dogodbe** (Janez Parapat, Mohorjeva družba, 1876 in dva ponatisa), Košutnikove skrajšave pri založniku Antonu Turku, številne slikanice, po drugi svetovni vojni pa ponatisi ruske priredbe Kornelija Čukovskega **Življenje in čudovite prigode pomorščaka Robinzona Kruzoa** (z dvema prevodoma: Vinka Gaberskega in Cvetka Zagorskega). Ker je bil prevod Defoejevega romana **Življenje in nenavadne prigode pomorščaka Robinsona Crusoea** v polnem obsegu prvič objavljen šele leta 1972 (Mira Mihelič), lahko upravičeno domnevamo, da se je ta arhetipski junak v predstavo večine slovenskih bralcev preselil iz priredb.

Rekordno hitro pa sta že leto dni po izvirniku izšli priredbi Harriet B. Stowe: **Stric Tomova kočja ali življenje zamorcov v robnih državah severne Amerike** (Franc Malavašič, 1853) in **Stric Tomaž ali življenje zamorcov v Ameriki** (Janez Božič, 1853). Roman **Uncle Tom's Cabin**, ki je v desetletju po nastanku s svojim sporočilom veliko pripomogel k ukinitvi suženjstva v ZDA in ki zato sodi v kanon ameriške literature, odtlej spremlja slovenske bralce v različnih predelavah. Leta 1934 je **Kočja strica Toma**, »izbor iz romana istega imena«, prevedla in priredila Olga Grahor, leta 1954 pa je to besedilo Kristina Brenk predelala za priljubljeno mladinsko zbirko Sinji galeb; knjiga je grafično preoblikovana doživela še devet izdaj (1959, 1965, 1968, 1973, 1977, 1978, 1981, 1985 in 1993). Celotno besedilo do sedaj še ni bilo poslovenjeno.



Franc Malavašič je leta 1850 iz zakladnice nizkonemškega ljudskega izročila k nam prenesel tudi zgodbe o **Tillu Eulenspieglu**. Njegova priredba nemškega izvirnika iz leta 1515 z naslovom **Nemški Pavliha v slovenski obleki** je podobno kakor njegova prozna priredba Bürgerjevega **Münchhausna (Lažnjivi Kljukec, kako se mu je na morju, na suhim in v vojski godilo, 1856)** doživela številne ponatise. Pravi slovenski prevod **Čudovitih potovanj barona Münchhausna ali po naše Lažnivega Kljukca** je izpod peresa Vladimirja Kralja in z ilustracijami Gustava Doréja izšel šele sto let pozneje.

Podobno so k nam prihajala **Gulliverjeva popotovanja** (1726). Najpomembnejše delo Jonathana Swifta, v katerem je alegorično smešil družbene in moralne razmere, se je prvič pojavilo kot v fantastično pustolovščino poenostavljena Bregarjeva priredba prvega izmed štirih popotovanj v oddaljene dežele Samuela Gulliverja – **Popotovanje v Liliput** (1878). Mladini prirejene poenostavljene izdaje so se nizale (**Gulliverjeva potovanja**, Pavle Flere, 1926; **Med pritlikavci in velikani**, Tone Glavan, 1942), dokler 1951. leta nismo dobili prevoda Izidorja Cankarja. Prevedel je celotno Swiftovo mojstrovino, za mladino pa so potem še večkrat ponatiskovali le prva dva dela pod naslovom **Guliver med pritlikavci in velikani**. Ob tem pa so bralci še vedno dobivali nove poenostavitve za najmlajše. Najboljšo izmed teh je napravil Dane Zajc: **Guliver med pritlikavci**, 1987.

Pisatelj, ki je pritegnil predvsem najstnike, je bil James Fenimore Cooper z liki romantičnih izobčencev in plemenitih divjakov. Tudi od obsežnih romanov tega ameriškega Walterja Scotta, v katerih se je zgodovinska snov prepletala s prvimi pustolovskega romana, je na prelomu stoletij v kolportažnih okrajšavah ostala le napeta zgodba. Založnik Giontini je takrat pripravil šest zvezkov priredb pripovedi o ameriškem pionirju **Usnjeni nogavici**, dobička pa si je zaželel tudi konkurent Schwentner s knjižico **Na divjem zapadu**. Sodobni kritiki so Cooperjeve in tudi Mayeve indijanarice ocenjevali za škodljivo branje, sprva predvsem zato, ker so mladino od nastajajoče izvirne slovenske literature speljevale k nemškim izdajam manjvredne »plaže« in ker so bili prepričani, da tudi kasnejše slovenske priredbe zaradi slabe kakovosti ovirajo njihov bralni razvoj in nasploh slabo vplivajo na oblikovanje osebnosti. Prve prevode integralnih Cooperjevih besedil nam je posredoval Gojimir Kokalj šele v 60. letih prejšnjega stoletja.

**Tisoč in ena noč**, najpomembnejše klasično delo arabske književnosti, ki je sestavljeno kot ciklična pripoved z okvirno zgodbo, je že leta 1880 prišla k nam v doslej najboljše zbirki. Izšla je na 3000 straneh, v 11 zvezkih in bila povezana v 6 knjig. Na podlagi nemške priredbe jo je prikrajal Lipe Haderlap. Posredovane zgodbe so bile namenjene »krajšanju zimskega časa in razvedrilu bralcev«. Haderlap pa je skrbel tudi za njihovo »spodobnost«, saj je izpuščal erotične prvine. Šel pa je še dlje: da bi orientalsko besedilo čim bolj približal širokemu krogu bralcev, je arabska imena zamenjal s slovenskimi in slovanskimi (npr. Sindbad je postal

Jadroslav, Šeherezada Lunica). Za skromnejše bralce je anonimni prirejevalec leta 1902 pri Schwentnerju izdal knjižico petnajstih skrajšanih zgodb brez okvirne. Andreja Rapeta so pedagoške izkušnje vodile, da je leta 1924 najprej »jugoslovenski mladini povil« delo **Tisoč in ena noč: šopek pravljic z Jutrovega**, potem pa še zbirko pravljic za odrasle **Tisoč in ena noč: zbirka pravljic z Jutrovega**. Nove priredbe so pozneje izhajale tudi posamezno ali kot zbirka brez okvirne zgodbe (Djurdja Flere: **Najlepše pravljice iz Tisoč in ene noči**, 1946). Najširšemu krogu bralcev je najbolj poznan izbor Vladimirja Kralja, saj je knjiga **Tisoč in ena noč** (1953) doživela več ponatisov. Kralj (1953) se je opiral na eno izmed nemških izdaj, arabsko klasiko je prilagodil evropskemu načinu pripovedovanja zgodb in preuredil zbirko po literarnih vrstah na poglavja: pravljice, pripovedke in pustolovske zgodbe, legende in junaške pripovedke, živalske pravljice in pripovedke, humoreske in druge zabavne zgodbe ... Svoje postopke je v spremni besedi utemeljil, češ »da evropska pripovedna umetnost ljubi od Grkov sem v sebi jasno zaključene oblike, ko se neka zgodba pripoveduje zdržema in smotrno od začetka do konca in da orientalsko pripovedništvo ne sledi temu načinu pripovedne smotnosti, kajti nad logičnim redom se zgrinja neobrzdana pripovedna sla« (str. 438). Z izborom **Ljubezenske zgodbe iz Tisoč in ene noči** je odraslo publiko leta 1982 nagovorila Stanka Rendla. Prva prevoda neposredno iz arabščine, ki sta vsebinsko in slogovno zvesta izvirniku, pa sta izšla šele leta 1991 in 1997: **Sedem popotovanj Sindbada pomorščaka** in **Šamardalov zaklad**. Mohsen Alhady in Margit Podvornik Alhady sta v slovenščino prenesla neokrnjeno izvirno pripoved s prepletanjem najrazličnejših vrsti in orientalski slog, poln metafor, domislekov, zaklinjanj in obračanj k Bogu.

Pedagoška praksa je z naklonjenostjo sprejemala predvsem priredbe mojstrov in iz starejših obdobj, saj so učiteljcem olajšale prenašanje tovrstne dediščine na mlade generacije. Šolsko obravnavanje klasičnih del, ki so bila prvotno namenjena odraslemu občinstvu in ki so zaradi časovne in civilizacijske oddaljenosti preveč kompleksna za recepcijo sodobnega otroka ali mladostnika, je bilo s pomočjo takih knjig olajšano. Že leta 1894 je Andrej Kragelj s tem namenom antični ep **Odiseja** slovenski mladini spremenil v povest. Podobno je leta 1951, ko so se pri nas ukinjale klasične gimnazije, Anton Sovre Homerjeve daktilske heksametre poenostavil v prozno pripoved. Z antično mitologijo se večina osnovnošolcev spoznava v desetkrat ponatisnjeni knjigi češkega književnika Aduarda Petiške **Stare grške bajke**, z zapleti in razpleti dram največjega angleškega dramatika pa se prvič srečuje s pomočjo **Pripovedk iz Shakespeara Charlesa** in Mary Lamb. Cervantesovega viteza žalostne postave je med otroke v močno skrajšani obliki z naslovom **Prebrisani plemenitnik Don Kihot iz Manče** (1933) prvič poslal pedagog Pavle Flere, leta 1964 pa je prevajalec Janko Leben znameniti roman ponudil srednješolcem v zbirki Kondor z izborom neokrnjenih poglavij, ki jih je povezal s spremnim besedilom. To prakso so v Kondorju in kasneje tudi v zbirki Klasje še večkrat ponovili. **Rabelaisovega Gargantua in Pantagruela** smo Slovenci po zaslugi

Gitice Jakopin dobili leta 1953 kot prevod francoske priredbe Rabelais pour la Jeunesse, celotno delo pa po zaslugi Branka Madžareviča šele leta 1981.

## Predelave romanov in povesti v stripe

Nekaj posebnega so predelave romanov in povesti v stripe. Kljub ideološkemu nasprotovanju, češ da stripi predstavljajo za mladino škodljiv vpliv izrojene kapitalistične kulture, da jo odvrtaajo od prave literature in da ji kvarijo likovni okus, so bile take predelave še posebno v 50. in 60. letih prejšnjega stoletja zelo priljubljene kot podlistki v časopisih, izšle pa so tudi v knjižni obliki. Nekoliko več tolerance kakor do pravih stripov z govornimi oblački in živahnimi perspektivami v sličicah (Miki Muster: Sienkiewiczzev **V puščavi in goščavi**; Levstikov **Martin Krpan**) so kritiki pokazali do bolj konservativne oblike slikanic – slikovnih zgodb, ki so imele besedilo izpisano pod slikami. Že leta 1932 je v založništvu časopisa Jutro izšel prevod znamenite Fosterjeve predelave Burroughsovega **Tarzana**, po tem zgledu pa je med svetovno vojno Jože Beranek narisal izvirni »roman v slikah« **Quo Vadis**, katerega besedilo je po Henriku Sienkiewiczzu priredil Edvard Traven. Tit Vidmar se je desetletje kasneje lotil skrajšav povesti, da jih je Miki Muster dopolnjeval s sličicami za podlistke v Slovenskem poročevalcu in kasneje v Delu (po Rawlinsovi **Mali Jody**, po Kiplingu **Džungla**, po Cooperju **Poslednji Mohikanec**, po Bonselsu **Čebelica Maja**, po Curwoodu **Kazan** itd.), Lojze Kovačič pa mu je priskrbel besedilo za mesečnik Pionir (po Marryatu **Morski razbojnik**, 1954). Vzporedni slikaniški tandem v Ljubljanskem dnevniku sta bila Rado Kragelj (psevdonim Miloša Mikelna) in ilustrator Milan Maver. Tam je tudi Saša Dobrila skrčil Setonovega Rolfa gozdoznika v slikanico **V sencih gozdov** (1950). Tovrstne stripe z enakomernimi tiskanimi tekstovnimi odstavki pod vsako risbo je od sredine 50. let sistematično gojil Pionirski list. Kasneje so nekaterim, npr. Milanu Bizovičarju, kritiki le priznali, da jih je dvignil na umetniško raven. Tekstovno je največ besedil pripravil Drago Kralj, predvsem biografije (Samuil, Spartak, Ka-kan). Priredbe Bürgerjevih **Prigod lažnivega Kljukca** z ilustracijami Aca Mavca in besedilom Severina Šalija so bile v knjižni obliki ponatisnjene leta 1974, priredbe Traversove **Mary Poppins** pa 1976.

## Predelave slovenskih klasičnih del

Ob številnih skrajšanih ponašitvah slovitih svetovnih klasikov in vrhov tuje mladinske literature pa so se prirejevalci v glavnem izogibali domačih avtorjev. Med redkimi tovrstnimi uspešnimi primeri je **Lepi janičar**. Rado Murnik je pred prvo svetovno vojno v reviji Ljubljanski zvon objavljal precej razvlečen zgodovinski roman **Hči grofa Blagaja** (1911/12), ki je bil po letu 1916 na Župančičevo in Zormanovo pobudo predelan v mladinski roman **Lepi janičar**. Delo je po vsej

verjetnosti opravi Murnikov prijatelj Robert Pohar, saj je bil pisatelj takrat že hudo bolan. Ohranil je napeto zgodbo, izpustil pa opise pokrajin, gradov in gostij, dolge dialoge in nepotrebne zgodovinske podatke. Lepega janičarja so leta 1924 kot podlistek predstavili v Kmetijskem listu, širši bralski publiki pa se je priljubil, ko je leta 1954 izšel v zbirki Sinji galeb; doslej je doživel deset ponatisov.

Tone Seliškar je po vojni in revoluciji sam predelal svoj mladinski roman **Bratovščina Sinjega galeba** iz leta 1936. Spremenil je idejno orientacijo besedila, iz romana s socialno idejo skupnega dela je izbrisal krščanski kontekst in ga spremenil v roman s socialno idejo o kolektivu, katere uresničitev je postala edina ideja človekovega bivanja, izključni pogoj človekove sreče.

France Bevk v dveh knjigah **Lukec in njegov škorec** (1931) ter **Lukec išče očeta** (1932) opisuje, kako je Lukcu na poti v izseljenstvo na ladji umrla mati in kako je fantič sam po širni Ameriki iskal svojega očeta. Po vojni je ta drugi del o dečkovih pustolovščinah v »obljubljeni deželi« opustil in ga zgolj povzel v zaključku predelane prve knjige.

Za Josipa Vandota značilna arhaiziran jezik in uporaba kranjskogorskih lokalizmov predvsem mlajšim bralcem otežuje srečanja s priljubljenim junakom **Kekcem**. Zato so Vandotova besedila zadnja desetletja pogosto skrajševali za slikanice: France Bevk – **Kekčeve zgodbe** (1973), Ivo Zorman – **Kekec in Bedanec** (1989), Andrej Rozman - Roza – **Kekec in Pehta** (2000), **Kekec in Bedanec** (2001) ter **Kekec in Prisank** (2002).

Med številnimi osiromašenimi okrajšavami Carrollovih **Aličinih dogodivščin v Čudežni deželi** izstopa slikanica **Nursery Alice**, v slovenščino prevedena kot **Mala Alica** (Miha Mohor, 1999). Avtor se je pri tej predelavi lastne uspešnice odrekel zanjo bistvenim prvina nonsensnega žanra, saj jo je namenil družinskemu branju. To je knjiga ilustriranih konverzacijskih drobcev, nekakšen odprt scenarij »pravljic za lahko noč«, ki omogoča pisano paletu otrokovih odgovorov in dejavnosti, zato domiselni posrednik Aličinih doživljajev z improviziranimi dodatki lahko soustvarja pripoved.

## **Moralistična cenzura in ideološko prirejanje literarnih del**

Posebno poglavje predstavljata moralistična cenzura in ideološko prirejanje mladini namenjenih literarnih del. Dušebrižne posege v besedila najdemo v vseh obdobjih: v Bregarjevi priredbi Swiftovega **Potovanja v Liliput** iz leta 1894 tako ne moremo najti odstavkov, kako Gulliver z uriniranjem pogasi požar na dvoru, iz Grimmovih pravljic so praviloma izginjali preveč kruti in strašljivi deli

pripovedi, v Seliškarjevo **Bratovščino Sinjega galeba** pa se leta 2011 iz vzgojnih namenov »vtihotapi« besedica prosim. Teolog Juhart je v »avtoriziranem prevodu« Mayevega **Winnetouja** iz leta 1931 poudaril Indijančevo spreobrnitev v krščanstvo in izpuščal odlomke, v katerih ta kritizira misijonarje. Po vojni in revoluciji pa so bile prvine krščanske prakse in običajev še posebno iz prevodov sistematično izločane, saj se je oblast v imenu dialektičnomaterialistične indoktrinacije mladine odločila zakriti in izbrisati vse teme in prvine, ki niso bile v skladu z ideološkimi imperativi socialistične družbe. Cenzurne spremembe v slovenskem Saltenovem **Bambiju** (Kristina Brenk, 1953) spoznanje o transcendentalni podrejenosti stvarstva presežnemu Bogu zamenjajo s sporočilom, da so vsa živa bitja zapisana smrti in končnosti. V **Heidi** Johanne Spyri je prevajalka Meta Sever morala ob vseh posegih v izvirno besedilo celo zamenjati književno osebo: duhovnika z učiteljem, Rudolf Kresal pa je v Kästnerjevi **Leteči učilnici** s premaknitvijo dogajalnega časa romana za teden dni naprej v novo leto skazil žanr božične zgodbe. Popisi praznovanja božiča so bili dosledno zamenjani z novoletnimi prazniki, božična drevesca z novoletnimi jelkami in božične počitnice z zimskimi (npr. **Andersenove pravljice**, Rudolf Kresal; **Pika Nogavička**, Kristina Brenk).

## Zaključek

Iz prispevka je razvidno, da je naš skupni kulturni spomin v precejšnji meri sestavljen iz raznovrstnih predelav svetovnih klasikov. Prirejevalci so se jih lotevali brez večjih pomislekov, vse do danes pa ostajajo zelo zadržani pri podobnih posegih v besedila domačih avtorjev. Temeljni razlog za to gre najbrž iskati v dejstvu, da se je slovenska nacionalna identiteta konstituirala prav z literaturo, ki je bila nadomestilo za politiko in vse vrhne gradnje, ki jih v avstrijskem in kasneje jugoslovanskem državnem okviru Slovenci nismo imeli oziroma smo jih imeli premalo razvite. V tako pomembno in občutljivo tkivo pa si je pač le redko kdo drznil zarezati.

## LITERATURA

Blažič, M. M. in Štefan, A. (2011). Branja in pripovedovanja mladinske književnosti. *Knjižnica*, 55 (4), 121–132.

Grosman, M. (2006). *Razsežnosti branja*. Ljubljana: Karantanija.

Hladnik, M. (1983). *Trivialna literatura*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Isaković, N. (2005). Vrednotenje mladinske literature: kaj sodi v šolsko knjižnico in kaj ne. *Šolska knjižnica*, 15 (3–4), 92–97.

- Kobe, M. (1987). Priredbe klasičnih mladinskih del iz svetovne književnosti za mladino v slikanicah za najmlajše. *Pogledi na mladinsko književnost*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kralj, V. (1953). Ob novi izdaji "Tisoč in ene noči". *Tisoč in ena noč*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Mohor, M. (1998). Mala Alica ali Carrollov poskus dialoga z otrokom ob slikanici. *Otrok in knjiga*, 25 (45), 21–36.
- Podvornik Alhady, M. (1921). *O tisoč in eni noči. Sedem popotovanj Sindbada Pomorščaka iz Tisoč in ene noči*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Saksida, I. (1994). *Mladinska književnost med literarno vedo in književno didaktiko*. Maribor: Založba Obzorja.
- Stanovnik, M. (2005). *Slovenski literarni prevod 1555–2000*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Svetina, P. (2009). Cenzura v prevodih mladinske književnosti v časih socializma. *Odprta okna – Komparativistika in prevajalstvo*. Ljubljana: Inštitut za slovensko literaturo in literarne vede.
- Svetina, P. (2009). Mladinska književnost med krščanstvom in socializmom: dve zgodbi ene Bratovščine Sinjega galeba. *Jezik in slovstvo*, 54 (5), 15–30.
- Svetina, P. (2011). Mladinska književnost in socializem: strukturne spremembe v mladinskem romanu na Slovenskem v letih 1945–1955. *Otrok in knjiga*, 38 (80), 22–29.
-



*Kristina Šrot, prof. razrednega pouka, Univerza v Mariboru, Univerzitetna knjižnica Maribor, tina.srot@uni-mb.si*

*Nataša Rizman Herga, prof. kemije in biologije, Osnovna šola Ormož, natasa\_herga@yahoo.com*

## **Mnenje osnovnošolskih učiteljev o usposobljenosti za sodelovanje s starši**

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.064.1

### **POVZETEK**

V prispevku predstavljamo rezultate raziskave glede usposobljenosti učiteljev prvega in drugega triletja osnovne šole za sodelovanje s starši. Preverili smo, s kakšnimi težavami se učitelji najpogosteje srečujejo v odnosih s starši, na kakšne načine se z njimi soočajo in kako jih poskušajo obvladovati. Pri tem so nas zanimale razlike glede na delovno dobo učiteljev in šolsko okolje, v katerem poučujejo. Anketirani učitelji menijo, da se za delo s starši v dodiplomskem izobraževanju niso dovolj strokovno usposobili in da jim primanjkuje vrsta kompetenc, ki bi jim sodelovanje s starši olajšale. Glede na rezultate raziskave anketiranih učiteljev – učitelji v srečanjih s starši zaznavajo pripravljenost staršev na konstruktiven pogovor, tudi preценjevanje staršev sposobnosti njihovega otroka, nemoč staršev v pogovorih o njihovih otrocih ter celo elemente agresivnega obnašanja – podajamo smernice, ki bi lahko doprinesle k izboljšanju konkretne situacije. V učeči se družbi postajajo kompetence učiteljev kompleksnejše, kar zahteva njihovo stalno strokovno izpopolnjevanje, izobraževanje ter sledenje sodobnim izobraževalnim in vzgojnim trendom. Obenem pa se zavedamo, da je komunikacija dvosmeren in soodvisen proces, zato moramo ob kompetencah učitelja upoštevati tudi kompetence staršev in njihov doprinos h kakovostnemu sodelovanju in dobri komunikaciji.

**Gljučne besede:** vzgoja in izobraževanje, kompetence učiteljev, sodelovanje s starši, odnosi, ovire v komunikaciji



## Primary School Teachers' Perception of Their Qualification for Cooperating with Parents

### ABSTRACT

The article presents a survey on teachers' qualification for collaborating with parents of primary school children aged between 6 and 12. We investigated the most common difficulties that teachers face in communicating with parents and the way they tackle them. We differentiated the responses obtained according to the teachers' years of service and the school environment they teach in. The teachers claimed that during their undergraduate studies, they had not received satisfactory training on how to communicate with parents. They believe they are not professionally qualified and they lack a wide array of competences which would facilitate their cooperation with parents. Some of the teachers' observations are as follows: parents are generally willing to constructively exchange opinions about their children; some of them tend to overestimate their children's abilities or are unequipped with skills on how to handle their child. One third of teacher respondents noted that they had experienced elements of aggressive behaviour in communicating with some parents. This is why we have introduced some guidelines which might help improve certain situations. In a learning society, teachers' competences have been changing, becoming more complex and requiring teacher's permanent professional advancement and adoption of modern educational trends. At the same time, we realise that communication is a two-way interdependent process. Along with the competences of a teacher, we must therefore also consider the competences of parents and their contribution to quality cooperation and effective communication.

**Key words:** education, teachers' competences, cooperation with parents, relations, obstacles of communication

### Uvod

Živimo v času hitrih družbenih sprememb, ki jim pedagoška znanost mora slediti, čeprav so prehodnega značaja (Kordeš, 2001). Obstoječe družbene spremembe zahtevajo spremenjeno vlogo učitelja in šole kot izobraževalne ustanove. Dobro sodelovanje med učitelji, starši in šolo kot institucijo je temelj ustvarjanja ugodnih razmer za otrokovo uspešnost.

Nosilci sodobne pedagoške miselnosti so učitelji, ki morajo učence popeljati skozi vzgojno-izobraževalni proces, v katerem se zrcali kultura družbe (Šinkovec,

2000). Nastopajo v vlogi uslužbencev, strokovnjakov, osebnosti, raziskovalcev, ki morajo učence 21. stoletja usposobiti, da si pridobijo spretnosti za »razumevanje, učenje, razmišljanje in vodenje predmetov, trajna prepričanja in stališča, temelje odgovornosti in strategije samoocenjevanja« (Standardi za učenca 21. stoletja, 2011, str. 15). Iz navedenega izhaja, da ima šola pomembno vlogo v življenju družin, v katerih je šolska uspešnost otrok sestavni del družinskega življenja. Za naše vsakdanje življenje je vse bolj značilno ožene osebni stikov, v katerem nam zmanjkuje časa za vzpostavljanje odnosov in njihovo refleksijo. V vzgojno-izobraževalnem procesu naj bi bil kompetenten učitelj tisti, ki je sposoben ustvariti razmere za uspešno delo otrok in vzpostaviti dialog med starši in učitelji. Dvosmeren, soodvisen partnerski odnos med starši in učitelji je pogoj za dobro sodelovanje, ki ima ugodne posledice tako za učitelje kot za starše, ki so informirani o napredovanju njihovega otroka v učnem in osebnostnem razvoju. O kakovostnem sodelovanju govorimo, ko si učitelji in starši delijo odgovornost za uspešen razvoj otrok in k sodelovanju pritegnejo tudi širšo skupnost. Med pogoje za učno uspešnost učencev in njihov optimalen osebnostni razvoj sodijo še prizadevanja staršev pri oblikovanju domačega okolja, ki spodbuja učenje, realistična pričakovanja otrokovih dosežkov in vključenost staršev v otrokovo šolsko delo (Kalin idr., 2009).

Iz navedenega sklepamo, da sodelovanje med učitelji in starši v učeči se družbi postaja dodana vrednost in hkrati nov izziv. S svojo raziskavo želimo prispevati k izboljšanju kakovostnega sodelovanja med starši in učitelji, pri tem pa izpostavljamo: a) med učitelji uporabljene oblike sodelovanja s starši, b) učiteljevo doživljanje strokovnih srečanj s starši, c) v kolikšni meri se učitelji čutijo kompetentni za uspešno sodelovanje in reševanje raznovrstnih problemov, d) kako uspešno rešujejo probleme, e) kje pridobivajo ustrezna znanja ter f) na katerih področjih bi potrebovali dodatna znanja. Ob koncu prispevka podajamo smernice za premostitev v raziskavi zaznanih ovir sodelovanja med učitelji in starši.

## **Kompetence učiteljev**

Peklaj (2006) kompetence pojmuje kot kompleksne akcijske sisteme, ki so uporabni v različnih kontekstih, lahko se jih učimo in jih poučujemo. Vključujejo spoznavno raven (sposobnosti kompleksnega razmišljanja in reševanja problemov ter znanje na določenem področju), čustveno-motivacijsko raven (stališča, vrednote, pripravljenost za aktivnost) in vedenjsko raven (sposobnost ustrezno aktivirati, uskladiti in uporabiti svoje potenciale v kompleksnih situacijah). Tako se v smislu standardizacije izobraževanja na različnih stopnjah in smereh ter posledično tudi na trgu dela vse pogosteje srečujemo s pojmom kompetence.

V preteklosti je prevladoval princip in model izobraževanja in usposabljanja strokovnjakov (t. i. model uporabne znanosti), ki je temeljil na deklarativnem znanju (zapomnitvi dejstev), pridobljenem v šoli oziroma na fakulteti, v zadnjem času pa se uveljavlja reflektivni model, v katerem so v ospredju kompetence, ki jih je mogoče v celoti pridobiti le s konkretno izkušnjo (Cvetek, 2004). Princip in model izobraževanja in usposabljanja vplivata na ključne kompetence učiteljev. Delimo jih na splošne, ki so predmetno neodvisne in se nanašajo na komunikacijo, reševanje problemov, sklepanja, vodstvo, ustvarjalnost, motivacijo, timsko delo, spretnosti pridobivanja znanja in vseživljenjsko učenje, ter na predmetnospecifične, ki so vezane na predmetna področja in se nanašajo na poučevanje posameznih predmetnih vsebin (matematičnih, jezikovnih, informacijskih, naravoslovnih ...).

Peklaj (2006) navaja 39 učiteljevih kompetenc v okviru petih osnovnih področij:

- učinkovito poučevanje učitelja vključuje izkazovanje ustreznega znanja in razumevanja predmetov, ki jih poučuje, usposobljenost za preoblikovanje strokovno-predmetnih vsebin v izobraževalni proces ...;
- vseživljenjsko učenje učitelja vključuje uporabo različnih metod za spodbujanje motivacije na različnih področjih učenja, uporabo in razvoj strategij pri učencih, ki omogočajo vseživljenjsko učenje ...;
- vodenje in komunikacija zajema učinkovito komunikacijo z učenci in razvijanje pozitivnih odnosov z njimi, dogovarjanje z učenci, vzpostavljanje in vodenje skupnosti učencev ...;
- preverjanje in ocenjevanje znanja ter spremljanje napredka učencev vključuje oblikovanje in uporabo ustreznih kriterijev ocenjevanja, ustrezno uporabo različnih načinov spremljanja in preverjanja napredka posameznega učenca v skladu s cilji in dajanje konstruktivne povratne informacije ...;
- širše profesionalne kompetence pa zajemajo razvoj pozitivnega odnosa do učencev, izražanje spoštovanja do njihovega socialnega, kulturnega, jezikovnega in religioznega izhodišča, verovanje v sposobnosti učencev, nenehno spodbujanje ...

## Kompetence učiteljev in sodelovanje s starši

Obstaja več definicij različnih avtorjev, ki opredeljujejo kompetence učiteljev za uspešno sodelovanje s starši. Pri oblikovanju profesionalnih kompetenc učiteljev so slovenski strokovnjaki izhajali iz sociokulturno-konstruktivistične paradigme. Tako se ena izmed 39 učiteljevih kompetenc glasi »*učitelj učinkovito komunicira*

*in sodeluje s starši in drugimi osebami, odgovornimi za učence» (Peklaj, 2006, str. 27).*

Kalin idr. (2008) v zaključnem poročilu Vzvodi uspešnega sodelovanja med domom in šolo izpostavijo dva sklopa kompetenc:

- kompetence učitelja glede na njegovo strokovno usposobljenost za sodelovanje s starši

Učitelj obvlada svoje strokovno in praktično delo ter sodelovanje s starši, zna reševati probleme in konflikte, k sodelovanju zna pritegniti starše, ki redkeje sodelujejo s šolo, zna sodelovati s starši, ki imajo težave s svojimi otroki, jim pomaga pri vzgojnem delu in reševanju učnih težav teh otrok, ima znanje in sposobnosti dobrega učitelja, je usposobljen za sodelovanje s starši na roditeljskih sestankih in govorilnih urah, zna pripraviti in dobro voditi delavnice in razne neformalne oblike sodelovanja s starši, ima dobre osebnostne lastnosti, zna komunicirati, vzpostavljati demokratične odnose do staršev in njihovih otrok, se dodatno izobražuje in izpopolnjuje na področju sodelovanja s starši, pozna in uporablja andragoška načela dela z odraslimi.

- kompetence učitelja za kakovostno sodelovanje glede na odnos in komunikacijo s starši

Učitelj pri oblikah sodelovanja s starši upošteva in realizira andragoška načela (npr. demokratičnost in funkcionalnost), upošteva želje in potrebe staršev, s sodelovanjem pridobiva praktične izkušnje za delo s starši, upošteva razlike med starši, s starši dobro sodeluje, do staršev ima korekten odnos, jih zna poslušati in jim svetovati.

Stik staršev s šolo in učitelji, ki se vzpostavlja preko domačih nalog, predstavlja najbolj elementarno obliko sodelovanja staršev s šolo in povezovanja z učitelji ob pogoju, da starši sodelujejo pri domačem učenju otrok (Kalin idr., 2009). Pri definiranju razmerja med starši in šolo moramo že v osnovi izhajati iz dejstva, da vsak stik še ne pomeni sodelovanja. Uspešno sodelovanje omogoča učinkovita komunikacija, katere temelj predstavlja odziv učitelja na različne potrebe staršev, njegovo sposobnost usklajevanja različnih namer staršev, zaznavanje potreb in reševanje konfliktov. Starši potrebujejo učitelje z dobro razvitimi komunikacijskimi spretnostmi. Med učitelji in starši je treba graditi pristen medosebni odnos, kulturo dialoga in reševanja problemskih situacij v spoštovanju in sprejemanju značilnosti drug drugega (Kalin, 2009).

Brajša (1983), Clutterbuck (2004) ter Rečnik idr. (2004) menijo, da se neučinkovitost učiteljeve komunikacije pogosto kaže v napačno uporabljenih oblikah besednega sporazumevanja (npr. kritiziranje, avtoritarni odnos) ter v oblikah in pristopih

sodelovanja (s starši ravnajo kot z otroki, sodelovanja ne načrtujejo, ne sprevidijo njihovih problemov ...). Poudarjajo tudi, da se mora učitelj zavedati posledic svoje neučinkovitosti, slabih odnosov v sodelovanju in komunikaciji s starši ter za nastalo situacijo prevzeti odgovornost.

## Oblike vključevanja staršev

Pri definiranju razmerja med starši in učitelji poznamo tristopenjsko konceptualizacijo; podali so jo Cankar, Kolar in Deutsch (2009) in zajema informiranje (izmenjavo mnenj o posameznem otroku), vplivanje (vpliv staršev na organizacijo vzgojno-izobraževalne institucije) in vključevanje (neposredno delo staršev v razredu). Trhlen (2012) dodaja še dve ravni, in sicer pomoč staršev otroku pri domači nalogi in sodelovanje preko lokalne skupnosti.

Kalin idr. (2008) navajajo različne oblike in nivoje vključevanja staršev. Ob poudarjanju njihove povezanosti in prepletenosti navajajo dve osnovni delitvi. Prva delitev obsega vključevanje staršev po modelu razvijanja kognitivnih (npr. jezikovne spretnosti) in metakognitivnih spretnosti (načrtovanje, spremljanje in samouravnavanje učenja) ter vključevanje staršev po modelu razvijanja motivacije (spodbujanje otrokovih dosežkov) (Pomerantz idr., 2007). Druga delitev pa zajema vključevanje staršev doma (pomoč pri otrokovih šolskih zadolžitvah, zagotavljanje pogojev za učenje, pomoč pri domačih nalogah ...) in zunaj doma (obisk knjižnic, galerij, predstav, razstav ...) ter vključevanje staršev v šoli (stiki staršev in učiteljev na roditeljskih sestankih, govorilnih urah, prisostvovanjih na šolskih prireditvah).

Obstaja več različnih opredelitev oblik vključevanja staršev, vendar nobena ne vsebuje čarobnega recepta, s pomočjo katerega bi bilo mogoče na preprost način vzpostaviti partnersko sodelovanje med učitelji in starši. Kalin idr. (2008, po Epstein, 2001, v Soo Yin, 2003) navajajo šest oblik vključevanja staršev, ki spodbujajo partnerstvo:

1. Odgovornost družin za zadovoljitev otrokovih osnovnih življenjskih potreb ter zagotavljanje vzgoje otroka.
2. Komuniciranje. Starši potrebujejo učitelje z dobro razvitimi komunikacijskimi spretnostmi. Uspešno sodelovanje omogoča odziv učitelja na različne potrebe staršev, sposobnost usklajevanja različnih namer staršev, zaznavanje potreb in reševanje konfliktov. Poleg tega Kalin (2009) izpostavi, da je med učitelji in starši treba graditi pristen medosebni odnos, kulturo dialoga, problemske situacije pa reševati v spoštovanju in sprejemanju drug drugega. Osnovni pogoj, da do zaupanja in odgovornosti sploh pride, predstavlja stalen stik oziroma pogosto komuniciranje (Cankar idr., 2009).

3. Prostovoljstvo, za katero je značilna pomoč staršev učiteljem in vodstvu šole pri izvajanju šolskega programa, zunajšolskih aktivnosti, pomoč otroku pri domačem delu, njihovo vključevanje pri pouku, pomoč pri ekskurzijah, izletih ...
4. Domače učenje. V obdobju predšolskega učenja so starši otrokovi prvi učitelji. Domače učenje predstavlja vključevanje staršev pri učenju skozi igro, pri domačih nalogah idr.
5. Odločanje. Starši imajo po zakonodajnih določilih preko predstavnikov v Svetu staršev in Svetu šole možnost sodelovanja pri odločitvah šole, ki se nanašajo na izobraževanje in vzgojo njihovih otrok.
6. Sodelovanje s širšo skupnostjo. Sodelovanje šole in učiteljev znotraj lokalne skupnosti, kot npr. s podjetniki, kulturnimi institucijami, vladnimi in nevladnimi organizacijami, univerzami in drugimi šolami, bi doprinesla k boljši kakovosti vzgoje in izobraževanja in nudila podporo družini in staršem.

Glede na navedeno nas je zanimalo, na kakšne načine prihajajo učitelji v stik s starši učencev, ki jih poučujejo. Pri vseh navedenih oblikah vključevanja staršev je izrednega pomena, da učitelji sodelovanje načrtujejo, opredelijo cilje in izberejo ustrezne oblike sodelovanja s starši, vse navedeno pa prilagodijo svojim izvedbenim zmožnostim.

## Metodologija

### *Namen raziskave*

Z raziskavo smo želeli ugotoviti:

- a) katere oblike dela uporabljajo učitelji za uspešno sodelovanje s starši,
  - b) kako učitelji doživljajo srečanje s starši,
  - c) v kolikšni meri se učitelji čutijo kompetentni za uspešno sodelovanje in reševanje raznovrstnih problemov,
  - d) kako uspešno jih rešujejo,
  - e) kje pridobivajo ustrezna znanja,
  - f) na katerih področjih bi potrebovali dodatna znanja.
-

### *Raziskovalna metoda*

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Pri tem so nas zanimale razlike glede na delovno dobo učiteljev in šolsko okolje, v katerem poučujejo.

### *Opredelitev vzorca*

V raziskavo smo zajeli učitelje razrednega pouka, ki so v letu 2009/10 poučevali v prvem in drugem triletju osnovne šole. Raziskovanje je potekalo na neslučajnostnem namenskem vzorcu 229 osnovnošolskih učiteljev s 15 osnovnih šol iz celotne Slovenije. V vzorcu so prevladovali učiteljice (220 oz. 96,1 %), anketiranih učiteljev moškega spola je bilo le 9 (3,9 %). Velika večina anketiranih (66,4 %) je imela univerzitetno izobrazbo, tretjina anketiranih (33,2 %) pa višješolsko. Učitelji z višješolsko izobrazbo so predvsem tisti, ki imajo delovno dobo daljšo od 21 let. Glede na lokacijo šole je anketni vprašalnik reševalo 106 učiteljev mestnih šol (46,3 %), 55 učiteljev primestnih šol (24,0 %) in 68 učiteljev podeželskih šol (29,7 %). Glede na delovno dobo poučevanja je vzorec uravnotežen. V vzorcu prevladujejo učitelji z nazivom svetovalec (43,2 %).

### *Postopki zbiranja in obdelave podatkov*

Potrebne empirične podatke smo pridobili z anketiranjem učiteljev na osnovnih šolah celotne Slovenije, ki smo ga izvedli v maju in juniju 2010. Anketiranje je potekalo anonimno, individualno in nevodeno. Vprašalnik, ki smo ga za potrebe raziskave sestavili sami, je kombinacija lestvice stališč Likertovega tipa in zaprtih vprašanj. Tri vprašanja so bila odprtega tipa. Veljavnost vprašalnika smo preverjali s faktorsko analizo, in sicer z odstotkom pojasnjene variacije s prvim skupnim faktorjem (% poj. var.<sub>F1</sub>). Glede na to, da prvi faktor pojasni 30,3 % variance in je nad mejo predpostavljenega kriterija spodnje meje (20 %), ocenjujemo, da gre za vprašalnik, ki je veljaven. Za ugotavljanje zanesljivosti vprašalnika smo uporabili Cronbachov koeficient alfa ( $\alpha = 0,710$ ), ki potrjuje, da gre za zanesljiv instrument. Objektivnost vprašalnika smo zagotovili z natančnimi in nedvoumnimi navodili.

Dobljene empirične podatke smo obdelali s statističnim programom SPSS 17.0 za Windows. Na nivoju deskriptivne statistike smo izračunali absolutne (f) in odstotne (f %) frekvence ter tako dobljene podatke tabelarično prikazali. Na nivoju interferenčne statistike pa smo izračunali  $\chi^2$ -preizkus.

## Prikaz rezultatov in interpretacija

### *Oblike dela s starši*

Učitelji se s starši učencev, ki jih poučujejo, srečujejo v najrazličnejših oblikah dela. Večina anketiranih učiteljev razrednega pouka se s starši srečuje na govorilnih urah (99,1 %) in roditeljskih sestankih (93,4 %), temu sledijo proslave (75,1 %), delavnice (57,2 %) in različna predavanja (46,3 %). Manjše število učiteljev se s starši srečuje na družabnih srečanjih (13,5 %), starševskih večerih (11,8 %) in dnevih odprtih vrat (5,2 %). Glede na rezultate raziskave, ki kažejo, da večina učiteljev v manjši meri uporablja neformalna srečanja s starši, predlagamo načrtovanje več neformalnih oblik druženja. Tudi Intihar in Kepec (2002) menita, da učitelji, starši in tudi učenci ob neformalnem druženju gradijo most spoštovanja, zaupanja in sodelovanja.

### *Strokovna usposobljenost učiteljev za delo s starši, pridobljena v času rednega študija*

Iz preglednice 1 razberemo, da več kot polovica anketiranih učiteljev (52,0 %) meni, da se v času dodiplomskega izobraževanja za delo s starši niso dovolj strokovno usposobili. Le 13 anketiranih učiteljev (5,7 %) meni, da so se v času študija ustrezno strokovno izobrazili. Skoraj polovica učiteljev (42,4 %) pa je izrazila mnenje, da so bili v času študija za delo s starši le delno strokovno usposobljeni.

*Preglednica 1:* Števila (f) in strukturni odstotki (f %) odgovorov učiteljev na vprašanje o strokovnem usposabljanju za delo s starši v okviru njihovega dodiplomskega izobraževanja glede na delovno dobo

Strokovna usposobljenost za delo s starši	Delovna doba učiteljev									
	do 10 let		11–20 let		21–30 let		nad 31 let		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Povsem	1	1,3	3	5,3	3	4,2	6	27,3	13	5,7
Delno	38	48,1	19	33,3	30	42,3	10	45,5	97	42,4
Nikakor ne	40	50,6	35	61,4	38	53,5	6	27,3	119	52,0
Skupaj	79	100,0	57	100,0	71	100,0	22	100,0	229	100,0
$\chi^2$ -preizkus	$\chi^2 = 19,539; P = 0,003$									

S  $\chi^2$ -preizkusom smo zaznali statistično značilne razlike med delovno dobo učiteljev in njihovo strokovno usposobljenostjo za delo s starši v času dodiplomskega študija ( $\chi^2 = 19,539; P = 0,003$ ). Iz preglednice 1 lahko razberemo odstopanje učiteljev, ki imajo delovno dobo nad 31 let, saj le-ti navajajo, da so se v okviru dodiplomskega študija za delo s starši najbolje strokovno usposobili. Značilnost obdobja kariere učiteljev z več kot 31 leti delovnih izkušenj je mojstrstvo in mentorstvo mlajšim učiteljem, ki odločilno vpliva na mnenje o usposobljenosti oz.



kompetentnosti za sodelovanje s starši (Javrh, 2011). Pri učiteljih s krajšo delovno dobo pa naj bi bilo tovrstnih vsebin na fakulteti manj. V času dodiplomskega študija so anketirani učitelji pogrešali predvsem: kako ustrezno komunicirati s starši (17,5 %) in kako pripraviti roditeljski sestanek (4,8 %). Med učitelji, ki so izbrali, da se v času študija za delo s starši nikakor niso ustrezno strokovno usposobili, jih je kar 33 (14,4 %) ocenilo, da so v času študija pogrešali vsebine z vseh strokovnih področij oz. da se z omenjeno problematiko v času študija sploh niso srečali.

#### *Učiteljevo doživljanje strokovnih srečanj s starši*

Dobra tretjina anketiranih učiteljev (36,2 %) ocenjuje, da ob strokovnih srečanjih s starši ti precenjujejo sposobnosti svojega otroka. Približno enak odstotek učiteljev (35,8 %) pa navaja, da so starši pri srečanjih z učitelji pripravljene na konstruktiven pogovor. Skoraj četrtina učiteljev (24,0 %) opaža nemoč staršev v pogovorih o njihovih otrocih.

*Preglednica 2:* Števila (f) in strukturni odstotki (f %) odgovorov učiteljev na vprašanje o doživljanju strokovnih srečanj s starši glede na šolsko okolje

Doživljanja učiteljev na strokovnih srečanjih s starši	Šolsko okolje							
	mestno		primestno		podeželsko		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Starši se počutijo nemočne.	23	21,7	18	32,7	14	20,6	55	24,0
Starši uporabljajo sovražni govor.	3	2,8	1	1,8	5	7,4	9	3,9
Starši so vedno pripravljene na konstruktiven pogovor.	29	27,4	18	32,7	35	51,5	82	35,8
Starši precenjujejo sposobnosti svojega otroka.	51	48,1	18	32,7	14	20,6	83	36,2
Skupaj	106	100,0	55	100,0	68	100,0	229	100,0
$\chi^2$ -preizkus	$\chi^2 = 20,840$ ; $P = 0,002$							

S  $\chi^2$ -preizkusom ( $\chi^2 = 20,840$ ;  $P = 0,002$ ) smo opazili statistično značilne razlike med doživljanji učiteljev na strokovnih srečanjih s starši glede na lokacijo šole, kjer poučujejo (preglednica 2). Starši v mestnih šolah (48,1 %) pogosteje precenjujejo sposobnosti svojega otroka kot v primestnih (32,7 %) in podeželskih šolah (20,6 %). In tudi starši v podeželskih osnovnih šolah so veliko bolj pripravljene na konstruktiven pogovor (51,5 %) kot v mestnih (27,4 %) in primestnih šolah (32,7 %).

## Ali učitelji pri svojem delu doživljajo elemente agresivnega obnašanja staršev?

Na vprašanje, ali učitelji pri svojem delu doživljajo elemente agresivnega obnašanja staršev, je skoraj tretjina anketiranih učiteljev (31,4 %) odgovorila pritrdilno. Med elementi agresivnega obnašanja staršev izstopa prenašanje krivde s starša na učitelja (25,3 %), sledi mobing v smislu izkrivljanja resnice (16,6 %) ter kritiziranje (16,2 %). V naših šolah pa ni redkost niti izsiljevanje za višje ocene (15,3 %). Le izjemoma se pojavlja tudi podkupovanje in fizično nasilje – manj kot 1 % v obeh primerih. Navedena dejstva zahtevajo vso našo pozornost. Agresivno obnašanje/sovražnost staršev do učitelja se lahko pojavi, če starši občutijo krivico, imajo težave na drugem področju življenja in jih poskušajo neupravičeno prenesti na učitelja; starši lahko imajo težave v medosebnih odnosih ali so nagnjeni k agresivnemu vedenju (Kalin, 2009). Kottler (2001) izpostavlja obliko manipulativnih staršev, ki se pogosto pritožujejo, so sovražni in grozijo. K izboljšanju položaja učiteljev lahko doprinesejo poenotenje pričakovanj/prizadevanj ter zaupanje, iskrenost, spontanost, razumevanje vseh akterjev, ki sodelujejo v procesu.

### *Udeležba staršev na različnih oblikah srečanj z učiteljem*

Iz preglednice 3 razberemo, da se različnih oblik srečanj udeležuje največ staršev tistih učencev, ki so brez težav (80,3 %). Starši učencev z učnimi težavami se redkeje udeležujejo tovrstnih srečanj (10,9 %). Najredkeje prihajajo v šolo starši učencev z vedenjskimi težavami (2,2 %).

*Preglednica 3:* Števila (f) in strukturni odstotki (f %) odgovorov učiteljev na vprašanje o vrsti staršev, ki se najpogosteje udeležujejo različnih oblik srečanj z učiteljem

<b>Najpogostejša udeležba staršev ob srečanjih z učiteljem</b>	<b>f</b>	<b>f %</b>
starši učencev z učnimi težavami	25	10,9
starši učencev z vedenjskimi težavami	5	2,2
starši učencev z učnimi in vedenjskimi težavami	15	6,6
starši učencev brez težav	184	80,3
Skupaj	229	100,0

Iz preglednice 3 razberemo, da se srečanj z učitelji najredkeje udeležujejo starši učencev z vedenjskimi težavami. Navedeno dejstvo lahko predstavlja veliko oviro v komunikaciji, saj so učitelji kot posebno zahtevno področje za delo s starši navedli ravno vzgojne težave učencev (disciplinski problemi) (71,6 %). Na drugem mestu po težavnosti so učne težave učencev (15,3 %), sledijo jim težave učencev s posebnimi potrebami, kot na primer naglušnost, slabovidnost, hiperaktivnost (9,2 %) in zdravstvene težave učencev (sladkorna bolezen, astma ...) (3,9 %). Glede na rezultate raziskave je pred nami naloga, da najdemo rešitev, kako in na kakšen način pritegniti večji odstotek staršev otrok z vedenjskimi težavami. Rešitev

vidimo v kompetentnem učitelju, ki bo z ustrežno obliko in načinom sodelovanja uspel pritegniti občutljive, ranljive starše, starše iz različnih kulturnih okolij, starše z osebnimi, partnerskimi in družinskimi težavami, starše, ki niso pripravljeni na sodelovanje in ne podpirajo učitelja v njegovih prizadevanjih (Kalin, 2009).

#### *Učiteljeve potrebe po pridobivanju znanj in kompetenc*

Ob vprašanju, katera znanja bi pri sodelovanju s starši učitelji potrebovali, je skoraj polovica vseh anketiranih učiteljev (44,5 %) odgovorila, da bi potrebovali vsa znanja od navedenih (preglednica 4), kar je glede na predhodne rezultate o pomanjkljivem strokovnem usposabljanju skozi dodiplomski študij pričakovano. Kar 17,0 % anketiranih učiteljev je izrazilo, da bi pri delu s starši potrebovali psihološka znanja, 14,8 % pa jih je ocenilo, da bi jim koristile nove metode in tehnike komuniciranja.

*Preglednica 4:* Števila (f) in strukturni odstotki (f %) odgovorov učiteljev na vprašanje o izražanju potrebe po dodatnih znanjih v okviru sodelovanja s starši glede na delovno dobo

Še potrebna znanja	Delovna doba učiteljev									
	do 10 let		11–20 let		21–30 let		nad 31 let		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Pravne vsebine	8	10,1	6	10,5	13	18,3	2	9,1	29	12,7
Psihološka znanja	16	20,3	7	12,3	12	16,9	4	18,2	39	17,0
Nove metode in tehnike komunikacije	16	20,3	9	15,8	7	9,9	2	9,1	34	14,8
Pomoč razvojnega psihologa oz. psihiatra	8	10,1	7	12,3	7	9,9	3	13,6	25	10,9
Vsa od zgoraj navedenih	31	39,2	28	49,1	32	45,1	11	50,0	102	44,5
Skupaj	79	100,0	57	100,0	71	100,0	22	100,0	229	100,0
$\chi^2$ -preizkus	$\chi^2 = 8,424; P = 0,751$									

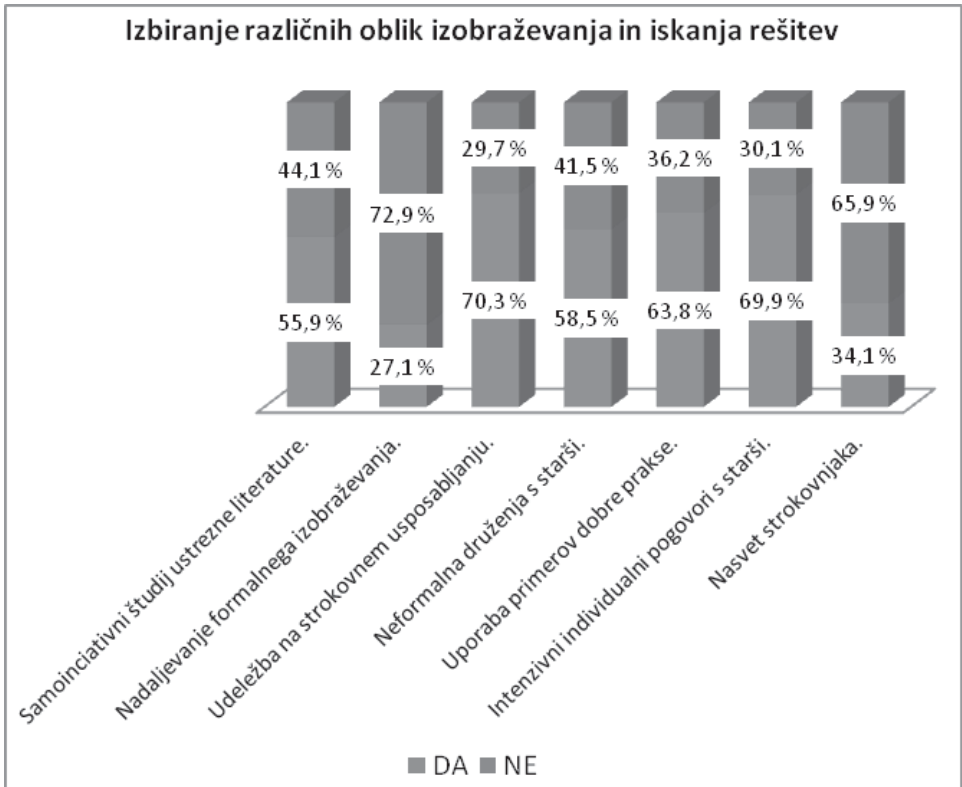
S  $\chi^2$ -preizkusom ( $\chi^2 = 8,424; P = 0,751$ ) smo ugotovili, da ne obstajajo statistično značilne razlike med učitelji z različno delovno dobo glede potreb po izobraževanju za delo s starši. Pri vseh se je namreč izkazalo, da močno prevladuje potreba po pridobivanju vseh znanj na tem področju, nekoliko v ozadju pa ostaja pomoč razvojnega psihologa oziroma psihiatra.

Glede na to, da v naši raziskavi skoraj polovica učiteljev meni, da bi potrebovali dodatna znanja na vseh v anketi navedenih področjih (znanja s področja prava, novih metod in tehnik komuniciranja, psihološka znanja ...), ob tem pa jih je veliko prepričanih, da se v času študija za delo s starši niso ustrezno usposobili, bi bilo študijske vsebine in načine pridobivanja kompetenc nujno uskladiti s potrebami

učiteljev in staršev ob upoštevanju vpliva izkušenj. Kompetentnost za sodelovanje je povezana z izkušnjami, pridobljenimi v letih poučevanja (Jensen in Jensen, 2011), kar potrjuje tudi naša raziskava, saj se učitelji z več kot 31 leti delovne dobe čutijo boljše usposobljeni za sodelovanje s starši.

### *Izbiranje različnih oblik izobraževanja in iskanja rešitev*

Iz grafa 1 razberemo različne možnosti, ki jih izbirajo učitelji pri iskanju rešitev iz situacij, s katerimi se srečujejo ob sodelovanju s starši. Največ učiteljev se udeležuje strokovnih usposabljanj (70,3 %), vodi intenzivne individualne pogovore s starši (69,9 %) ter uporablja primere dobrih praks učiteljskih kolektivov (63,8 %). Več kot polovica (55,9 %) samoiniciativno študira ustrezno literaturo. Najmanjši je odstotek učiteljev (34,1 %), ki vprašajo za nasvet strokovnjaka (zdravnika, psihologa, psihiatra ...). Pri zgoraj navedenih oblikah izobraževanja in možnostih iskanja različnih poti rešitev ne opažamo statistično značilnih razlik med učitelji glede na delovno dobo poučevanja.



**Graf 1:** Strukturni odstotki odgovorov učiteljev o pridobivanju kompetenc in iskanju rešitev

## Zaključek

Dobro sodelovanje učitelja s starši je odvisno od njegove osebnosti, značaja, zavedanja njegove vloge, kakovosti poučevanja, sprotnega obveščanja staršev o uspehu in težavah njihovih otrok, vključevanja staršev v delo razreda, spodbujanja medsebojnega sodelovanja z neposrednim (razgovori, telefonski pogovori) in posrednim (pisna obvestila, elektronska pošta, spletna stran, forum) komuniciranjem s starši.

Glede na mnenje večine v raziskavi sodelujočih učiteljev, da se za delo s starši ne čutijo dovolj strokovno usposobljeni in da jim primanjkuje večina v raziskavi navedenih kompetenc, se naše konkretne smernice za premostitev v raziskavi zaznanih ovir sodelovanja med učitelji in starši nanašajo na naslednje predloge:

- Omogočiti kakovostnejše začetno izobraževanje učiteljev in okrepitev usposabljanja na delovnem mestu. Kompetence učiteljev za sodelovanje že v osnovi opredeljuje njihov poklic, uresničuje pa jih s kakovostnim sistemom nenehnega izobraževanja, za katerega v partnerstvu poskrbijo visokošolske organizacije, učitelji, starši, šole, drugi uporabniki ter država s svojimi institucijami in ustreznimi sistemskimi rešitvami (Peklaj idr., 2009).
- Organizirati delavnice za učitelje, starše in učence z uporabo »kreativnih tehnik« (kot na primer igra vlog, ki lahko služi reševanju trenutnega problema ali pa jo uporabimo kot trening veščin za aktivno poslušanje). Odnos učinkovitega medsebojnega komuniciranja je vzročno-posledično povezan in soodvisen proces, h kateremu doprinesejo kompetence in prizadevanja učiteljev in staršev.
- Glede na dejstvo, da večina učiteljev v manjši meri izvaja neformalna srečanja s starši, predlagamo načrtovanje več neformalnih oblik druženja, kjer učitelji in starši gradijo most spoštovanja, zaupanja in sodelovanja.
- Glede na rezultate raziskave, ki kažejo, da se učitelji z daljšo delovno dobo čutijo bolj kompetentni za sodelovanje s starši, predlagamo redna druženja učiteljev v smislu izmenjave izkušenj s starejšimi kolegi, ob uporabi metode modeliranja možnih rešitev problemov vseh, ki na delavnici sodelujejo. Ob soočanju s simuliranimi primeri, ki so jih konstruktivno rešili, bi pridobili znanja in izkušnje za kompetentno sodelovanje s starši.

Najvišji odstotek učiteljev kot posebej problematično področje sodelovanja navaja vzgojne težave učencev ter nemoč staršev pri pogovoru o svojem otroku, obenem pa smo zaznali, da učitelji redko sodelujejo s svetovalnimi delavci in drugimi strokovnjaki. Sodelovanje bi izboljšali z vključitvijo strokovnjaka

supervizorja<sup>1</sup> šole, ki bi s svojim strokovnim znanjem ugotovil vzroke okrnjenega sodelovanja, nato pa priporočal smernice za vzpostavitev partnerskega odnosa (Eiselt, 2010, str. 60).

Iz raziskave razberemo, da se je vloga učiteljskega poklica spremenila. Človek v sodobni družbi naj bi razvil določene lastnosti, ki bi mu omogočale delovanje v heterogenih skupinah in multikulturnih družbah. Potrebna so znanja za avtonomno odločanje, varno delo ter interaktivna znanja, ki bi olajšala sposobnost komuniciranja. Učitelji nastopajo v vlogi kompetentnih strokovnjakov, ki bodo pomagali sooblikovati določene kompetence učencev, učiteljev/sodelavcev in staršev za lažje življenje in vključenost v sodobno družbo. Sprejemanje odgovornosti in spoprijemanje s tveganji bi moralo biti razdeljeno med vse akterje izobraževalnega procesa na šoli in zunaj nje. Med primeri dobrih praks zasledimo finski sistem, kjer so učitelji kompetentni in visoko izobraženi strokovnjaki, cenjeni s strani države, šolskega sistema, staršev, ki se zavedajo vrednosti znanja in izobraževanja, oboji cenijo strokovnost, delavnost, samoiniciativnost in odgovornost. Učitelj pa deluje kot mentor, ki išče znanje in vodi tim. O spremenjeni vlogi učitelja kot tutorja in s tem povezanim obvladanjem novih kompetenc pišeta tudi Celinšek in Markič (2011).

Glede na rezultate raziskave si lahko zastavimo vprašanje, do katere mere si za krepitev svojega osebnega in profesionalnega razvoja oziroma za dosego višje stopnje kompetentnosti pri sodelovanju s starši lahko in mora prizadevati vsak učitelj sam in kje so meje, ko mora vodstvo pedagoške institucije vzpostaviti ustrezen okvir (Dewey, 2012). Peklaj idr. (2009) zagovarjajo stališče, da bodo lahko učitelji vsa pričakovanja sodobne družbe uresničili le ob kakovostnem sistemu stalnega izobraževanja, za katerega v partnerstvu poskrbijo visokošolske organizacije, učitelji, starši, šole, drugi uporabniki ter država s svojimi institucijami in ustreznimi sistemskimi rešitvami.

## LITERATURA

Brajša, P. (1983). *Vodenje kot medosebni proces: (odnosna psihodinamika vodenja)*. Ljubljana: Univerzum.

Cankar, F., Kolar, M. in Deutsch, T. (2009). Učitelji in starši – partnerji z različnimi pričakovanji. V F. Cankar in T. Deutsch (ur.), *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok* (str. 100–119). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

---

<sup>1</sup> Supervizija je oblika strokovne pomoči (t. i. poklicna refleksija), ki nudi vpogled v lastno delovanje in privede do razmišljanja o tem, kako bi lahko neko delo opravili bolj učinkovito in manj stresno (Švagan, 2010).

Celinšek, D. in Markič, M. (2011). Nova vloga učitelja in učiteljeve kompetence pri problemsko naravnem učenju. *Pedagoška obzorja*, 26 (4), 94–108.

Clutterbuck, D. (2004). *Situational Mentor: An International Review of Competencies and Capabilities in Mentoring*. Pridobljeno 15. 11. 2012, s <http://site.ebrary.com.ezproxy.lib.ukm.si/lib/mariboruni/docDetail.action?docID=10211311&ppg=63>.

Cvetek, S. (2004). Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna izdaja), 144–160.

Dewey, J. (2012). *Šola in družba*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Eiselt, A. (2010). Kreativne tehnike v svetovanju, superviziji in koučingu. V A. Kobolt (ur.), *Supervizija in koučing* (str. 313–338). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Intihar, D. in Kepec, M. (2002). *Partnerstvo med šolo in domom: priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Javrh, P. (2011). *Razvoj učiteljeve poklicne poti. Učno gradivo 2, Poklicanost*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Jensen, E. in Jensen, H. (2011). *Dialog s starši*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino Manami.

Kalin, J. (2009). Pedagoški vidiki sodelovanja učiteljev in staršev – izzivi za učitelje, šolo, starše in družbeno skupnost. V F. Cankar in T. Deutsch (ur.), *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok* (str. 83–97). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kalin, J., Govekar Okoliš, M., Mažon, J., Mrvar, P., Resman, M. in Šteh, B. (2008). *Vzvodi uspešnega sodelovanja med domom in šolo: sodobne rešitve in perspektive: zaključno poročilo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Kalin, J., Resman, M., Šteh, B., Mrvar, M., Govekar Okoliš, M. in Mažgon, J. (2009). *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Kordeš, M. (2001). Institucionalna družba mladih v postmoderni. *Socialna pedagogika*, 5 (4), 393–411.

Kottler, J. A. (2001). *Learning group leadership: an experimental approach*. Boston: Allyn and Bacon.

Peklaj, C. (2006). Definiranje učiteljskih kompetenc – začetni korak za prenovu pedagoškega študija. V C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev* (str. 19–28). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009). *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Rečnik, F., Slivar, B., Dekleva, J., Stavanja, M., Kuntarič Hribar, I., Šinkovec, I., Kavčič, U. in Kočevar, B. (2004). *Pedagoško-andragoško usposabljanje: priročnik za usposabljanje*

---

*izobraževalcev (mentorjev, inštruktorjev, trenerjev)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

*Standardi za učenca 21. stoletja*. (2011). Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije.

Šinkovec, S. (2000). Osebnost učitelja. *Vzgoja*, 2 (7), 5–8.

Trhlen, P. (2012). *Krepitev poklica kot primata družbenih vlog in vpliv le-tega na sodelovanje med starši in solo*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.





## SPLOŠNO O REVJI

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

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

## NAVODILA AVTORJEM

Pri pripravi prispevkov je potrebno upoštevati naslednja navodila:

- Kategorijo prispevka predlaga avtor, končno presojo pa na osnovi dveh anonimnih recenzij opravi uredništvo.
- Prispevki naj bodo pripravljene v enem od standardnih računalniških programov za obdelavo besedil (npr. Microsoft Word). Pisava besedila naj bo velikosti 12, oblika pisave Times New Roman. Besedilo naj bo napisano z 1,5-vrstičnim razmikom, obojestransko poravnano, robovi naj bodo 2,5 cm.
- Dolžina prispevka s povzetskoma v slovenskem in angleškem jeziku, literaturo ter ključnimi besedami naj ne presega 16 strani (okoli 30.000 znakov).
- Povzetek in ključne besede naj bodo na začetku prispevka, velikost pisave 10.
- Dolžina povzetka naj obsega do 200 besed.
- Opombe naj bodo navedene sproti (na dnu strani), velikost pisave 10.
- Vodilni naslovi naj bodo zapisani krepko, prvi podnaslovi ležeče, drugi podnaslovi pa navadno. Naslovov ne številčite in ne uporabljajte velikih tiskanih črk.

- Literatura naj vsebuje pomembna dela, ki jih je avtor uporabljal med pisanjem članka. Seznam naj bo urejen po abecednem vrstnem redu, velikost pisave 10.
- Odstavki naj bodo ločeni z vrnjeno vrstico, brez začetnega zamika.
- Slike (grafi in drugi grafični prikazi, fotografije ...) in preglednice smiselno vključite v prispevek. Pod slikami in grafi oz. nad preglednicami navedite zaporedne številke in naslove, uporabite pisavo Times New Roman, ležeče, velikost 10 (na primer: *Slika 1*: Naslov slike). Fotografije naj bodo izostrene in kontrastne (znotraj DIN A4-formata).
- Struktura izvirnih znanstvenih prispevkov naj se praviloma drži metodologije IMRAD (Introduction, Method, Results And Discussion), ostali prispevki pa so lahko strukturirani tudi drugače.
- Pri pripravi prispevkov je potrebno upoštevati APA-standarde glede citiranosti in navajanja virov. Primeri:

**Knjige:** priimek, začetnica imena avtorja, leto izida, naslov, kraj, založba.

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

**Članki v revijah:** priimek, začetnica imena avtorja, leto izida, naslov prispevka, ime revije, letnik, številka, strani.

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

**Prispevki v zbornikih:** priimek, začetnica imena avtorja, leto izida, naslov prispevka, podatki o knjigi ali zborniku, strani, kraj, založba.

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

- Vključevanje reference v tekst: če gre za dobesečno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Lipovec, 2005, str. 9), če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Lipovec, 2005).
- Vsak prispevek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, leto rojstva, njegov naslov, naslov prispevka, akademski in strokovni naziv, naslov ustanove, kjer je zaposlen, in elektronski naslov (e-mail).
- Kakovost prispevkov zagotavlja uredništvo z dvema anonimnima recenzijama. Uredniki si pridržujejo pravico, da naredijo uredniške spremembe in spremenijo

obliko besedila tako, da je skladno s slogom revije. Za objavljene prispevke se ne plačujejo honorarji.

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

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

## GENERAL INFORMATION

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

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

## GUIDELINES FOR SUBMISSION

The following guidelines must be followed to submit a manuscript:

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

- References list should include only the most important works consulted. References should be in alphabetical order using 10-point font size.
- Paragraphs must be separated by a blank space, without indentation.
- Illustrations (graphs and charts, photographs, etc.) and tables should be logically incorporated in the text. Illustrations should be labelled *Figure* (abbreviated *Fig.*) and assigned a number (Example: *Figure 1: Title of Figure*), which should appear underneath the Figure. Table label and number should appear above the Table. For both labels use 10-pt. Times New Roman in italics. Photographs should be contrasting, clear, and in focus (in DIN A4 format).
- Original scientific manuscripts should adhere to the IMRAD methodology (Introduction, Method, Results And Discussion), other articles can be structured differently.

Manuscripts should be written using the standard APA citation style. Example:

- **Books:** last name and name of the author, year of publication, title, location, press.  
Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- **Articles from Magazines:** last name and name of the author, year published, title of the article, name of the magazine, year, issue number, page(s).  
Planinšec, J. (2002). Športna vzgoja in medpredmetne povezave v osnovni šoli. *Šport*, 50 (1), 11–15.
- **Academic Journals:** last name and name of the author, year published, title of the article, information about the journal, page(s).  
Fošnarič, S. (2002). Obremenitve šolskega delovnega okolja in otrokova uspešnost. V M. Juričič (ur.), *Šolska higiena: zbornik prispevkov* (str. 27–34). Ljubljana: Sekcija za šolsko in visokošolsko medicino SZD.
- Citing sources in the body of the text: If a direct quotation is cited, write the last name of the author, year it was published and page number. Put this information in parenthesis (Lipovec, 2005, pg. 9). If the information is paraphrased, leave out the page number (Lipovec, 2005).
- All manuscripts must have a title page that includes name and last name of author, date of birth, address, title of the article, author's academic title(s), address of author's current employer and email address.
- The quality of manuscripts will be reviewed anonymously. The editors reserve the right to make editorial changes and changes to the textual format so as to

adhere to the style of the journal. Manuscripts chosen for publication are done so on an honorary basis.

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

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

---



ISSN 1855-4431