

1-2



REVIJA ZA
ELEMENTARNO
IZOBRAŽEVANJE

JOURNAL OF
ELEMENTARY
EDUCATION

Letnik 1 - 2008



Letnik / Volume: 1
Številka / Number: 1-2

Maribor, september 2008

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: www.pfmb.uni-mb.si/zalozba

– Elektronski naslov: zalozba.pef@uni-mb.si

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE - ISSN 1855-4431.

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION - ISSN 1855-4431.

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Izdajatelj: / Publisher: Založba PEF, Pedagoška fakulteta, Maribor

Uredniški odbor: / Editorial Board:

Dr. Renate Seebauer, Pedagoška visoka šola, Dunaj, Avstrija
Dr. Ligita Stramkale, Univerza Lettlands, Riga, Litva
Dr. Hrebert Zoglowek, Visoka šola Finnmark, Norveška
Dr. Vinka Uzelac, Filozofska fakulteta, Rijeka, Hrvaška
Dr. Josip Milat, Filozofska fakulteta, Univerza v Splitu, Hrvaška
Dr. Rado Pišot, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija
Dr. Julia Athena Spinthourakis, Univerza v Patrasu, Grčija
Dr. Matjaž Duh, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Samo Fošnarič, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Jurij Planinšec, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Janja Črčinovič Rozman, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija
Dr. Joaquim Gomes de Sá, University of Minho, Braga, Portugalska
Dr. Martin Bilek, Faculty of Education, University of Hradec Kralove, Češka
Dr. Vêra Janíková, Pedagoška fakulteta Univerze Masaryk, Brno, Češka
Profesor Markus Cslovjecsek, Pädagogische Hochschule, Fachhochschule
Nordwestschweiz, Brugg, Švica

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

Založniški odbor: / Publishing Committee:

Dr. Samo Fošnarič, Dr. Matjaž Duh, Dr. Jurij Planinšec, Mag. Simona Kolar, Mag. Janja Batič, Sonja Plazar, Bojan Kovačič.

Lektoriranje: / Proof Reading:

Angleško besedilo: / English: James Bowen

Slovensko besedilo: / Slovene: Polonca Šek Mertük

Naslovnico je oblikovala: / The title page designed by:

Saša Žalik

Naklada: / Circulation: 500 izvodov / copies

Tisk: / Press: Grafis, d.o.o

Cena posamezne številke znaša 10 EUR. Letna naročnina (4 številke) znaša za institucije 40 EUR, za posameznike 30 EUR in za študente 25 EUR.

Price for individual issues cost 10 EUR. One-year subscription rate (4 issues a year): 40 EUR for educational institutions, 30 EUR for the general public, 25 EUR for students.

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Letnik / Volume: 1

Številka / Number: 1-2

Maribor, september 2008

VSEBINA / CONTENTS

Dr. Dragica Haramija, Dr. Tomaž Zupančič: Avtorska slikanica Lile Prap Picture books written and illustrated by Lila Prap	5
Aleksandra Šterlek, Dr. Samo Fošnarič: Obremenjenost učencev zaradi neprimernega šolskega pohištva v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole Overburdening of pupils with inappropriate classroom furniture in the first triad of elementary school	15
Dr. Matjaž Duh, Mag. Janja Batič: Usposobljenost likovnih pedagogov za poučevanje prostorskega oblikovanja pri likovni vzgoji The competency of art teachers in the field of spatial design	25
Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec: Izkustveno učenje bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok Learning from work-experience for future pre-school teachers	33
Bojan Kovačič, Dr. Janja Črčinovič Rozman: Izbira in uporaba učnih medijev pri pouku glasbe Selection and use of learning media for music lessons	45
Dr. Marija Ropič, Anja Ravnjak, Dr. Metka Kordigel Aberšek: Učinkovitost metode recipročnega poučevanja v 5. razredu osnovne šole Effective methods of reciprocal teaching in the fifth grade of elementary school	55
Dr. Matjaž Duh, Mag. Alenka Zupančič Danko, Dr. Tomaž Zupančič: Likovna vzgoja v funkciji emancipacije otrok s posebnimi potrebami Art Education in the function of emancipating children with special needs	65

Jerneja Herzog:	77
Sodobni mediji v luči pouka likovne vzgoje, ki temelji na konstruktivistični teoriji	
Modern media in the light of Fine Art as a school subject based on the constructive theory	
Dr. Milena Ivanuš Grmek, Iztok Lačen:	87
Razlogi študentov za izbiro poklica učitelj razrednega pouka	
Reasons why university students choose the teaching profession	
Mag. Martina Rajšp, Jasna Žic, Sara Glavič:	95
Tehniški dnevi v prvem triletju devetletne osnovne šole	
“Technical Days” in the first three years of elementary school	
Sonja Lutovac:	105
Matematična anksioznost	
Mathematics Anxiety	
Založba PEF	
Dr. Zmago Turk s sodelavci: OSNOVE MEDICINE ŠPORTA	
Izvleček iz recenzije	113
Splošno o reviji	115
Navodila avtorjem	
General information	117
Guidelines for submission	

Dr. Dragica Haramija
Dr. Tomaž Zupančič

Avtorska slikanica Lile Prap

Izvirni znanstveni članek

UDK 821.163.6.09-93Praprotnik-Zupančič L., 087.5

POVZETEK

Lilijana Praprotnik Zupančič, bolj znana pod umetniškim imenom Lila Prap, je pomembna ustvarjalka avtorskih slikanic, ki je za svoja dela prejela številne domače in tuje nagrade s področja mladinske književnosti. Članek se navezuje na predstavitev vseh njenih avtorskih slikanic. Delo Lile Prap je ovrednoteno s stališča besedilnega in likovnega dela, ki sta enakovredni sestavini slikanice. S stališča književnosti sodijo njena dela v tri književne vrste, in sicer v poezijo (štiri slikanice so pesniške zbirke *Male živali*, *Živalske uspavanke*, *Zakaj* in *Moj očka*), prozo (slikanica *1001 pravljica* sodi med pravljice) in informativno literaturo (*Živalska abeceda*, *Mednarodni živalski slovar*). Osnovna poetika Lile Prap temelji na besednih igrach, pri čemer avtorica namerno krši glasoslovne, oblikoslovne in/ali skladenske jezikovne pravine. Poenostavljanje, a ne banalno, igrivost izrazja in nonsens, le-ta ustvarja razpoloženje komičnega, so tisti elementi avtoričine ustvarjalnosti, ki kažejo na duhovitost in kakovost njenih knjig. Odličnost njenih slikanic se kaže na jezikovni in likovni ravni, s čimer ustvarja kakovosten tip avtorske slikanice, namenjene otrokom v predbralnem in zgodnjem bralnem obdobju. Z likovnega stališča je delo Lile Prap lep primer inovativne uporabe likovne tehnike, izkoriščanja in zavestnega prilagajanja njenih možnosti. Likovna govorica je izkoriščana smotno, odlikuje jo stilsko prepoznana znakovna govorica.

Ključne besede: otroška književnost, slikanica, Lila Prap

Picture books written and illustrated by Lila Prap

ABSTRACT

Lilijana Praprotnik – Zupančič, better known under her artistic name Lila Prap, is an important picture book author whose works have received numerous awards for children's literature at home and abroad. This article concentrates on presenting all of Lila Prap's picture books and evaluates her works in their textual as well as visual aspects, which are equivalent components. From a literary point of view her works can be divided into three categories: poetry (four of the picture books are poetry

collections entitled *Tiny creatures*, *Animal Lullabies*, *Why and Daddies*), prose (the picture book entitled *1001 Fairy Tales* is a fairy tale) and informative literature (*Animal Alphabet*, *International Animal Dictionary*). The simplistic poetical approach of Lila Prap is based on word plays and puns which the writer uses to intentionally transgress phonetic, formal and/or syntactic linguistic elements. A simplification which does not slip into banality, an expressive playfulness and non-sense which creates a comical atmosphere, these are the elements of the writer's creativity which testify to the wittiness and quality of her books. The excellence of her picture books can be perceived on a linguistic level as well as a visual artistic level, thus creating a quality artistic picture book intended for children at the pre-reading and early reading development stage. In its visual aspects the work of Lila Prap is a good example of using innovative painting techniques that exploit and intentionally adapt to their potentials. Lila Prap's visual language is used purposefully and is distinguished by its stylistically recognizable language of signs.

Key words: children literature, picture book, Lila Prap

Uvod

Lilijana Praprotnik Zupančič (rojena 28. 9. 1955 v Celju) je univerzitetna diplomirana inženirka arhitekture, opravljala je različne poklice, od leta 1989 ima status svobodne umetnice na področju literarnega in likovnega ustvarjanja. Zadnja leta se posveča izključno ustvarjanju otroških avtorskih slikanic, izjemoma je leta 2005 ilustrirala slikanici Barbare Jean Hick, ki sta izšli pri znameniti založbi Random House, nato pa še pri Mladinski knjigi v prevodu Lile Prap (**Všeč mi je črna, všeč mi je bela in Všeč so mi barve**). Napisala je nekaj otroških iger za gledališče, plesni teater in radio. Prevodi njenih knjig se uvrščajo med najbolj priljubljena dela za otroke, tako po literarni kot po likovni plati. Dela so izšla v več kot tridesetih državah po svetu: Argentina, Avstralija, Avstrija, Bolgarija, Češka, Danska, Francija, Grčija, Hong Kong, Hrvaška, Indonezija, Italija, Izrael, Japonska, Kanada, Kitajska, Koreja, Madžarska, Makedonija, Nemčija, Norveška, Nova Zelandija, Poljska, Romunija, Srbija, Španija, Švica, Tajska, Tajvan, Velika Britanija, Združene države Amerike. Na izborih literarnih strokovnjakov in bralcev ter v literarnih revijah v tujini in v Sloveniji je bila večkrat izbrana za najuspešnejšo ustvarjalko, med drugim je bila finalistka za večernico 2001, istega leta je prejela Levstikovo nagrado, 2003 IBBY honour list, leta 2005 je prejela nagrado za izvirno slovensko slikanico, 2006 in 2008 je bila nominirana za Andersenovo nagrado, 2006, 2007 in 2008 za nagrado Astrid Lindgren. Njene ilustracije so bile razstavljene v prestižnih galerijah doma in po svetu.

Zvrstno-vrstna opredelitev besedil v avtorskih slikanicah Lile Prap

Poezija

Lila Prap je doslej izdala štiri avtorske slikanice (*Male živali*, *Živalske uspavanke*, *Zakaj* in *Moj očka*), v katerih je besedilni del kratka pesniška forma, večinoma hote enostavna, prevzeta iz folklorne otroške poezije, zato so kitice večinoma štiri-vrstične, pesmi imajo eno samo kitico. V vseh slikanicah so lirski subjekti živali, izjema je slikanica *Moj očka*, v kateri se pojavita tudi oče in sin, vendar imajo živali zelo raznolike lastnosti, čeprav gre mestoma za tipizacijo značajev oz. poudarjanje zgolj ene pozitivne ali negativne lastnosti pri posamezni živali ali, kot pravi Marija Stanonik, da se »pod živalsko preobleko pogosto skrivajo človeške lastnosti, kolikor ne gre za igrivo pravljичnost« (Stanonik, 1999, str. 171). V slikanici *Male živali* (1999) avtorica naniza take živali, ki jih običajno ne maramo v bližini svojih domov (npr. glista, molj, pajek, uš, bolha ...), izjemi sta pikapolonica in kresnica. Logično nadaljevanje te avtorske slikanice je pobarvanka *Male živali – doriši in pobarvaj* (2000), ki vsebuje vse živali, ki jih najdemo že v omenjeni slikanici. Živali so razporejene v istem vrstnem redu, imajo ohranjene enake karakterne značilnosti. Z duhovitimi dvovrstičnicami pa avtorica usmerja mladega naslovnika k dejavnosti. *Živalske uspavanke* (2000) so zbirka štirinajstih izvirnih pesmi, ki so namenjene živalskim mladičem. Lila Prap pa je v tej slikanici uspelo vzpostaviti popolno povezanost likovnega in besednega izraza, ker vsak od njih daje bralcu del vsebinske informacije. Vse pesmi in ilustracije izražajo odnos živali do Lune, ki je v tem primeru simbol noči. Logično nadaljevanje živalskih uspavank je slikanica *Moj očka* (2007), ki temelji na odnosu otrok/mladič – njegov oče. V kratkih pesniških formah avtorica poudarja posebnost in dragocenost kakovostno preživetega časa med očetom in sinom (gre seveda tudi za spodbudo staršem, da bi svoj prosti čas preživljali z otrokom). V delo je vpletla nekatere živali, ki jih poznamo že iz njenih prejšnjih avtorskih slikanic (npr. hijena, slon ...), deloma pa se srečamo s povsem novimi živalmi (papiga, polž ...). Živali v pesmih niso poimenoovane, otrok šele skozi sliko razbira, za katero živalsko vrsto gre, v slikanici je torej zelo poudarjena plast nebesedne komunikacije. Naslovnica ter prva in zadnja pesem (vse ilustrirane) prikazujejo človeka (sina in očeta), vse druge se navezujejo na živalski svet. Pesmi izražajo globoko vez med otrokom/mladičem in njegovim očetom, zadovoljstvo ob druženju in ljubezen med dvema generacijama. Posebnost med pesniškimi besedili Lile Prap je slikanica *Zakaj* (2002), v kateri predstavi štirinajst živali (hijeno, zebro, kita, nosoroga ...). V slikanici gre za preplet tipične nonsensne poetike, pri čemer avtorica pri vsaki živali na zastavljeno vprašanje išče čim bolj nemogoč ali zabaven odgovor (stopnjevanje na nivoju besedila), nato pa je pri vsaki živali dodan tudi odgovor o živalski lastnosti iz vprašanja (avtorica »pametnih odgovorov« je Jelka Pogačnik). Slikanica mladim bralcem nudi raznolike oblike aktivne udeležbe ob branju, npr. že na veznem listu Lila Prap nakaže eno izmed možnosti izmišljije, in sicer s »križanjem« nastajajo nove živali (žirafoguru, mrožpica, kamelača ...). Avtorica izrablja različne grafične tipe pisav in velike, male tiskane ter pisane grafeme, s čimer nevsiljivo prikaže naj-

različnejše pisne možnosti besedila, predvsem pa vabi otroke k ustvarjanju svoje lastne izmišljije pri posamezni živali.

V skoraj vseh pesmih je rima zaporedna, izrazita je tudi ritmičnost. Temeljni element pesmi je besedna igra: branje narobe, izločanje dela besede, ki prevzame nov pomen, nagovori, stopnjevanja, inverzije, onomatopoija, ta preraste v zvočno slikanje čustvenega sveta lirskih subjektov.

Pravljica

1001 pravljica (2005) je slikanica sestavljanka, saj bralec že na začetnih dveh straneh odbira, katero zgodbo bo bral – o ljubki in prijazni deklici ali o nagajivem in nesramnem dečku. Ob koncu vsake strani, ko bralec prebere zgodbo, sta zastavljeni vprašanji, ki ga napotita na različne strani nadaljnjega branja in s tem na različne dogodke in različne literarne like. Literarni liki so znani, njihove temeljne lastnosti so povzete iz bogate zakladnice ljudskih in klasičnih umetnih pravljic (kraljična, čarovnica, palčki, medved, volk, pujski), zato mora otrok najprej poznati le-te, da bi zmozel razumeti pomen sestavljene zgodbe, saj imajo liki ohranjene lastnosti iz primarnega besedila. Posamezni delčki (ena stran slikanice) so napisani tako, da se logično navezujejo drug na drugega, ne glede na zaporedje prebrane besedila. Ob koncu knjige je na veznem listu narisana načrt (pravljičnega) književnega prostora (babičina hiša, rudnik zlata, gozd hudobnega volka ...), na zadnji strani pa črna luknja, kamor izginejo vsi hudobni pravljlični liki. Posamezno branje je zaključeno, ko bralec izbere črno piko, ta ga namreč ne usmerja na nadaljevanje branja.

Informativne slikanice

Živalska abeceda (2002) je slikanica, v kateri so skozi ilustracije živali (osel, ovčica, petelin ...) in besede, ki predstavljajo njihovo onomatopoetsko oglašanje (ia, be, kikiriki ...), zajete vse črke slovenske abecede. Otrok s pomočjo nazornih ilustracij spoznava grafeme slovenske abecede, hkrati pa ga avtorica napeljuje na spoznavanje izmišljenih živalskih »jezikov«, npr. oslovščine, petelinščine ... Živalska abeceda sodi med informativne slikanice s področja jezika, natančneje med abecedarije, kakovostno knjiga izstopa zaradi različnih možnih načinov spoznavanja črk (prepoznavnost onomatopoetskih izrazov, ilustrativno gradivo, grafemi). **Mednarodni živalski slovar** (2004) na veznih listih na začetku in koncu knjige prikaže vse onomatopoetske izraze živali in kako se le-te oglašajo v dvainštiridesetih jezikih po vsem svetu: angleško, waleško, irsko, grško, italijansko, retoromansko, francosko, špansko, katalonsko, portugalsko, romunsko, islandsko, norveško, dansko, švedsko, nizozemsko, afrikansko, nemško, baselsko nemško, latvijsko, poljsko, češko, slovensko, bosansko, srbsko, bolgarsko, rusko, ukrajinsko, mokšensko, estonsko, finsko, madžarsko, romsko, hebrejsko, arabsko, perzijsko, nepalsko, kitajsko, japonsko, tajsko, malajsko in v svahiliju. Jeziki so razvrščeni po jezikovnih skupinah, v knjigi so upošteevane originalne pisave posameznih jezikov,

v oklepajih pa je fonetično zapisana izgovorjava. Pri vsaki državi je narisana tudi zastava, tako otrok spozna simbole posameznih držav.

Likovne značilnosti ilustracij Lile Prap

Po svoje ni presenetljivo, da je mednarodno zanimanje za delo Lile Prap tako veliko. Velik del zanimanja vsekakor tvori likovni del avtorskih slikanic, vsaj če upoštevamo odmevno odločitev, da na podlagi njenih likovnih upodobitev na Japonskem zasnujejo celotno kolekcijo izdelkov (keramika, galanterija ...), namenjenih otrokom, v katerih imajo glavno vlogo prav njeni simpatični liki.

Likovna tehnika in uporaba barve

Najprej je tukaj vsekakor zavestna odločitev za določeno likovno tehniko in izraba možnosti le-te. Lila Prap slika s pasteli na temno, ponavadi črno podlago. Za tehniko slikanja s pasteli je značilna mehkoča ter možnost podajanja barvnih tonov, mehkih prehodov, nežnih osenčenih delov, prehajanje barv iz ene v drugo in podobno. Nekatero značilnost Lila Prap upošteva, druge zavestno negira. Barvne ploskve na ilustracijah so jasno razmejene in podane ploskovno. Barvna ploskev, ne glede na to, kako veliko površino zavzema, je monolitna, obarvana z eno barvo, ki je na podlago nanesa enakomerno. Ta tehnika avtorici omogoča, da poslikane površine dobijo svojo prepoznavno površinsko strukturo. Skozi dokaj mehke barvne nanose se na mnogih majhnih površinah še vedno odraža črna podlaga. Površina je preprejena z majhnimi temnimi pikami. Takšna površina deluje mehko, in čeprav je enobarvna, razgibano. Ne nazadnje se tudi pastel kot likovni material na temni podlagi odraža drugače kot na svetli. Barve niso tako prosojne, namesto tega dobijo globlji karakter. Seveda se del teh kakovosti z reproduciranjem skozi tiskarske postopke izgubi, a občutek opisane tehnike ostaja prisoten kot del likovnega izraza. Naslednja tehnična značilnost ilustracij Lile Prap je njena zavestna odločitev za uporabo črnega roba. Ta grafični element (ob uporabi enakomernih barvnih ploskev) dela ilustracije jasne, nazorne, in kar je v predbralnem obdobju in sploh v zgodnjem otroštvu zelo pomembno, enostavno berljive. Likovna sporočila so prepoznavna in jih otrok sprejema celostno. Rečemo lahko, da gre pri ilustracijah Lile Prap za dojetje na nivoju intuitivnih vtisov celote, ne pa za razbiranje delov in postopno ustvarjanje celostnega vtisa. Avtorica barva ploskve enakomerno, med njimi pušča nekaj milimetrov prostora. Tako nastane dokaj debela črna razmejitvena črta med oblikami. Po likovni teoriji (Itten, 2004) velja, da barvne ploskve, razmejene s črnim robom, zažarijo bolj intenzivno. Odnosi med barvami, med katerimi se nahaja črn rob, so jasno določeni, kontrasti postanejo večji, bolj poudarjeni. Barve dobijo na svoji teži, podoba pridobi nekaj »noblese«. Podobnega principa, uporabe barve na temni podlagi, se Lila Prap drži tudi pri umeščanju tiskanih delov (recimo črke pri **Živalski abecedi** ...) v likovno podobo slikanice.

Barvo uporablja dekorativno in ilustrativno. Odloča se tako za kontrastne kot za harmonične barvne odnose. Barvna izbira pri upodabljanju figuralnega sveta izhaja iz pojava, ki ga pri razvoju otroškega likovnega izražanja v predšolskem obdobju imenujemo barvni znaki.¹ Takšna uporaba barve pri avtorici ne deluje stereotipno. Sloni so sivi, čebelice rumeno rjave, veveričke rjave, drevesna debla tudi rjava in krošnje zelene zato, da so bolj enostavno razpoznavni. Barva je, ob obliki, pomemben del prepoznavanja figuralnega sveta. Več svobode si Lila Prap dovoli pri poslikavanju ozadij, ki so včasih monotona, brez dodatnih informacij, včasih pa živahneje razgibana. Tridimenzionalni prostor je mnogokrat podan na najenostavnejši način, s črto, ki nakazuje horizont. Pri uporabi barve na ozadjih se poigrava z barvnimi odnosi. Ti so včasih zgrajeni kontrastno (komplementarno: rdeče – zelena; toplo – hladno: rdeče – modro ...) ali harmonično (toni iste barve, kompozicija hladnih barvnih tonov, včasih v povezavi s sivo; zemeljski barvni toni pri upodobitvi kače na saharskem pesku ob žarečem soncu ...).

Kakor koli, barvni odnosi so vselej močni, lahko razpoznavni in poudarjeni. Barvni svet Lile Prap ni inovativen, vsekakor pa je občuteno izrabljan.

Risba, podobotvorje

Način upodabljanja v glavnem živalske figuralike je avtorica razvila do jasno prepoznavnega osebnega sloga. Njene upodobitve so poenostavljeni znakovni diagrami. Motiv je zreducirala na rudimentarni nivo bistvenega. Njene živali so upodobljene z močnim naslanjanjem na spoznavni nivo otroškega dojetanja. Živali na ilustracijah Lile Prap so razpoznavne in otroški logiki vizualnega dojetanja primerne, ob tem ji je uspelo, da je v svoje znakovno prečiščene upodobitve vtakla ljubkost. Živali na njenih ilustracijah so žive, prijazne, nebogljene, pogumne, skratka so nosilke izraza. Figuraliko podaja ploskovno. Figure niso modelirane, edini prostorski ključ, ki se pojavlja v njenih ilustracijah, je prekrivanje. Skrajšav ne uporablja, tonskega ključa tudi ne, velikostni odnosi se ne ravna po zakonitostih oddaljevanja. Večina upodobitev je postavljena na talno črto, ki je mnogokrat kar spodnji del formata, ali v talno ravnino. Izrez uporablja. V stiku z ilustracijami Lile Prap otrok vsekakor razvija predstavi svet. Podobe mu postajajo razumljivejše, obenem pa ni nevarnosti, da bi prevzemal negativne znakovne stereotipe. Posebno poglavje pri ilustracijah obravnavane avtorice predstavljata domišljija in ustvarjalni pristop. Ta je do izraza najbolj prišel v slikanici **Zakaj** (2002) z upodabljanjem »kombiniranih živali« (žirafoguru, mrožpica, kamelača, levača, levorog, kačgoru, mrožena). Težko se je odločiti, ali so bolj originalna imena ali upodobitve. Pri omenjenih upodobitvah je potrebno pohvaliti njeno spretno združevanje različnih znakovnih živalskih upodobitev. Poigravanje s kreiranjem novih živali, ki ohranjajo svoje značilnosti, bi ne bilo možno, če bi posamezni likovni znaki živali ne bili tako prepoznavni.

1 Barvni znaki so miselne, kognitivne povezave med barvami in pojavi, fenomen, ki se pri likovnem izražanju v predšolskem obdobju pojavi med petim in sedmim letom starosti. »Nekateri pojavi dobivajo v tem obdobju svojo stalno barvo. Strehe hiš postanejo rdeče, sonce je rumeno, oblaki so modri. Zgornji del slike otroci pobarvajo modro, spodnji rob zeleno, kar predstavlja nebo in travo. Barva dobiva svoj pomen v povezavi z vidno stvarnostjo« (Zupan i, 2001, str. 39).

Ravno v originalnih, fleksibilnih in fluentno bogatih živalskih »stvorih«, ki živijo v slikanici **Zakaj**, vidimo enega od ustvarjalnih vrhov likovnega ustvarjanja Lile Prap.

Zaključek

Lila Prap je začela svojo ustvarjalno pot za otroke s kratkimi zgodbami in ugan-kami, zbranimi v ilustriranih knjigah **Zgodbe in nezgodbe** ter **Resnične pravljice in pripovedke**. Večino priznanj in svetovni sloves pa je dosegla z ustvarjanjem avtor-skih slikanic, v zadnjem času pa predvsem z animiranimi filmi, ki jih je posnela za japonsko televizijo. V risankah njene živali oživijo, posnete so tridimenzionalno, poseben segment popularizacije pa predstavlja tudi preko sto izdelkov, ki jih na Japonskem izdelujejo po likih iz njenih slikanic.

V slikanicah se avtorica posveča antropomorfnim živalim, izjema je le delo **1001 pravljica**, v kateri nastopajo liki (tudi človeški) iz ljudskih in klasičnih umetnih pravl-jic. Njene živali (večinoma) niso personificirane, temveč ostajajo na ravni antro-pomornega, čeprav lahko bralec iz razvoja dogodkov pogosto sklepa na človeške lastnosti. Avtorica upodablja poenostavljene tipizirane, celo shematizirane like, ohranja naravne barvne odtenke (npr. vse živali so upodobljene takšne, kot so v naravnem okolju), zato so liki takoj prepoznavni. Ta značilnost ilustracij Lilo Prap po raziskavah o teoriji slikanice Marie Nikolajeve uvršča med tiste avtorje, ki izražajo z ilustracijami objektivno resnico, pri čemer je »mimetična upodobitev tista, ki jo lahko razlagamo kot neposreden odsev oziroma posnetek resničnosti« (Nikolajeva, 2003, str. 19). Po vseh teorijah, ki se ukvarjajo s slikanico, je le-ta sintetični medij (Nikolajeva govori o dveh ravneh komunikacije: verbalni in vizualni) oz. je likovno-literarni monolit (Marjana Kobe, Igor Saksida, Maruša Avguštin).

Likovni svet Lile Prap je monoliten organizem, v katerem ima vsak segment svojo vlogo. Avtorica je likovno tehniko slikanja s pasteli na temno podlago uporabila inovativno. Do potankosti izkorišča nekatere njene značilnosti, zavestno »poza-blja« nekatere druge. Glede na njen stil upodabljanja je likovna tehnika zelo smi-selno izbrana. Barvni svet njenih ilustracij ni pretirano bogat, saj barvo uporablja ilustrativno in nazorno berljivo. S tem zadovoljuje kriterije za dobro ilustracijo, namenjeno otrokom (Zupančič, 2004). Čeprav ji barva služi kot pomoč pri berlji-vosti podob, je njen občutek za barvna skladja tako dober, da barvne kompozici-je njenih ilustracij na otroka delujejo tudi emotivno. Ilustracije Lile Prap nosijo v sebi določena občutenja. To je, saj je barva edino likovno sredstvo, ki ima emocio-nalni naboj oziroma »čustveno valenco« (Trstenjak, 1978), zasluga barv in njih-ovih odnosov. Oblikovni svet Lile Prap je svet znakov: poenostavljene upodobitve ohranjajo in poudarjajo vizualne značilnosti upodobljenega. Karikaturnega princi-pa ne uporablja. Prostor njenih ilustracij je drugotnega pomena, upodabljanje je ploskovno. Uporabljana je osnovna prostorska determinanta na dvodimenzionalni

površini: odnos zgoraj – spodaj. S tem je ustvarjalka po svojem pristopu zelo blizu oblikovni logiki svojega bralstva, otroka. Zaradi vsega zapisanega je tudi z likovnega stališča razumljivo, zakaj tako veliko zanimanje za delo te ustvarjalke.

LITERATURA

- Avguštin, M. (2004). O slovenski slikanici. *Otrok in knjiga*, 59, 42–47.
- Crnković, M. (1980). Nonsensna gramatika in stilistika Zvonimira Baloga. *Otrok in knjiga*, 10, 43–52.
- Haramija, D. (2007). Otroška književnost Lile Prap. *Jezik in slovstvo*, 6, 51–64.
- Itten, J. (2004). *The Art of Color*. New York: J. Wiley and sons.
- Nikolajeva, M. (2003). Verbalno in vizualno: slikanica kot medij. *Otrok in knjiga*, 58, 5–26.
- Kobe, M. (2004). Uvodna beseda o slikanici. *Otrok in knjiga*, 59, 41–42.
- Prap, L. (2004). Avtorska slikanica. *Otrok in knjiga*, 59, 47–49.
- Prap, L. (2007). *Če ne bomo brali, bo volk pojedel Rdečo kapico!: otroške knjige skozi čas in zgodovino Bralne značke*. Celje: Muzej novejše zgodovine.
- Saksida, I. (2000). Bogastvo poetik in podob. V R. Javor (ur.), *Kakva je knjiga slikovnica* (str. 53–69). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.
- Saksida, I. (2001). Mladinska književnost. V J. Pogačnik (ur.), *Slovenska književnost III* (403–468).
- Stanonik, M. (1999). *Slovenska slovstvena folklor*. Ljubljana: DZS (Zbirka Klasje).
- Trstenjak, A. (1978). *Človek in barve*. Ljubljana: Dopisna delavska univerza – Univerzum.
- Veler, A. (2002). Lilijana Praprotnik Zupančič. *Ciciban za starše*. Junij. 11.
- Zupančič, T. (2004). Dobra ilustracija, pot k lepemu. *Ciciban za starše*. Februar.
- Zupančič, T. (2001). *Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Debora.

VIRI

- Praprotnik Zupančič, L. (1999). *Male živali*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Žlabudron).
- Praprotnik Zupančič, L. (2000). *Male živali – doriši in pobarvaj*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Praprotnik Zupančič, L. (2004). *Mednarodni živalski slovar*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Žlabudron).
- Praprotnik Zupančič, L. (2007). *Moj očka*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Žlabudron).

Praprotnik Zupančič, L. (2007). *Rdeča kapica: za otroke strašno pametnih staršev*. V D. Haramija (ur.), *Geniji.2* Ljubljana: Genija.

Praprotnik Zupančič, L. (1999). *Resnične pravljice in pripovedke*. Ljubljana: Mladika (Knjižna zbirka Trepetlika; št. 28).

Praprotnik Zupančič, L. (2005). *1001 pravljica*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Žlabudron).

Praprotnik Zupančič, L. (1996). *To je ...* Ljubljana: Mladinska knjiga (Knjižnica Čebelica; 365).

Praprotnik Zupančič, L. (2002). *Zakaj*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Žlabudron).

Praprotnik Zupančič, L. (1993). *Zgodbe in nezgodbe*. Ljubljana: DZS (Zbirka Zapik; št. 4).

Praprotnik Zupančič, L. (2002). *Živalska abeceda*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Žlabudron).

Praprotnik Zupančič, L. (2000). *Živalske uspavanke*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

E-mail: tomaz.zupancic@uni-mb.si
dragica.haramija@uni-mb.si

*Aleksandra Šterlek
Dr. Samo Fošnarič*

Obremenjenost učencev zaradi neprimerne šolskega pohištva v prvem vzgojno- izobraževalnem obdobju osnovne šole

Izvirni znanstveni članek

UDK: 572.5-057.874

POVZETEK

Namen raziskave je bil ugotavljanje telesne obremenjenosti učencev v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Zanimala so nas neujemanja med antropometrijskimi merami učencev in merami šolskega pohištva ter pojavljanje bolečin v vratnem in hrbtnem delu učencev. V raziskavo je bilo zajetih 100 slovenskih učencev od 1. do 3. razreda osnovne šole (48 učenek in 52 učencev). Izmerjene so bile antropometrijske mere učencev: kolenska višina, telesna višina, poplitealna višina in kavalna dolžina stegna, ki smo jih primerjali z višino stolov in miz, ki so jih učenci uporabljali. Raziskava je pokazala, da do neujemanj med antropometrijskimi merami učencev sicer pride, vendar pa še učenci v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole niso tako telesno obremenjeni kot kasneje v osnovni in srednji šoli.

Ključne besede: telesna obremenjenost, učenci, prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, antropometrija, bolečine

Overburdening of pupils with inappropriate classroom furniture in the first triad of elementary school

ABSTRACT

The purpose of the study was to determine if there is any physical overburdening of pupils in the first three years of elementary school. We were interested in the mismatch between their body dimensions and the dimensions of school furniture, which could overburden pupils with neck and lower back pain. A total of 100 pupils from Slovenia (1st to 3rd grades of elementary school) participated in this research (52 male and 48 female). The following body dimensions were measured: knee height, stature, popliteal height and buttock-popliteal length. These were then compared to the dimensions of school furniture. Our research shows that there is frequently a mismatch between pupils' body dimensions and the dimensions of school furniture in the first three years of elementary school, but the pupils are not yet physically overburdened by it. Physical overburdening appears later in elementary school and high school.

Key words: physical burdening, pupils, first three years of elementary school, anthropometry, pain.

Uvod

Učenci so v šoli velikokrat preobremenjeni. Pogoste so obremenitve telesa in čutil. Zaradi večurnega sedenja pri pouku in domačem učenju se slabša in znižuje motorična sposobnost učencev in zaradi nepravilne drže telesa pri sedenju se jim krivi hrbtenica (Novak idr., 1995). Poleg dolgotrajnega sedenja je eden izmed vzrokov za bolečine v vratnem in ledvenem delu hrbtenice še prenašanje pretežkih šolskih torb. Ugotovitve so pokazale, da v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju devetletne osnovne šole otroci še niso preobremenjeni s težo šolskih torb, ker jih večinoma puščajo v šoli (Pšunder in Pšunder, 2005; Fošnarič in Delčnjak Smrečnik, 2007).

Dolgotrajno sedenje v šoli lahko torej povzroča težave z obremenjenostjo pri učencih, zato je šolsko pohištvo, ki ga učenci uporabljajo v šoli, izjemnega pomena. Raziskave pa kažejo, da velikokrat pride do različnih neujemanj med antropometrijskimi merami učencev in šolskim pohištvom, ki ga učenci uporabljajo pri pouku (Vodnjov, 1990b; Levstek Plut, 1990; Sušnik in Vodnjov, 1995; Throussier idr., 1999; Parcells, Stommel in Hubbard, 1999; Novak, 2002; Kaya idr., 2003; Panagiotopoulou idr., 2004; Milanese in Grimmer, 2004; Gouvali in Boudolos, 2006).

Če šolsko pohištvo ne ustreza antropometrijskim meram učencev, lahko povzroča preveliko mišično napetost, ki pa povzroča neudobje, slabo telesno držo in bolečine v vratnem in hrbtnem delu (Novak idr., 1995; Parcells, 1997; Bejia idr., 2005). Raziskave so pokazale, da neprimerno šolsko pohištvo sovpliva na pogostost bolečin v vratnem in hrbtnem delu in slabo telesno držo pri učencih v osnovni šoli (Vodnjov, 1990a; Watson idr., 2002; Cardon idr., 2003; Trevelyan in Leg, 2006; Burton idr., 2006; Murphy, Buckle in Stubbs, 2002, 2004, 2007).

Za omenjene težave je mogočih več rešitev. Ena izmed njih je, da se učenci v šoli več gibljejo, tudi stojijo ali so v polsedečem položaju, ne pa da pretežno sedijo (Cardon, 2003). Učencem lahko ponudimo stole, ki so glede na njihove antropometrijske mere ustrežnejši. Da bi lahko to rešitev še bolje izvajali, nekateri avtorji priporočajo prilagodljivo šolsko pohištvo (Bennett, 2001; Jung, 2005).

Za realizacijo rešitev so odgovorni učitelji, ki šolske otroke dnevno spremljajo. Razumljivo je, da pri vseh dejavnostih, npr. pri opismenjevanju (Ropič, Urbančič Jelovšek in Frančeškin, 2003; Križaj Ortar idr., 2004), učitelji ne morejo spremeniti strogega sedečega položaja, pri drugih dejavnostih pa bi se morali potruditi, da učencem nudijo možnost gibanja, stanja, polsedečega položaja itd. Pri sedenju bi morali otroke neprenehoma opozarjati na pravičen sedeč položaj in pravilno telesno držo (Geldhof idr., 2007), saj se navade, ki jih formiramo v otroštvu, v času odraščanja ali celo v odraslosti težko spremenijo (Panagiotopoulou idr., 2004).

Obremenjenost s težo šolskih torb pa lahko nadzirajo predvsem starši. Nekatere raziskave so pokazale, da sicer v 1. razredu osnovne šole otroci nosijo pretežke šolske torbe, ampak le krajši čas. Poleg tega pa imajo učenci v njih nepotrebne reči, jermeni pa velikokrat niso primerno nastavljeni, za kar bi morali poskrbeti tudi starši (Pšunder in Pšunder, 2005). Šolska torba nikakor naj ne bi presejala

10–12 % učenčeve teže in naj je ne bi nosili dlje kot eno uro (Wittfield, Legg in Hedderley, 2001).

Vse to je spodbudilo tudi nas, da smo poskušali raziskati določene telesne obremenjenosti učencev prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Velik interes so v nas vzbudila predvsem predvidevanja, da lahko obstajajo neujemanja med antropometrijskimi merami učencev in merami šolskega pohištva, ter pojavljanje bolečin v vratnem in hrbtnem delu učencev. Zanimalo nas je tudi, ali so neujemanja odvisna od starostne skupine, spola in višine učencev.

Metode

V raziskavi je sodelovalo 100 učencev in učenk prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole (od 1. do 3. razreda), starih od 6,5 do 9,5 let, in sicer 52 % učencev in 48 % učenk. Razporejeni so bili v sedem višinskih skupin in v tri starostne skupine (tabela 1). Antropometrijske meritve so bile izvajane na manjšem vzorcu v Sloveniji od februarja do aprila 2008. Meritve in odgovori na vprašanja so potekali individualno, da ne bi odgovori drugih učencev vplivali na posameznika.

Tabela 1: Frekvenčna porazdelitev (f %) spremenljivk po spolu, starostni skupini in višinski skupini

SPREMENLJIVKE	VREDNOSTI SPREMENLJIVK	f %
Spol	moški	52
	ženski	48
Starostna skupina	mlajša (6,5–7,5)	31
	srednja (7,5–8,5)	30
	starejša (8,5–9,5)	39
Višinska skupina	1 (1151–1200 mm)	6
	2 (1201–1250 mm)	17
	3 (1251–1300 mm)	26
	4 (1301–1350 mm)	22
	5 (1351–1400 mm)	14
	6 (1401–1450 mm)	11
	7 (1451–1500 mm)	4

Vse antropometrijske mere, razen telesne višine, so bile izmerjene v sedečem položaju učencev na vodoravni sedalni površini, ko so bila kolena upognjena za 90°, stopala pa s celotno površino na tleh. Mere, ki smo jih za raziskavo izmerili:

- *Telesna višina*: merjena kot vertikalna razdalja od tal do vrha glave, ko učenec stoji vzravnan in gleda naravnost naprej.
- *Poplitealna višina*: merjena pri kolenski fleksiji na 90°, od tal, kjer je celotno stopalo na tleh, do poplitealne jamice, ki je na zadnji strani kolena.
- *Kavdalna dolžina stegna*: merjena pri kolenski fleksiji na 90° kot razdalja med najbolj hrbtno točko zadnjice do poplitealne jamice.
- *Kolenska višina*: merjena pri kolenski fleksiji na 90°, od tal, kjer je celotno stopalo na tleh, do vrha pogačice.

Izmerjene dimenzije šolskega pohištva so sedežna višina, sedežna globina, višina mize in prazen prostor pod mizo, ki sega od tal do spodnjega roba mize. V raziskavi so bile vključene tri različne dimenzije stolov in tri različne dimenzije miz (izdelane po standardu ISO 5970).

Podatke smo obdelali s programom SPSS. Uporabili smo frekvenčne distribucije podatkov (f , f %), deskriptivno statistiko (aritmetično sredino, standardni odklon, najmanjšo in največjo vrednost, koeficient asimetrije, koeficient sploščenosti), χ^2 -test, Kruskal-Wallisov preizkus in Mann-Whitneyev preizkus.

Opazovali smo tri neujemanja, do katerih lahko pride, ko primerjamo antropometrijske mere učencev in mere šolskega pohištva (*Parcells, Stommel in Hubbard, 1999*). Neujemanja so bila odvisna od dveh prediktorjev, in sicer antropometrijskih mer učencev in mer šolskega pohištva.

Prvo neujemanje (neujemanje 1), ki smo ga opazovali, je neujemanje med poplitealno višino in višino sedeža. Do neujemanja pride takrat, ko je višina sedeža manjša od 88 % ali večja od 95 % poplitealne višine.

Drugo neujemanje (neujemanje 2) je neujemanje med kavdalno dolžino stegna in sedežno globino, ki je definirano, ko sedežna globina ni med 80 % in 95 % kavdalne dolžine stegna.

Tretje neujemanje (neujemanje 3) pa bi bilo, če bi prazen prostor pod mizo bil manj kot 2 cm nad kolensko višino.

Učenci so izražali subjektivne občutke v zvezi s šolskim pohištvom v obliki pet-stopenjske lestvice.

Rezultati

Zanimalo nas je, če so neujemanja odvisna od starostne skupine, spola in višinske skupine učencev. Najprej nas je zanimalo neujemanje med poplitealno višino in višino sedeža. Rezultati so pokazali, da to neujemanje ni odvisno od starosti, spola in višinske skupine. Ne glede na starostno skupino imajo učenci več neujemanj te vrste, tako se zgodi tudi, ko opazujemo neujemanja po spolu; ne glede na spol je več tovrstnih neujemanj. Kaže pa se tendenca pri neujemanju, povezanim z višinskimi skupinami ($P = 0,089$). 57 % učencev je glede na svoje antropometrijske mere v neujemanju z višino stola. To bi lahko kazalo na telesno preobremenjenost zaradi šolskega pohošstva.

Zelo zanimivo je bilo drugo neujemanje, in sicer neujemanje med kavdalno dolžino stegna in sedežno globino, kjer se je pokazalo, da se večina antropoloških mer (56 %) ujema z globino sedeža. Pokazala pa se je statistično pomembna razlika v povezavi s starostno skupino ($P = 0,002$), spol in višinska skupina pa nista pokazala statistično značilnih razlik. Mlajši otroci imajo teh neujemanj bistveno manj kot starejši, čemur je vzrok uporaba različnih šolskih stolov. Mlajša skupina (1. razred) uporablja torej stole, ki imajo njihovim meram bolj prilagojeno sedežno globino, pri srednji starostni skupini (2. razred), so ta ujemanja in neujemanja izenačena. Pri starejši starostni skupini (3. razred) pa sedežna globina stola ni primerna otrokom in lahko povzroči preobremenjenost (tabela 2).

Tabela 2: Frekvenčna porazdelitev (f %) spremenljivke neujemanja med kavdalno dolžino stegna in sedežno globino glede na starostno skupino

Neujemanje med kavdalno dolžino stegna in sedežno globino	Starostna skupina			SKUPAJ	χ^2 -test	P
	Mlajša	Srednja	Starejša			
Da	6	14	24	44	12,597	0,002
Ne	25	16	15	56		

Pri višini praznega prostora pod mizo v primerjavi s kolensko višino neujemanj ni bilo, na kar kaže tudi že opravljena raziskava (Panagiotopoulou idr., 2004).

Učenci so po subjektivnih občutkih ocenjevali šolsko pohošstvo, svoje počutje pri delu v šoli, povezano s šolskim pohoštvom, in pogostost bolečin v vratnem ter hrbtnem delu v zvezi s šolskim pohoštvom. Ocene so se gibale od 12 do 20 točk ($M = 18,59$; $SD \pm 1,96$), kar pomeni, da je koeficient variacije enak 10,68 %. Distribucija je asimetrična v levo in precej koničasta.

Mann-Whitneyev in Kruskal-Wallisovi preizkusi so pokazali, da ni statistično značilnih razlik v subjektivnem ocenjevanju občutkov v povezavi s starostno skupino, spolom, višinsko skupino in neujemanjem med kavdalno dolžino stegna in sedežno globino. Pokaže pa se statistično značilna razlika pri ocenjevanju subjektivnih občutkov učencev glede na neujemanje med poplitealno višino in višino sedeža ($P = 0,046$). Učenci, katerim so stoli prenizki ali previsoki, so to tudi subjektivno izrazili. Tistim, ki se bolje počutijo, se njihove antropometrijske mere bolje ujemajo s šolskim pohištvom.

Učenci so subjektivno ocenjevali svoj šolski stol z ocenami od 1 do 5 (1 – neprimeren, 2 – delno primeren, 3 – srednje primeren, 4 – zelo primeren, 5 – idealen). Tisti, ki so imeli prenizkega ali previsokega, so to tudi izrazili, kjer se kaže pomembna statistično značilna razlika ($P = 0,006$) v ocenah (tabela 3). Učenci, ki so v neujemanju z višino šolskega stola, so dali tudi več negativnih ocen svojemu šolskemu stolu. V subjektivnih ocenah šolskega stola glede na sedežno globino pa ni statistično značilnih razlik.

Tabela 3: Frekvenčna porazdelitev (f %) in izid χ^2 -preizkusa subjektivnih ocen šolskega stola glede na neujemanje med poplitealno višino in višino sedeža

Neujemanje med poplitealno višino in višino sedeža	Subjektivna ocena šolskega stola					SKUPAJ	χ^2 -test	P
	1	2	3	4	5			
Da	4	7	5	4	37	57	14,418	0,006
Ne	0	0	3	2	38	43		
SKUPAJ	4	7	8	6	75	100		

Prav tako ni statistično značilnih razlik, povezanih z neujemanji, ko gre za ocenjevanje subjektivnega počutja ob delu pri šolskem pohištvu. Največ otrok se pri delu odlično počuti.

Subjektivne ocene bolečin se pojavljajo brez statistično značilnih razlik glede na spol, starostno skupino, višinsko skupino in neujemanje med poplitealno višino in višino sedeža, pojavi pa se tendenca, ko gre za neujemanje kavdalne dolžine stegna s sedežno globino ($P = 0,056$). Sklepamo, da učenci v prvem triletju še ne občutijo telesne preobremenjenosti zaradi neustreznega šolskega pohištva.

Diskusija

Raziskava je pokazala, da tudi v slovenskem šolskem prostoru prihaja do neujemanj med antropometrijskimi merami učencev in merami šolskega pohištva. Učenci imajo več težav pri uporabi ustreznega šolskega stola kot mize, saj je več neujemanj z antropometrijskimi merami ravno pri primerjanju s šolskim stoli. Neujemanje med poplitealno višino in višino sedeža nima statistično značilnih razlik glede na višinsko skupino, zato je smotrno izbirati šolske stole ne le na podlagi telesne višine, ampak tudi na podlagi poplitealne višine učenca (Molenbroek, Kroon Ramaekers in Snijders, 2003).

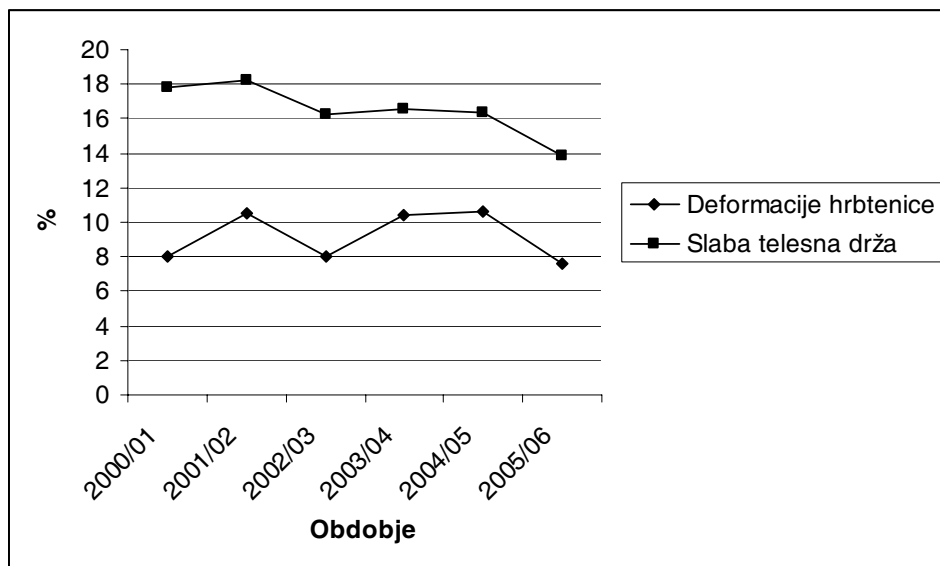
Največ neujemanj med poplitealno višino in višino sedala imajo starejši, fantje, visoki med 115 in 140 cm, največ neujemanj med kavdalno dolžino stegna in sedežno globino pa imajo starejši, visoki od 115 do 125 cm, spola pa sta izenačena.

Neujemanja torej s starostjo naraščajo, kar je že bilo raziskano (Panagiotopoulou idr., 2004). Iz tega je razvidno, da imajo previsoke stole s preveliko sedežno globino. Ni pa se pokazalo, da bi imela dekleta z neujemanji večje težave od fantov kot v prejšnji raziskavi (Parcells, Stommel in Hubbard, 1999); v tem vzorcu ni bilo statistično značilnih razlik.

Učenci so subjektivno ocenjevali svoje občutke v zvezi s šolskim pohištvom. Bili so izredno pozitivni, celo boljši od rezultatov, ki kažejo na neujemanja. Pokazalo se pa je, da so učenci, ki so ocenjevali stol, imeli v resnici težave z neujemanji, ko je šlo za višino stola. Sklepamo, da se višine stola še zavedajo, globine pa več ne. Velikokrat pride namreč do tega, da otroci kot pri sedenju avtomatsko povečajo, če sedejo na sprednji del stola ali se celo gugajo na njem (Sušnik, 1992; Panagiotopoulou idr., 2004).

Učenci kljub neujemanjem med njihovimi antropološkimi merami in merami pohištva niso izražali velike pogostosti bolečin v vratnem ali hrbtnem delu v nasprotju z raziskavo (Troussier idr., 1999), ki je poročala o pogostih bolečinah otrok v ledvenem delu hrbtenice že v zgodnjem otroštvu. Če pa pogledamo zdravstvene statistične podatke o slabi telesni držbi slovenskih osnovnošolskih otrok in mladine med leti 2000 in 2006 (Zdravstveni statistični letopisi, b. d.), opazimo, da se težave konstantno pojavljajo in obsegajo 20–30 % te populacije, kar je izredno veliko (slika 1).

Nepriimernost šolskega pohištva pa ni edini vzrok za težave s hrbtenico in slabo telesno držo. Raziskave potrjujejo, da na to vplivajo tudi pretežke šolske torbe (Wittfield, Legg in Hedderley, 2001; Pšunder in Pšunder, 2005; Fošnarič in Delčnjak Smrečnik, 2007). Opazimo pa lahko, da se tovrstne težave z bolečinami še ne pojavijo v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, bolj so opazne šele v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (Fošnarič in Delčnjak Smrečnik, 2007).



Slika 1: Grafični prikaz odstotkov šoloobveznih otrok, ki imajo težave s slabo telesno držo ali deformacijo hrbtenice, prikazano po letih.

Zaključek

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju se še ne kažejo posledice obremenjenosti zaradi neustreznega šolskega pohištva, potrebno pa je opozoriti učitelje in starše, da lahko pride do občutenja bolečin, za kar so delno odgovorni tudi oni. Ponujamo rešitve, ki lahko pripomorejo k odpravljanju in preprečevanju bolečin v vratnem in hrbtnem delu. Obstajajo namreč različne mere šolskega pohištva, ki jih je potrebno ponuditi učencem, da bi odpravili ali vsaj zmanjšali neujemanja med antropometrijskimi značilnostmi učencev in merami šolskega pohištva. Takšnih neujemanj je bilo v naši raziskavi odkritih kar nekaj. Vseeno pa moramo poudariti, da so učiteljice po seznanitvi z raziskavo začele razmišljati o prilagajanju šolskega pohištva učencem in nekatere so prilagoditve tudi izvedle. Menimo, da bi morali biti učitelji z ergonomskimi vidiki v šoli bolj seznanjeni, saj v Sloveniji izobraževanje učiteljev te možnosti na dodiplomskem študiju ne nudi. Tudi starši imajo pri odpravljanju težav pomembno vlogo. Z rednim preverjanjem vsebine šolskih torb in nastavitvami jermenov lahko pomagajo svojim otrokom. Tako bi lahko s skupnimi močmi preprečevali telesne preobremenitve v šolskem prostoru.

LITERATURA

- Bejia, I., Abid, N., Ben Salem, K., Letaief, M., Younes, M., Touzi, M. idr. (2005). Low back pain in a cohort of 622 Tunisian schoolchildren and adolescents: an epidemiological study. *European Spine Journal*, 14, 331–336.
- Bennett, C. L. (2001). Classrooms and computers: an elementary school case study. *Advances in occupational ergonomics and safety*, 4, 354–360.
- Burton, A. K., Balague, F., Cardon, G., Eriksen, H. R., Henrotin, Y., Leclerc idr. (2006). Concepts of prevention in low back pain (LBP). *European Spine Journal*, 15, 136–168.
- Cardon, G., De Clercq, D., De Bourdeaudhuij, I. in Breithecker, D. (2004). Sitting habits in elementary schoolchildren: a traditional versus a »Moving school«. *Patient Education and Counseling*, 54, 133–142 .
- Fošnarič, S. in Delčnjak Smrečnik, I. (2007). Physical overoverburdening of pupils with the weight of schoolbags during the period of passing from eight year primary school to nine year primary school. *Informatologia*, 3 (40), 207–210.
- Geldhof, E., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I. in De Clercq (2007). Back posture education in elementary schoolchildren: a 2-year follow-up study. *European Spine Journal*, 16, 841–850.
- Gouvali, M. K. in Boudolos, K. (2006). Match between school furniture dimensions and children's anthropometry. *Applied Ergonomics*, 37, 765–773.
- Jung, H. S.(2005). A prototype of an adjustable table and adjustable chairs for schools. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 35, 955–969.
- Kaya, D. M., Hasiloglu, A. S., Bayramoglu, M., Yesilyurt, H. in Ozok, A. F. (2003). A new approach to estimate anthropometric measurements by adaptive neuro-fuzzy inference system. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 32, 105–114.
- Križaj Ortar, M., Bešter, M, Kordigel, M., Saksida, I., Mohor, M., Legvart, P. idr. (2004). *Učni načrt. Program osnovnošolskega izobraževanja. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Zavod RS za šolstvo.
- Levstek Plut, M. (1990). Normativi in dejansko stanje (1988/89). *Zdravstveno varstvo*, 29 (1/2/3), 29–30.
- Milanesse, S. in Grimmer, K. (2004): School furniture and the user population: an anthropometric perspective. *Ergonomics*, 47 (4), 416–426.
- Molenbroek, J. F. M., Kroon-Ramaekers, Y. M. T. in Snijders, C. J. (2003). Revision of the design of a standard for the dimensions of school furniture. *Ergonomics*, 46 (7), 681–694.
- Murphy, S., Buckle, P. in Stubbs, D. (2002). The use of the portable ergonomic observation (PEO) to monitor the sitting posture of schoolchildren in the classroom. *Applied Ergonomics*, 33, 365–370.
- Murphy, S., Buckle, P. in Stubbs, D. (2004). Classroom posture and self-reported back and neck pain in schoolchildren. *Applied Ergonomics*, 35, 113–120.
- Murphy, S., Buckle, P. in Stubbs, D. (2007). A cross-sectional study of self-reported back and neck pain among English schoolchildren and associated physical and psychological risk factors. *Applied Ergonomics*, 38, 797–804.

- Novak, H., Žagar, D., Strel, J., Štihec, J., Pisanki, M., Juričič, M. idr. (1995). *Obremenitve osnovnošolcev: posledice in vzroki*. Radovljica: Didakta.
- Novak, T. (2002). Ustreznost standardnih mer šolskega pohištva glede na antropometrične značilnosti dijakov. V M. Juričič. (ur.), *Šolska higiena 1: zbornik prispevkov* (str. 35–42). Ljubljana: SZD.
- Panagiotopoulou, G., Christoulas, K., Papanckolaou, A. in Mandroukas, K. (2004). Classroom furniture dimensions and anthropometric measures in primary school. *Applied Ergonomics*, 35, 121–128.
- Parcells, C. (1997). *Classroom furniture and anthropometric measurements: an evaluation of fit*. Degree of master of science, Michigan State University: College of Nursing.
- Parcells, C., Stommel, M. in Hubbard, R. P. (1999). Mismatch of classroom furniture and student body dimensions. *Journal of adolescent health*, 24, 265–273.
- Pšunder, M. in Pšunder, M. (2005). Ali slabo držo prvošolčkov pogojuje težka šolska torbica? *Pedagoška obzorja*, 20 (2), 103–111.
- Ropič, M., Urbančič Jelovšek, M in Frančeškin, J. (2003). Danes rišem, jutri pišem. *Priročnik za učitelje in vzgojitelje v 1. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.
- Sušnik, J. (1992). *Ergonomska fiziologija*. Radovljica: Didakta.
- Sušnik, J. in Vodnjov, M. (1995). Ergonomsko sedenje šolarjev. Testiranje vzorčnega pohištva – delovnega stola in mize. *Slovenska pediatrija*, 2 (1–3), 127–128.
- Throussier, B., Tesniere, C., Fauconnier, J., Grison, J., Juvin, R. in Phelip, X. (1999). Comparative study of two different kinds of school furniture among children. *Ergonomics*, 42 (3), 516–526.
- Trevelyan, F. C. in Legg, S. J. (2006). Back pain in school children – Where to from here? *Applied Ergonomics*, 37, 45–54.
- Vodnjov, M. (1990a). Antropološke dimenzije šolskih otrok, starih 7, 9 in 12 let v odnosu na šolsko pohištvo. *Zdravstveno varstvo*, 29 (1/2/3), 21–24.
- Vodnjov, M. (1990b). Telesne drže pri šolskem delu. *Zdravstveno varstvo*, 29 (1/2/3), 25–27.
- Watson, K. D., Papageorgiou, A. C, Jones, G. T., Taylor, S., Symmons, D., Silman, A. J. idr. (2002). Low back pain in schoolchildren: occurrence and characteristics. *Pain*, 97, 87–92.
- Whittfield, J. K., Legg, S. J. in Hedderley, D. I. (2001). The weight and use of schoolbags in New Zealand secondary schools. *Ergonomics*, 44 (9), 819–824.
- Zdravstveni statistični letopisi*. (b. d.). Pridobljeno 16. 3. 2008, s <http://www.ivz.si/index.php?akcija=novica&n=834>.

Dr. Matjaž Duh
Mag. Janja Batič

Usposobljenost likovnih pedagogov za poučevanje prostorskega oblikovanja pri likovni vzgoji

Izvirni znanstveni članek
UDK 37.013:7.01

POVZETEK

Članek obravnava usposobljenost likovnih pedagogov za poučevanje prostorskega oblikovanja pri likovni vzgoji. Trenutne izobraževalne vsebine dodiplomskega študijskega programa likovne pedagogike diplomantom ne nudijo osnovnih predmetnospecifičnih kompetenc za vsa likovna področja. Pregled dosedanjih likovno-pedagoških študijskih programov na Pedagoški fakulteti v Mariboru pokaže, da se bodoči likovni pedagogi v času študija ne seznanijo z vsebinami prostorskega oblikovanja.

Cilj naše raziskave, ki je zajela 73 likovnih pedagogov, je bil ugotoviti stališča likovnih pedagogov do omejenega likovnega področja ter katere naloge prostorskega oblikovanja načrtujejo. Dobljeni rezultati kažejo na to, da je trenutno stanje v osnovnih šolah zelo zaskrbljujoče.

Ključne besede: likovna vzgoja, prostorsko oblikovanje, likovni pedagogi, predmetno specifične kompetence

The competency of art teachers in the field of spatial design

ABSTRACT

The article discusses the competency of art teachers in the field of spatial design. Current educational topics in undergraduate studies of Art Education do not give graduates the basic subject-specific competences for all areas of art education. By examining the curriculum for art education programs at the Faculty of Education in Maribor we learned that future art teachers are not introduced to spatial design subject material at all during their studies.

The goal of our research, which included 73 art teachers, was to discover the teachers' views of spatial design and the kind of spatial design tasks they plan. The results obtained show that the current situation in elementary schools is alarming.

Key words: art education, spatial design, art teachers, subject-specific competences

Uvod

Namen področja prostorskega oblikovanja v okviru predmeta likovne vzgoje je seznaniti učence z osnovnimi problemi arhitekture in urbanizma ter jim omogočiti, da (so)oblikujejo prostor, v katerem živijo. Tako se učenci preizkusijo v vlogi (so)ustvarjalcev prostora, ki nadgrajuje njihovo vsakdanjo vlogo uporabnikov prostora. Tomšič Čerkezova (2007) pa pravi, da je »ozaveščanje o vrednotah prostora za trajnostni prostorski razvoj v izobraževalnem procesu nujno in odgovorno delo za vsakega učitelja na vseh stopnjah vzgoje in izobraževanja« (str. 101). Žal v praksi opažamo, da je prostorsko oblikovanje med zapostavljenimi likovnimi področji (Duh in Batič, 2004), trenutne izobraževalne vsebine pri dodiplomskem izobraževanju likovnih pedagogov pa so takšne, da diplomantom ne zagotavljajo ključnih predmetnospecifičnih kompetenc za vsa področja likovne vzgoje enakovredno (Duh in Batič 2007).

Vsebine prostorskega oblikovanja

Pri prostorskem oblikovanju bi se naj učenci seznanili s pojmi, kot so sestavni deli prostora, oblika, velikost in namembnost prostorov, gradbeni materiali ipd. Učenci naj bi oblikovali in preoblikovali prostore, po katerih se lahko gibajo, načrtovali spremembe v poznanem okolju, oblikovali tridimenzionalne modele prostorov iz različnih materialov itd. V času, ki ga zaznamuje izkušnja ekološke krize, pa naj bi pri prostorskem oblikovanju razvijali tudi občutljivost za probleme, povezane s poseganjem v prostor. Pri razvijanju občutljivosti za okoljsko problematiko in trajnostni prostorski razvoj imajo pomembno vlogo vsa področja likovne vzgoje. Gre za, kot pravi Carr (2004), okoljsko apreciacijo (angl. appreciation of the environment), ki je prisotna v likovni umetnosti skozi vsa obdobja. Dober primer za to je Moorova Dvodelna reciklirana figura št. dve iz leta 1960, kjer se človeška figura spremeni v divjo, narebreno pokrajino (Carr, 2004). Kasneje lahko opazimo izpostavljeno okoljsko problematiko v krajinski umetnosti (angl. land art). Lynton (1994) pravi: »Za to umetnost ni tako značilna neizvedljivost ali neuporabnost kot nedvoumna iracionalnost: trošenje misli, fizičnega dela in materialov za nekakšno začasno zaznamovanje prostora brez kakega vidnega pomena. Nesmiselno? Zapravljivo v svetu, ki ga že začenja skrbeti lastna razsipnost? Če se nad temi umetniškimi deli zamislimo, se spremenijo v izjave zoper koriščenje človeka in snovi, zoper pospešeni ritem gradnje in rušenja, po katerem prepoznamo mesto 20. stoletja, v izjave zoper človekovo prevzetnost in objestnost do narave in časa« (str. 323–325). Kljub temu da so omenjene vsebine aktualne pri vseh likovnih področjih, prostorsko oblikovanje prav gotovo izstopa. Primer: Z oblikovanjem in preoblikovanjem se ne ukvarjajo le arhitekti. Marjetica Potrč (2007) pravi, da le majhen del umetnega prostora oblikujejo arhitekti, ostalo je produkt povsem običajnih ljudi, ki skušajo izboljšati svoje bivalne razmere. Ustvarjalka, ki sebe vidi kot arhitektko in umetnico, konstruira hiše v galerijah, piše o sodobni urbani kulturi ipd. in išče navdih v arhitekturi, ki v težkih razmerah nastaja iz potrebe po boljšem življenju. Prostorsko oblikovanje pri likovni vzgoji ne more ostati npr. na ravni rokodelskega oblikovanja stavb iz kartonskih škatlic, ampak mora pri

učencih razvijati kritični odnos do (ne)urejenega okolja, jim omogočiti, da iščejo vzroke in predlagajo rešitve za obstoječe stanje ipd. Bodoči likovni pedagog naj bi v času študija pridobil osnovna znanja s področja arhitekture, saj gre za zelo specifično področje umetnosti. Znanja iz umetnostne zgodovine na tem mestu ne zadoščajo. Rasmussen (1962) pravi, da razumevanja arhitekture ne moremo enačiti s sposobnostjo določanja sloga po zunanjem izgledu. Ni dovolj videti arhitekturo, potrebno jo je doživeti, opazovati, kako je bil prostor oblikovan za točno določen namen, kako se celota vklaplja v koncept določenega obdobja. Zato tudi niso dovolj le znanja iz slikarstva, kiparstva itd. Arhitekt dela z obliko in volumnom kot kipar, z barvo kot slikar, vendar namembnost (funkcija) je lastna le arhitekturi. Arhitektura je zelo funkcionalna umetnost. Še tako abstrakten kip, omejen le na geometrične oblike, ne postane arhitektura. Manjka mu namembnost (Rasmussen, 1962).

Izobraževanje bodočih likovnih pedagogov in prostorsko oblikovanje

Prostorsko oblikovanje je »najmlajše« področje pri likovni vzgoji, saj se je pojavilo šele z obdobjem sodobne likovne vzgoje, ki je posledica velike šolske reforme leta 1969. Povsem enakovredno mesto med ostalimi likovnimi področji pa je prostorsko oblikovanje dobilo v učnem načrtu iz leta 2001.¹ V učnem načrtu za likovno vzgojo iz leta 1973 je zapisano: »Da bo v programu zastopana tudi arhitektura, je v učnem načrtu novo poglavje: oblikovanje prostora. Naloge tega področja učence navajajo k doživljanju in odkrivanju prostorskih vrednot« (Lužnik (ur.), 1973, str. 182). Razumljivo je, da se je ob novih vsebinah pojavila tudi potreba po dodatnem izobraževanju učiteljev. Uvajanje prostorskega oblikovanja je potekalo postopoma in s pomočjo organiziranih seminarjev, katerih namen je bil, kot je zapisala Berce Golobova (1998), »spodbuditi likovnike k izvajanju prostorskih likovnih nalog, jim nuditi strokovno podlago za to področje ter jih navajati na lastno razmišljanje in izvirno reševanje prostorskih nalog z učenci« (str. 18). S spremenjenim učnim načrtom za likovno vzgojo, ki je vseboval tudi prostorsko oblikovanje, bi pričakovali, da se bo spremenilo tudi izobraževanje bodočih učiteljev. Primerjava študijskih programov za likovno pedagogiko od Pedagoške akademije do danes pa kaže zelo zaskrbljujočo sliko.²

V Učnem programu za likovno vzgojo Pedagoške akademije v Mariboru iz leta 1982 so ob splošnih predmetih zapisani naslednji predmeti: risarsko oblikovanje, slikarsko oblikovanje, grafično oblikovanje, plastično oblikovanje, umetnostna zgodovina, likovna teorija in metodika likovne vzgoje. Predmetnik univerzitetnega enopredmetnega pedagoškega programa Likovne pedagogike Pedagoške fakultete v Mariboru iz leta 1996 ob skupnih predmetih omenja še: risarsko oblikovanje I–IV,

1 Po tem učnem načrtu pripada vsem področjem enako število ur, le grafiki nekaj manj v prvem razredu.

2 V nadaljevanju se bomo osredotočili na študijske programe Pedagoške akademije in Pedagoške fakultete v Mariboru.

fotografsko oblikovanje I in II, slikarsko oblikovanje I–IV, grafično oblikovanje I–IV, plastično oblikovanje I–IV, zgodovino likovne umetnosti in kulture I–IV, likovno teorijo I in II ter specialno didaktiko likovne vzgoje I in II (Papotnik, A. (ur.) in Pandur, L. (ur.), 1996). Program ostane enak do leta 2004, ko se predmet likovna teorija na podlagi sklepa SVŠ RS z dne 2. 7. 2004 preimenuje v formo in kontekst. Prostorskega oblikovanja ne zasledimo v nobenem predmetniku za likovno pedagogiko, tudi ne pod kakšnim drugim imenom. Vidimo lahko, da se predmetnik za likovno pedagogiko vsebinsko ni dosti spremenil od študija likovne vzgoje na Pedagoški akademiji do danes. Osnovni strokovni predmeti, ki naj bi bodočega likovnega pedagoga usposobili za poučevanje likovne vzgoje v osnovni šoli, ostajajo risanje, slikanje, grafika in kiparstvo. Prav tako ima vidno mesto predmet fotografsko oblikovanje, katerega cilj je med drugim, da se študentje usposobijo »za realizacijo učno-vzgojnega procesa v osnovni in srednji šoli« (Papotnik, A. (ur.) in Pandur, L. (ur.), 1999, str. 18). Seveda to ne pomeni, je da fotografsko oblikovanje za bodočega likovnega pedagoga brezpredmetno. Problem je le v tem, da se prostorsko oblikovanje, ki ima enakovredno mesto vsem ostalim področjem v učnem načrtu za likovno vzgojo, v predmetniku likovne pedagogike sploh ne pojavi. Upravičeno se lahko vprašamo, ali so likovni pedagogi ustrezno usposobljeni za poučevanje likovne vzgoje v osnovni šoli, ali jim dodiplomsko izobraževanje zagotavlja kompetence za samostojno poučevanje?

Stališča likovnih pedagogov o prostorskem oblikovanju pri likovni vzgoji

Metodologija

V raziskavi nas je zanimalo, kakšna so stališča likovnih pedagogov do prostorskega oblikovanja pri likovni vzgoji. V raziskavo smo zajeli 73 likovnih pedagogov, anketiranje pa so izvedli študentje razrednega pouka v času prakse na osnovni šoli v mesecu aprilu 2007. Dobra polovica učiteljev je imela visoko izobrazbo (54,8 %), nekaj manj pa višjo (45,2 %). Več kot polovica v raziskavo zajetih učiteljev je ženskega spola (69,9 %). Uporabili smo deskriptivno empirično neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Anketni vprašalnik je kombinacija lestvice stališč Likartovega tipa in odprtega vprašanja. Pridobljene podatke smo obdelali s statističnim programskim paketom SPSS. Statistična obdelava je zajela osnovno deskriptivno statistiko, t-test za neodvisne vzorce, Levenov preizkus enakosti varianc. Odgovore na odprto vprašanje smo kategorizirali, kategorije pa razvrstili po pogostosti ponavljanja.

Rezultati in interpretacija

Več kot polovica vprašanih učiteljev se ne strinja oziroma se nikakor ne strinja (60,3 %) s trditvijo (t1) **V času študija sem dobil/a dovolj ustreznih informacij o prostorskem oblikovanju**. Glede na prej analizirane študijske programe so ti odgovori pričakovani. Z naslednjo trditvijo (t2) – **Nekatera likovna področja so mi bližje**

kot ostala – se strinja oziroma zelo strinja večina vprašanih (79,4 %). Vzrokov za to je lahko več, prav gotovo pa ne smemo zanemariti, da nam je po navadi bližje tisto področje, s katerim se največkrat srečamo. Vendar to naj ne bi vplivalo na pogostost pojavljanja posameznih področij. Slaba polovica vprašanih se ne strinja ali nikakor ne strinja (49,3 %) s trditvijo (t3) **Raje izvajam kiparske naloge kot naloge prostorskega oblikovanja**. Hkrati pa se več kot tretjina vprašanih (37 %) s to trditvijo strinja ali zelo strinja. To je najbrž povezano tudi s tem, kakšne izkušnje imajo učitelji s prostorskim oblikovanjem. S trditvijo (t4) **V času študija sem izdelal/a vsaj en izdelek prostorskega oblikovanja (npr. maketo)** se ne strinja oziroma se nikakor ne strinja skoraj polovica vprašanih (49,3 %). To pomeni, da je polovica vprašanih končala študij likovne pedagogike, ne da bi se vsaj enkrat srečala s prostorskim oblikovanjem. Učitelje pa to naj ne bi oviralo pri načrtovanju nalog prostorskega oblikovanja. Večina vprašanih (76,7 %) se strinja ali zelo strinja s trditvijo (t5) **Likovne naloge pri prostorskem oblikovanju načrtujem brez večjih težav**. Vendar se lahko upravičeno vprašamo, kakšne so te naloge, glede na to, da učitelji nimajo ustreznega predmetnospecifičnega znanja. Več kot tretjina vprašanih (35,6 %) se strinja ali zelo strinja s trditvijo (t6) **Pri prostorskem oblikovanju največkrat oblikujemo stavbe iz kartonskih škatel**. Glede na to, da lahko rešujemo probleme prostorskega oblikovanja na ploskvi ali z oblikovanjem tridimenzionalnih modelov z različnimi materiali, so ti odgovori prav gotovo zaskrbljujoči. Učitelji pa najbrž niti ne vedo, kako drugače pristopiti k načrtovanju nalog prostorskega oblikovanja. Več kot polovica vprašanih se ne strinja oziroma nikakor ne strinja (63,0 %) s trditvijo (t7) **V času študija sem spoznal/a različne načine oblikovanja prostorskih tvorb**. Likovni pedagogi so tako prepuščeni različnim oblikam strokovnega izpopolnjevanja. Največ izkušenj pa pridobijo s poučevanjem v šoli. Večina vprašanih se strinja ali zelo strinja (76,7 %) s trditvijo (t8) **O prostorskem oblikovanju sem se največ naučil/a šele v času poučevanja v osnovni šoli**. Razmeroma visok pa je tudi delež tistih učiteljev, ki se strinjajo oziroma zelo strinjajo (42,4%) s trditvijo (t9) **V času študija se nisem srečal/a s prostorskim oblikovanjem**. Lahko bi pričakovali, da bodo obstajale razlike v pogostosti izvajanja posameznih likovnih področij glede na učiteljevo poznavanje le-teh, vendar temu ni tako. Večina vprašanih se ne strinja oziroma nikakor ne strinja (76,7 %) s trditvijo (t10) **Učenci pri likovni vzgoji najpogosteje rišejo in slikajo**. Prav tako se večina vprašanih ne strinja oziroma nikakor ne strinja (79,5 %) s trditvijo (t11) **Lažje ovrednotim risarske in slikarske izdelke učencev kot izdelke, ki nastanejo pri prostorskem oblikovanju**.

Tabela 1: Rezultati t-preizkusa glede na stopnjo izobrazbe učiteljev

Faktor razlike		n	M	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
					F	P	t	P
(t1) V času študija sem dobil/a dovolj ustreznih informacij o prostorskem oblikovanju.	višja	33	2,36	1,168	0,369	0,545	-1,602	0,114
	visoka	40	2,78	1,025				
(t2) Nekatera likovna področja so mi bližje kot ostala.	višja	33	3,52	1,004	5,428	0,023	-2,331*	0,023
	visoka	40	4,03	0,832				
(t3) Raje izvajam kiparske naloge kot naloge prostorskega oblikovanja.	višja	33	2,70	1,075	0,486	0,488	-1,536	0,129
	visoka	40	3,08	1,023				
(t4) V času študija sem izdelal/a vsaj en izdelek prostorskega oblikovanja.	višja	33	2,36	1,245	0,314	0,577	-2,268	0,026
	visoka	40	3,05	1,319				
(t5) Likovne naloge pri prostorskem oblikovanju načrtujem brez večjih težav.	višja	33	3,73	0,801	1,124	0,293	-1,130	0,262
	visoka	40	3,93	0,694				
(t6) Pri prostorskem oblikovanju največkrat oblikujemo stavbe iz kartonskih škatel.	višja	33	2,42	1,032	2,303	0,134	-1,824	0,072
	visoka	40	2,88	1,067				
(t7) V času študija sem spoznal/a različne načine oblikovanja prostorskih tvorb.	višja	33	2,39	1,116	0,496	0,484	-0,388	0,699
	visoka	40	2,50	1,198				
(t8) O prostorskem oblikovanju sem se največ naučil/a v času poučevanja v osnovni šoli	višja	33	3,94	0,704	14,504	0,000	1,527*	0,132
	visoka	40	3,60	1,172				
(t9) V času študija se nisem srečal/a s prostorskim oblikovanjem.	višja	33	2,97	1,262	0,049	0,826	0,066	0,948
	visoka	40	2,95	1,280				
(t10) Učenci pri likovni vzgoji najpogosteje rišejo in slikajo.	višja	33	2,03	1,045	1,880	0,175	-1,970	0,053
	visoka	40	2,53	1,086				
(t11) Lažje ovrednotim risarske in slikarske izdelke učencev kot izdelke, ki nastanejo pri prostorskem oblikovanju.	višja	33	2,06	0,864	0,432	0,513	-0,478	0,634
	visoka	40	2,15	0,736				

(n – število, M – aritmetična sredina, s – standardni odklon, F – rezultati Levenovega preizkusa enakosti varianc, t – rezultati t-preizkusa za neodvisne vzorce, P – statistična pomembnost)

*t – Predpostavka o homogenosti varianc ni upravičena, zato navajamo podatke aproksimativne metode.

V nadaljevanju smo s t-testom za neodvisne vzorce (tabela 1) analizirali dobljene odgovore tudi glede na izobrazbo likovnega pedagoga in ugotovili, da se statistično pomembne razlike pojavijo le pri dveh trditvah. Vidimo lahko, da se likovni pedagog z visoko izobrazbo bolj strinjajo s trditvijo (t2) **Nekatera likovna področja so mi bližje kot ostala** kot likovniki z višjo izobrazbo ($P = 0,023$). Vzroke lahko iščemo v tem, da so učitelji z visoko izobrazbo v štirih letih študija več časa namenili lastnemu ustvarjalnemu razvoju, pri čemer se je bolj izoblikovalo

področje njihovega lastnega likovnega dela kot učitelji z višješolsko izobrazbo. Statistično pomembne razlike se kažejo tudi pri odgovorih učiteljev na trditev (t4) **V času študija sem izdelal/a vsaj en izdelek prostorskega oblikovanja**, saj se s to trditvijo nekoliko bolj strinjajo učitelji z visoko izobrazbo ($P = 0,026$). Domnevamo, da bodoči diplomanti likovne umetnosti oblikujejo tak izdelek pri pripravah na nastop pri predmetu didaktika likovne vzgoje.

Nadalje smo analizirali odgovore na odprto vprašanje o zadnji izvedeni likovni nalogi. Največ likovnih pedagogov je nazadnje izvedlo likovno nalogo s področja kiparstva (27,4 %), grafike (24,7 %) ali slikanja (21,9 %). Manj pa je bilo tistih, ki so nazadnje izvedli likovno nalogo s področja prostorskega oblikovanja (16,4 %) in še manj s področja risanja (6,8 %). Dva učitelja (2,7 %) na to vprašanje nista odgovorila. Pri nalogah prostorskega oblikovanja so učenci uporabili naslednje materiale: kombinacija različnih materialov (karton, les, kamen), stiropor, odpadni materiali, karton, žica in papir, papir in karton itd. Ukvarjali so se z naslednjimi motivi: maketa parka, trga ali naselja, moj sanjski vikend na morju, notranji prostor, moderna arhitektura, moja soba, skeletna gradnja, stavba za spalno naselje, hiše, maketa muzeja s parkom, most itd. Ukvarjali so se z estetsko ureditvijo prostora, namembnostjo, konstrukcijo ipd. Vsekakor so to vsebine, s katerimi se večina likovnih pedagogov sreča šele, ko prvič odpre učni načrt za likovno vzgojo, ne pa tudi pri tako imenovanih strokovnih predmetih. Bodoči likovni pedagogi se z učnim načrtom srečajo pri predmetu didaktika likovne vzgoje, kjer se poglobljeno usposablja za načrtovanje in izvajanje likovnopedagoškega dela v osnovni in srednji šoli.

Zaključek

Likovno področje prostorskega oblikovanja je v slovenskih osnovnih šolah prisotno že več kot trideset let in ima enakovredno mesto med ostalimi likovnimi področji. Glede na to, da dosedanji dodiplomski študijski programi bodočim likovnim pedagogom ne omogočajo, da bi dobili vsaj osnovna znanja o arhitekturi, bi bilo nujno razmisliti, kakšne kompetence naj bi imel bodoči likovni pedagog ob zaključku študija. Mogoče bi si morali zastaviti vprašanje, zakaj se je študij likovne pedagogike preimenoval v študij likovne umetnosti, diplomanti pa v profesorske likovne umetnosti. Usposabljanje študentov za opravljanje poklica učitelja likovne vzgoje je bil v preteklosti osnovni cilj študija likovne pedagogike. V kasnejših univerzitetnih študijskih programih takega splošnega cilja ne zasledimo. Sledimo pa trendu depedagogizacije učiteljskega študija. Upravičeno se lahko vprašamo, ali so današnji diplomanti likovne umetnosti ustrezno usposobljeni za poučevanje likovne vzgoje. Vsekakor je razvijanje lastne likovne ustvarjalnosti ključnega pomena za bodočega likovnega pedagoga. Ob tem pa ni smiselno pozabiti na Karlavariša (1991), ki pravi, da mora biti likovni pedagog seznanjen z različnimi področji človekovega kulturnega delovanja. Medtem ko umetnik lahko s svojim vedenjem zanika družbene norme in se ne vključuje v družbo, mora likovni pedagog razumeti širše družbene pojave, slediti mora novostim tako na likovnem področju kot na vseh ostalih področjih. Prav tako pa mora poznati vsa področja

likovne umetnosti, saj ni specialist le za eno področje. Priložnost za korekcijo vsebin dodiplomskega izobraževanja bodočih likovnih pedagogov in s tem zagotavljanje temeljnih predmetnospecifičnih kompetenc pa vidimo v novih bolonjskih programih.

LITERATURA

- Carr, D. (2004). Moral values and the arts in environmental education: Towards an Ethics of Aesthetic Appreciation. *Journal of Philosophy of Education, 2*, 221–239.
- Berce Golob, H. (1998). Začetki uvajanja prostorskega oblikovanja pri likovni vzgoji v osnovni šoli. *Likovna vzgoja, 3/4*, 18–22.
- Duh, M. in Batič, J. (2004). Prostorsko oblikovanje pri likovni vzgoji v nižjih razredih osnovne šole. *Educa, 5/6*, 47–54.
- Duh, M. in Batič, J. (2007). Competence for teaching spatial design in elementary school art classes. V N. Babič (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str. 183–190). Osijek, 18. i 19. travnja 2007.
- Duh, M. in Batič, J. (2008). Fachdidaktik oder Fach und Didaktik – ein Beispiel aus dem Fachbereich "Bildnerische Erziehung". V *Lehrer/-innenbildung in Europa, Konferenzband* (str. 47–51). Wien, 8. in 9. Mai 2008.
- Duh, M. in Batič, J. (2008). Su-oblikovanje prostora u funkciji učenja za održivi razvoj. V V. Uzelaci in L. Vujičić (ur.), *Cjelovito učenje za održivi razvoj, Svezak 1* (str. 261–266). Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Karlavaris, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja 2*. Rijeka: Hofbauer.
- Lužnik, M. (ur.). (1973). *Osnovna šola. Vsebina vzgojno-izobraževalnega dela*. Ljubljana: Zavod za šolstvo SRS.
- Lynton, N. (1994). *Zgodba moderne umetnosti. Pregled likovne umetnosti 20. stoletja*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Potrč, M. (2008). *Stewardship Stories/ The Cultural Landscape Foundation*. Pridobljeno 8. 5. 2008, s <http://www.tclf.org/stewardship/potrc.html>
- Papotnik, A. (ur.) in Pandur, L. (ur.). (1996). *Univerzitetni enopredmetni pedagoški program Likovna pedagogika*. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor.
- Papotnik, A. (ur.) in Pandur, L. (ur.). (1999). *Univerzitetni enopredmetni pedagoški program Likovna pedagogika*. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor.
- Rasmussen, S. E. (1962). *Experiencing Architecture*. Cambridge: The MIT Press.
- Tomšič Čerkez, B. (2007). Likovna vzgoja/Visual art education 37/38 predstavitev. AR, 1, 101. (<http://predmet.arh.uni-lj.si/ar/2007-1/ar2007-1-15.pdf>)
- Učni program za likovno vzgojo. VTO predmetni pouk. (1982). Maribor: Pedagoška akademija Maribor.

Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec

Izkustveno učenje bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok

Pregledni znanstveni članek
UDK 373.2

POVZETEK

Članek obravnava izkustveno učenje bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok v teoriji in praksi s poudarkom na značilnostih nekaterih zgodovinskih modelov profesionalnega izobraževanja, zlasti reflektivnega modela, ki poudarja vlogo in pomen praktične izkušnje. Pedagoško prakso obravnava kot del profesionalnega izobraževanja bodočih vzgojiteljev, kjer gre za učenje s pomočjo konkretnih izkušenj in refleksije lastne prakse.

Ključne besede: izkustveno učenje, bodoči vzgojitelji predšolskih otrok

Learning from work-experience for future pre-school teachers

ABSTRACT

This article focuses on the theory and practice of how future pre-school teachers learn from work-experience. Emphasis was put on the characteristics of several historical models of professional education. Special emphasis was given to the reflective model, which emphasizes the importance and role of practical experience. Pedagogic praxis is regarded as a part of the professional education of future educators, where learning takes place with the help of hands on experience and reflecting on one's own practice.

Key words: experiential learning, future pre-school teachers

Uvod

Ideje o izkustvenem učenju segajo v obdobje šolskoreformnega gibanja. Predstavniki gibanja, še zlasti John Dewey in Georg Kerchensteiner (Gudjons, 1994), so skušali dokazati povezanost med aktivnostjo, mišljenjem in učenjem. S temi vprašanji se ukvarjajo tudi Jean Piaget, Kurt Lewin in David Kolb, ki vsak s svojega stališča obravnavajo povezanost med njimi (Marentič Požarnik, 2000). Potreba po iskanju tesnejšega povezovanja med teorijo in prakso se odraža v nastanku izkustvenega učenja. V zadnjih desetletjih se izkustveno učenje močno razširi in uveljavi v procesu izobraževanja učiteljev in vzgojiteljev, še zlasti pri učenju socialnih in komunikacijskih spretnosti.

Rdečo nit v različnih pojmovanjih izkustvenega učenja prepoznamo po eni strani s poudarjanjem neposredne aktivne vpletenosti posameznika v običajno, vsakdanjo življenjsko situacijo, v kateri pridobiva neposredne izkušnje, po drugi strani pa z razmišljanjem (refleksijo) o pridobljenih izkušnjah. Obe komponenti izkustvenega znanja (osebna, aktivna vpletenost posameznika v običajno, vsakdanjo življenjsko situacijo, v kateri pridobiva izkušnje, in refleksija posameznika o pridobljenih izkušnjah) skupaj z akademskim znanjem tvorita model, ki se uveljavlja kot reflektivni model profesionalnega izobraževanja vzgojiteljev/učiteljev (Cvetek, 2000). Cvetek pojasnjuje, da je z zgodovinske perspektive mogoče identificirati vsaj tri modele profesionalnega izobraževanja učiteljev. Gre za predtehnokratski oziroma mojstrski model. Njegovo bistvo je, da znanje prehaja od učitelja na učenca, da sta obvladovanje dejstev in rutinskih postopkov izjemno pomembna elementa. Za razliko od tega je v tehnokratskem modelu prisotna ostra meja med akademsko izobraženimi strokovnjaki, katerih naloge so omejene predvsem na raziskovanje dejavnosti, in uporabniki njihovih spoznanj v praksi. Tehnokratskemu modelu sledi posttehnološki model profesionalnega izobraževanja, ki temelji na ugotovitvi, da nova spoznanja nenehno spreminjajo obstoječo prakso, kar ima za posledico ustvarjanje novih spoznanj, ki vplivajo na prakso in jo spreminjajo. V takih pogojih izobraževanja se teorija in praksa podpirata in dopolnjujeta, povečuje se pomen profesionalne kompetentnosti in sposobnosti uporabe refleksije s ciljem po čim večji učinkovitosti v praksi.

Če izhajamo iz ocene, da je izkustveno učenje »oblika učenja, ki povezuje neposredno izkušnjo (doživljanje), opazovanje (percepcijo), spoznavanje (kognicijo) in ravnanje (akcijo) v neločljivo celoto« (Marentič Požarnik, 2000, str. 124), v njem prepoznamo prepletanje znanj, praktičnih ravnanj in osebnostno čustveni razvoj. Izkustveno učenje je po mnenju Marentič Požarnikove ciklični proces (v njem se razrešujejo konflikti med dialektično nasprotnimi načini spoznavanja), je celostno (holistično) prilagajanje svetu (v njem se povezujejo procesi zaznavanja, čustvovanja, razmišljanja in delovanja v neločljivo celoto) in je proces ustvarjanja znanja (saj gre za stalno preoblikovanje znanj, pojmov, idej). Je tudi vseživljenjski proces, ki se po mnenju Kolba (Marentič Požarnik, 2000) začne v času pridobivanja znanja (formalno šolanje), nadaljuje s specializacijo poklicnih oz. strokovnih znanj in zaključí z integracijo teh znanj s širšimi vrednostnimi in socialnimi razsežnostmi.

Poleg tradicionalnih učnih metod, med katere uvrščamo predavanja in delo z

besedilom, v izkustvenem učenju po Walterju in Marksu (1981), tako navaja Marentič Požarnikova (1987, 2000), prevladujejo osrednje in podporne učne metode. Osrednje metode izkustvenega učenja so simulacije, igra vlog, strukturirane naloge; podporne pa opazovanje procesa, čas za razmislek, vizualizacija, metode projektov, študij primera. Avtorica navaja Klipperta (1986), ki razvršča metode izkustvenega učenja glede na to, kje je izkušnja pridobljena. Loči med (šolsko) stvarnostjo (ekskurzije, metode projektov, poizvedovanja v šolski praksi, hospitacije, nastopi, razvijanje učnih lističev in drugih pripomočkov, strnjena praksa itd.) in simulirano stvarnostjo, kamor uvršča simulacije, igre vlog itd.

Glavni cilj izobraževanja učiteljev je po mnenju Marentič Požarnikove (1987) poleg obvladovanja stroke, teoretične podkovanosti v pedagogiki, psihologiji, didaktiki in drugih vedah obvladovanje različnih metod, tehnik, pristopov, vključevanje različnih pripomočkov ipd. Pomembno pa je tudi usposabljanje učitelja za ravnanje, ki temelji na znanju, ki je pretehtano ali, kot pravi avtorica, *premišljeno ravnanje*. Če k navedenemu dodamo še teoretično podkovanost v predšolski pedagogiki, razvojni psihologiji in metodikah, lahko cilje izobraževanja apliciramo na področje izobraževanja vzgojiteljev. Po mnenju avtorice je premišljeno ravnanje »ključni sestavni del profesionalizacije učiteljevega poklicnega študija, saj gre za proces, ki učitelja dvigne z obrtniškega na znanstveni nivo« (str. 86). Dober vzgojitelj je torej tisti, ki sproti analizira pridobljene izkušnje in se iz njih uči. To je pogoj za njegovo fleksibilnost v ravnanjih in avtonomnost v odločanju ter za odprtost za premišljeno ravnanje in ustvarjalen pristop k poučevanju. Ker vzgojiteljevo ravnanje in odločanje v vrtcu usmerjajo različne subjektivne teorije in druge kognicije, je v procesu izobraževanja vzgojiteljev potrebno doseči, da se te teorije med seboj povezujejo in bogatijo z znanstvenimi teorijami. To pa je mogoče le z načrtnim in premišljenim vključevanjem povezovanja teh teorij v metode in organizacijo izobraževanja vzgojiteljev.

Nesporno je, da bodoči vzgojitelji ne morejo začeti razvijati svojega lastnega profesionalnega znanja, dokler ne stopijo v stik s prakso in ne doživijo dinamike, ki se odvija v pedagoškem procesu. V Evropi in svetu obstajajo različni modeli izobraževanja učiteljev in vzgojiteljev, zato sta različna tudi obseg in časovna razporeditev pedagoške prakse v študijskih programih. Praksa je organizirana ali na koncu ali v sredini programa ali pa je bolj ali manj enakomerno porazdeljena v drugi polovici študija. Tako Handal in Lauvas (Cvetek, 2000) ugotavljata, da takrat, ko praksa poteka na koncu programa, sčasoma pride do opaznega razhajanja med teorijo in prakso. Tako se pedagoško osebje specializira ali za teorijo ali za prakso, komunikacija med enimi in drugimi učitelji se poslabša, razlike v statusu začnejo tako naraščati, praktični del izobraževanja pa postane v glavnem naloga zunanjih sodelavcev in začetnikov. Odnos med teoretičnim in praktičnim delom programov za izobraževanje učiteljev avtorja razumeta kot dialektičen in ne kot vprašanje ustreznega zaporedja ter poudarjata, da mora biti pedagoška praksa vključena v študijski program z določenim namenom in s ciljem premostitve razkoraka med teorijo in prakso. Cilji pedagoške prakse vključujejo integracijo pedagoških veščin, pridobivanje samozavesti, sposobnost navezovanja stikov in spo-

znavanje učencev, otrok, spoznavanje administrativnih obveznosti vzgojitelja ipd. Pedagoška praksa je za mnoge študente tudi čas dramatičnih sprememb in stališč do učenja in poučevanja.

Cvetek (2000) ocenjuje, da je finski model pedagoške prakse podoben pedagoški praksi, ki se izvaja na pedagoških fakultetah v Sloveniji na smeri predšolska vzgoja. Po tem modelu se začne praksa že v prvem letniku, ko študenti opazujejo otroke različnih starosti, skupinsko dinamiko ter interakcijo v oddelku. Postopno se vsebina prakse razširi na različna področja vzgojiteljevega dela s ciljem, da se študenti razvijejo v avtonomne vzgojitelje. Vsako obdobje organizirane prakse se povezuje s poglobljenim teoretičnim študijem, ki se nanaša na vsebino, predvideno za tisto obdobje. Praksa poteka tako na posebnih hospitacijskih šolah kot na navadnih šolah, vendar za učitelje, ki so mentorji študentom, veljajo posebne zahteve.

Problem

Vprašanja, s katerimi se soočamo v teoriji in praksi koncipiranja in izvajanja programov izobraževanja bodočih vzgojiteljev, so pogosto povezana s profesionalizacijo vzgojiteljevega poklicnega študija in s tem tudi s problematiko zastopanosti izkustvenega učenja v programih izobraževanja bodočih vzgojiteljev.

V prispevku obravnavamo izkustveno učenje bodočih vzgojiteljev. V zvezi s tem nas zanima: Ali je izkustveno učenje zastopano v programih izobraževanja bodočih vzgojiteljev? Ali na izkustvenem učenju temelječe izobraževanje bodočih vzgojiteljev omogoča, da bo postal razmišljujoči praktik? Kako se modeli profesionalnega izobraževanja vzgojiteljev spreminjajo skozi čas?

Metode

Pri preučevanju navedenega problema in iskanju odgovorov na zastavljena raziskovalna vprašanja smo se opirali na deskriptivno, komparativno in zgodovinsko metodo neeksperimentalnega pedagoškega raziskovanja.

Izobraževanje bodočih vzgojiteljev z vidika izkustvenega učenja in z vidika modelov profesionalnega izobraževanja

Začetki izobraževanja vzgojiteljev pri nas

Pri analizi programov izobraževanja bodočih vzgojiteljev smo se opirali na Klippertovo (1986) razvrstitev metod izkustvenega učenja, ki jih navaja Marentič Požarnikova (1987). Zanimalo nas je, ali so v programih izobraževanja vzgojiteljev zastopane metode izkustvenega učenja (hospitacije, nastopi in strnjena praksa).

Če torej poskušamo ugotoviti, katere od navedenih metod izkustvenega učenja se pojavljajo v programih izobraževanja vzgojiteljev skozi čas, lahko ugotovimo,

da so na slovenskem ozemlju že pred stoletji delovale zasebne in javne šole, ki so jih vodili učitelji brez pedagoške izobrazbe. Z vladnim odlokom iz leta 1808 (Pavlič, 1991) je bilo določeno, da morajo imeti poleg ustrezne izobrazbe tudi ustrezno pedagoško prakso. Po poročanju Pavličeve so šolske oblasti na Slovenskem leta 1872 sprejele ustrezne ukrepe, s katerimi so pedagoški praksi določile pomembno vlogo v procesu izobraževanja. Tako je z ministrskim ukazom o otroških vrtcih iz tega leta bilo določeno, da morajo bodoči vzgojitelji opraviti dveletno prakso v otroškem vrtcu, preden začnejo samostojno delati v vrtcu. Avtorica ugotavlja, da je podobno odredbo prinesel Zakon o narodnih šolah iz leta 1929, ki je določil, da se lahko stalno zaposlijo tiste osebe, ki po šolanju na učiteljski uspešno opravijo dveletno prakso v vrtcu in ustrezen izpit. Zakon o narodnih šolah iz leta 1933 in 1934 pa je dotedanjo obvezno dveletno pedagoško prakso bodočih vzgojiteljev skrajšal na eno leto. Ne razpolagamo s podatki, kako je potekala pedagoška praksa, dejstvo pa je, da je bila organizirana po zaključku šolanja, da se je izvajala v vnaprej določenih vrtcih vadnicah, ki so delovali v okviru učiteljskih, in da jo je moral bodoči vzgojitelj opraviti, preden je pridobil pravico do samostojnega dela v vrtcu. Praktično usposabljanje bodočih vzgojiteljev se je izvajalo pod vodstvom izšolanih in izkušenih učiteljev oz. vzgojiteljev. Razmerje med trajanjem izobraževanja in trajanjem prakse kaže na oceno, da so bili praktična znanja in praktične vaje za bodočega vzgojitelja zelo pomembni.

Izobraževanje vzgojiteljev po drugi svetovni vojni

Po drugi svetovni vojni (leta 1945) v Ljubljani začne delovati prva štiriletna srednja strokovna šola za vzgojitelje. Izobraževanje poteka po okvirnem predmetniku, ki obsega estetsko-vzgojne, splošnoizobraževalne in pedagoške predmete. Iz prvega veljavnega predmetnika 4-letnega šolanja (Pavlič, 1984) je razvidno, da je pedagoška praksa vključena v sklop pedagoških predmetov in obsega 5 ur tedenske obveznosti v tretjem in 10 ur tedenske obveznosti v četrtem letniku. Pedagoška praksa se izvaja v tako imenovanih hospitacijskih vrtcih, kjer poteka pod vodstvom mentorja. Poleg hospitacij in nastopov sodijo v sklop obveznosti tudi druge dejavnosti na področju sodelovanja s starši, druženja v strokovne aktivne itd. Glede na dejstvo, da je pedagoška praksa integrirana v sklop pedagoških predmetov in da poleg hospitacij in nastopov posega na druga področja življenja in dela vrtcev, slutimo, da gre pri tem za težnjo po povezovanju posameznih predmetov oz. skupine predmetov s pedagoško prakso.

Zaradi velikega števila predmetov in ur so šolske oblasti v letu 1956 uvedle 5-letno šolanje, ki je prineslo novosti tudi na področju pedagoške prakse. Predmetnik 5-letnega šolanja tako poleg splošnoizobraževalnih predmetov obsega tudi estetsko-vzgojne, zdravstvene in pedagoško-psihološke predmete. V slednjih, ki predstavljajo skupaj 56 % celotnega programa, je predvidena tudi pedagoška praksa. Tako postaja pedagoška praksa znova pomembna prvina oblikovanja spretnosti, navad, stališč, veččin bodočih vzgojiteljev in njihove osebnostne rasti. Pedagoška praksa je organizirana v obliki hospitacij v prvi polovici ter v obliki nastopov v drugi polovici četrtega in v prvi polovici petega leta izobraževanja. Pedagoška

praksa se izvaja v hospitacijskih vrtcih pod vodstvom mentorjev. V tem obdobju se povečuje težnja po povezovanju predmetov s pedagoško prakso iz prejšnjega obdobja, saj postane pedagoška praksa del estetsko-vzgojnih, zdravstvenih in pedagoško-psiholoških predmetov.

Izobraževanje vzgojiteljev po reformi pedagoškega izobraževanja

Z reformo izobraževanja pedagoških delavcev v letu 1975 uvedejo pedagoške šole znova 4-letno šolanje za vzgojitelje. Tako v času od leta 1975 do leta 1981, ko začne veljati Zakon o usmerjenem izobraževanju, šolanje vzgojiteljev poteka po različnih variantah 4-letnega programa. Čeprav v predmetnikih in učnih načrtih ni konkretne navedbe ur pedagoške prakse, se večtedenska pedagoška praksa izvaja ves čas. Glede na dejstvo, da program vzgojiteljske šole, po katerem so se izobraževali bodoči vzgojitelji v letu 1977, ni bil zaključen (predvideval je izvedbo 5. letnika), in glede na oceno, da v času do jeseni 1979 ni možno izvesti postopka za uvedbo nove študijske smeri na Pedagoški akademiji v Ljubljani in Mariboru, so šolske oblasti sprejele sklep, po katerem so absolventi 4-letnega izobraževanja lahko začeli opravljati delo vzgojitelja v vrtcu kot pripravnika pod pogojem, da so jim zagotovljeni ustrezno mentorstvo, ustrezen program strokovnega izpopolnjevanja v času pripravništva in ob koncu le-tega možnost za opravljanje strokovnega izpita (Stražar, 1984). Vzgojitelji pripravniki se zaposlujejo v različnih vrtcih; ti prevzemajo vlogo hospitacijskih vrtcev, ki se ukinjajo. To obdobje lahko v razvoju izkustvenega učenja skozi pedagoško prakso prepoznamo kot manj ugodno, saj bodoči vzgojitelji niso imeli nikakršnih možnosti za preverjanje svojih konkretnih izkušenj in njihovo potrditev v teoriji. Z uvedbo Zakona o usmerjenem izobraževanju (1981) je bila uvedena delovna pedagoška praksa v 2., 3. in 4. letniku; skupaj je trajala 9 tednov ali 360 ur in se je izvajala v vrtcih.

Na podlagi navedenega ocenjujemo, da lahko že zgodaj, v okviru izobraževanja bodočih vzgojiteljev, odkrijemo metode hospitacij (bodoči vzgojitelj opazuje izkušenega vzgojitelja pri izvajanju usmerjenih aktivnosti), nastopov (bodoči vzgojitelj pod nadzorom izkušenega vzgojitelja izvaja usmerjeno aktivnost) in strnjene prakse. Te tri metode predstavljajo jedro praktičnega usposabljanja vzgojiteljev za učinkovito ravnanje v praksi praktično ves čas. Tudi z ukinitvijo vrtcev vadnic se ohranijo te metode, čeprav se izvajajo v vrtcih, za katere se sproti dogovarjajo šole in vrtci. Res pa je, da omenjene metode same po sebi še ne pomenijo izkustvenega učenja, še zlasti če gre pri tem za metodo opazovanja, demonstriranja, posnemanja in ponavljanja. K temu je potrebno dodati še, da se je usposabljanje za praktično ravnanje vzgojiteljev razvilo postopoma in v skladu s potrebami tedanjega časa, ki ni zahtevalo fleksibilnosti v ravnanju vzgojitelja, avtonomnosti, odprtosti in ustvarjalnega pristopa, temveč je bilo naravnano na dokaj ustaljene postopke pri vzgojnem delu z otroki. V vsem tem obdobju, od prvih zametkov profesionalnega izobraževanja bodočih vzgojiteljev preko 4-letnega programa za izobraževanje vzgojiteljev (v letu 1945) pa vse do uvedbe visokošolskega strokovnega programa (v letu 1995), je za pedagoško prakso bodočih vzgojiteljev značilno, da se je raz-

vijala od izrazito mojstrskega modela, ki je bil značilen na začetku profesionalnega izobraževanja vzgojiteljev pri nas, do tehnokratskega modela, ki je bil značilen v kasnejšem obdobju. Slednje je še posebej izrazito v obdobju po reformi pedagoškega šolstva, ko se zrahlja odnos med učitelji na šolah in vzgojitelji mentorji v vrtcih, ko se poveča razkorak med teorijo in prakso in ko se vloga bodočih vzgojiteljev omeji na zgolj opazovanje usmerjenih dejavnosti.

Začetki izobraževanja vzgojiteljev na višji stopnji

Po letu 1960 se v Jugoslaviji začnejo priprave na ustanavljanje akademij za izobraževanje vzgojiteljev. V letu 1961 se tovrstne višje šole ustanavljajo v vseh republikah razen v Sloveniji. Te ideje so ponovno oživele v letu 1978, svojo realizacijo pa doživijo leta 1984, ko se na Pedagoško akademijo v Ljubljani in Mariboru na Oddelku za predšolsko vzgojo vpiše prva generacija izrednih študentov. Leto kasneje akademiji vpišeta prvo generacijo rednih študentov. Šolanje na akademiji traja štiri semestre (2 leti). V času izobraževanja vzgojiteljev na višji stopnji se pedagoška praksa izvaja 4 tedne, in sicer v drugem letniku, v vrtcih s pomočjo vzgojiteljev mentorjev. V tem obdobju se nadaljuje razkorak med teorijo in prakso, še več, meja med njima postaja še večja. Hospitacije, nastopi in pedagoška praksa predstavljajo še naprej osrednje jedro praktičnega usposabljanja bodočih vzgojiteljev. Hospitacije in nastopi potekajo po ustaljenih vzorcih iz preteklosti. Še vedno je veliko opazovanja, posnemanja in ponavljanja. Pri hospitacijah nastopijo še druge pomanjkljivosti, npr.: v množici dogodkov bodoči vzgojitelj ne ve natančno, kaj naj opazuje; hospitacija se običajno izvaja na relativno ozkem segmentu dela, tj. na usmerjeni dejavnosti; hospitacije so za udeležence moteče, kar ima za posledico lahko drugačno vedenje opazovanih; po hospitaciji običajno ne sledi analiza. Tudi nastopi so lahko moteči, še zlasti če upoštevamo, da povzroča nastop pri bodočem vzgojitelju čustveno nelagodje, ki ga občuti kot tremo. Moteče je tudi trajanje nastopa, saj 45 minut, kolikor običajno traja nastop, predstavlja zanj velik fizični in psihični napor, še zlasti če gre za razigrane ali nemirne otroke. Svoje pa prispeva tudi nepoznavanje otrok in njihovih značilnosti, kar predstavlja dodatno oviro pri nastopih.

Visokošolski strokovni program

Vsa ta spoznanja in nova vedenja o učenju in poučevanju nasploh, pa tudi dejstvo, da se od vzgojitelja zahteva, da samostojno odloča o vsebinah, metodah in postopkih dela z otroki, da s svojo ustvarjalnostjo spodbuja razvoj ustvarjalnosti otrok, da je fleksibilen in avtonomen v svojih ravnanjih, snovalcem programov za izobraževanje bodočih vzgojiteljev narekujejo drugačne programe. Na teh idejah se oblikuje visokošolski strokovni program, ki ga izvajamo na Pedagoški fakulteti v Ljubljani in Mariboru od leta 1995, od leta 2000 pa tudi na Pedagoški fakulteti v Kopru in ki poleg hospitacij, nastopov in strnjene prakse uvaja integrirano pedagoško prakso. Šolanje traja tri leta, ob koncu študent doseže visoko strokovno izobrazbo in naziv diplomiran vzgojitelj predšolskih otrok.

V veljavnem predmetniku Vzgojitelj predšolskih otrok predstavlja integrirana praksa 285 ur ali 12,7 % vsega predmetnika, kar pomeni, da študenti posameznega letnika en dan v tednu preživijo v vrtcu, kjer predvsem načrtno opazujejo, spoznavajo in analizirajo delo v oddelku.

Posebno mesto zavzemajo hospitacije in nastopi s konkretnimi nalogami pri posameznih študijskih predmetih. Poleg hospitacij, nastopov in integrirane prakse študenti v vrtcu opravljajo tudi 6 tednov strnjene prakse (180 ur). Ta praksa ni vključena v predmetnik. Namen strnjene prakse v drugem in tretjem letu študija je, da študent spozna vrtec kot institucijo, delo vzgojitelja in probleme pri tem delu ter da preizkuša svoje sposobnosti in v času študija pridobljena znanja. Pri praksi v zadnjem letu študija študent bolj ali manj samostojno (pod mentorstvom) vodi oddelek in s tem preveri svojo usposobljenost za delo.

Hospitacije, nastopi in integrirana praksa potekajo v izbranih vrtcih, strnjena praksa pa v teh vrtcih ali v vrtcih po izbiri študenta ali nosilca programa.

Cilj integrirane prakse je spoznavanje dela vzgojitelja pri vsakdanjem delu, čim bolj neposredno približati delo in življenje v vrtcu, spoznavanje otrok ter seznanitev s praktičnim delom, delno ali popolnoma samostojnim izvajanjem aktivnosti pod mentorstvom oziroma budnim strokovnim očesom vzgojitelja mentorja. Osnovni namen je tudi sprotno preverjanje in uporaba pridobljenih teoretičnih spoznanj in refleksija dogajanj v praksi.

Ure, namenjene praksi, so razdeljene med študijske predmete in se izvajajo kot opazovalne vaje, vzorčni nastopi vzgojiteljev in nastopi študentov v vrtcu. Posebno mesto zavzemajo nastopi pri posameznih metodikah ter seminarske naloge integrirane prakse, ki se navezujejo na neposredno delo v vrtcu, v katerem študent spoznava pomen opazovalne tehnike, tehnike vrednotenja in dokumentiranja.

Usposabljanje študentov v vrtcu ni stihijsko in prepuščeno le odločitvam mentorjev, temveč poteka po dogovoru med učitelji in mentorji oziroma na osnovi sporazuma med pedagoško fakulteto in vrtcem. V tako koncipiranem programu je izražena želja po prepletanju in združevanju:

- znanj, ki jih bodoči vzgojitelji pridobivajo pri temeljnih predmetih s pomočjo predavanj, seminarjev, študija literature itd.,
- praktičnih ravnanj, ki jih pridobijo preko hospitacij in nastopov,
- osebnostnega razvoja, na katerega vplivamo s pomočjo različnih oblik socialnega učenja, treningov socialnih veščin ipd.

Z analizo veljavnega predmetnika (Papotnik in Rajtmajer (ur.) 1996) smo prišli do ocene, da visokošolski strokovni program Predšolska vzgoja omogoča pridobivanje akademskih (44,45 % ur) in izkustvenih znanj (55,55 % ur). S tega vidika lahko sklepamo, da je program uravnotežen. Bodoči vzgojitelji pridobivajo izkustvena znanja na seminarskih in laboratorijskih vajah, na integrirani in strnjeni pedagoški praksi, z nastopi in hospitacijami. Integrirana pedagoška praksa predstavlja v

veljavnem predmetniku 285 ur oz. 12,7 % celotnega predmetnika in poteka od 1. do 3. letnika skozi vse študijsko leto, v vsakem letniku en dan v tednu.

Učne situacije so v okviru navedenega predmetnika načrtovane tako, da omogočajo študentom prehod od abstraktne konceptualizacije, to je od spoznavanja pojmov, zakonitosti in teorij, preko aktivnega eksperimentiranja in konkretne izkušnje do razmišljujočega opazovanja. Uresničevanje cikličnega učenja oz. Kolbov proces učenja (Marentič Požarnik, 1987) se začne v 1. letniku s predavanji, nadaljuje z aktivnim eksperimentiranjem in konkretno izkušnjo, ki jo študent uresničuje preko integrirane pedagoške prakse v vrtcu, do razmišljujočega opazovanja, ki se delno uresničuje v vrtcu, kjer študent in mentor evalvirata delo, ter na fakulteti, kjer študenti predstavljajo svoje izkušnje drugim študentom in profesorjem, nosilcem posameznega predmeta. Tako se prepletajo vse štiri aktivnosti Kolbovega modela cikličnega učenja. Na ta način lahko študent v življenjskih situacijah sproti preverja svoje teoretično znanje s poznavanjem otrok, njihovih specifičnosti, podobnosti in raznolikosti, ki jih je pridobil na predavanjih, seminarjih, s študijem literature, v strokovnem dialogu ipd. Z izkustvenim učenjem dopolnjuje in širi svoja teoretična znanja, ki jih vzporedno pridobiva na predavanjih, s študijem literature o poznavanju otrok, ko v teoriji preverja opažene aktivnosti, razmišljanja in čustvovanja otrok. Tako koncipirana pedagoška praksa nudi študentu možnost, da na najbolj enostaven način povezuje pridobljena teoretična znanja s praktičnimi izkušnjami ter tako povezuje in preverja teorijo v praksi in obratno, da praktične izkušnje in spoznanja povezuje s teoretičnimi znanji. Pri tem je povsem jasno, da bo teorija razumljivejša, če bo prepletena s prakso, in da bo praksa imela večjo veljavo, če bo podkrepljena s teorijo. Nadalje pedagoška praksa omogoča študentu pridobivanje praktičnih izkušenj. Gre namreč za pedagoško zakonitost, po kateri se človek nečesa najbolje nauči, če je sam dejaven. Študenti se učijo vzgoje z vzgojo. Torej se učijo preko lastnih izkušenj, ki jih je mogoče pridobiti samo z lastno aktivnostjo. Ne nazadnje integrirana pedagoška praksa študentu nudi že na začetku študija možnost preverjanja lastne pripravljenosti za delo. S samostojnim delom v oddelku spoznava in preverja samega sebe, svoje občutke, zmožnosti in interese. Hkrati ugotavlja svoje spretnosti pri koordiniranju in usmerjanju skupine otrok, navezuje stike z otroki, kolegi, starši in drugimi ter tako spoznava, kje se bo moral v prihodnje še strokovno poglobljati. Tako koncipirana integrirana pedagoška praksa študentom omogoča signifikantno učenje, kjer razvijajo spoznano, čustveno in psihomotorično področje svoje osebnosti, kjer je učenje povezano s konkretno življenjsko situacijo, kjer prevladujejo sproščeni medsebojni odnosi in kjer študenti samostojno iščejo informacije za reševanje določenega problema (Marentič Požarnik, 1987). Seveda pa se ob tem postavlja vprašanje, kako dejansko študenti in mentorji doživljajo integrirano pedagoško prakso, ali jo doživljajo kot možnost za razvoj navedenih vidikov študentove osebnosti, v kateri je dovolj možnosti za učenje s konkretno vsakdanjo situacijo, in ali v teh pogojih prevladujejo sproščeni medsebojni odnosi.

Z vidika modelov profesionalnega izobraževanja vzgojiteljev lahko ugotovimo, da smo korak naprej od tehnološkega modela in že skoraj v posttehnološkem

modelu izobraževanja vzgojiteljev. Da bomo dosegli to stopnjo, pa je po naši oceni potrebno še precej dela predvsem na področju tesnejšega povezovanja posameznih študijskih predmetov s pedagoško prakso. Pri tem pedagoško prakso razumemo kot možnost za pridobivanje spontanih in načrtovanih izkušenj v času šolanja nasploh in še posebej pridobivanje izkušenj med integrirano in strnjeno prakso. Na tak način bo povezanost med teorijo in prakso dvosmerna in dialektična, bodoči vzgojitelji pa bodo usposobljeni za kritično analizo in premišljeno ravnanje v praksi. Tako pridobljene praktične izkušnje pa služijo bodočim vzgojiteljem kot temelj za razvoj kritičnosti in dopolnjevanje že osvojenih teoretičnih spoznanj.

Sklep

Iz navedenega ocenjujemo, da se v programih izobraževanja bodočih vzgojiteljev že zelo zgodaj pojavijo posamezne metode izkustvenega učenja, ki pa zaradi nepovezanosti izgubijo svoj značaj. Poskuse izkustvenega učenja zasledimo v aktualnih programih izobraževanja vzgojiteljev, čeprav je izvedba celotnega ciklusa še vedno vprašljiva. Med odprtimi vprašanji je tudi problematika sodelovanja med učitelji na fakulteti in mentorji v vrtcih pri vseh etapah izkustvenega učenja. Da bi pedagoško prakso bodočih vzgojiteljev obravnavali kot pomembno možnost izkustvenega učenja, bo potrebno razmisliti o možnostih tesnejšega povezovanja med učitelji, mentorji in študenti v celotnem procesu pedagoške prakse (pred in med izvedbo ter po njej). Ta namreč v sebi združuje možnosti prvega stika študenta z življenjem v vrtcu, preverjanja teoretičnih znanj v praksi in obratno, možnosti povezovanja teorije s prakso, izkustvenega učenja in pridobivanja praktičnih izkušenj ter sprotne preverjanja lastne usposobljenosti za delo v vrtcu.

Ali lahko torej pričakujemo, da bodo bodoči vzgojitelji postali razmišljujoči praktiki? Odgovor na vprašanje je kompleksen in obsežen, saj gre pri tem za povezovanje znanj, praktičnih ravnanj in osebnostnega razvoja v neločljivo celoto. Za načrtno in postopno ozaveščanje bodočih vzgojiteljev s sestavinami njihovih obstoječih subjektivnih teorij o učenju, poučevanju, vzgajanju, odnosih med vzgojitelji in otroki ter med vzgojitelji in starši, odkrivanju protislovij in nelogičnosti v obstoječih ravnanjih in spodbujanju povezovanja teh teorij z obstoječimi objektivnimi teoretičnimi spoznanji bo potrebno pri delu z bodočimi vzgojitelji v obstoječih in novih programih izobraževanja več časa nameniti spodbujanju k sistematičnemu priklicu ali rekonstrukciji izkušenj iz preteklosti in ustvarjanju pogojev za pridobivanje novih izkušenj na fakulteti in v vrtcu. V ta namen bo potrebno še dosledneje slediti uresničevanju medsebojnega povezovanja predmetov ter povezovanja le-teh s pedagoško prakso, ki jo razumemo, tako kot Marentič Požarnikova (1987), v dvojem smislu – kot spontane ali izzvane izkušnje, pridobljene v času izobraževanja, ter kot izkušnje, pridobljene med integrirano in strnjeno pedagoško prakso. Pomembno pri tem pa je, da se ohranja povezanost med teorijo in prakso, da je le-ta dvosmerna in dialektična. V tem procesu se bodoči vzgojitelj usposobi za kritično analizo svojega dela in premišljeno ravnanje v praksi. Praktične izkušnje pa služijo kot podlaga za razvoj lastne kritičnosti do teoretičnih spoznanj in kot možnost za njihovo dopolnjevanje.

Pri tem pa ne moremo spregledati potrebe po uvajanju metod izkustvenega učenja (strukturirane naloge, študije primerov, igre vlog in simulacije, mini nastopi, treningi socialnih in komunikacijskih spretnosti ipd.) v okvir posameznih predmetov in predmetnih področij.

LITERATURA

- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija. Temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Cvetek, S. (2000). Profesionalnost v profesijo profesorjev. V M. Kramar in M. Duh (ur.), *Didaktični in metodični vidiki nadaljnjega razvoja izobraževanja*. Zbornik prispevkov z mednarodnega znanstvenega posveta v Mariboru, 25 in 26. novembra 1999 (str. 245–251). Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, psihologijo in didaktiko.
- Marentič Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Pavlič, S. (1984). *150 let predšolskih ustanov in 35 let srednje vzgojiteljske šole v Ljubljani*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Pavlič, S. (1991). *Predšolske ustanove na Slovenskem 1834–1945*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Papotnik, A. in Rajtmajer, D. (ur.). (1996). *Visokošolski strokovni program Predšolska vzgoja*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Stražar, B. (1984). Uveljavljanje zakona o usmerjenem izobraževanju v izobraževanje vzgojiteljev predšolskih otrok. V S. Pavlič, *150 let predšolskih ustanov in 35 let srednje vzgojiteljske šole v Ljubljani*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.

E-mail: jurka.lepicnik@uni-mb.si

*Bojan Kovačič
Dr. Janja Črčinovič Rozman*

Izbira in uporaba učnih medijev pri pouku glasbe

Pregledni znanstveni članek
UDK: 371.333:78

POVZETEK

Prispevek nas seznanja z izbiro in uporabo učnih medijev pri izvedbi glasbenega pouka. Posebno pozornost namenja predstavitvi izsledkov raziskav na področjih uporabe učnih medijev pri pouku. Namen izvedene empirične raziskave je bil proučiti uporabo učnih medijev pri izvedbi nastopa študentov pri glasbeni vzgoji ter vpliv različnih dejavnikov na izbiro učnih medijev. Sodelovalo je 105 študentov, ki so v študijskem letu 2007/08 obiskovali 4. letnik študijske smeri Razredni pouk na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Rezultati so pokazali, da študenti pri pouku glasbe večinoma uporabljajo tradicionalne učne medije. Pri vodenju pouka najpogosteje uporabljajo CD-predvajalnik, klaviature, ritmične in melodične Orffove inštrumente ter učbenik in delovni zvezek. Študenti v nobenem primeru niso uporabili sodobne tehnologije z računalniškimi glasbenimi programi in MIDI-okoljem. Večina študentov je pri pouku glasbe uporabilo vsaj dva avditivna medija. Študenti so učne medije najpogosteje uporabili v osrednjem delu učne enote. Ugotovili smo, da na izbiro učnega medija pri pouku glasbe najbolj vplivajo naslednji dejavniki: (1) učna vsebina, (2) učni cilji in (3) razred poučevanja oz. starost učencev.

Ključne besede: učni mediji, tehnologija, študenti razrednega pouka, glasbeni pouk

Selection and use of learning media for music lessons

ABSTRACT

This article presents how learning media is chosen and used in music classes. Special attention is given to the results of research done on the way learning media is used in classes. The aim of our research was to study the types of learning media used in student presentations for music education lessons and the influence of the different factors involved in choosing learning media. 105 fourth-grade elementary school students participated in our research, which took place during the 2007/08 school year at the Faculty of Education at the University of Maribor,

Slovenia. The results show that during music classes students mostly use traditional learning media. When performing in the classroom they commonly use CD players, keyboards, rhythmic and melodic Orf instruments, textbooks and handbooks. None of the students use modern technology, including computer music programs and MIDI devices. During music classes most of the students use at least two forms of audio media. The media is used during the beginning of the central part of the lesson. We found that the choice of learning media used in music classes depends on the following factors: (1) learning content, (2) learning goals, and (3) age of the students.

Key words: learning media, technology, influence of factors, elementary school students, music classes.

Uvod

Razvoj sodobne informacijske in komunikacijske tehnologije (IKT) je povzročil razvoj moderne izobraževalne tehnologije in učnih medijev, ki so učiteljem na šolah vse bolj dostopni. Vendar pa sama dostopnost učnih medijev na šolah še ne zagotavlja, da jih bo učitelj uspešno in pogosto vključeval v izobraževalni proces. Uporaba sodobne tehnologije in učnih medijev od učitelja zahteva, da osvoji znanja in spretnosti rokovanja z učnimi mediji, je motiviran za uporabo učnih medijev, pozna uspešne primere uporabe učnih medijev, učencem približa ustrezne strategije uporabe učnih medijev, pozna različne možnosti uporabe učnih medijev, spremlja razvoj sodobnih učnih medijev, priskrbi ustrezni didaktični material, ki ga bo uporabil v kombinaciji z učnimi mediji, pozna nove oblike učenja in učne metode, ki jih uporaba učnih medijev omogoča oz. zahteva, pozna prednosti, slabosti in ovire pri uporabi učnih medijev, priskrbi na šoli dostopne multimedije, računalnik(e) in software, el. klaviature idr.

V nadaljevanju predstavljamo izsledke raziskav, ki so vezane na učiteljevo izbiro in uporabo učnih medijev pri pouku in jih morajo učitelji razrednega pouka in študenti za smotno izbiro in uspešno uporabo učnih medijev dobro poznati.

Blažič (1998, 1999, 2001) je proučeval dejavnike, ki vplivajo na izbiro učnih medijev. Dejavnike izbire učnega medija, ki se tičejo učenca, Blažič (1998) deli na fiziološke (ki izvirajo iz učenčevega telesnega stanja, zdravja in počutja) in psihološke (razvojna stopnja umskih in drugih sposobnosti, kognitivni stil, kognitivna struktura (predznanje), učne navade, motivacija za učenje in osebnostno-čustvene posebnosti).

Učenci se med seboj razlikujejo po načinu zaznavanja dražljajev, zato mora učitelj posegati po različnih učnih medijih, ki preko dražljajev pri ljudeh sprožajo različne občutke. Kadar učitelj izbira učni medij, ki ga bo pri pouku uporabil, mora upoštevati tudi kanal sprejemanja pri zaznavanju in stil zaznavanja. Marentič Požarnikova (2000) navaja naslednjo delitev stilov zaznavanja: vizualni-vidni, avditivni (slišni) in kinestetično-čutno-čustveni stil.

Uporaba učnih medijev je pomembna tudi z vidika oblikovanja informacij in spomina. Sternberg (2006) navaja tradicionalne modele spomina, kjer je govora o procesu shranjevanja informacij v kratkotrajni spomin (short-term memory – STM) in dolgotrajni spomin (long-term memory – LTM). Vloga procesa shranjevanja je uskladiščiti informacije v kompleksen sistem tako, da so informacije, podatki, skupine, kategorije vedno pri roki za opazovanje in priklic (Ferbežer, 2002). Uporabo učnih medijev vključuje in zagovarja tudi kognitivna teorija učenja preko medijev, ki jo predlaga Moreno (2006).

Blažič (1997) je na reprezentativnem vzorcu 280 osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev ugotovil, da mlajši učitelji redkeje uporabljajo učne medije. Avdiovizualne medije najpogosteje uporablja 47,7 % vseh učiteljev, vizualne medije 41,9 %, učiteljev, avditivne učne medije pa desetina vseh učiteljev (najpogosteje so to učitelji tujega jezika in glasbene vzgoje). Uporaba učnih medijev vpliva tudi na druge dejavnike učnega procesa (učni cilji, učna snov, učna metoda, učna oblika, učna strategija).

Učni mediji delujejo motivacijsko. Z uporabo sodobnih učnih medijev učence lažje in bolje motiviramo. Črčinovič Rozmanova opozarja na pomen motivacije za spoznavanje glasbe in oblikovanje sodb o njej. Po njenih besedah se »življenje z glasbo ne začne s spoznavanjem glasbenih oblik, temveč z zbujanjem radovednosti, ki nas kasneje vodi do vprašanja, kako lahko glasba obogati moje življenje in doživljanje; pri pedagoškem posredovanju glasbe je zato zelo pomembno usmerjanje v dialog med poslušalcem in glasbo. Te izkušnje se kasneje od pouka prenašajo v 'življenje'« (Črčinovič Rozman, 1998, str. 28.) Blažič (2003a) trdi, da ustrezna in uspešna uporaba učnih medijev spodbuja motivacijo in posledično vpliva na povečanje učne učinkovitosti medijev.

Burnard (2007) predstavi povezanost med kreativnostjo in tehnologijo pri glasbenem pouku. Kdo, zakaj, kako, kdaj, kje in kaj so temeljna vprašanja, na katera si učitelj mora odgovoriti, kadar načrtuje uporabo učnega medija pri pouku. Učitelj mora težiti k izbiri najustreznejšega učnega medija, s pomočjo katerega bo kvalitetno podal vsebino in dosegel zastavljene cilje, hkrati bo pa popestril pouk. Učitelj naj izbere tak učni medij, ki pri učencih omogoča doseganje višjega nivoja znanja, kvalitetnejših izdelkov in izkušenj.

V tuji literaturi zasledimo številne primere uporabe sodobne glasbene tehnologije; v zadnjem času predvsem računalniško podprtih multimedijev, ki so v razvitih državah učiteljem mnogo bolj dostopni kot pri nas. Stanje v angleških osnovnih šolah, kot ga je predstavil Naughton (1997), kaže na bistveno boljšo opremljenost in dostopnost glasbene tehnologije v primerjavi s stanjem na naših šolah danes.

Blažič (2003b) poudarja integracijo računalnika v pouk, seveda ob ustrezni programski opremi, skladni s predvidenimi učnimi cilji. Uspešen primer uporabe računalniškega programa Finale Note Pad pri pouku glasbene vzgoje predstavi Lango (2006). Računalniško podprti sistemi omogočajo ustvarjalno izražanje, ne da bi posameznik moral znati igrati na inštrument. Pri tem lahko gre za izražanje v realnem času ali za posnete izdelke (Dalgarno, 1997). Na kvaliteto izdelkov

navadno vpliva glasbena izobrazba otrok. Seddon in O'Neill (2001) sta v raziskavi primerjala računalniško izdelane skladbe otrok, ki imajo formalno glasbeno izobrazbo, in tistimi, ki je nimajo. Desetletni otroci z najmanj dvema letoma formalne glasbene izobrazbe so dali višje samoocene glede tega, kako njihove skladbe zvenijo. Pri teh otrocih se je pokazal večji ritmični in melodični razvoj.

Opredelitev problema in metodologija empirične raziskave

Z multimedijско tehnologijo se mladina že zelo zgodaj srečuje doma in tudi na različnih stopnjah izobraževalnega sistema. Ker je v šolah in tudi sicer dostopnih vedno več učnih medijev in izobraževalne tehnologije, nas je v izvedeni empirični raziskavi zanimalo, katere učne medije so študenti razrednega pouka uporabili pri izvedbi nastopa ter v katerem delu učne enote so študenti najpogosteje uporabili učne medije. Zanimal nas je tudi vpliv različnih dejavnikov na izbiro učnih medijev.

Hipoteze

- H1 Večina študentov pri nastopu pri glasbeni vzgoji uporabi vsaj en avditivni medij.
- H2 Študenti najpogosteje uporabljajo učne medije v osrednjem delu učne enote.
- H3 Učna vsebina, učni cilji in razred poučevanja oz. starost učencev so dejavniki, ki najbolj vplivajo na izbiro učnega medija pri pouku glasbe.
- H4 V oceni vpliva nekaterih dejavnikov, ki vplivajo na izbiro učnih medijev, obstajajo statistično značilne razlike med skupino študentov, ki je izvedla nastop v 1. in 2. razredu, in skupino študentov, ki je izvedla nastop v 3., 4. in 5. razredu.

Raziskovalna metoda

Uporabili smo deskriptivno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

Opis vzorca

V raziskavi je sodelovalo 105 študentov, ki so v študijskem letu 2007/08 obiskovali 4. letnik enopredmetnega univerzitetnega programa Razredni pouk na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Potek zbiranja podatkov

Anketiranje smo izvedli v januarju 2008, na Pedagoški fakulteti v Mariboru. Pred anketiranjem smo študentom podali kratka navodila za izpolnjevanje anketnega vprašalnika.

Merski inštrument

Za potrebe raziskave smo izdelali anketni vprašalnik, ki je vseboval vprašanja zaprtega in odprtega tipa.

Obdelava podatkov

Zbrani podatki so bili obdelani z aplikacijo SPSS. Pri statistični analizi smo uporabili: f , f %, M , SD in t -test.

Rezultati z razpravo

Uporaba učnih medijev pri izvedbi nastopa

Največ študentov (78,1 %) je pri izvedbi nastopa iz glasbene vzgoje uporabilo CD-predvajalnik. Poučevanja glasbene vzgoje si brez dostopnosti in uporabe CD-predvajalnika skoraj ni mogoče predstavljati. Uveljavljeni glasbeni didaktični kompleti na razredni stopnji vsebujejo zgoščenke, na katerih so zvočni posnetki, ki jih študenti in učitelji razrednega pouka uporabljajo pri pouku glasbene vzgoje. Drugi najpogosteje uporabljeni avditivni medij so klaviature, ki jih je uporabilo 61,0 % študentov. Študenti klaviature uporabljajo pri predstavitvi pesmi, pri igranju spremljave pesmi in za dajanje intonacije. Uporaba klaviatur je povezana tudi z učno temo. Pri učenju nove pesmi so klaviature nepogrešljive. Zelo pomembna je dostopnost klaviatur v razredu, saj se številnih glasbenih aktivnosti brez uporabe klaviatur ne da (uspešno in/ali kvalitetno) izvesti. Tretji najpogosteje uporabljeni učni medij so ritmični Orffovi inštrumenti, ki jih je pri nastopu uporabilo (le) dobra petina študentov. Ustvarjalnost in igranje spremljave in drugih glasbenih vsebin na ritmične Orffove inštrumente zahteva od učencev aktivno sodelovanje. Izkušnje nam kažejo, da uporaba ritmičnih inštrumentov na učence deluje izredno motivacijsko. Le 16,2 % študentov je uporabilo učbenik in/ali delovni zvezek, kljub temu da gre za najbolj dostopen učni medij, ki ga imajo vsi učenci. Študenti so večinoma raje sami pripravili razno gradivo (učne liste, besedila pesmi, slikovno gradivo), ki so ga predstavili ali razdelili učencem. Uporaba melodičnih Orffovih inštrumentov je bila zelo redka (5,7 %). Zvočno snemalno opremo sta uporabila le 2 študenta, DVD-predvajalnik in televizor pa le po en študent. Vzroke za neuporabo nekaterih učnih medijev gre iskati v nedostopnosti le-teh, pomanjkanju ustreznega didaktičnega gradiva in strokovni usposobljenosti za uporabo.

Rezultati potrjujejo našo hipotezo H1, da večina študentov pri nastopu pri glasbeni vzgoji uporabi vsaj en avditivni medij. Večina študentov je uporabilo vsaj dva avditivna medija, in sicer CD-predvajalnik in klaviature. Potrdimo lahko tudi hipotezo H2, da študenti najpogosteje uporabljajo učne medije v osrednjem delu učne enote. Izmed vseh primerov uporabe učnih medijev ($n = 315$) jih je bilo v osrednjem delu učne enote uporabljenih 45,7 %, v zaključnem delu 34,3 %, v uvodnem delu pa 20,0 %. V osrednjem delu učne enote je pri pouku glasbe večinoma poudarek na pridobivanju znanja in/ali ustvarjalnosti, pri čemer je uporaba učnih medijev z vidika kvalitete učenja potrebna, z vidika izvedbe dejavnosti pa pogosto celo nujna. Blažič (1997) navaja rezultate raziskave, v kateri se je 86 % vseh učiteljev strinjalo s trditvijo, da učni mediji omogočajo hitrejšo in kvalitetnejšo pridobivanje znanja in da nudijo več možnosti za ustvarjalno delo učencev.

Vpliv dejavnikov na izbiro učnih medijev

Pri proučevanju vpliva dejavnikov na izbiro učnih medijev smo vzorec študentov razdelili glede na razred, in sicer (1) na respondente, ki so nastop opravljali v 1. ali 2. razredu ($n = 51$), in (2) na respondente, ki so nastop opravljali v 3., 4. ali 5. razredu devetletne osnovne šole ($n = 54$). Za primerjavo rezultatov obeh skupin smo izvedli t-test. V nadaljevanju so rezultati predstavljeni glede na višino povprečne ocene vpliva dejavnikov (od tistih z najvišjo skupno povprečno oceno do tistih z najnižjo).

Tabela 1: Vpliv dejavnikov na izbiro učnih medijev

Dejavnik	Skupina 1. ali 2. razred $n = 51$		Skupina 3., 4. ali 5. razred $n = 54$		Skupaj $n = 105$		t-test		
	M	SD	M	SD	M	SD	t	g	α
Učna vsebina	4,57	0,671	4,54	0,665	4,55	0,665	0,242	103	0,809
Učni cilji	3,94	1,19	4,19	0,729	4,07	0,983	-1,258	81,983	0,212
Razred poučevanja oz. starost učencev	3,78	0,945	3,30	1,176	3,53	1,093	2,351	100,46	0,021
Opremljenost šole	2,96	1,232	2,83	1,575	2,90	1,414	0,463	99,607	0,644
Strokovna usposobljenost za delo z učno tehnologijo	2,84	1,255	2,76	1,386	2,80	1,319	0,324	103	0,746
Poučenost o prednostih in omejitvah uporabe	2,69	1,191	2,87	1,133	2,78	1,16	-0,811	103	0,419
Informiranost o uporabi učnih medijev	2,73	1,201	2,67	1,244	2,70	1,218	0,246	103	0,806
Velikost razreda	2,43	1,204	2,37	1,263	2,40	1,229	0,253	103	0,801
Osebnostno-čustvene posebnosti učencev	2,37	1,248	2,11	1,003	2,24	1,131	1,186	103	0,238

Potrdimo lahko hipotezo H3, da so učna vsebina, učni cilji in razred poučevanja oz. starost učencev dejavniki, ki najbolj vplivajo na izbiro učnega medija pri pouku glasbe. Iz rezultatov je razvidno, da dejavnik učna vsebina med vsemi dejavniki najbolj vpliva na izbiro učnega medija pri pouku glasbe. Študenti razrednega pouka ($n = 105$) ta dejavnik na petstopenjski lestvici ocenjujejo najvišje ($M = 4,55$; $SD = 0,665$). Drugi najvišje ocenjeni dejavnik so učni cilji ($M = 4,07$; $SD = 0,983$), na tretjem mestu sledi dejavnik razred poučevanja oz. starost učencev ($M = 3,53$; $SD = 1,093$). Podobno ugotavlja na reprezentativnem vzorcu Blažič (1999), le da so v njegovi raziskavi učni cilji najpomembnejši dejavnik pri izbiri učnih medijev, saj jim kar 83 % osnovnošolskih učiteljev (in kar 88 % učiteljev razrednega pouka) pripisuje velik vpliv. Učna vsebina kot dejavnik vpliva na izbiro učnega medija je med osnovnošolskimi učitelji uvrščena na drugo mesto, saj ji 80 % učiteljev pripisuje velik vpliv.

V oceni vpliva dejavnika razred poučevanja oz. starost učencev na izbiro učnih medijev obstaja statistično značilna razlika ($t = 2,351$; $g = 100,467$; $p = 0,021$) med skupino študentov, ki je izvedla nastop v 1. in 2. razredu ($M = 3,78$; $SD = 0,945$), in skupino študentov, ki je izvedla nastop v 3., 4. in 5. razredu ($M = 3,30$; $SD = 1,176$). Prva skupina študentov temu dejavniku pripisuje povprečno večji vpliv na izbiro učnega medija kot druga.

Statistično značilne razlike med obema skupinama študentov smo z izvedbo t-testa iskali tudi pri drugih dejavnikih (tabela 1). Rezultati kažejo, da (razen pri dejavniku razred poučevanja oz. starost učencev) pri ostalih dejavnikih ne obstajajo statistično značilne razlike med skupino študentov, ki je nastop opravljala v 1. ali 2. razredu, in skupino študentov, ki je nastop opravljala v 3., 4. ali 5. razredu. Hipotezo H4 lahko potrdimo le delno.

Opremljenost šole ($M = 2,9$; $SD = 1,414$), strokovna usposobljenost za delo z učno tehnologijo ($M = 2,8$; $SD = 1,319$), poučenost o didaktičnih prednostih in omejitvah uporabe učne tehnologije ($M = 2,78$; $SD = 1,16$) in informiranost o uporabi učnih medijev ($M = 2,7$; $SD = 1,218$) so dejavniki, ki imajo relativno nizke povprečne ocene. Iz tega izhaja, da nimajo velikega vpliva na izbiro učnega medija pri pouku glasbe. Blažič (1997) je ugotovil, da so šole dobro ali zelo dobro opremljene z učnimi mediji, le-ti pa niso ustrezno izkoriščeni, in da učitelji na dobro ali zelo dobro opremljenih šolah pri pouku pogosteje uporabljajo učne medije. 62 % učiteljev razrednega pouka, zajetih v raziskavo, zelo pogosto ali pogosto uporablja učne medije. Avtor tudi ugotavlja, da je strokovna usposobljenost za delo z učnimi mediji neustrezna, nizka. Bolj informirani in strokovno usposobljeni učitelji pogosteje uporabljajo učne medije. Tudi informiranost učiteljev o uporabi učnih medijev je neustrezna, nizka.

Velikost razreda ($M = 2,40$; $SD = 1,229$) in osebnostno-čustvene posebnosti učencev ($M = 2,24$; $SD = 1,131$) sta najnižje ocenjena dejavnika, kar pomeni, da najmanj vplivata na izbiro učnih medijev pri pouku glasbe. Večina študentov pri pouku glasbe uporablja tradicionalne učne medije in za njihovo uporabo pri pouku velikost razreda oz. število učencev nista bistvena. Študenti le delno (ali sploh ne) poznajo osebnostno-čustvene posebnosti učencev, zato ima ta dejavnik pričakovano nizek vpliv na izbiro učnega medija.

Sklep

Ugotovitve pričujoče raziskave kažejo, da študenti razrednega pouka pri glasbenem pouku pogosto uporabljajo različne učne medije, najpogosteje v osrednjem delu učne enote. Večinoma gre za uporabo tradicionalnih učnih medijev. Učna vsebina, učni cilji in razred poučevanja oz. starost učencev so dejavniki, ki najbolj vplivajo na izbiro učnih medijev pri glasbenem pouku.

Pri pripravi študentov na pouk glasbe bo v prihodnje potrebno več pozornosti nameniti seznanjanju študentov z možnostmi uporabe različnih učnih medijev pri različnih glasbenih dejavnostih. To je naloga mentorjev, tako visokošolskih učiteljev kot učiteljev razrednega pouka.

Za izboljšanje glasbenopedagoškega dela na področju uporabe učnih medijev pri pouku glasbe na razredni stopnji bo potrebno (poleg tradicionalnih medijev) zagotavljati tudi dostopnost sodobnih učnih medijev in spodbujati njihovo pogostejšo uporabo, učitelje razrednega pouka in študente ustrezno strokovno usposabljanje za uporabo sodobnih učnih medijev pri pouku glasbe ter poskrbeti za dostopnost multimedijskih gradiv in računalniške (glasbene) programske opreme, prilagajene za pouk glasbe na razredni stopnji izobraževanja.

LITERATURA

- Blažič, M. (1997). Določilnice, ki vplivajo na kvaliteto učnega procesa ob uporabi učnih medijev. *Pedagoška obzorja*, 12 (5–6), 203–215.
- Blažič, M. (1998). Psihofizične značilnosti učencev kot določilnica izbire učnega medija. *Pedagoška obzorja*, 13 (3–4), 93–99.
- Blažič, M. (2001). Vpliv načina zaznavanja učencev na izbor učnega medija. *Pedagoška obzorja*, 16 (1), 21–29.
- Blažič, M. (2003a). Multimediji in spodbujanje sodelovanja. *Pedagoška obzorja*, 18 (2), 40–47.
- Blažič, M. (2003b). Integracija novih medijev spreminja procese učenja in poučevanja. *Pedagoška obzorja*, 18 (3–4), 67–76.
- Burnard, P. (2007). Reframing creativity and technology: promoting pedagogic change in music education, *Journal of music, technology and education*, 1 (1), 37–55. Intellect Ltd.

Črčinovič Rozman, J. (1998). Multimedijška zasnova razvijanja sposobnosti poslušanja glasbe. *Glasba v šoli*, 1–2 (9–10), 28–30.

Dalgarno, G. (1997). Creating an expressive performance without being able to play a musical instrument. V Paynter in Swanwick (ur.), *British journal of music education*, 14 (2), 163–171.

Ferbežer, I. (2002). *Celovitost nadarjenosti*. Ljubljana: Educa.

Lango, J. (2006). Računalnik in glasba. *Glasba v šoli*, 1–2 (4), 21–33.

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

Moreno, R. (2006). Learning in high-tech and multimedia environments. *Current directions in psychological science*, 15 (2), 63–67. Association for psychological science.

Naughton, C. (1997). Music technology tools and the implications of socio-cognitive research. V Paynter in Swanwick (ur.), *British journal of music education*, 14 (2), 111–117. Cambridge: University Press.

Seddon, F. A. in O'Neill, S. A. (2001). An evaluation study of computer-based compositions by children with and without prior experience of formal instrumental music tuition. *Psychology of music*, 29 (4), 4–19. Society for research in psychology of music and music education.

Sternberg, R. J. (2006). *Cognitive psychology*. Fourth edition, USA: Thomson Wadsworth, Belmont.

E-mail: bojan.kovacic@uni-mb.si
janja.rozman@uni-mb.si

*Dr. Marija Ropič
Anja Ravnjak
Dr. Metka Kordigel Aberšek*

Učinkovitost metode recipročnega poučevanja v 5. razredu osnovne šole

Pregledni znanstveni članek
UDK 371.3:028.1

POVZETEK

Družba nam vsak dan ponuja nove informacije, iz katerih moramo znati izluščiti bistvo in se odločiti, kaj od novega je za nas pomembno in česa ne potrebujemo. Od bralca se zahteva, da obvlada branje raznovrstnega gradiva in da zna nove informacije uspešno uporabiti. Za to pa potrebuje uspešno strategijo branja oziroma tisto strategijo, ki mu bo v dani bralni situaciji v največjo pomoč. Namen je bil ugotoviti uspešnost metode recipročnega poučevanja, ki je bila preizkušena v 5. razredu osnovne šole.

Ključne besede: branje, bralno razumevanje, bralne učne strategije, kompleksne bralne učne strategije, metoda recipročnega poučevanja

Effective methods of reciprocal teaching in the fifth grade of elementary school

ABSTRACT

Society offers new information daily, and it is up to us to find the heart of the matter, what is important to us and what we do not need. It is required that readers be skilled in reading different texts and that they know how to use new information in practice. Therefore, readers need a successful reading strategy or a strategy which will help them the most while reading. The purpose of this article was to find the efficiency of the method of reciprocal teaching, which was evaluated in the fifth class of primary school.

Key words: reading, reading comprehension, reading strategies, complex reading strategies, method of reciprocal teaching.

Bralne učne strategije

Učna strategija je zaporedje ali kombinacija v cilj usmerjenih učnih aktivnosti, ki jih posameznik uporablja na svojo pobudo in spreminja glede na zahteve situacije. Strategije lahko delimo na spoznavne (kako si snov zapomniti, strukturirati) in materialne (kako delati zapiske).

Učne strategije se razlikujejo po namenu, starosti učencev in po predmetu oziroma področju. Obstaja več taksonomij strategij učenja. Uporabna je razdelitev na **primarne**, ki neposredno vplivajo na obdelavo informacij, boljše zapomnitev in razumevanje med učenjem (obvladovanje mnemotehničnih pripomočkov, pisanje povzetkov), in **sekundarne** ali podporne strategije, ki usmerjajo proces obdelave informacij in vplivajo na pozornost in motivacijo (načrtovanje časa, ureditev pisalne mize in prostora, glasba v prostoru, udobnost sedežev, primerno razpoloženje). Podporne strategije so tesno povezane z motivacijo (Marentič Požarnik, 2003).

Weinsteinova in Humova sta strategije razdelili na tri velike skupine (Pečjak in Gradišar, 2002):

1. Strategije ponavljanja predpostavljajo aktivno ponavljanje gradiva z namenom, da si ga bolje zapomnimo. Učenec aktivno obnavlja ali poimenuje tiste informacije, ki jih želi ohraniti v spominu. Učinkovitost strategije ponavljanja se pokaže takrat, ko želimo dobljeno informacijo ohraniti v kratkoročnem spominu. Strategija omogoča tudi prenos iz kratkoročnega v dolgoročni spomin.

Strategija ponavljanja pri preprostejših nalogah vključuje glasno obnavljanje ključnih besed ali povedi, ponovno prebiranje gradiva, ponovno zapisovanje gradiva v obliki obnov in uporabljanje mnemotehnik (melodije, rime ali slike).

Strategije ponavljanja pri bolj zahtevnih kompleksnih nalogah (učenje določenega poglavja iz učbenika ali izdelava zapiskov v razredu) pomagajo učencu usmerjati pozornost na ključne dele oz. selekcijo informacij zapisanega ali poslušanega besedila z namenom, da si te informacije zapomni. To od učenca zahteva aktivno razmišljanje. Te strategije učencu ne omogočajo, da bi nove informacije povezal z že obstoječim znanjem ali da bi jih povezal med seboj v shemo.

2. Elaboracijske strategije učencu pomagajo vzpostaviti most med njegovim predznanjem in novimi informacijami oz. na smiseln način povezati nove in stare informacije. Učenec nove informacije bolje razume in jih uporabi kot izhodišče za višje miselne procese in uporabo. Uporaba teh strategij učencu omogoča, da pridobljene informacije ohrani v taki obliki, da jih lahko smiselno uporabi v prihodnosti.

Uporaba elaboracijskih strategij pomeni aktivno interakcijo učenca z učnim gradivom, kar pa povečuje stopnjo pozornosti, koncentracije in interesa za gradivo.

Pri teh strategijah poteka povzemanje učnega gradiva s svojimi besedami, postavljanje vprašanj o učnem gradivu in odgovarjanje nanje, poučevanje drugih o prebrani temi, iskanje podobnosti in razlik v gradivu ter analiziranje odnosov med informacijami in deli besedila.

3. Strategije urejanja informacij ali organizacijske strategije predstavljajo posebno obliko elaboracijskih strategij, vendar se zaradi pogostosti pojavljanja in

učinkovitosti uvrščajo v samostojno kategorijo. Te strategije združujejo posamezne informacije v širše pojmovne kategorije z namenom, da bi si nekaj bolje zapomnili. Delovnemu spominu pomagajo prevzeti del bremena pri predelavi informacij. Eden od načinov za povečanje delovnega spomina, saj obstajajo določene meje v številu informacij, ki jih človek lahko sočasno predeluje, je združevanje informacij v večje informacijske sklope, kar je eden od glavnih ciljev strategije urejanja informacij.

Kompleksne bralne učne strategije

Med kompleksne strategije uvrščamo tiste, ki zajamejo celoten učni proces (pred in med branjem ter po branju). Uporabljamo jih pri bolj zahtevnih bralnih nalogah. Najbolj učinkovite in uporabljene so naslednje strategije: strategija VŽN, splošna študijska strategija, metoda PV3P, Paukova strategija in metoda recipročnega poučevanja.

Metoda recipročnega poučevanja

Brownova in Palincsarjeva (1984) sta želeli z metodo recipročnega poučevanja izboljšati bralno razumevanje. Bistvo strategije je v tem, da se učenci naučijo napovedovanja vsebine, postavljanja vprašanj, pojasnjevanja in povzemanja vsebine.

Pri razvijanju metode recipročnega poučevanja so izhajali iz razvojne in kognitivne teorije (Palincsar in Klenk, 1992). Pomembno je sodelovalno socialno okolje, v katerem se strategija izvaja. Strategija je zelo primerna za učence z učnimi in bralnimi težavami ter izboljša motivacijo (Brown in Palincsar, 1989).

Metoda recipročnega poučevanja je učencem v pomoč pri strukturiranju mentalne predstave besedila, ki je bistvena pri razumevanju. Uspešno razumevanje je odvisno od sposobnosti bralca, ki zmore ločiti bistveno od nebistvenega, povzeti informacijo v besedilu, sklepati, postavljati vprašanja in preverjati razumevanje besedila (Lederer, 2000).

Postopek metode recipročnega poučevanja poteka po naslednjih stopnjah:

- 1. Napoved vsebine:** vodja (učitelj/ica, pri poznejših izvedbah učenec) prebere naslov, podnaslov, pokaže ilustracijo in spodbuja učence, da po hitrem preletu besedila napovejo vsebino. Vodja te napovedi povzame.
- 2. Branje odlomka:** učenci preberejo določen odstavek ali del besedila. Besedilo lahko vodja bere glasno, učenci tiho sledijo besedilu ali pa ga vsi berejo tiho (po potrebi označujejo neznane besede).
- 3. Postavljanje vprašanj:** vodja zastavi nekaj vprašanj o vsebini. Vprašanja naj bodo zanimiva in naj izražajo širše poznavanje teme.
- 4. Pojasnjevanje:** vodja vodi pogovor tako, da preveri, ali so učencem besede razumljive, in odgovarja na vprašanja.

- 5. Povzemanje:** vodja povzame vsebino odlomka in razloži, kako je prišel do povzetka. Učence povabi, da prispevajo svoj delež k povzetku (v pisni obliki, v obliki grafičnih prikazov).
- 6. Napoved novega odlomka:** vodja pove pričakovanja o vsebini naslednjega poglavja na temelju novega podnaslova, vsebine prejšnjega poglavja in slik. V vlogi učitelja je lahko spet nov učenec, ki mora biti na vodenje pripravljen. Stopnje se ponavljajo do konca besedila (Pečjak in Gradišar, 2002).

Problem

V sodobnem času je dobro, da smo seznanjeni z različnimi učnimi strategijami in metodami, s pomočjo katerih lažje izluščimo bistvo, razberemo ključne pojme iz besedila, ki jih želimo prenesti iz kratkoročnega v dolgoročni spomin. Na ta način vsak posameznik usmerja in vpliva na svoj proces učenja.

S pripravljenim vprašalnikom smo želeli ugotoviti, kakšne so razlike v razumevanju prebranega besedila med učenci 5. razreda osnovne šole, ki so dva meseca delali po metodi recipročnega poučevanja pri neumetnostnih besedilih (eksperimentalni razred), in tistimi učenci, ki te metode niso spoznali (kontrolni razred).

Hipoteze

Splošna hipoteza:

- Predpostavljamo, da bodo učenci, ki so besedila obravnavali po metodi recipročnega poučevanja, bolje razumeli besedilo in nove informacije v drugih okoliščinah bolje uporabili kot učenci, ki besedil niso obravnavali po metodi recipročnega poučevanja.

Specifične hipoteze:

- Predpostavljamo, da bodo rezultati testa učencev iz eksperimentalne skupine boljši po obravnavanju besedil z metodo recipročnega poučevanja.
- Predpostavljamo, da bo v eksperimentalnem razredu večja razlika v številu doseženih točk med prvim in drugim preizkusom kot v kontrolnem razredu.
- Predpostavljamo, da bodo učenci, ki so obravnavali besedila po metodi recipročnega poučevanja, poiskali več ključnih besed.
- Predpostavljamo, da bodo učenci, ki so obravnavali besedila po metodi recipročnega poučevanja, bolje opisali oz. razložili določeni pojem.
- Predpostavljamo, da bodo učenci, ki so obravnavali besedila po metodi recipročnega poučevanja, znali določiti primeren naslov za oba odstavka in za celotno besedilo.

Spremenljivke

Seznam spremenljivk:

- bralna učna strategija recipročnega poučevanja,
- starost otrok,
- razumevanje prebranega.

Raziskovalni vzorec

V eksperimentu so sodelovali učenci 5. a in 5. b devetletne osnovne šole. V eksperimentalnem razredu je bilo 19 učencev, v kontrolnem pa 16. Skupno število učencev, ki so sodelovali v eksperimentu, je bilo 35.

Merski instrumenti in postopek zbiranja podatkov

Besedilo Cunami smo povzeli iz delovnega zvezka za 5. razred devetletne osnovne šole Gradim slovenski jezik 5 (Kapko Bakič, Cajhen, Bešter in Križaj Ortar, 2007). Branje besedila in reševanje preizkusa, ki smo ga pripravili v ta namen, je potekalo individualno. Preizkus je vseboval 14 vprašanj, ki so se nanašala na besedilo Cunami. Od tega je bilo 13 vprašanj zaprtega tipa in 1 vprašanje odprtega tipa. Vprašanja so bila z vseh treh ravni razumevanja. Prva raven je obsegala 6 vprašanj, druga 7 in tretja 2 vprašanja. Vsak pravilen odgovor je bil točkovan z 1 točko; pri dveh vprašanjih je učenec lahko dobil 2 točki, prav tako pri dveh pa 3 točke. Skupno število možnih točk je bilo 19.

Podatke smo pridobili od učencev 5. razreda devetletne osnovne šole. Preizkus so reševali dvakrat, v začetku oktobra in v začetku decembra 2007.

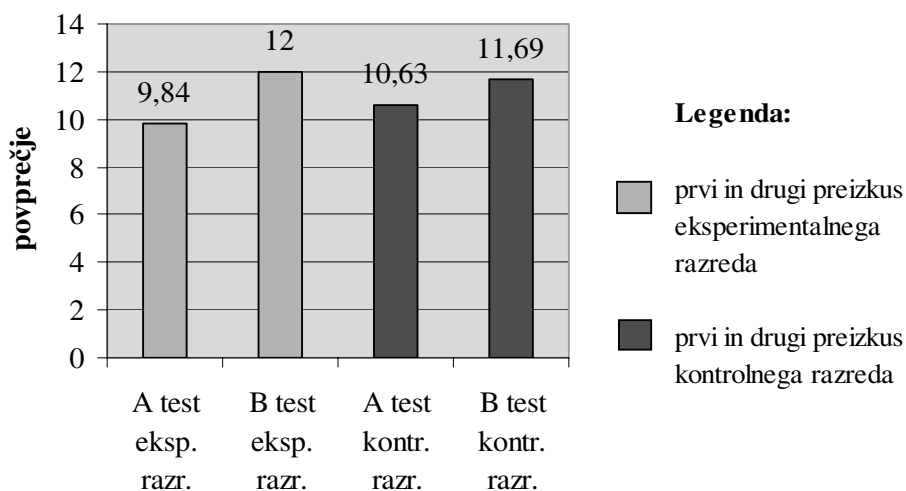
Postopki obdelave podatkov

Za obdelavo pridobljenih rezultatov sta bila uporabljena grafični prikaz in aritmetična sredina.

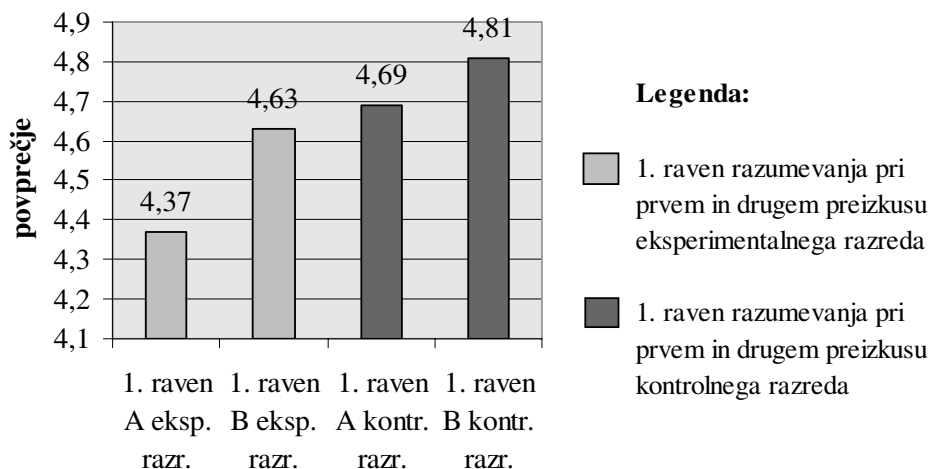
Rezultati z interpretacijo

Učenec iz kontrolnega razreda je pri prvem preizkusu dosegel povprečno 10,63 točke, učenec iz eksperimentalnega razreda pa le 9,84 točke. Pri drugem preizkusu je učenec iz kontrolnega razreda v povprečju dosegel 11,69 točke, kar je 0,31 točke manj, kot je pri drugem preizkusu v povprečju dosegel učenec iz eksperimentalnega razreda.

Iz grafa je dobro vidna razlika med prvim in drugim preizkusom v obeh razredih. Eksperimentalni razred je pri prvem preizkusu sicer zbral povprečno manj točk kot kontrolni razred, vendar pa je pri drugem preizkusu, po obravnavi besedil s pomočjo metode recipročnega poučevanja, število točk vidno povečal. Zato lahko potrdimo hipotezo o uspešnosti metode recipročnega poučevanja.



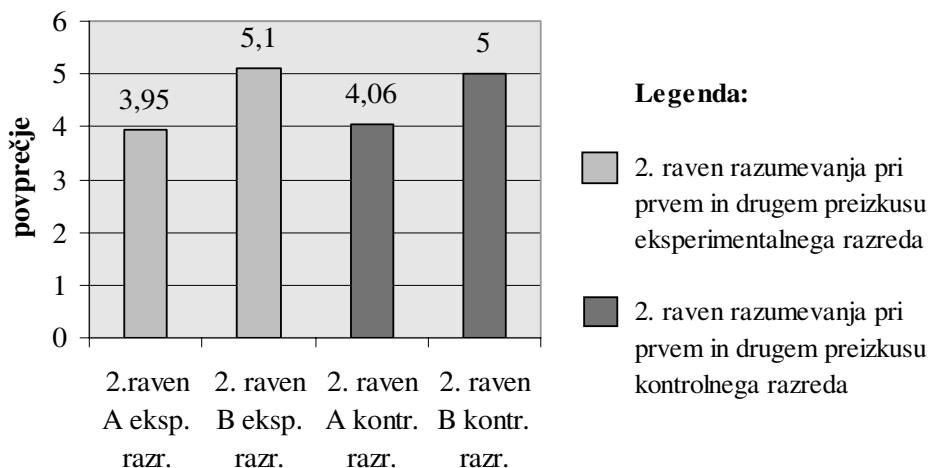
Graf 1: Aritmetična sredina prvega in drugega testa eksperimentalnega in kontrolnega razreda



Graf 2: Prikaz aritmetične sredine prve ravni razumevanja obeh preizkusov v eksperimentalnem in kontrolnem razredu

Eksperimentalni razred je pri drugem preizkusu povprečno zbral manj točk, kot jih je kontrolni razred pri prvem preizkusu. Opazna je razlika med začetnim znanjem kontrolnega in eksperimentalnega razreda, saj je kontrolni razred že v izho-

diščni točki prebrano razumel boljše kot eksperimentalni. Toda napredek eksperimentalnega razreda je med prvim in drugim preizkusom večji. Učenec eksperimentalnega razreda je svoj rezultat povprečno izboljšal za 0,26 točke, medtem ko je bil učenec kontrolnega razreda pri drugem preizkusu povprečno boljši le za 0,12 točke.

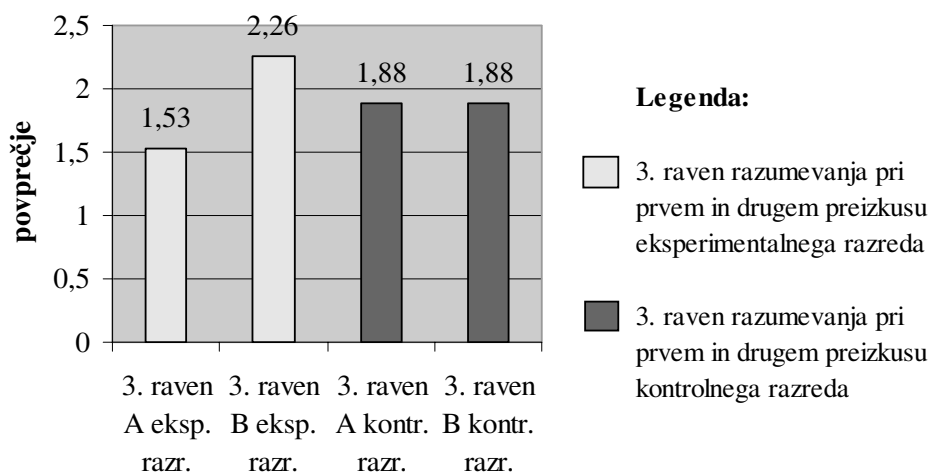


Graf 3: Prikaz aritmetične sredine druge ravni razumevanja obeh preizkusov v eksperimentalnem in kontrolnem razredu

Pri prvem preizkusu je eksperimentalni razred povprečno na učenca dosegel 3,95 točke, medtem ko je kontrolni razred dosegel povprečno 4,06 točke. Pri drugem preizkusu je eksperimentalni razred svoj rezultat povprečno na učenca izboljšal za 1,15 točke. Kontrolni razred je pri drugem preizkusu povprečno dosegel 5,0 točk, torej je svoj rezultat izboljšal le za 0,94 točke. Pri vprašanih druge ravni razumevanja je eksperimentalni razred pokazal v povprečju največjo razliko v točkah med prvim in drugim preizkusom.

Pri vprašanih tretje ravni je učenec v kontrolnem razredu dosegel v povprečju enako število točk v obeh preizkusih, in sicer 1,88. Eksperimentalni razred je v povprečju pri prvem preizkusu dosegel 1,53 točke, pri drugem pa je svoj rezultat v povprečju izboljšal za 0,73 točke in tako zbral 2,26 točke.

V eksperimentalnem razredu je bila razlika v številu doseženih točk med prvim in drugim preizkusom pri vseh treh ravneh večja kot v kontrolnem razredu. Torej so učenci, ki so brali besedila po metodi recipročnega poučevanja, prebrano boljše razumeli in boljše uporabili.



Graf 4: Prikaz aritmetične sredine tretje ravni razumevanja obeh preizkusov v eksperimentalnem in kontrolnem razredu

Sklep

Napredek med prvim in drugim preizkusom je bil v eksperimentalnem razredu večji od napredka kontrolnega razreda. To se je pokazalo tudi pri vseh treh ravneh razumevanja, kjer je eksperimentalni razred pri prvem preizkusu dosegel v povprečju manjše število točk od kontrolnega razreda, pri drugem preizkusu pa je pri vseh treh ravneh število točk kontrolnega razreda presegel. Največja razlika je vidna pri tretji ravni razumevanja.

Učenci iz eksperimentalnega razreda so pri drugem preizkusu poiskali več ključnih besed od učencev kontrolnega razreda. Pri obrazložitvi neznane besede so bili učenci kontrolnega in učenci eksperimentalnega razreda enako uspešni. Hipoteze o določitvi naslova prvega in drugega odstavka ne moremo potrditi, saj je kontrolni razred pri tem vprašanju zbral večje število točk, vendar je bila razlika med preizkusoma pri eksperimentalnem razredu tudi tokrat večja.

Ker je napredek pri razumevanju prebranega opazen in očiten že po dveh mesecih, lahko potrdimo hipotezo o uspešnosti metode recipročnega poučevanja.

LITERATURA

Brown, A. L. in Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. V L. B. Resnick (ur.), *Knowing, learning, and instruction*. Hillsdale: LEA.

Kapko Bakič, D., Cajhen, N., Drusany, N., Bešter, M. in Križaj Ortar, M. (2007). *Gradim slovenski jezik 5: rad te imam*. Učbenik za slovenščino v 5. razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus.

Lederer, J. M. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 91–106.

Palincsar, A. S. in Brown, A. L. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activities*. *Cognition and Instruction*, 1, 117–175.

Palincsar, A. S. in Klenk, L. (1992). *Fostering letaracy learning in supportive contexts*. *Journal of learning Disabilities*, 25, 211–225.

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

E-mail: marija.ropic@uni-mb.si
metka.kordigel@uni-mb.si

Dr. Matjaž Duh
Mag. Alenka Zupančič Danko
Dr. Tomaž Zupančič

Likovna vzgoja v funkciji emancipacije otrok s posebnimi potrebami

Pregledni znanstveni članek
UDK 376:7.01

POVZETEK

V uvodu se avtorji dotaknejo problema drugačnosti med otroki, vključenimi v institucionalne oblike vzgoje in izobraževanja. Le-ta se kaže pri otrocih s posebnimi potrebami, otrocih z učnimi in vedenjskimi težavami, otrocih iz različnih kulturnih, socialnih okolij. Pri tem izpostavijo aktualno problematiko otrok s posebnimi potrebami, vključenih v predšolske in osnovnošolske oblike vzgoje in izobraževanja na širšem območju Maribora, in jo osvetlijo z vidika sodobnih integracijskih in inkluzivnih procesov.

V nadaljevanju nakazujejo nekatere možnosti približevanja drugačnosti skozi likovnovzgojno delo. Le-to s svojo specifično naravnostjo nudi široko polje možnosti vzgojnih vplivov, ki zadevajo tolerantnost, enakopravnost, sprejemanje drugačnosti in emancipacijo. Pri likovnovzgojnem delu so za razliko od jezikovnih, socialnih, materialnih in drugih različnosti pomembnejše čustvene in doživljajske sposobnosti. Celo več, socialne, materialne in kulturne razlike nastopajo pri likovni vzgoji kot dejavniki, ki omogočajo enakovredne rezultate. Z njimi dosežemo tudi pri »drugačnih« otrocih pogoje za popolno emancipacijo.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, inkluzija, likovna vzgoja, predšolska vzgoja, šola, tolerantnost

Art Education in the function of emancipating children with special needs

ABSTRACT

The introduction concentrates on the cultural and social differences among children at selected preschools and elementary schools in Maribor. The authors discovered some problems caused by disabilities and learning or behavioral troubles.

This article reviews some possibilities of approaching the idea of peer tolerance through visual art educational practice. This practice - with its specific orientation

- offers a fruitful field of educational influences, connected with tolerance, equality and acceptance.

Verbal, social, and cultural differences do not (or better: must not) play an important part in visual art educational practice. What counts is sensitiveness and the ability of experiencing art. As mentioned above, however, there are verbal, social and cultural differences that can make an impact on the results. Any kind of differences (mental, physical, social, cultural) can be used as a new positive quality in visual art educational practice. With them we can create conditions for the emancipation of "different" children.

Key words: children with special needs, inclusion, art education, preschool education, school, tolerance

Uvodne misli

Če pogledamo literaturo zadnjih desetih let, ki obravnava drugačnost v šoli, se kot rdeča nit kaže osnovno spreminjanje besedišča: pojem integracije zamenjuje pojem inkluzivno izobraževanje. Zelo široka skupina otrok, ki jo pojem inkluzivnega izobraževanja pokriva, obsega od 15 do 25 % vseh otrok in zajema celotno skupino otrok s posebnimi potrebami, kot jo opredeljuje Zakon o usmerjanju (2000), ter tudi celotno skupino, ki jo pokriva koncept dela z otroki z učnimi težavami (Magajna, 2007). K bogastvu različnosti v naših razredih je prispevala tudi odprtost prehajanja ljudi, ki jo je še spodbudil vstop Slovenije v Evropsko unijo. Če pogledamo širše, je to tako velika skupina otrok, da poudarjanje individualnosti posameznikov znotraj te skupine nujno postavi v ospredje tudi individualnost ostalih otrok »brez posebnosti« oziroma vsakega posameznika. Sardoč tako pravi, da se inkluzija ne osredotoča zgolj na potrebe otrok s posebnimi potrebami, ampak izpostavlja pravice posameznih učencev ter »se osredotoča na premoščanje ovir znotraj samega edukacijskega sistema, ki onemogoča ureničevanje pravic učencev« (Sardoč, 2005, str. 14). Ne smemo pa pozabiti poudariti, da je pravica do inkluzivnega izobraževanja enako kot pravica otroka tudi pravica učitelja.

Če je integracija pomenila prilagajanje nekaterih otrok na šolo, pomeni inkluzivno izobraževanje prilagajanje šole za vse učence. Če je integracija bila osredotočena na posebno pomoč specialistov, inkluzivno izobraževanje pomeni ponovno pretehtati učne cilje, vsebine in metode dela, organizacijo v razredu in na šoli ter uvajanje podpore tam, kjer je potrebna. Inkluzivna vzgoja in izobraževanje odgovarjata potrebam vseh učencev, saj njen namen ni le »integrirati« otroke s posebnimi potrebami v redne ustanove, ampak doseči možnost optimalnega razvoja potencialov vseh otrok, saj je najpomembnejše pri inkluziji ravno to, da omogoča dobro prakso vzgoje in izobraževanja za vse otroke (povzeto po Kavkler, 2007, str. 74).

Kavklerjeva (2007) med pridobitvami inkluzivne vzgoje, ki so pomembne za širšo družbo in so podprte tudi z raziskovalnimi rezultati, navaja še:

- vsi otroci bolje razumejo različnost, saj se seznanijo s posebnostmi in razlikami med ljudmi,
- otroci razvijajo prijateljstva, več je socialnih interakcij itd.,
- otroci se naučijo živeti skupaj, si pomagati, se učiti drug od drugega, ker se lahko učijo le v okolju, ki jih sprejema.

Aktualnost problematike

Čeprav je načelo enakih izobraževalnih možnosti ne glede na različne fizične in mentalne zmožnosti kot eno od temeljnih načel prenov slovenskega izobraževanja bilo opredeljeno v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju zdaj že davnega leta 1995, je še vedno aktualno s svojo zahtevo po usklajenosti s pravico posameznika do drugačnosti in upoštevanjem enakih izobraževalnih možnosti »ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost, telesno in duševno konstitucijo« (Bela knjiga, 1995, str. 15). Še po dobrem desetletju tako jasnih načel vsi, ki smo vključeni v šolstvo, zaznavamo, da je uveljavljanje tega načela proces, da se spremembe razvijajo počasi, vendar so neustavljive in jih je potrebno le razvijati, dograjevati in izpopolnjevati. V vedno večji meri jih podpirajo tudi empirične raziskave (Schmidt, 2006, 2007).

Vendar je razvoj inkluzivne šole velik izziv za vsakega posameznika, saj se pogoji zanjo trenutno najboljše in najbolj ustvarjajo v praksi, v okviru možnosti posameznega delovnega mesta ali delovne vloge posameznika v šoli. In k temu na področju likovne vzgoje želi nekaj dodati tudi pričujoči prispevek. Z njim bi podprli tudi tisti dejavnik razvoja inkluzije, ki pravi, da njen razvoj pospešijo ne le pozitivna stališča učiteljev, temveč tudi njihova dobra izobraženost (povzeto po Kavkler, 2007).

Proces razvoja inkluzije v praksi počasi vendarle sledi vsem pomembnim zakonodajnim, kurikularnim, organizacijskim, vsebinskim in didaktičnim spremembam na tem področju. Vtis je, da se proces odvija prepočasi in z več ovirami, kot bi si želeli, a vendar vse bolj posega v vse pore vzgoje in izobraževanja, kar potrjuje vse več primerov dobre prakse. In tako posega tudi na področje likovne vzgoje otrok. Slovenija je z vstopom v Evropsko unijo in z uveljavljanjem sprejetih skupnih strategij ter programov stopila na hitrejšo pot sprememb. Vendar se v vsakdanjem življenju posameznega razreda še vedno srečujejo primeri dobre inkluzivne prakse ter spraševanja o smiselnosti in pravičnosti inkluzivnih rešitev. Tudi profesor likovne vzgoje se tisti trenutek, ko seznam enakih ciljev za vse otroke postavi pred bogato različnost svojega razreda, sreča z osnovnim preobratom od integracije k inkluziji: to je trenutek, ko mora od enakih norm, ki predvidevajo enakost vseh učencev, preiti k točki, ki različnost opredeli kot normo, kar lahko udejanji enake možnosti vseh učencev.

Ko se razreši problem enakih možnosti in enakih norm, lahko učitelj likovne vzgoje v svojem strokovnem področju odkrije še eno skrito moč inkluzije – to je osredotočenost na močna področja učenca s posebnimi potrebami, še posebej skupine otrok z učnimi težavami. Sodobni koncepti inkluzije namreč ugotavljajo, da

so močna področja lahko potencialni vir reševanja težav in varovalni dejavnik na šolskem polju otroka s posebnimi potrebami. Kot so pokazali rezultati raziskave (Magajna, Pečjak, Peklaj, Čačinovič Vogrinčič, Bregar Golobič, Kavkler idr., 2008), učitelji menijo, da zlahka prepoznajo (v 85 %) posebne nadarjenosti in interese otrok na likovnem področju ter jih tudi upoštevajo in vključujejo v delo, medtem ko več kot polovica staršev in učencev na drugi strani zaznava, da šola teh področij ne pozna in ne upošteva. Razlog razhajanj prej navedene raziskovalke vidijo v ustaljenem načinu komunikacije med učitelji, starši in otroci, v katerem je vsebina najpogosteje osredotočena na probleme, težave ter primanjkljaje, ne pa na močno področje, v našem primeru pri likovni vzgoji. Tako učitelji včasih močna področja učenca poznajo in tudi aktivirajo, vendar starši o tem ne dobijo dovolj informacij, da bi se iz tega razvil varovalni dejavnik za otroka. Raziskava še potrjuje, da tudi šolniki v svoji usmerjenosti na primanjkljaje in težave ne raziskujemo dovolj virov moči, ki jih imajo otroci s posebnimi potrebami. Članek želi prispevati tudi k preobratu od usmerjenosti na težave k usmerjenosti na močna področja in s tem k aktivizaciji notranjih virov moči posameznega otroka.

Posebnosti likovnovzgojne prakse z vidika drugačnosti

Vsak učitelj mora pri svojem delu z otroki ob izobraževanju tudi vzgajati. Vsa predmetna področja omogočajo najrazličnejše možnosti, da učenci usvojijo tudi vzgojne vrednote. Ena pomembnejših je tudi tolerantnost do drugačnosti. Sodobna likovna pedagogika v svetu tako govori o »kros-kulturnih in interkulturalnih procesih« (Boughton, Mason, 1999, str. 14). Tako imenovana postmoderna likovna pedagogika (Hardy, 2006) poudarja razširjeno pojmovanje likovno usmerjenih predmetov znotraj šolskih sistemov. Ob vedno večjem poudarjanju povezovanja vsebin likovne vzgoje z družbenimi, političnimi in zgodovinskimi temami, kamor ne nazadnje sodijo tudi pogledi najrazličnejših skupin, ki se nahajajo na margini družbenega »mainstreama« (Boughton in Mason, 1999; Hickman, 2005), se vedno bolj poudarja tudi splošna odprtost likovne didaktike. Spreminjajo in prilagajajo se likovno didaktična načela; uvajajo se nova, na primer načelo »nezmožnosti napovedovanja rezultatov pedagoškega procesa pri likovnih dejavnostih in /.../ načelo odprtosti« (Zupančič, 2006, str. 30), za katera velja, da so rezultati likovnega dela v razredu nenapovedljivi, dovoljeni pa so vsi izrazni pristopi in načini.

Likovnovzgojna praksa s svojo specifično usmerjenostjo, načini dela in rezultati le-tega nudi široko in hvaležno polje za uresničevanje temeljnih postulatov integracije in inkluzije, za razvoj maksimalne tolerantnosti, strpnosti in sposobnosti sprejemanja drugačnosti.

Ob znanih (klasičnih) načelih didaktike likovne vzgoje, bi v povezavi s temo tega razmišljanja lahko zapisali misel Lamovčeve, ki pravi, da je »učinkovito delo z ljudmi tisto, ki pomaga osebi, da prevzame toliko odgovornosti zase, kot je zmore. Za to pa je treba ustvariti pogoje, socialne, materialne in druge, v katerih bo posameznik dosegel večjo celovitost in sposobnost opirati se na svoje moči« (Lamovec, 1995).

Omenimo nekatere prednosti – ter z njimi povezane možnosti – in značilnosti likovnovzgojne prakse, ki nudijo otroku enake »startne pozicije«, omogočajo razvoj strpnega odnosa do »drugačnosti« ter sprejemanje in seznanjanje z raznolikostjo:

- specifičen verbalni jezik, ki je mnogokrat osnovni vzrok, na katerem se gradi netolerantni odnos, je pri likovnem delu zamenjan z univerzalnim likovnim jezikom;
- le-ta je, vsaj na predšolski ter v določeni meri na razredni stopnji osnovnih šol, pogojen z več ali manj enakim razvojem likovnega izražanja. »Ne glede na kulturno okolje, kjer so seveda otroci imeli možnost likovnega izražanja od najzgodnejše faze razvoja, kažejo njihova dela enake stopnje razvoja /Gardner, 1980; Golomb, 1974; Kellogg, 1969/« (povzeto po Cole, M., Cole, S. R., 1989, str. 333);
- stopnja kognitivnega razvoja vpliva na likovno izražanje, vendar le v določeni meri, kaže pa se v razvojni stopnji likovnega izražanja, izbiri motivov ter njihovi likovni interpretaciji, obvladovanju simboličnega likovnega prostora, pa tudi v spretnostih pri uporabi likovne govorice;
- čeprav je na prvi pogled trditev kontradiktorna, pa – kot bomo omenili v nadaljevanju – motorične omejitve (gibalna oviranost) nikakor ne onemogočajo likovnega izražanja v polnosti, saj je:
likovno izražanje kreativno izrazni akt, kjer igrajo pomembno vlogo otrokove čustvene in doživljajske sposobnosti, ali kot poudarja Barnes (1990), je v otrokovem likovnem delu marsikdaj prisotno izrazno bistvo;
- ne nazadnje lahko omenimo, da s smotrnim načrtovanjem in organiziranjem likovnovzgojnih dejavnosti, kjer se seveda izogibamo vsaki uniformiranosti ter za vsako likovno nalogo odpremo prostor čim večjemu številu alternativnih rešitev, odpadejo tudi razlike, pogojene s socialno-materialnim statusom.¹

Za iskanje samostojnih (neodvisnih individualnih ter emancipiranih) in kreativnih likovnih rešitev je potrebno izdelati fleksibilne programe likovne vzgoje ter omogočiti uporabo različnih metodologij oblikovanja in s tem v zvezi tudi različne uporabe likovnih tehnik. Tega pa bo sposoben le popolneje in kompleksneje pripravljen likovni pedagog ali kot poudarja Karlavaris: »To pot lahko ubere samo kreativen učitelj, ki je tudi sam emancipiran« (Karlavaris idr., 1988, str. 76). Le takšen učitelj bo znal primerno pripraviti postopke dela od načrtovanja, organizacije posameznih aktivnosti, vse do vodenja učnega procesa in vrednotenja rezultatov.

1 V praksi se učitelji in vzgojitelji večkrat zatekajo k risanju ali slikanju s flomastri, ki jih otroci prinašajo od doma. S tem spodbujajo razlike med otroki različnih socialnih sredin (kompleti flomastrov s sedemdesetimi in večbarvnimi niansami), pa tudi sam material je sporen in ne omogoča kakovostnega likovnega dela.

Sodobna likovna pedagogika in likovna terapija

Sodobna likovna vzgoja v svetu (Art Education) je vedno bolj uporabljana kot most med likovno izraznimi načini in drugačnostjo, posebnostmi, boleznijo, primanjkljaji itd. Mnogokrat se interdisciplinarno povezuje s področjem likovne terapije, kjer se poudarja »likovna narava terapevtskih postopkov« (Zupančič, 2001b). V domeni likovnega dela se v svetu vrstijo raziskave povezav z različnimi boleznimi (Navarro, 2007), psihičnimi obolenji in podobno.

Sodobna likovna terapija, ki naj bi svoje poslanstvo opravljala temeljito, se naj vsebinsko naslanja na likovno pedagogiko, saj zasleduje podobne cilje, uporablja sorodne postopke in mnogokrat enake materiale in orodja.

Vzgoja za tolerantnost pri likovni vzgoji

Otroci z motnjami v razvoju

V Sloveniji se že nekaj let odvijajo dejavnosti, ki nas seznanjajo in nam približujejo² populacijo otrok z motnjami v razvoju. Le-te dejavnosti se v veliki meri odvijajo skozi likovno delo.

Tako se od leta 1992 s svojimi likovnimi izdelki predstavljajo gojenci Zavoda za delovno usposabljanje mladine z zmerno, težjo in težko motnjo v razvoju v Dornavi ter udeleženci likovnih delavnic pri mariborskem Društvu za cerebralno paralizo in Zvezi za cerebralno paralizo Slovenije z zelo odmevnimi likovnimi razstavami.³ Na prvi pogled je velika odmevnost omenjenih razstav presenetljiva, še posebej če pomislimo na dejstvo, da so se na njih predstavili otroci in mladostniki z raznolikimi, tudi težjimi motnjami v duševnem in gibalnem razvoju. Kratka analiza likovnih del omenjene populacije in vpogled v procese njihovega nastanka nam pojasnita vzroke za to odmevnost, obenem pa ilustrirata zgoraj omenjene posebnosti in s tem možnosti, ki jih nudi zavestno likovnovzgojno delo. Seveda pa se ti otroci s svojimi likovnimi deli povsem enakovredno vključujejo tudi v siceršnje likovne razstave na lokalnem in državnem nivoju.

Osnova zavestnega likovnovzgojnega dela z osebami z motnjami v razvoju (in ne samo njih) je naravnana na vsako posamezno osebnost. Ne glede na njene psihofizične sposobnosti je vsak posameznik sposoben na svoj način z likovno govorico izraziti svoj čustveni svet, svojo originalnost in doživljajsko moč.

»Drugačni« pogledi na stvarnost pri osebah z motnjami v duševnem razvoju predstavljajo plodno polje likovnega izražanja. Njihov pogled na svet ter načini likovne interpretacije le-tega se razlikujejo od »normalne« populacije, vendar teh

2 Posredno o tem tudi Bela knjiga: »Povečati je treba tudi možnosti za varstvo, vzgojo in izobraževanje razvojno drugačnih otrok ter otrok s posebnimi potrebami, dosledneje uveljaviti razne oblike in metode dela z njimi ter pospešiti njihovo integracijo v skupni sistem edukacije« (Bela knjiga, str. 23).

3 Omenimo samo nekatere: Maribor: galerija Media-nox (dec. 1992), Ljubljana: Zavod za šolstvo in šport Republike Slovenije (dec. 1993), ljubljanska in mariborska Pedagoška fakulteta (maj 1993), Maribor: Univerzitetna knjižnica (junij 1995), Evropark (jun. 2005 – razstava Zavoda dr. Marijana Borštnarja).

razlik pri likovnem delu nikakor ne moremo in ne smemo vrednostno opredeljevati, deliti na »boljše« ali »slabše«. So enostavno drugačni. Celó več, njihova pogosta neobremenjenost z vsakdanjim stereotipnim mišljenjem in kupom predsodkov jim daje prednost, da lažje najdejo stik s kreativnim prvinskim jedrom. Ob tem se lahko opremo na Trstenjakovo misel: »Izkušnje človeka res bogatijo, da več vidi in več ve. Toda velja tudi obratno. Izkušnje človeka obenem tako rekoč priklenejo ali prilepijo na že izhrojene tirnice /.../« (Trstenjak, 1981, str. 51). Podobno velja za otroke z motnjami v gibalnem razvoju (cerebralna paraliza) ali otroke z več motnjami. Pri njih je likovno delo »omejevano« zaradi čisto motoričnih dejavnikov, ki pa pri zavestnem delu prav tako ne predstavljajo nikakršne motnje. Spet lahko celo trdimo, da so – na prvi pogled – pomanjkljivosti pri smotrnem likovnovzgojnem delu izkoriščene kot prednosti, posebnosti, ki najdejo svoje tvorno mesto v likovnem izrazu.

Po organizacijski plati mora pedagog, ki vodi likovno delo:

- prilagoditi materiale in orodja ter poiskati odgovarjajoče likovne tehnike;
- poiskati primerne motive;

po vsebinski plati pa:

- znati v specifičnem izrazu⁴ videti, poudariti in določiti likovne kvalitete,
- avtorje in okolico pripraviti, da jih bo znala ceniti⁵ in s tem prispevati k tolerantnosti do njihove drugačnosti.

Če se lahko likovnovzgojna praksa kosa z zgoraj omenjenimi »drugačnostmi«, jih premaguje in celo iz njih potegne koristi, postanejo razlike, pogojene z različnimi socialnimi, materialnimi, kulturnimi ali krajevnimi danostmi, ne samo nepomembne, ampak predstavljajo – po zgornjih zgledih – obilico možnosti za kakovostno nadgradnjo likovnovzgojnega dela.

Predšolski otroci

Likovnovzgojno delo na predšolski stopnji se odvija po splošnih načelih predšolske vzgoje, ki jim je seveda dodano načelo ustvarjalnosti. V okviru teme tega sestavka igra posebno vlogo načelo individualizacije, kjer je pomembno, da

4 Tukaj so mišljene zmedene, v smereh razmetane, bolj ali manj obvladljive oblike – kot rezultat raznih motoričnih disfunkcij.

5 Dokaz za zgornjo trditev so – po načelu, da se dobro blago samo hvali – ročno poslikane rute, ki nastajajo v Varstveno-delovnem centru Zveze društev za cerebralno paralizo Slovenije Sonček v Mariboru. Veliko povpraševanje po teh izdelkih je povezano z osnutki zanje, ki so v celoti rezultat likovnega ustvarjanja oseb s cerebralno paralizo. Tako je njihova »drugačnost« preko likovnega dela namesto omejitve predstavljena kot kvaliteta. Mislimo, da ni potrebno posebej omenjati vpliva omenjenega na utrjevanje pozitivne samopodobe njihovih avtorjev. Več o problemu likovnega izražanja oseb z motnjami v razvoju piše Zupančič, T. v prispevku Zaklad, ki ga moramo gojiti (Pet, št. 23, Ljubljana, 1994, str. 20–22) ter v prispevku Pomembno je kako in ne koliko – Osnovne ciljne usmeritve likovnega dela z osebami s cerebralno paralizo (Pet, št. 30, Ljubljana, 1995, str. 37–40).

»se vzgojitelj ozira na stopnjo otrokovega psihofizičnega razvoja. Dajati mu sme samo take naloge in pričakovati samo tak način likovnega izražanja, ki je lasten njegovi stopnji razvoja« (Berce, Hočevnar in Prestor, 1980, str. 30), »ker leži bistvo likovnega izražanja /.../ v individualnem delu, ki je tudi pogojeno z osebnostnimi potezami posameznika« (Zupančič, 2001a, str. 49). Pomemben segment individualnih razlik znotraj likovnega izražanja predstavlja tudi tipologija pri likovnem izražanju. »Ob značilnostih likovnega razvoja otrok ugotavljamo, da obstajajo odstopanja, ki so posledica vplivov okolja in so odvisna od mnogih dejavnikov (socialni status, nacionalna tradicija /.../« (Duh in Zupančič, 2003, str. 30).

Mnogi otroci, ki izhajajo iz »drugačnih« socialnih ali kulturnih okolij (npr. romski otroci), okolij, kjer lahko imajo manj priložnosti za likovno izražanje, torej ne obvladujejo osnovnih likovnih tehnik in materialov, se pri nepravilnem likovnovzgojnem delu znajdejo v podrejenem položaju. Raziskave (Zupančič Danko, 2005) so pokazale, da tudi gibalno ovirani otroci v primerjavi z vrstniki redkeje rišejo ali risanja sploh ne marajo, za kar obstajajo tako objektivni (zmanjšana mobilnost, težave v vidni percepciji, odvisnost od drugih ...) kot subjektivni razlogi, npr. manjši interes in veselje.

Vzgojitelj mora pri posamezniku znati poiskati njegove »primanjkljaje« ter mu jih omogočiti nadoknaditi (pa naj gre za ročne spretnosti, poznavanje likovnih tehnik, orodij in materialov ali sposobnosti opazovanja in obvladovanja simboličnega likovnega prostora). Z izbiro tem, motivov in likovnih nalog mora omogočiti vsakemu otroku, da se lahko v polnosti izraža, ne glede na njegovo stopnjo razvoja. Pomembno je, da pri otrocih onemogoči vrednotenje njihovih likovnih izdelkov na podlagi omenjenih »primanjkljajev«. »Učitelj spodbuja učence, jih aktivira in jih pritegne k aktivnemu ustvarjalnemu delovanju. To aktivnost in kvaliteto medsebojnih odnosov lahko zagotovimo z ustrežno organizacijo sumativnega vrednotenja v procesu likovne vzgoje, ki omogoča fizično bližino udeležencev v tem procesu, delno pa z ustreznimi metodičnimi postopki in primerno komunikacijo« (Duh, 2004, str. 88). Skratka, vsak likovni izdelek, ne glede na stopnjo razvoja, nosi nekatere, sebi lastne kvalitete. Le-te postavljajo v enakopraven položaj in pripomorejo k tolerantnosti v medsebojnih odnosih in emancipacijo omenjene skupine otrok.

Osnovna šola

Kot smo že uvodoma nakazali, je problem najbolj pereč v osnovnih šolah, saj so v razrede ob večinski populaciji integrirani predstavniki omenjenih marginalnih skupin. Ob vseh opaznih in mnogokrat težko premagljivih primanjkljajih (jezik, predznanje ...), ki lahko izzovejo netolerantnost med vrstniki, nam kakovostno zastavljeno likovnovzgojno delo omogoča, da jih anuliramo. Dokaz za to so oddelčne in šolske likovne razstave, kjer vrstniki, starši in pedagogi spremljajo polnost otroškega likovnega izražanja. Otroci, ki sicer opozarjajo s svojo drugačnostjo, so ob tem popolnoma enakovredni. Ta enakovrednost pri skupnem nastopanju je vsekakor pomemben člen pri vzgoji za tolerantnost. Ob zgoraj naštetih možnostih, ki jih ponuja likovnovzgojna praksa, se v osnovni šoli pojavlja

še področje likovnega vrednotenja, kjer pri likovnovzgojnem delu približujemo otrokom različne kulture preko njihovih umetnostnih zakladov. To velja še posebej za kulture »drugačnih otrok«, s katerimi je večinska populacija v stiku. Težko je zahtevati pozitiven odnos do teh otrok samo na podlagi vsakdanjih stikov in informacij, ki so jih otroci deležni (negativen odnos okolice, na zunaj viden nižji socialni status, »drugačno« obnašanje, različen jezik). Otrokom je potrebno ponuditi možnosti, informacije in predstaviti kvalitete te »drugačnosti«, na kateri lahko začnejo graditi svoj pozitiven odnos.

Šole s prilagojenim programom

Če smo v osnovni šoli omenili razstave otroških likovnih izdelkov kot možnost sprejemanja drugačnosti, lahko tudi otroke, ki obiskujejo šole s prilagojenim programom na ta način integriramo v okolje. To je pomembno, saj so le-ti večinoma prostorsko ločeni od običajnih osnovnih šol, obenem pa večinoma nimajo možnosti sodelovati na različnih srečanjih, kjer se osnovnošolci preizkušajo v znanju (tekmovanja v matematiki, fiziki ...). Gostujoče razstave po osnovnih šolah in v ustanovah v okolju ter sodelovanje na likovnih natečajih, slikarskih in kiparskih srečanjih omogoča njihovo emancipacijo z večinsko populacijo.⁶

Sklep

Pričujoči zapis poudarja nujnost uporabe likovnih dejavnosti znotraj inkluzivnih procesov in nakazuje določene možnosti integracije vzgoje za toleranost v likovnovzgojno prakso v različnih oblikah in na nivojih institucionalne vzgoje in izobraževanja. Izpostavljena specifika likovnovzgojnega dela, ne oziraje se na delne in nepomembne razlike, išče kakovost, enkratnost in ustvarjalnost posameznika. Socialna in kulturna drugačnost obrobnih skupin tako postane manj pomembna, raznolikost likovnega izraza pa se kaže kot nova kvaliteta. Univerzalnost likovnega jezika pripomore k razvijanju tako likovnih kot splošno ljudskih kvalitet vsakega posameznika ter tako nakazuje temeljno enakost subjektov v vzgoji in izobraževanju.

Inkluzija otrok s posebnimi potrebami je danes proces, ki se uresničuje na širokem političnem, strokovnem (pedagoškem, socialnem ...) nivoju, razširjanje kompetenc likovnih predmetov pa proces, ki se ga stroka likovne pedagogike loteva v svetovnem merilu. Likovna vzgoja lahko tako postane most pri emancipaciji otrok s posebnimi potrebami.

6 Likovna dela učencev šol s prilagojenim programom se redno pojavljajo na republiških razstavah, naj omenimo vsakoletno pregledno razstavo Likovni svet otrok v Šoštanju, na državnem natečaju Evropska hiša ter na občasnih razstavah (npr. Otroški grafični bienale v Žalcu in razstava Ex-librisov v Komendi). Sodelujejo tudi na vsakoletnem kiparskem srečanju v Malečniku ter na slikarskem srečanju v Limbušu pri Mariboru. Likovna dela učencev osnovne šole s prilagojenim programom dr. Ljudevita Pivka s Ptuja so bila na državni razstavi Likovni svet otrok večkrat nagrajena (2005, 2006) in pohvaljena. V katalogu z razstave lahko preberemo: »Risbe z ogljem in slike z voščenko na najbolj neposreden način izražajo občutenja otrok in s svojo izrazno prepričljivostjo navdušujejo. Slike, naslikane v tehniki tempere, kažejo na dobro obvladovanje te tehnike, doslednost pri pripravi barve na paleti in njeno občuteno polaganje na belo ali kolažirano podlago« (Duh, 2006, str 7).

LITERATURA

- Barnes, R. (1990). *Teaching Art to Children 4-9*. London: School of Education, University of East Anglia.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Berce Hočevar, H. in Prestor, A. (1980). *Likovna vzgoja predšolskih otrok (Gradivo za vzgojiteljice pripravnice)*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Boughton, D. in Mason, R. (ur.). (1999). *Beyond Multicultural Art Education: Internal Perspectives*. Munster. New York, München, Berlin: Waxmann.
- Cole, M., Cole, S. R. (1989). *The Development of Children*. London: Scientific American Books.
- Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Duh, M. (2006). Vizualizacija čustev in čutov. V A. Venišnik (ur.), *Likovni svet otrok*. Šoštanj: OŠ KDK.
- Duh, M. in Zupančič, T. (2003). *Likovna vzgoja v prvi triadi osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.
- Duh, M. in Zupančič, T. (1996). Približevanje drugačnosti skozi likovnovzgojno delo = Approaching of the dissimilarity through visual art education. V A. Klapan in S. Vrcelj (ur.), *Mednarodni znanstveni skup Obrazovanje za tolerantnost: pristupi, koncepcije i rješenja. Zbornik radova*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Hardy, T. (ur.). (2006). *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays*. Bristol, Portland: Intellect.
- Hickman, R. (ur.). (2005). *Critical Studies in Art & Design education*. Bristol, Portland: Intellect.
- Karlavaris, B., Barat, A. in Kamenov, E. (1988). *Razvoj kreativnosti u funkciji emancipacije ličnosti putem likovnog vaspitanja*. Institut za pedagoška istraživanja. Beograd: Prosveta.
- Kavkler, M. (2007). Ali je šola dovolj dobra za otroke s posebnimi potrebami? Uresničevanje inkluzije v šolski praksi. *Šolsko polje*, 18 (3/4), 73–90.
- Lamovec, T. (30. 09. 1995). Le solze in smeh, prilagojeni, neprilagojeni, 'bolni'. *Delo*, str. 40.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler idr. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Navarro, S. (2007). Alzheimer's: Researching the Disease Through Sculpture. *International Journal of Education through Art*, 3 (2), 133–139.

- Sardoč, M. (2005). Pravice otrok s posebnimi potrebami do inkluzivnega izobraževanja. V *Konferenca Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi – povzetki predavanj*. (13–16). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Schmidt, M. (2006). Zaznavanje integracije/inkluzije v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja, 320–337.
- Schmidt, M. (2007). Integracija/inkluzija otrok z motnjo sluha: kaj kažejo raziskovalni izsledki? *Šolsko polje*, 18 (3–4), 133–149.
- Trstenjak, A. (1981). *Psihologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Ule, M. in Mihelak, V. (1995). *Pri(e)hodnost mladine*. Ljubljana: DZS in Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino.
- Zupančič Danko, A. (2005). *Gibalno ovirani otroci in otroci z nevrološko poškodbo v vrtcu in šoli*. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Zupančič, T. (2001a). *Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Debora.
- Zupančič, T. (2001b). Vidna vloga izraznih dejavnosti, unovčeni hendikep ali drugačnost kot kakovost. *Pet*, 11, (61), 47–49.
- Zupančič, T. (2006). *Metoda likovnopedagoškega koncepta*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

E-mail: tomaz.zupancic@uni-mb.si
matjaz.duh@uni-mb.si

Jerneja Herzog

Sodobni mediji v luči pouka likovne vzgoje, ki temelji na konstruktivistični teoriji

Pregledni znanstveni članek

UDK 371.3:73

POVZETEK

V uvodnem delu je predstavljena terminološka opredelitev medijev v splošnem pomenu in pri likovni vzgoji ter kako le-ti vplivajo na pouk likovne vzgoje. Nadalje obravnavamo sodobne medije pri likovni vzgoji, njihov izbor, primernost določenega medija glede na podajanje določene likovne naloge. V osrednjem delu predstavljamo konstruktivistično teorijo učenja, njene lastnosti in jih apliciramo na poučevanje likovne vzgoje, kjer vidimo povezave in podobnosti. V nadaljevanju postavimo tezo o primernosti po konstruktivistični teoriji zasnovanega pouka likovne vzgoje z uporabo sodobnih medijev in multimedije.

Ključne besede: sodobni mediji, konstruktivistična teorija, likovna vzgoja

Modern media in the light of Fine Art as a school subject based on the constructive theory

ABSTRACT

The introduction of the article presents a terminological definition of media in general and a terminological definition of media within Fine Art as a school subject. It also presents the influence of media on Fine Art as a school subject. Furthermore, the author discusses the uses of modern media in Fine Art, selecting media and the suitability of individual media according to set artistic tasks. The main part of the article presents the constructive theory of teaching with its characteristics and applies them to teaching Fine Art, where the author sees connections and similarities. The remainder of the article presents the author's thesis, which is about the suitability of Fine Art as a school subject based on the constructive theory with use of modern media and multimedia.

Key words: modern media, constructive theory, Fine Art as a school subject

Uvod

Na vsebino in artikulacijo pouka se vežejo pedagoške posledice znanstvenotehnološkega razvoja s pomembnim segmentom informacijskih tehnologij. Tako obstaja želja, da bi učitelji pri pouku likovne vzgoje vse pogosteje uporabljali sodobnejše medije. Ker je tudi pouk vse bolj sodobno naravnán, se učitelji morajo zavedati, da imajo primerni, po načelu kakovosti izbrani mediji v sodobni šoli večjo izobraževalno in vzgojno učinkovitost. Izbira medijev je odvisna od izobraževalno-vzgojnih ciljev, dosedanjega znanja in psihofizičnih karakteristik učencev ter značilnosti posameznega medija, opremljenosti šole in usposobljenosti učitelja. Prav tako je izbira medijev odvisna od sklopa didaktičnih odločitev, torej od ciljev, nalog in vsebin izobraževanja in vzgoje v posamezni didaktični enoti ali v didaktičnem sklopu pri likovni vzgoji. Pri pouku likovne vzgoje se učenci seznanijo s prvinami likovne teorije, razvijajo čut za likovne vrednote, spoznavajo posamezna likovna izrazila ter se navajajo na samostojno uporabo le-teh.

Terminološka opredelitev medijev

Pojem medij, tako piše Blažič (2003), ni jasno definiran. V članku bomo kot pojem medij označili nosilca oziroma posrednika v določenih didaktičnih funkcionalnih povezavah, kjer predstavlja nosilca posameznih funkcij. Pri likovni vzgoji kot medij razumemo predvsem posrednika vizualnih informacij in estetskih kvalitet likovnega umetniškega dela. Pri likovni vzgoji ni pomembna le likovna kvaliteta umetniških del, ampak tudi kvaliteta likovnih reprodukcij. Likovna dela, ki jih uporabljamo kot motivacijsko sredstvo pri pouku likovne vzgoje ali pri likovnem vrednotenju, morajo biti likovno kakovostna. »Otrok mora doživeti fenomen likovne umetnosti preko originalov ali pa s pomočjo kvalitetnih medijev« (Duh, 2004, str. 123).¹ Ker nimamo na voljo originalnih umetnin, te so nam na voljo le ob obisku galerije ali muzeja, pri pouku uporabljamo reprodukcije umetniških del, ki so na različnih nosilcih. Torej »uporabljamo različne nosilce vizualnih informacij ali različne medije« (Duh, 1998, str. 490). Tudi pri pouku likovne vzgoje multimedijske tehnologije pomembno vplivajo na kakovost učnega dela in tudi na učno učinkovitost.² »Uporaba učnih medijev je omogočila učinkovitejše obstoječe procese v šolah in uresničevanje novih, zahtevnejših nalog vzgoje in izobraževanja, ki jih družba postavlja pred učitelje. /.../ Prav uporaba učnih medijev v okviru polifaktorskega razumevanja učnega procesa lahko veliko prispeva k vsestranskemu aktiviranju učencev« (Blažič, 2003, str. 41–47). Če medije razvrščamo v smislu

1 V Sloveniji imamo eno šolo, in sicer Osnovno šolo Jožeta Gorjupa Kostanjevica na Krki, kjer imajo v notranjosti šole Gorjupovo galerijo, kjer so v stalni zbirki razstavljeni umetniška dela priznanih slovenskih umetnikov. Zunanost šole je prav tako obogatena; potrebno je omeniti glavna vhodna vrata, ki so delo Toneta Kralja, mozaik T. Seljaka Čopiča in A. Tombossa na površini fasade, v parku pa so razstavljeni skulpture, nastale na kiparskem simpoziju Forma Viva. V tej šoli se učenci srečajo z izvirnimi umetninami. Za druge učence, ki te možnosti nimajo, pa bi bilo dobro, da vsaj enkrat na leto obiščejo muzej ali galerijo

2 »Učni medij spodbudi razmeroma visoko stopnjo motiviranosti. Odnos z medijem je motivirajoč predvsem takrat, ko pride učeči se skozi primerno težavnostno stopnjo do uspešnih doživetij in dobi (prek povratne zveze) potrebne povratne informacije, ki delujejo stimulativno« (Blažič, 2003, str. 41–47).

izobraževanja in pouka kot komunikacijskega procesa, jih delimo na »medije kot nosilce (vire) informacij in medije kot prenašalce informacij« (Duh, 2001, str. 50). Narava likovnovzgojnega dela zahteva predvsem medije za prenos vizualnih informacij. Poznamo neposredne vire spoznavanja, to so originalna likovna dela, in posredne vire spoznavanja, to so reprodukcije.

Sodobni mediji pri likovni vzgoji

Učitelji pri likovni vzgoji običajno uporabljajo tiskane reprodukcije, fotografije, diapozitive ipd. Tiskane reprodukcije so kvaliteten medij, če so kakovostno odtisnjene. Tudi fotografije, če jih posname učitelj skupaj z učenci, so lahko kvaliteten medij, prav tako video material, ki ga učenci sami ali v sodelovanju z učiteljem posnamejo, ustrezno tonsko obdelajo, lahko uporabljajo kot kvaliteten medij. »Z dodajanjem zvoka vizualnemu mediju je kvaliteta informacije še boljša, saj ti avdio-vizualni mediji istočasno delujejo na čutila vida in sluha, so dinamični in omogočajo bolj naraven, celovit in trajen vpliv na emocionalno, kulturno-estetsko in intelektualno dimenzijo učenca« (Duh, 2001, str. 51). Vse pogosteje pa se uporablja tudi računalnik kot medij za popestritev in kvalitetnejše likovnovzgojno delo pri pouku. Prav tako je v novejšem času vse bolj pomembna multimedija. »Pod tem izrazom razumemo istočasno delovanje dveh ali več medijev; ti se medsebojno dopolnjujejo in bogatijo ter prispevajo k racionalizaciji in optimalizaciji učno-vzgojnega dela« (str. 51). Uporaba medijev za prenos vizualnih informacij pritegne vidne sposobnosti, zahteva organizirano opazovanje, miselne, emocionalne in druge aktivnosti učenca. Ker mediji »prevzemajo del učiteljevega dela pri posredovanju informacij, lahko učitelj več pozornosti posveti organizacijskim nalogam, individualnemu pristopu, konzultacijam in realizaciji konativnih nalog« (Blažič, 2003, str. 41–47) oz. razbremenijo učitelja nekreativnega dela (Krašna, 2006). »Pri likovni vzgoji govorimo tudi o multimedijih, ki imajo širšo spoznavno, vzgojno-izobraževalno, kulturno-tehnično in družbeno funkcijo, saj s primerno izbrano multimedijo dosegamo večjo izobraževalno in vzgojno učinkovitost tako po širini kot po globini« (Duh, 2004, str. 123). Učne medije vključujejo v pouk vedno z določenim namenom in tako so dobra popestritev poleg klasičnih medijev³ sodobne interaktivne zgoščenke z likovno vsebino. Vendar morajo učence vedno pripraviti na medijsko predstavitev, le tako bodo informacije sprejeli in jih razumeli. Sodobne zgoščenke omogočajo prikaz in integracijo besedila, zvoka, statičnih in dinamičnih slik, v katere lahko učenci in učitelji interaktivno posegajo (Duh, 2004). Internet in zgoščanka sta tako neposredni in posredni vir spoznanja. Pod neposredne vire razumemo originalna likovna dela, kot je bilo že omenjeno, jih lahko vidimo v galerijah in muzejih, kot posredne vire pa razumemo reprodukcije. Slednje so lahko drugačne kvalitete glede na materialnost in glede drugačnega

3 S pojmom klasični mediji razumemo tiskane medije, kot so knjige, revije, avdio in video naprave, grafoskop, episkop ...

načina percepcije kot pri videu, grafoskopu, diaprojektorju ali računalniku.⁴ Pri tiskanih reprodukcijah se pojavi problem velikosti in morda tudi različnosti barvne kvalitete. Za televizijo in video je pomembna značilna gibljava slika. Kot poudarja Duh (2004), ta dva medija gradita svojo sporočilnost na kontinuiranem dodajanju informacij preko slike in zvoka. Pri opazovanju umetniških del preko televizije se kaže kot vprašljivo predvsem pri otrocih in citira Bartha, ki meni: »Posredovanje umetnin preko filma oz. videa, z navidezno prednostjo sukcesivnega prikazovanja detajlov in celote, je ravno zaradi tega za šolanje samostojnih estetskih zaznavnih sposobnosti neprimerno. Kajti eden pomembnih dejavnikov, namreč aktivno raziskovanje kot spontano delovanje vsakega posameznega učenca na statični sliki, je nenadomestljiv. Medij tukaj ne prevzame samo funkcije prezentacije slike, temveč usmerja zaznavo in jo spremlja z razlagajočim poukom« (Barth, 2000, str. 118, v Duh, 2004).

Sodobni multimediji omogočajo tudi prikaz tridimenzionalnih (kiparskih in arhitekturnih) likovnih del. »Interaktivnost in samostojno obračanje predmeta (kipa) ali pozicije opazovanja prostora (arhitektura) ter možnost povečave detajlov brez dvoma spodbujajo opazovalca (učenca) k aktivnemu opazovanju« (Duh, 2004, str. 126). Po besedah Blažiča (2003) številne raziskave potrjujejo predpostavke, da uporaba multimedijev prispeva k boljši organizaciji učnega procesa. Prav tako k večji učni storilnosti v smislu povečanja učenčeve aktivnosti, k dvigu motivacije, k bolj ekonomični uporabi razpoložljivega časa. Torej je mogoče z uporabo medijev učni proces tudi racionalizirati in optimizirati.

Konstruktivistična teorija učenja

Konstruktivistična teorija učenja je v svoji zasnovi blizu sodobnemu pojmovanju pouka likovne vzgoje, saj poudarja procesnost, samoiniciativnost in s tem pridobivanje lastnih izkušenj. Tudi pri likovni vzgoji dajemo prednost ustvarjalnemu procesu, ki je pogojen z aktivnostjo učencev in usmerjen v samostojno vizualizacijo podane likovne naloge.

Konstruktivistični model pojmuje bistvo in nastajanje znanja kot nekaj, kar obstaja objektivno, neodvisno od tistega, ki spoznava. To pomeni, da je znanje subjektiven konstrukt, ki ga ustvarja vsak učeči se v procesu osmišljanja svojih izkušenj (Marentič Požarnik, 2000). Konstruktivizem poudarja, da je učenje aktivni miselni proces, v katerem učeči sam konstruira svoje lastno znanje v procesu osmišljanja svojih izkušenj, ob nadgrajevanju ali spreminjanju obstoječih idej oziroma razlag (Marentič Požarnik in Cencič, 2003). Siebert pa pravi, da mora učenje potekati tako, da »se nova spoznanja nadgrajujejo na že obstoječa in na temelju že zgrajenih kognitivnih struktur« (Siebert, 1999, str. 22, v Špoljar, 2000, str. 65). »Med moti-

4 Pri drugačnem načinu percepcije mislimo na to, da pri reprodukcijah klasičnega tipa (fotokopija, tisk, episkop) prihaja svetloba skozi sliko od spredaj, enako kot pri originalu, pri vseh ostalih projekcijah pa od zadaj. To vpliva na drugačen način percepcije. Za pedagoške potrebe je to manj pomembno, za poglobljene likovnoteoretične in likovnotehniške potrebe pa je način percepcije pomembnejši.

vacijsko pomembne okoliščine štejemo tudi to, da se učenci vključujejo v celoten proces dela in tako lažje zaznavajo in doživljajo povezanost in smisel lastne aktivnosti v celotnem procesu»⁵ (Kramar, 1990, str. 42).

Za učitelje, ki poučujejo v konstruktivistični praksi, je v veliki meri pomemben proces učenja, to je proces, skozi katerega posameznik usvaja spretnosti, strategije in sredstva, s katerimi lahko učinkovito izvede učno nalogo. Pomembno je tudi, kdaj in kako se uporablja posamezna učna strategija. Učenci pri učenju uporabljajo različna orodja, ki jim pomagajo pri razumevanju lastnih izkušenj in ravno pri »učencih je potrebno krepiti samostojnost – sposobnost samostojnega uravnavanja lastnega učenja, kritičnost do informacij, etično odgovornost za uporabo znanja, samozavest, iniciativnost in motivacijo za pridobivanje vedno novega znanja in spretnosti« (Marentič Požarnik in Cencič, 2003, str. 36).⁶ Kadar učitelj s svojim odnosom do učencev vpliva na didaktično komunikacijo, sproža aktivnost učencev, vpliva na aktivnost, jo spodbuja, usmerja in dopolnjuje tako, da učenci samo obdelujejo vsebino in s tem dosegajo cilje, pravi Kramar (2004); takšno učiteljevo ravnanje je skladno s konstruktivističnim pojmovanjem učenja. Prav tako je pomembno, da pouk vsebuje takšne sodobne medije, ki omogočijo učencem različne stile učenja.

Uporaba medijev pri konstruktivističnem pristopu poučevanja likovne vzgoje

Konstruktivistični pristop poučevanja torej poudarja predvsem proces, ki lahko ima za posledico kakovosten izdelek. Umetniška likovna dela, predstavljena z ustreznimi mediji, učitelji učencem običajno posredujejo v uvodni fazi didaktične enote. V fazi vrednotenja pa so obravnavana večinoma otroška likovna dela, originalni.

Kakovost izdelka in proces pa sta v kognitivnem procesu v ospredju predvsem pri vrednotenju. Jaušovec (2007) tukaj navaja kot primer portfolio (mapna metoda). Če to apliciramo na likovno vzgojo, je tudi tukaj pomemben proces nastajanja likovnih del in tudi tukaj nastaja portfolio. Učitelj naj bi po besedah Jaušovca (2007) v splošnem pri vrednotenju upošteval (1) videz, (2) razporeditev, (3) do kolikšne mere je snov predelana, (4) kakšen pomen imajo izdelki, (5) originalnost izdelkov. Pri likovni vzgoji Duh navaja naslednje kriterije vrednotenja:

- »kriterij, ki izhaja neposredno iz postavljenega likovnega problema in je del likovne naloge ter osrednji cilj posamezne likovnostvarjalne celote, zajema pa likovno področje in postavljeno likovno nalogo,

5 »Sodelovanja učencev v pripravi ne smemo enostavno zahtevati, ampak je treba učence k temu pritegniti in spodbujati, jim razvijati spoznanje, da je to sodelovanje potrebno zaradi njihovega lastnega razvoja in napredka. Že v fazi načrtovanja in priprave vzgojno-izobraževalnega procesa je treba začeti razvijati takšne medosebne in delovne odnose, ki bodo učence spodbujali k sodelovanju in jim omogočali, da se bodo v tej aktivnosti razvijali v skladu s svojimi individualnimi značilnostmi« (Kramar, 1990, str. 42).

6 O konstruktivizmu danes ne moremo govoriti kot o neki enotni teoriji, saj nekateri poudarjajo bolj ena, drugi pa druga izhodišča. Osnova vsem pa je drugačen pogled na znanje in proces spoznavanja – drugačna epistemologija (Marentič Požarnik in Cencič, 2003, str. 36).

- kriterij, ki izhaja iz likovne naloge in zajema ostale vidike (ali najpomembnejši vidik) likovnega fenomena in je bolj usmerjen v oblikovno plast likovnega dela,
- kriterij, ki izhaja iz dejavnikov likovne ustvarjalnosti in terminološko približan razvojni stopnji otrok,
- kriterij, ki izhaja iz poznavanja in ustvarjalne uporabe likovne tehnike, ali kriterij, ki bolj izpostavlja estetski vidik likovnega dela« (Duh, 2004, str. 85).

Pri uporabi sodobnih medijev pri likovni vzgoji moramo uporabiti strategije, ki učencu omogočajo prenos znanj v trajni spomin. »Učenci s pomočjo svojega zaznavnega aparata registrirajo okolje. Uporabiti moramo strategije, ki jim to zaznavo olajšajo in omogočajo. Paziti moramo, da učencem naenkrat ne posredujemo preveč informacij in tako preobremenimo njihove zaznave« (Jaušovec, 2007, str. 149). Ugotovljeno je namreč, da preveč multimedijskih tokov preprosto zasiči učečega (Krašna, 2006). To bi pri likovni vzgoji pomenilo, da ob predstavljenem likovnem delu ne predstavimo preveč podatkov hkrati. Omejimo se na tehnološko in oblikovno plast likovnega dela.⁷ »Pri načrtovani uporabi medijev uporabimo strategije, s pomočjo katerih bodo učenci iz spomina priklicali relevantne vsebine in jih povezali z novim gradivom« (Jaušovec, 2007, str. 149).

Konstruktivističnemu pristopu poučevanja sledimo tudi pri poučevanju likovne vzgoje. Pri likovni vzgoji želimo, da učenec snov odkriva preko lastne likovne izkušnje. Pri metodi likovnopedagoškega koncepta (Zupančič, 2006) je bistvenega pomena, da učitelj povezuje tudi likovna dela z interesi učencev. In dodaja, da so ti »iskreno notranje motivirani pri likovnem izražanju, kadar imajo občutek, da lahko na sodoben način izražajo njim lastne probleme, ideje, poglede. Prav tako jih umetnost pritegne le, če vidijo povezave med njo in življenjem« (Zupančič, 2006, str. 29). Glede ustreznosti medijev se v likovnopedagoški praksi kaže, da pri obravnavanju oz. odkrivanju posebnosti ali določenih likovno-oblikovnih značilnosti na reproduciranem likovnem delu umetnika video ni primeren medij. Ker sodobna likovna vzgoja temelji na konceptu problemskega pouka, kjer učenci sami odkrivajo, pridobivajo lastne izkušnje, kar je tudi v skladu z idejami konstruktivistične teorije, pa je bolj primeren računalnik. Ta sodobni medij preko LCD-projeckije⁸ omogoča učencem interaktivnost in s tem samostojno odkrivanje likovnih značilnosti projiciranega umetniškega dela. Šele po čustvenem doživetju in ponotranjenju likovne umetnine, torej po afektivnem sprejemanju umetnine, učitelj z metodo estetske komunikacije usmeri učence v bolj racionalno odčitavanje umetnine. V tem primeru je pomemben proces, preko katerega učenci spoznavajo določene fenomene likovne umetnosti. Tak način uporabe sodobnih medijev je primeren za likovna umetniška dela s področja izražanja na ploskvi. Pri obravnavanju likovnih umetnin s področja oblikovanja v prostoru pa se tak način

7 Tehnološka plast likovnega izraza se kaže v izbiri materiala in tehnike, oblikovna plast likovnega dela pa se kaže v likovnem jeziku oziroma v likovni strukturi (Duh, 2004).

8 Pri nas je že večina šol opremljenih s kakovostnimi LCD-projektorji, ki omogočajo dovolj dober prenos slike na platno ali drugo površino, namenjeno vizualnim projekcijam.

uporabe sodobnih medijev pokaže kot manj učinkovit. Ker gre v tem primeru za tridimenzionalne predmete ali objekte, je primernejša gibljava slika ali več zaporednih slik, ki nam te likovnine opišejo z več zornih kotov. Posnet video material ima lahko dodan še zvok, vendar morajo te informacije vsebovati bolj osnovne podatke o kipu ali arhitekturi brez doživljajske razsežnosti. Tudi v tem primeru se sodobnejša IKT kaže kot primernejša, saj omogoča interaktivnost. Sodobna likovna praksa ob že omenjenih likovnih delih ustvarja tudi razne video instalacije, performanse ipd., kjer se ob gibljivi sliki pojavlja še zvok. Iz statične reprodukcije ne moremo prenesti izkušnje prostora, slišati zvoka, to nam omogoča le gibljava slika. Tako si lahko s tovrstnimi mediji pomagamo tudi pri dokumentiranju omenjenih performansov, happeningov in podobnih akcij pri likovni vzgoji. Dokumentacija lahko učitelju likovne vzgoje zelo koristi pri zadnjem delu didaktične enote, vrednotenju. Le preko posnetega materiala lahko razvije skupaj z učenci pogovor in opravi vrednotenje. Tovrstno vrednotenje je na omenjeni način korektno in zelo koristno.

Kot najprimernejša se kaže uporaba sodobnih zgoščenk in interneta. »Uporaba zgoščenk z vsebino iz zgodovine likovne umetnosti je primerna za razvijanje likovne percepcije, saj nam ob kvalitetni vizualni informaciji poda še druge pomembne podatke, povezane z umetnino in avtorjem. Pri tem lahko interaktivno posegamo še po dodatnih vizualnih, avditivnih in tekstovnih informacijah« (Duh, 2001, str. 57). Na voljo so tudi zgoščenke, ki so tako zasnovane, da ob sistematično razporejenih reprodukcijah umetniških del z avditivno predstavitevjo popeljejo učenca skozi najpomembnejše likovne dosežke posameznega obdobja zgodovine likovne umetnosti. Lahko pa tudi s pomočjo računalniške animacije omogočajo analizo likovnega dela. Nekatere zgoščenke nam tudi omogočajo samostojno učenje in preverjanje znanja, saj imajo nameščene sekvence programiranega pouka ali vprašanja, ki si poljubno dolgo sledijo in po danem odgovoru le-tega potrdijo ali zavrnejo. Svetovni splet pa nam hkrati omogoča še vpogled v bogastvo svetovne umetnostne zgodovine z virtualnim ogledom svetovno znanih galerij. »Za razliko od večine svetovne likovne umetniške produkcije, ki jo učenci spoznavajo prek reprodukcij, so digitalne fotografije, računalniške grafike, interaktivne in multimedijske instalacije in druga medijska umetnost v virtualnih galerijah spleta učencem dostopne kot originali« (Duh, 2001, str. 74). Internet je smiselno uporabljati tudi v primeru iskanja kakšnih informacij o aktualnih dogodkih, o likovnih razstavah po svetu ali kadar želimo učencem predstaviti medijsko umetnost.⁹ Učenci lahko spoznajo najsodobnejše likovne pristope in še likovna dela, katerih osnovno izrazno sredstvo je računalnik, prav tako tudi dela, ki so razstavljeni in dostopna samo v virtualnih galerijah spleta.

9 »Pojem medijska umetnost lahko kljub njegovi nedoločljivosti in previdnosti pri definiciji medija razumemo kot skupni pojem umetniška dela, h katerim prištevamo video umetnost, video instalacije, digitalno fotografijo, interaktivne in multimedijske instalacije, hipermedialno umetnost in zgoščenke ali mrežno umetnost itd.« (Duh, 2001, str. 65–66).

Sklep

Učitelji naj bi pri svojem delu, kolikor je le mogoče, uporabljali primarne vire, neposredni medij, torej umetniška dela. Vendar, ker originalna dela pri vsakodnevem poučevanju niso na voljo, si pomagajo z mediji. Lahko jih uporabljajo na različne načine, kot motivacijsko sredstvo ali kot vsebino pri vrednotenju umetniških del. Uveljavitev sodobnih medijev pri likovni vzgoji seveda ne bo povsem izpodrinila uporabe klasičnih medijev. Starejši mediji bodo prav tako dobrodošel pripomoček pri izvajanju pouka likovne vzgoje, če so kakovostni. Vsi ti sodobni mediji, ki smo jih omenjali (video, LCD-projektor, računalnik, internet, zgoščanke), bodo v povezanosti s tradicionalnimi mediji skupaj omogočili kakovosten pouk pri likovni vzgoji.

Uveljavljanje in uporaba medijev v konstruktivistično zasnovanem pouku pri likovni vzgoji bo tem bolj uspešno, čim bolj bodo učiteljeva prizadevanja v skladu s prevladujočimi pričakovanji, tudi nenapisanimi pravili, ki veljajo na njegovi šoli, na primer o tem, kako izgleda dober pouk, kakšen je dober učitelj ipd. Prav tako ima pri uvajanju novosti tudi velik vpliv vodstvo šole. Konstruktivistično naravnani pouk pri likovni vzgoji in s tem uporaba sodobnih medijev se lahko uveljavi predvsem v vzdušju, ki je odprto novostim, na šoli, kjer ob jasnih ciljih, usmerjenih v razvijanje spoznavnih in medosebnih spretnosti, vladajo odnosi medsebojnega zaupanja, spoštovanja ter sodelovanja v gradnji novega.

LITERATURA

- Blažič, M. (2003). Multimediji in spodbujanje sodelovanja. *Pedagoška obzorja*, 2, str. 41–47.
- Blažič, M. (ur.). (2004). *Mediji v izobraževanju*. Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto.
- Duh, M. (1998). *Kvaliteta medijev pri likovni vzgoji*. V V. Rosić, (ur.), *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju.
- Duh, M. (2001). *Računalnik pri likovni vzgoji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Duh, M. (2004). Mediji pri sodobni likovni vzgoji. V M. Blažič, (ur.), *Mediji v izobraževanju* (str. 122–127). Novo mesto: Visokošolsko središče Novo mesto.
- Jaušovec, N. (2007). E-učenje. V A. Vovk Korže, N. Vihar (ur.), *Partnerstvo fakultet in šol kot spodbuda profesionalnemu razvoju učiteljev* (str. 145-151). Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Kramar, M. (1990). *Učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu sodobne šole*. Radovljica: Didakta.
- Kramar, M. (2004). *Konstruktivizem in učiteljeva vloga v izobraževalnem procesu*. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 113–123). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje.
- Krašna, M. in Bratina, T. (2006). *Distance education - instructional video*, MIPRO 2006, zbornik radova. ŠVol. 4Ć, Computers in education, = Računala u obrazovanju. Rijeka: MIPRO, cop. 2006, str. 101–104.
- Krašna, M. in Gerlič, I. (2002). Multimedia – benefit or information overflow? V *13th International Conference on Information and Intelligent Systems*, 25.–27. september 2002 (str. 83–87). Varaždin: Faculty of Organization and Informatics; Zagreb: University of Zagreb.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. in Cencič, M. (2003). *Konstruktivizem v izobraževanju*. *Pedagoška obzorja*, 18 (2), 34–39.
- Špoljar, K. (2000). *Konstruktivistični pristop v spodbujanju razvoja začetne pismenosti*. *Sodobna pedagogika*, 2, 64–73.
- Zupančič, T. (2006). *Metoda likovnopedagoškega koncepta: priručnik za učitelje*. Ljubljana.

*Dr. Milena Ivanuš Grmek
Iztok Lačen*

Razlogi študentov za izbiro poklica učitelj razrednega pouka

Kratki znanstveni članek
UDK 371.311.5

POVZETEK

V prispevku so prikazani rezultati raziskave, v kateri je sodelovalo 128 študentov prvega in četrtega letnika univerzitetnega študijskega programa Razredni pouk Pedagoške fakultete v Mariboru. V raziskavi so nas zanimali razlogi študentov za izbiro učiteljskega poklica, zadovoljstvo študentov z izbiro študijske smeri in z delom na fakulteti. Med petimi skupinami razlogov študenti najvišje ocenjujejo altruistične in samouresničitvene razloge, najnižje pa ocenjujejo materialne in alternativne razloge. Ugotovili smo, da med študenti 1. in 4. letnika ni statistično značilnih razlik pri razlogih za izbiro učiteljskega poklica, da so študenti v glavnem zadovoljni z izbiro študijske smeri in da z leti študija upadajo zadovoljstvo in pričakovanja v zvezi s študijem.

Ključne besede: učitelj razrednega pouka, izbira poklica, motivacija, pričakovanja, zadovoljstvo

Reasons why university students choose the teaching profession

ABSTRACT

The article describes the results of research done about the reasons why students choose the teaching profession. 128 university students participated in the research. The students were comprised of freshmen and seniors enrolled in the Elementary Education program at the Faculty of Education. In the research we were interested in the reasons why students choose teaching as a profession, the degree of satisfaction with their choice and the working conditions at the faculty. Of the five groups we researched, most students chose the teaching profession for altruistic and self-realization reasons. Very few of the students chose the profession because of materialistic and alternative reasons. There were no statistically significant differences found among freshmen and senior students regarding their reasons for choosing the teaching profession. The study also shows that the students are mainly satisfied with their choice of study and that their satisfaction and expectations regarding their study program decrease with years of study.

Key words: elementary school teacher, choice of profession, motivation, expectations, satisfaction

Uvod

Študijski program Razredni pouk se izvaja kot štiriletni univerzitetni program. Študij poteka na Oddelku za razredni pouk na pedagoških fakultetah v Ljubljani, Mariboru in Kopru. Za študij na tem programu se lahko odločijo kandidati, ki so opravili maturo in preizkus glasbenih sposobnosti. Študij obsega štiri leta ali osem semestrov in absolventski staž.

Študij je raznolik in zahteva od udeležencev veliko ustvarjalne vsestranskosti, povezane z dokaj obsežnim znanjem z različnih predmetnih področij, kakor tudi veselje do dela z otroki na tej starostni stopnji. Predmetnik omenjenega programa obsega materni jezik, matematiko, zgodnje naravoslovje, družboslovje, tuji jezik, skupino pedagoško-psiholoških predmetov, didaktike strokovnih in vzgojnih predmetov ter vokalno-instrumentalni pouk. Poleg obveznih predmetov je na voljo vrsta izbirnih predmetov, ki lahko zadovoljijo zelo različne osebne interese in sposobnosti posameznikov. Poleg predavanj so v program vključeni številni seminarji, skupinske in individualne vaje ter nastopi v osnovni šoli. Ko študent opravi vse obveznosti, ki izhajajo iz programa, pridobi naziv profesor razrednega pouka

(http://www.pfmb.uni-mb.si/xinha/plugins/ExtendedFileManager/demo_images/studijski_programi/RazredniPouk.pdf).

Razlogi za izbiro poklica učitelj razrednega pouka

Izbira poklica je ena najbolj zahtevnih stopenj v življenju posameznika. Za učiteljski poklic je pomembno, da se zanj izobražujejo kandidati, ki so se premišljeno in zavestno odločili, da se bodo v svojem poklicnem delu ukvarjali s poučevanjem (Cencič, 2000).

Od celotnega osnovnošolskega izobraževanja je posebej pomembna razredna stopnja, saj se tukaj učenci prvič srečajo s šolo kot institucijo, z učitelji, s šolskim sistemom. V tem obdobju začnejo pridobivati temeljna znanja, pomembna za njihov intelektualni, telesni in čustveni razvoj. Zato ni vseeno, kdo jih v tem obdobju vodi in usmerja. Prav zaradi tega je pomembno spoznati, kaj bodoče učitelje razrednega pouka motivira oz. kateri razlogi jih vodijo pri izbiri te študijske smeri.

V raziskavah o razlogih za izbiro učiteljskega poklica (Huberman in Grounauer, 1993, povzeto po Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2005) najdemo dve skupini razlogov. V prvo skupino sodijo t. i. materialni razlogi, kot so: gotovost službe, osebni dohodek, dolge počitnice. Tudi študenti, ki so bili vključeni v že opravljene raziskave (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2005), so navajali naslednje razloge: mislim, da bom hitro dobil službo in hitro napredoval; učiteljski poklic sam po sebi me niti ne privlači toliko, bolj me privlači to, kakšno finančno korist omogoča.

Na drugi strani pa gre za profesionalne motive, kot so ljubezen do predmeta (stroke) in altruistične razloge, kot so želja po tem, da služiš drugim. Za te razloge so študentje v že opravljene raziskave (povzeto po Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2005) zapisali: poklic učitelja sem izbral izključno iz razloga, da je potrebno otro-

ke naučiti, kako živeti in razumeti svet okoli sebe; učiteljski poklic sem izbral zato, ker imam rada otroke.

Raziskave, ki skušajo ugotoviti, kateri razlogi vplivajo na mlade, da izberejo poučevanje za svoj življenjski poklic, potekajo že dobrih 80 let. Njihovi rezultati pa kažejo, da ima učiteljski poklic tako prednosti kot slabosti, npr. učitelji imajo dolge počitnice v primerjavi z drugimi poklici, toda nižje dohodke; učiteljski poklic odlikuje relativna varnost pri delu, toda manj možnosti za napredovanje ipd. (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2005).

Opredelitev raziskovalnega problema

Ker sta proučevanje razlogov študentov za izbiro študijske smeri in spremljanje zadovoljstva študentov z delom na fakulteti pomembna dejavnika, ki prispevata h kvaliteti pedagoškega dela, in ker poteka prenova študijskih programov, med njimi tudi prenova programa Razredni pouk, smo z empirično raziskavo želeli ugotoviti in proučiti razloge študentov za izbiro poklica učitelj razrednega pouka in zadovoljstvo študentov z delom na fakulteti.

Zanimala so nas naslednja vprašanja:

- v kolikšni meri so študenti univerzitetnega študijskega programa Razredni pouk prepričani o ustrezni izbiri študija (oz. poklica),
- kateri so najpogostejši razlogi za izbiro poklica učitelj razrednega pouka,
- ali so študenti tega študijskega programa zadovoljni s potekom študija na fakulteti in kako so se uresničila njihova pričakovanja.

Pri tem so nas zanimale razlike:

- med študenti različnega letnika (razlika med študenti 1. in 4. letnika študijskega programa Razredni pouk).

Metodologija

Temeljna raziskovalna metoda

Pri raziskovalnem delu smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

Opredelitev vzorca

V raziskavo smo vključili 128 študentov 1. in 4. letnika smeri Razredni pouk v študijskem letu 2006/07 s Pedagoške fakultete v Mariboru. Vzorec je zajemal 55 (43,0 %) študentov 1. letnika in 73 (57,0 %) študentov 4. letnika. V vzorec je bilo vključenih 6 (4,7 %) študentov in 122 (95,3 %) študentk razrednega pouka, kar najverjetneje ustreza razmerju med študenti in študentkami, vključenimi v ta študijski program.

Postopek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v decembru 2006. S soglasjem avtoric, M. Cencič in B. Čagran, smo uporabili anketni vprašalnik, ki je bil že uporabljen v raziskavi o ugotavljanju razlogov študentov predšolske vzgoje za izbiro poklica (Cencič in Čagran, 2002) in v raziskavi (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2005), ki je ugotavljala razloge študentov različnih pedagoških študijskih programov za izbiro učiteljskega poklica na nekdanji Pedagoški fakulteti v Mariboru. Anketni vprašalnik v prvem delu obsega splošne podatke o študentih, v drugem delu pa ga sestavlja sklop 32 petstopenjskih ocenjevalnih lestvic, dve vprašanji odprtega tipa in eno vprašanje zaprtega tipa.

Postopki obdelave podatkov

Za preverjanje razlik med razlogi za izbiro študija razrednega pouka glede na letnik študija smo uporabili tabelarični prikaz frekvenčnih distribucij in χ^2 -preizkus.

Pri predstavitvi razlogov za izbiro učiteljskega poklica smo glede na povprečje iz vsake skupine razlogov izločili najpogostejšo kategorijo.

Vprašanje odprtega tipa smo obdelali tako, da smo odgovore najprej kategorizirali in signalirali, nato pa kategorije razporedili v ranžirno vrsto.

Rezultati in interpretacija

Analiza prepričanja študentov o ustreznosti izbire poklica

Najprej nas je zanimalo, ali so študenti prvih in četrtil letnikov univerzitetnega študijskega programa Razredni pouk izbrali ustrezno študijsko usmeritev oz. ali so se odločili za »pravi« poklic in ali obstaja v mnenjih o ustreznem izboru poklica med njimi statistično značilna razlika.

Podatki v tabeli 1 kažejo, da večina študentov 1. letnika (72,7 %) in večina študentov 4. letnika (74,0 %) meni, da so izbrali pravi poklic, le 1 študent (1,8 %) 1. letnika in 3 študenti (4,1 %) 4. letnika menijo, da temu ni tako. Prepričanost študentov o ustreznosti izbiri študijske smeri oz. ustreznem poklicu nedvomno vpliva na njihov študij in pedagoško delo na fakulteti. Če primerjamo mnenja o ustreznosti izbire poklica študentov 1. in 4. letnika, vidimo, da v odgovorih o ustreznem izboru poklica med njimi ni statistično značilnih razlik ($P = 0,693$).

Tabela 1: Število (*f*) in strukturni odstotek (*f* %) študentov po mnenju o ustreznosti poklica glede na letnik študija in izid χ^2 -preizkusa

Prepričanje o poklicu.

			Letnik študija.		Skupaj
			1. letnik	4. letnik	
Prepričanje o poklicu.	Da, izbral/a sem pravi poklic.	<i>f</i> <i>f</i> %	40 72,7%	54 74,0%	94 73,4%
	Ne vem, če sem izbral/a pravi poklic.	<i>f</i> <i>f</i> %	14 25,5%	16 21,9%	30 23,4%
	Ne, nisem izbral/a pravi poklic.	<i>f</i> <i>f</i> %	1 1,8%	3 4,1%	4 3,1%
Skupaj		<i>f</i> <i>f</i> %	55 100,0%	73 100,0%	128 100,0%

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2 = 0,733$, $g = 2$, $P = 0,693$

Analiza razlogov za izbiro poklica učitelj razrednega pouka

V naši raziskavi smo se pri analizi razlogov za izbiro poklica učitelj razrednega pouka naslonili na opravljeno raziskavo (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2005), kjer je bilo že opravljeno abstrahiranje razlogov za izbiro poklica učitelj. Na tem mestu povzemamo razloge za izbiro učiteljskega poklica:

1. *Samouresničitveni razlogi* temeljijo na želji po osebni in profesionalni rasti ter koristnem in vplivnem delovanju.
2. *Altruistični razlogi* za izbiro študija kažejo na notranjo motivacijo študentov pri izbiri, ki temelji na nadarjenosti in osebni interesu.
3. *Materialni razlogi* kažejo na obstoj zunanje motivacije pri izbiri študija. Ta temelji na ugodnih ekonomsko-socialnih posledicah dela, možnostih napredovanja in nadaljnega izobraževanja.
4. *Razlogi iz aspiracije in stereotipov* izražajo, da so na študentovo izbiro študija vplivali tako lastne kot tudi tuje aspiracije in stereotipi o poklicih.
5. *Alternativni razlogi* odsevajo izbiro študija pod vplivom zunanje motivacije zaradi neizpolnjenih pogojev za želeni študij.

Ker smo želeli izvedeti, kateri razlogi najpogosteje vodijo študente pri izbiri poklica, smo iz vsake skupine razlogov izločili kategorijo z najvišjim povprečjem. Tabela 2 nam torej prikazuje najpogostejšo zastopanost posamezne kategorije v skupini razlogov (Lačen, 2007).

Tabela 2: Števila (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) stopenj soglašanja študentov z najpogostejšimi kategorijami v posameznimi skupini razlogov ter aritmetične sredine

Kategorija		Ne drži	Delno ne drži	Ne vem	Delno drži	Drži	Skupaj	Aritmet. sredina
Želim delati z otroki. (altruistični)	f	0	1	5	24	98	128	4,71
	f %	0,0	0,8	3,9	18,8	76,6	100,0	
Univerzitetna izobrazba je zame pomembna. (aspiracije in stereotipi)	f	1	3	9	26	89	128	4,55
	f %	0,8	2,3	7,0	20,3	69,5	100,0	
Kot učitelj/učiteljica bom lahko zgled otrokom. (samouresničitveni)	f	1	2	5	52	68	128	4,44
	f %	0,8	1,6	3,9	40,6	53,1	100,0	
Poučevanje je stimulativen in kreativen poklic. (materialni)	f	0	2	22	58	46	128	4,16
	f %	0,0	1,6	17,2	45,3	35,9	100,0	
Ocene in rezultati v srednji šoli so bili prenizki, da bi se lahko vpisal/a na drugo fakulteto. (alternativni)	f	69	25	21	9	4	128	1,86
	f %	53,9	19,5	16,4	7,0	3,1	100,0	

Iz tabele 2 je razvidno, da študenti najvišje ocenjujejo altruistične razloge (želim delati z otroki), sledijo razlogi iz aspiracije in stereotipov (univerzitetna izobrazba je zame pomembna) ter samouresničitveni razlogi (kot učitelj/ica bom zgled otrokom). Na četrtem mestu glede na povprečje študenti navajajo materialne razloge (poučevanje je stimulativen in kreativen poklic). Najnižje pa ocenjujejo alternativne razloge (ocene in rezultati v srednji šoli so bili prenizki, da bi se lahko vpisal/a na drugo fakulteto).

Analiza uresničitve pričakovanj in zadovoljstva na fakulteti

Pomemben dejavnik uspešnosti je tudi zadovoljstvo študentov s študijem na fakulteti.

Glede zadovoljstva s študijem je med študenti 1. in 4. letnika statistično značilna razlika ($P = 0,000$). V 1. letniku je večina študentov (70,9 %) zadovoljnih s študijem na fakulteti, medtem ko je v 4. letniku zadovoljnih s študijem le 21,9 % študentov. Podatki nas opozarjajo, da je v prvem letniku bistveno več študentov bolj zadovoljnih s študijem na fakulteti kot v četrtem letniku, kar je lahko posledica začetne poti študija in nepoznavanja nadaljnjih obveznostih v višjih letnikih.

Tabela 3: Število (*f*) in strukturni odstotek (*f* %) študentov po mnenju o zadovoljstvu na fakulteti glede na letnik študija in izid χ^2 -preizkusa

Zadovoljstvo s študijem.

			Letnik študija.		Skupaj	
			1. letnik	4. letnik		
Zadovoljstvo s študijem.	Sem zelo zadovoljen/a s študijem.	<i>f</i> <i>f</i> %	39 70,9%	16 21,9%	55 43,0%	
	Delno sem zadovoljen/a s študijem.	<i>f</i> <i>f</i> %	16 29,1%	37 50,7%	53 41,4%	
	Nikakor nisem zadovoljen/a s študijem.	<i>f</i> <i>f</i> %	0 ,0%	17 23,3%	17 13,3%	
	Ne vem	<i>f</i> <i>f</i> %	0 ,0%	3 4,1%	3 2,3%	
Skupaj			<i>f</i> <i>f</i> %	55 100,0%	73 100,0%	128 100,0%

Izid χ^2 -preizkusa: $\chi^2 = 43,660$, $g = 3$, $P = 0,000$

Rezultati raziskave (Lačen, 2007) nas tudi opozarjajo, da so se 45,3 % anketiranim študentom pričakovanja glede študija uresničila, 28,1 % so se pričakovanja uresničila delno, 22,7 % študentom pa se pričakovanja niso uresničila. Študenti, ki so se jim pričakovanja uresničila delno ali se jim sploh niso uresničila, so lahko napisali pojasnilo, zakaj je po njihovi presoji do tega prišlo. Študenti navajajo, da je razlog za neizpolnitev njihovih pričakovanj premalo praktičnega usposabljanja, da si na fakulteti pridobijo premalo koristnega znanja, nekatere moti slaba organizacija dela na fakulteti oz. da je v predmetniku preveč vaj, predmetov in preveč dela s pisanjem preobširnih priprav za pedagoško delo v razredu.

Zaključek

Rezultati raziskovalnega dela nas opozarjajo, da je večina študentov, ki so sodelovali v raziskavi, prepričanih, da so izbrali pravi poklic.

Rezultati ocen altruističnih in samouresničitvenih razlogov so pokazali, da so ti razlogi za študente zelo pomembni, saj so povprečja ocen visoka. Tako imajo študentje veliko notranje motivacije ob izbiri poklica, kar je ugodno za dvig kvalitete v sistemu poučevanja. Prav tako dajejo študenti pomembno težo razlogom iz aspiracije in stereotipov, saj visoko ocenjujejo lastne želje po doseganju univerzitetne izobrazbe, nizko pa želje staršev za doseg te stopnje izobrazbe (Lačen, 2007). Študenti se zavedajo tudi pomena materialnih razlogov, vendar tem razlogom ne pripisujejo ključnega pomena pri izbiri poklica. Alternativne razloge pa študenti v glavnem ocenjujejo zelo nizko.

Zaskrbljujoč je rezultat o uresničitvi pričakovanj in zadovoljstva na fakulteti, kjer prihaja do statistično značilne razlike med študenti 1. in 4. letnika. Zadovoljstvo študentov 4. letnika resno upade, saj študenti menijo, da se njihova pričakovanja tekom študija niso uresničila. Razloge za nastalo situacijo vidijo predvsem v tem, da jim fakulteta ne omogoči pridobitve ustreznega obsega praktičnih izkušenj in da po njihovem mnenju pridobijo premalo koristnega znanja. Nedvomno je ta podatek vreden pozornosti, še posebej sedaj, ko poteka prenova študijskih programov.

LITERATURA

- Cencič, M. (2000). Razlogi študentov za izbiro učiteljskega poklica. *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (5), 53–58.
- Cencič, M. in Čagran, B. (2002). Motivacijski dejavniki izbire študija in poklica vzgojitelja predšolskih otrok. *Sodobna pedagogika*, (53) 5, 104–121.
- Huberman, M. in Grounauer, M. M. (1993). Teachers' Motivations and Satisfaction. V M. Huberman, M. Grounauer in J. Marti (ur.), *The Lives of Teachers*. Columbia: Teachers College Press.
- http://www.pfmb.uni-mb.si/xinha/plugins/ExtendedFileManager/demo_images/studijski_pro_grami/RazredniPouk.pdf. Pridobljeno: 23. 8. 2007.
- Ivanuš Grmek, M. in Javornik Krečič, M. (2005). Mnenja študentov o ustrezni izbiri študija. *Pedagoška obzorja*, 20 (2), 51–60.
- Lačen, I. (2007). *Razlogi študentov za izbiro poklica učitelj razrednega pouka*. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

E-mail: milena.grmek@uni-mb.si

Mag. Martina Rajšp
Jasna Žic
Sara Glavič

Tehniški dnevi v prvem triletju devetletne osnovne šole

Kratki znanstveni članek
UDK 373.3:62

POVZETEK

V prispevku opredelimo in podrobneje predstavimo tehniške dni v slovenski osnovni šoli. S stališča tehniških dni smo empirično ovrednotili vse s strani Strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje potrjene učbeniške komplete prvega triletja osnovne šole, ki jih učitelji uporabljajo pri pouku spoznavanja okolja. Ugotavljamo, da noben izmed njih ne nudi podpore učiteljem praktikom pri organizaciji, izpeljavi in evalvaciji tehniških dni. V okviru raziskave med učiteljicami prvega triletja mariborskih osnovnih šol smo ugotovili, da se vse zavedajo pomena korektno načrtovanih, izpeljanih in ovrednotenih tehniških dni.

Ključne besede: osnovna šola, dnevi dejavnosti, tehniški dnevi, prvo triletje

“Technical Days” in the first three years of elementary school

ABSTRACT

In the article we define and present in detail the so called “Technical Days” in Slovenian elementary schools. We empirically evaluated the technical workbooks used in the first three years of elementary school. These workbooks were approved by the Technical Council of the Slovenian Common Education. We established that none of these books offer support to teachers who are organizing and evaluating Technical Days. The research consisted of first, second and third grade teachers from Maribor elementary schools. The results of our research show that all the teachers who participated were familiar with how to carefully plan, execute and evaluate Technical Days.

Key words: primary school - Days of Activity - Technical Days – first three years of the nine – year elementary school

Uvod

Velike politične, ekonomske in tehnološke spremembe ter razvoj družbene demokracije so v Sloveniji vplivale tudi na spremembe v sistemu izobraževanja po vsej vertikali.

Ene izmed prvih in tudi najbolj transparentnih sprememb so potekale v slovenski osnovni šoli. Slednja je doživela najprej organizacijske spremembe (največja je gotovo uvedba devetletnega osnovnega šolanja), sledila pa je temeljita vsebinska prenova osnovnošolskega izobraževanja. Izhodišče pouka v tej »novi« šoli je učenčeva aktivnost in upoštevanje njegove miselne sposobnosti ter poprejšnje predstave o pojavih in zakonitostih.

V osnovni šoli so se v obveznem programu ohranili tako imenovani »dnevi dejavnosti«. Njihova funkcija je medpredmetno povezovanje disciplin in področij, njihov cilj pa je večplasten – pri posameznih učnih predmetih in predmetnih področjih v okviru rednega vzgojno-izobraževalnega dela pri pouku učenci usvojijo neko znanje oz. pridobijo in razvijejo določene spretnosti in sposobnosti, v okviru dni dejavnosti pa le-te utrdijo, poglobijo ter povežejo, konkretno uporabijo v praksi in nadgradijo s praktičnim učenjem (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2007).

Dnevi dejavnosti se izvajajo v vseh devetih razredih, v vsakem jih je 15. Posamezni dan dejavnosti traja 5 šolskih ur. Glede na vsebino ločimo kulturne, naravoslovne, športne in tehniške dni (Zajc, 2006).

V celotnem programu obveznega osnovnošolskega izobraževanja je dnem dejavnosti namenjenih kar 135 dni (27 tednov). Z drugega zornega kota pa to pomeni, da je dnem dejavnosti namenjenih cca 75 % dni šolskega leta.

Med tem ko so športni, naravoslovni in kulturni dnevi že ustaljena praksa v slovenski osnovni šoli, predstavljajo tehniški dnevi novost, ki jo je v obvezni osnovnošolski kurikulum vpeljala reforma osnovne šole.

Že ime samo pove, da se v okviru tehniškega dne izvajajo tehniške dejavnosti, ki se povezujejo s cilji tehnike in tehnologije. In kaj sta tehnika in tehnologija?

Fošnarič, Slukan in Vrtič (2003) pišejo, da »je tehnika pomembna za človekov ekonomski in socialni razvoj. S tehniko in tehnologijo si posodabljam, urejamo in gradimo svoje bivalno in delovno okolje« (str. 5). »Tehnologija je uporaba znanosti v praksi za izdelovanje materialov, predmetov in orodij, ki jih uporabljamo v industriji v vsakdanjem življenju« (Gates, 1999, str. 77). Slovar slovenskega knjižnega jezika (1999) dopolnjuje, da je »tehnologija skupek postopkov takega pridobivanja, obdelave, predelave od začetka do končnega stanja« (str. 1382). Fošnarič, Katalinič in Papatnik (2005) pojasnjujejo, da učenci »s tehniko in tehnologijo pridobivajo vednosti in znanja o tehničnih predmetih, pojavih in procesih ter spoznavajo njihov namen in pomen, spoznavajo različna gradiva ter razvijajo predstavo o nastajanju odpadkov ter pomenu in možnostih predelave« (str. 55). Zagotovo pa so za vse to najbolj dojemljivi čim mlajši otroci (Walker, 2002; Wilson, 2008).

Paleta vsebin tehniških dni je široka, saj lahko vsebino učitelj odbere iz nacionalnega učnega načrta oz. je izbor vezan na okolje in specifičnost šole, zasnovan pa mora biti celostno, da lahko učenci začitijo tehniko kot sestavino vsakdanjega življenja.

Učenci naj bi bili vključeni v vse faze projekta, v iskanje problemov in potreb, načrtovanje, pripravo in izvedbo dela ter evalvacijo. Tudi odnos med učiteljem in učenci mora biti partnerski (Florjančič in Zajc, 2002; Hamilton, 2008).

Ker so torej tehniški dnevi povezani s praktičnim delom, je potrebno poskrbeti za ustrezno varnost pri delu, ustrezno velikost skupin, stalni nadzor nad učenci in zaščitna sredstva.

Metode

Namen

V zvezi z raziskovalnim problemom sta bili izvedeni dve raziskavi, ki pa se smiselno in vzročno-posledično dopolnjujeta. Njun namen je bil:

- identificirati, kolikšno podporo nudijo učiteljem prvega triletja devetletne osnovne šole pri organizaciji, izvedbi in evalvaciji tehniških dni učbeniški kompleti (delovni zvezek, učbenik, priročnik), potrjeni od Strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje;
- strniti izkušnje in dognanja učiteljev, ki poučujejo v prvem triletju osnovne šole, z načrtovanjem, izvedbo in evalvacijo tehniških dni, saj doslej še ni bila narejena nobena evalvacijska študija s stališča tehniških dni.

Temeljna raziskovalna metoda

Pri raziskovalnem delu smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega izobraževanja.

Raziskovalni vzorec

Ker se v okviru tehniškega dne realizirajo predvsem cilji, povezani s tehniko in tehnologijo, ki se v prvem triletju nahajajo v nacionalnem učnem načrtu Spoznavanje okolja, smo natančno analizirali od Strokovnega sveta Republike Slovenije za splošno izobraževanje potrjene učbeniške komplete (delovni zvezek, učbenik in priročnik za učitelje) štirih slovenskih založb (Mladinska knjiga, Rokus Klett, Modrijan in DZS), ki jih učitelji prvega triletja uporabljajo pri načrtovanju in izvajanju svojega rednega vzgojno-izobraževalnega dela pri pouku Spoznavanja okolja.

Raziskava temelji na priložnostnem vzorcu 54 učiteljic prvega triletja mariborskih osnovnih šol v mesecu januarju 2008. Zajeti neslučajnostni vzorec predstavlja na nivoju rabe inferenčne statistike enostavni slučajnostni vzorec iz hipotetične populacije.

Vse anketirane učiteljice so stare med 26 in 55 let ter imajo višjo (37 %) ali visoko (63 %) izobrazbo. Poučujejo v prvem triletju (35,2 % v prvem razredu, 20,4 % v drugem razredu in 44,4 % v tretjem razredu) in so že pridobile strokovni naziv (48,1 % je učiteljic mentoric, 37 % je učiteljic svetovalk in 14,8 % je učiteljic svetnic).

Postopek zbiranja podatkov

Izvori podatkov za pojave so omenjeni učbeniški kompleti štirih slovenskih založb, podatke, vezane na pomen in organizacijo tehniških dni, pa smo zbirali z anketiranjem učiteljic s pomočjo anketnega vprašalnika.

Postopek obdelave podatkov

Opravili smo kvalitativno analizo učbeniških kompletov, ki je potekala po kriterijih vrednotenja (omemba termina tehniški dan, sugestije učiteljem za izpeljavo tehniškega dne), opredeljenih na podlagi študija relevantne literature.

Podatke, pridobljene z anketiranjem, smo računalniško obdelali s programom za statistično obdelavo podatkov SPSS, in sicer na nivoju deskriptivne inferenčne statistike.

Rezultati in interpretacija

Rezultati analize učbeniških kompletov kažejo, da vse štiri založbe (Mladinska knjiga, Rokus Klett, Modrijan in DZS) s svojimi učbeniški kompleti učiteljem ne nudijo podpore pri organiziranju, izpeljavi in vrednotenju tehniških dni. Termin »tehniški dan oz. tehniški dnevi« ni nikjer eksplicitno zapisan. V priročnikih za učitelje avtorji podajajo sugestije učiteljem, kako naj popestrijo redni pouk z izpeljavo praktičnih dejavnosti (npr. svetujejo učiteljem, naj njihovi učenci izdelajo konstrukcije iz različnih gradnikov, naj odpeljejo učence na obisk muzeja ali domačije v domačem kraju, kjer naj se le-ti udeležijo delavnice ipd.). Tudi v delovnih zvezkih, za razliko od učbenikov, je ponujeno veliko praktičnih aktivnosti, ki naj bi jih realizirali učenci, nikjer pa ni zapisano, kdaj in kje.

Kljub dobljenim rezultatom analize učbeniških kompletov pa prav vse anketirane učiteljice (100 %) podpirajo uvedbo tehniških dni v obvezni program osnovne šole, saj so prepričane, da njihovi učenci z aktivno udeležbo na njih pridobijo mnoge spretnosti in znanja, ki jih predstavljamo v preglednici 1.

Tabela 1: Števila (f) in strukturni odstotki (f %) odgovorov anketiranih učiteljic o razlogih za podporo tehniškim dnevom

	f	f %
razvijajo ročne spretnosti	23	42,6
postajajo bolj samostojni	4	7,4
spoznavajo nove postopke obdelave materialov	4	7,4
teorijo realizirajo v praksi	3	5,6
se navajajo na sodelovanje	4	7,4
spoznavajo nove materiale	4	7,4
pridobivajo vseživljenjsko znanje	12	22,2
SKUPAJ	54	100

Kot je razvidno iz preglednice 1, skoraj polovica anketiranih učiteljic (42,6 %) utemeljuje potrebnost tehniških dni z razvijanjem ročnih spretnosti. Glede na visok odstotek bi »ročne spretnosti« otrok v tem starostnem obdobju kazalo podrobneje proučiti, saj teoretično oz. zakonsko tehnični dnevi v osnovni šoli niso primarno s tem namenom. Se pa vsi ostali odgovori skladajo s teoretično predpostavko, da naj bi učenci z aktivno udeležbo na tehniških dnevih pridobili tehniška znanja, spretnosti in sposobnosti, ki jih lahko uporabljajo pri različnih predmetih ter jih tudi povežejo z znanji iz vsakdanjega življenja (Florjančič in Zajc, 2002; Zajc, 2006).

Ker več glav tudi več ve ali razmišlja drugače ali zmore drugače, je dobro, da pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji tehniških dejavnosti sodeluje več oseb (Hamilton, 2008). Tehniške dni od 1. do 5. razreda izvajajo učitelji razrednega pouka s sodelavci (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1999). 72,2 % anketiranih učiteljic tehniške dni organizira v sodelovanju z drugimi učitelji/učiteljicami na šoli (učitelji paralelke, učitelji predmetne stopnje, učitelji podaljšanega bivanja ...) ter zunanjimi sodelavci (npr. vrtnarji, peki ...); vse pa opozarjajo tudi na zahtevno organizacijo tehniških dni zaradi težav s koordinacijo različnih izvajalcev.

Tehniški dan mora biti zasnovan celostno, izbor vsebin pa je lahko zelo raznolik. Vsebine naj se izbirajo glede na sposobnosti učencev, saj jim pridobljeno znanje, spretnosti in sposobnosti omogočajo utrjevanje in povezovanje znanja pri posameznih predmetih in predmetnih področjih (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2007; Florjančič in Zajc, 2002; Zajc, 2006). Naloge, ki jih učitelji pripravijo za učence, morajo biti praktične in uporabne. Florjančič in Zajc (2002) pa pozivata učitelje, naj bodo vsebine tehniških dni aktualne, saj le-te omogočajo ustvarjanje novih idej in spodbujajo posameznike k razvoju ustvarjalnosti. Dobljeni rezultati anketiranja pa kažejo drugo sliko. 72,2 % anketiranih učiteljic namreč izbira vsebine tehniških dni s pomočjo nacionalnega učnega načrta – cilje učnega načrta torej dopolnjujejo in nadgrajujejo teoretična znanja s praktičnimi.

20,4 % anketiranih učiteljic vsebino tehniških dni povzema iz letnega delovnega načrta šole – predvidevamo lahko, da se na šoli kot celoti izvajajo različni projekti in vanje se vključujejo tudi učenci anketiranih učiteljic glede na svoje znanje, spretnosti in sposobnosti. Le 7,4 % anketiranih učiteljic vsebino tehniških dni prilagaja oz. veže na aktualne dogodke.

Sklep

Eden izmed sodobnih vzgojno-izobraževalnih trendov, ki je povod tudi mednarodnim študijam in raziskavam (UPDATE stands for Understanding and Providing a Developmental Approach to Technology Education), je tudi naučiti otroke, da si kaj napravijo sami in ob tem uporabijo svoje teoretično znanje, ter v tovrstno delo vključiti čim mlajše otroke (Hamilton, 2008; Wilson, 2008). Uvedba devetletne osnovne šole, ki je poskrbela tudi za reformo vsebin, je v slovenski šolski prostor vpeljala tudi tako imenovane tehniške dni. Učitelji/učiteljice so jih, kar kažejo tudi rezultati ankete, sprejeli z navdušenjem, saj pomenijo odlično izhodišče za pridobivanje novih znanj, utrjevanje obstoječih znanj ter realizacijo teorije v praksi. Ob tem pa nudijo učencem možnost za razvijanje najrazličnejših spretnosti in sposobnosti.

Tehniški dnevi se izvajajo v vseh devetih razredih osnovne šole, torej tudi v prvem triletju. Največ ciljev, ki naj bi se v okviru tehniških dni realizirali, se nahaja v nacionalnem učnem načrtu za Spoznavanje okolja. Slednji pa služi založbam za izdelavo učbeniških kompletov. Učbeniški kompleti, ki jih uporabljajo učitelji oz. učenci prvega triletja osnovne šole pri pouku Spoznavanje okolja, ne nudijo podpore pri izpeljavi tehniških dni.

Glede na relevantno literaturo in mnenje učiteljev praktikov pa lahko v zvezi s tehniškimi dnevi v prvem triletju povzamemo:

- v praktično delo je potrebno vključiti čim mlajše učence, saj se ti iz lastnih izkušenj največ naučijo;
- učenci naj čim več stvari izdelajo sami, saj s tem pridobivajo različne veščine (npr. pravilno držanje škarij in rezanje z njimi, pravilno rokovanje z drugimi orodji) in spoznavajo ter izvajajo različne obdelave materialov (rezanje, gnetenje, prepogibanje, ulivanje ...);
- učenci naj bodo pri delu čim bolj samostojni – tudi na napakah se učimo;
- učenci naj se navajajo na čisto in urejeno delovno okolje – pred delom naj se ustrezno pripravijo in po končanem delu tudi za seboj pospravijo;
- poskrbeti je potrebno za zaščito in varnost pri delu, saj nesreča nikoli ne počiva;
- izdelek, ki ga izdelajo učenci, naj služi svojemu namenu, ima naj uporabno vrednost.

LITERATURA

- Antić, M. G. idr. (2000). *Okolje in jaz 2: spoznavanje okolja za 2. razred devetletne osnovne šole, delovni zvezek*. Ljubljana: Modrijan.
- Antić, M. G. idr. (2000). *Okolje in jaz 2: spoznavanje okolja za 2. razred devetletne osnovne šole, učbenik*. Ljubljana: Modrijan.
- Antić, M. G. idr. (2001). *Okolje in jaz 2: spoznavanje okolja za 2. razred devetletne osnovne šole, priročnik za učitelje*. Ljubljana: Modrijan.
- Antić, M. G. idr. (2001). *Okolje in jaz 3: spoznavanje okolja za 3. razred devetletne osnovne šole, delovni zvezek*. Ljubljana: Modrijan.
- Antić, M. G. idr. (2001). *Okolje in jaz 3: spoznavanje okolja za 3. razred devetletne osnovne šole, učbenik*. Ljubljana: Modrijan.
- Antić, M. G. idr. (2003). *Okolje in jaz 3: spoznavanje okolja za 3. razred devetletne osnovne šole, priročnik za učitelje*. Ljubljana: Modrijan.
- Bajd, B. idr. (1999). *Okolje in jaz 1: spoznavanje okolja za 1. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan.
- Bajd, B. idr. (1999). *Okolje in jaz 1: spoznavanje okolja za 1. razred devetletne osnovne šole, priročnik za učitelje*. Ljubljana: Modrijan.
- Battelli, C. idr. (2004). *Dotik okolja 2: spoznavanje okolja v drugem razredu 9-letne osnovne šole, učbenik*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Battelli, C. idr. (2004). *Dotik okolja 2: spoznavanje okolja v drugem razredu 9-letne osnovne šole, delovni zvezek*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Battelli, C. idr. (2004). *Dotik okolja 2: spoznavanje okolja v drugem razredu 9-letne osnovne šole, priročnik za učitelje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Devetak, I., idr. (2005). *Dotik okolja 3: spoznavanje okolja v tretjem razredu 9-letne osnovne šole, učbenik*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Devetak, I. idr. (2005). *Dotik okolja 3: spoznavanje okolja v tretjem razredu 9-letne osnovne šole, delovni zvezek*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Devetak, I. idr. (2005). *Dotik okolja 3: spoznavanje okolja v tretjem razredu 9-letne osnovne šole, priročnik za učitelje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Florjančič, F. in Zajc, S. (2002). *Tehnika in tehnologija od prvega do petega razreda*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Fošnarič, S., Slukan, D., Vrtič, J. (2003). *Tehnika in tehnologija 7*. Limbuš: Izotech.
- Fošnarič, S., Katalinič, D., Papatnik, A. (2005). *To zmoremo že sedaj; z opazovanjem, raziskovanjem in ustvarjanjem v svetu naravoslovja in tehnike*. Limbuš: Izotech.
- Gates, P. (1999). *Šolska enciklopedija, naravna tehnologija; naravni zgledi za izume*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Hamilton, B. (2008). *It's Elementary! Integrating technology in the Primary Grades*. Pridobljeno 21. 7. 2008, s <http://langwitches.org/blog/2008/01/24/its-elementary-integrating-technology-in-the-primary-grades/>.

Hergan, I. (2003). *Dotik okolja 1: spoznavanje okolja v prvem razredu 9-letne osnovne šole, učbenik*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Hergan, I. (2003). *Dotik okolja 1: spoznavanje okolja v prvem razredu 9-letne osnovne šole, priročnik za učitelje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Hergan, I. (2003). *Dotik okolja 1: spoznavanje okolja v prvem razredu 9-letne osnovne šole, delovni zvezek*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Hrvatini Kralj, D. (1999). *Opazujem, raziskujem, razmišljam: učbenik za spoznavanje okolja v 1. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

Hrvatini Kralj, D. idr. (2000). *Opazujem, raziskujem, razmišljam: delovni učbenik za spoznavanje okolja v 1. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

Hrvatini Kralj, D. idr. (1999). *Opazujem, raziskujem, razmišljam: priročnik za učitelja pri pouku spoznavanja okolja v 1. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

Hrvatini Kralj, D., idr. (2000). *Opazujem, raziskujem, razmišljam 2: delovni zvezek za spoznavanje okolja v 2. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

Hrvatini Kralj, D. idr. (2000). *Opazujem, raziskujem, razmišljam 2: priročnik za učitelja pri pouku spoznavanja okolja v 2. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

Hrvatini Kralj, D. idr. (2001). *Opazujem, raziskujem, razmišljam 3: učbenik za spoznavanje okolja v 3. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

Hrvatini Kralj, D. idr. (2001). *Opazujem, raziskujem, razmišljam 3: učbenik za spoznavanje okolja v 3. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

Hrvatini Kralj, D. idr. (2001). *Opazujem, raziskujem, razmišljam 3: priročnik za učitelja pri pouku spoznavanja okolja v 3. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

Ministrstvo za šolstvo in šport. (2007). Pridobljeno 20. 1. 2008, s http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Dnevidejavnosti.pdf.

Petauer, M. idr. (2002). *Odkrivam svoje okolje 1: delovni učbenik za 1. razred devetletne osnovne šole za predmet spoznavanje okolja*. Ljubljana: Rokus.

Petauer, M. idr. (2004). *Odkrivam svoje okolje 1: priročnik za učitelje za spoznavanje okolja za 1. razred devetletne osnovne šole za predmet*. Ljubljana: Rokus.

Petauer, M. idr. (2004). *Odkrivam svoje okolje 2: učbenik za 2. razred 9-letne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.

Petauer, M. idr. (2004). *Odkrivam svoje okolje 2: delovni zvezek za 2. razred 9-letne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.

Petauer, M. idr. (2004). *Odkrivam svoje okolje 2: priročnik za učitelje za spoznavanje okolja 2. razred 9-letne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.

Petauer, M. idr. (2004). *Odkrivam svoje okolje 3: učbenik za 3. razred 9-letne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.

Petauer, M. idr. (2004). *Odkrivam svoje okolje 3: delovni zvezek za 3. razred 9-letne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.

Petauer, M. idr. (2004). *Odkrivam svoje okolje 3: priročnik za učitelje za spoznavanje okolja za 3. razred 9-letne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.

Slovar slovenskega knjižnega jezika. (1995). Ljubljana: DZS.

UPDATE. (b.d.). *Project: UPDATE stands for Understanding and Providing a Developmental Approach to Technology Education*. Pridobljeno 21. 7. 2008, s http://update.jyu.fi/index.php/Main_Page.

Vrščaj, D. (2000). *Opazujem, raziskujem, razmišljam 2: učbenik za spoznavanje okolja v 2. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

Walker, M. (2002). School and Popular Marine Science Education in the United Kingdom. V K. R. Benson, P. F. Rehbock (ur.), *Oceanographic History* (str. 224–228). Washington: University of Washington Press.

Wilson, J. (b. d.). *Practical problem solving*. Pridobljeno 23. 7. 2008, s <http://ieeexplore.ieee.org/iel3/2973/8416/00367893.pdf?arnumber=367893>.

Zajc, S. (2006). *Tehniški dnevi od 1. do 5. razreda osnovne šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (1999.). *O tehniških dnevih*. Pridobljeno 25. 9. 2007, s http://www.zrss.si/doc/TEH_O%20tehniških%20dnevih.doc.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (b. d.). *Primeri projektov*. Pridobljeno 25. 9. 2007, s http://www.zrss.si/doc/TEH_Primeri%20projektov.doc

E-mail: tina.rajsp@uni-mb.si

Sonja Lutovac

Matematična anksioznost

Strokovni članek
UDK 159.953:51

POVZETEK

Matematično anksioznost običajno definiramo kot občutek napetosti, zaskrbljenosti ali strahu, ki ovira storilnost/uspešnost pri matematiki. Čeprav se o vzrokih matematične anksioznosti raziskovalci še niso poenotili, pa lahko med dejavnike tveganja štejemo neustrezne stile poučevanja. Posledice matematične anksioznosti se kažejo na osebnem in akademskem področju. Najbolj prodorno je nagnjenje k izogibanju matematiki in matematičnim aktivnostim, kar oslabi posameznikove matematične kompetence in ovira karierne odločitve. S tega vidika je nujno, da učitelji razumejo vzroke matematične anksioznosti in učencem ustrezno pomagajo. Prispevek podaja pregled literature in omenjeni problem osvetli z vidika vzrokov, posledic, instrumentov za merjenje ter intervencijskih programov. Navedena so tudi nekatera znanstvena spoznanja, ki obravnavajo razlike v spolu in starosti glede na matematično anksioznost. Ker gre za dokaj običajen pojav tudi med učitelji razrednega pouka in lahko resno ovira njihovo poučevanje, se prispevek dotakne tudi tega vidika.

Ključne besede: matematična anksioznost, izogibanje matematiki, spolne razlike, starostne razlike, učitelji razrednega pouka, intervencijski programi

Mathematics Anxiety

ABSTRACT

Mathematics anxiety is commonly defined as a feeling of tension, apprehension or fear that interferes with a students' performance in math classes. Although the causes of math anxiety are undetermined, some teaching styles have been identified as risk factors. Mathematics anxiety can cause personal and educational problems. This can lead to the common tendency of avoiding mathematics, which may ultimately hinder math competence and make important career paths unobtainable. It is imperative that teachers understand the causes of their students' math anxiety and offer them proper help. This article defines the current problem and provides a review of selected literature on the causes and consequences of mathematics anxiety and assessment and intervention programs. Some findings about math anxiety and gender and age differences are given. Mathematics anxiety is also a common phenomenon among elementary school teachers and can seriously

interfere with their teaching. For this reason, the article also presents a viewpoint of this particular problem.

Key words: mathematics anxiety, math avoidance, gender differences, age differences, elementary school teachers, intervention programs

Uvod

Strah je naravna reakcija na dražljaj, ki ogroža posameznikovo blagostanje in varnost (Carr, 1999). Reakcija na tak dražljaj vključuje kognitivni, emocionalni, fiziološki in vedenjski aspekt, seže pa tudi na področje medosebnih odnosov (Tomori in Zihlerl, 1999). Neprilagojenemu strahu, ki temelji na nenatančni oceni potencialne grožnje oz. nevarnosti, pravimo anksioznost (Mash in Wolfe, 1999).

Anksioznost je zelo razširjen pojav med ljudmi, anksiozne motnje pa so označene kot prevladujoča oblika psihiatričnih motenj tako pri odraslih kot otrocih (Van Ameringen, Mancini in Farvolden, 2003; Muris, Rapee, Meesters, Schouten in Geers, 2003), spremljata jih neprijeten občutek strahu in zaskrbljenost. Strahovi so del normalnega razvoja, lahko pa predstavljajo resno obliko anksioznosti, ki ovira vsakodnevno rutino. Dražljaji, ki izzovejo strah, se spreminjajo od najzgodnejšega otroštva pa vse do adolescence. V obdobju med 8. in 11. letom starosti otroci visoko vrednotijo šolske in športne dosežke, posledično pa se v tem času pogosto pojavljajo strahovi in anksioznosti, povezani s šolsko uspešnostjo, še zlasti testna anksioznost (Mash in Wolfe, 1999).

Matematika je eden izmed osrednjih predmetov našega izobraževalnega programa, učenci pa se z njo srečujejo skozi celotno osnovnošolsko pa tudi srednješolsko izobraževanje. Veliko učencev matematike ne mara, do nje imajo odpor, mnogi jo obravnavajo kot nujno zlo, da se prebijejo skozi šolanje. Razlogi za to so lahko številni, nikakor pa ne smemo zanemariti, da marsikomu predstavlja »strah in trepet«.

V prispevku želimo podati pregled literature ter predstaviti nekatera znanstvena spoznanja, ki obravnavajo problematiko prekomernega strahu pred matematiko oz. matematične anksioznosti. Spoznanja ne sodijo zgolj v domeno didaktike matematike, pač pa se močno dotikajo področja psihologije in pedagogike. Potrebno je opozoriti na dejstvo, da se raziskovalci ukvarjajo z matematično anksioznostjo že desetletja, pri nas pa se ta problem, z izjemo nekaterih poskusov v okviru diplomskih nalog (Strle, 1998, 2003; Umek Plankar, 2002), ne obravnava in ostaja neraziskan.

Opredelitev matematične anksioznosti

Številni avtorji so poskušali definirati matematično anksioznost (Tobias, 1998; Baloglu in Kocak, 2006; Stodolsky, 1985). Richardson in Suinn (1972; povzeto po Stodolsky, 1985), pionirja raziskovanja matematične anksioznosti, pa sta stanje označila v smislu negativnega učinka na uspešnost, in sicer kot občutek napetosti

in tesnobe, ki ovira ukvarjanje s števili in reševanje matematičnih problemov, tako v šolskih okoliščinah kot tudi v vsakdanjem življenju. Matematično anksiozni posamezniki izkazujejo tudi fiziološko vznemirjenje (Harriss Dew, Galassi in Galassi, 1983), imajo napačna prepričanja o svojih sposobnostih (Wigfield in Meece, 1988), so vključeni v manj matematičnih aktivnosti ali se nasploh izogibajo matematiki in naravoslovju ter se ne nazadnje ne odločajo za študij v tej smeri (Ashcraft, 2002).

Matematično anksioznost sestavljata dve komponenti, in sicer a) negativne čustvene reakcije na matematiko, kot npr. živčnost, strah in nelagodje, in b) zaskrbljenost o uspešnosti pri matematiki (Wigfield in Meece, 1988). Torej matematična anksioznost ni le primanjkljaj samozavesti, pač pa je v ospredju predvsem čustvena komponenta. Pomembno pa je, da gre za naučen in ne prirojen pojav. Nastopi nekje v četrtem razredu osnovne šole, torej šele s formalnim šolanjem, kar pomeni, da lahko matematično anksioznost povezujemo z učenjem (Barnes in McCoy, 2006; Herbert in Furner, 1997).

Zmotno je prepričanje, da so matematično anksiozni zgolj manj uspešni učenci, saj se le-ta pojavlja tudi pri nadarjenih učencih (Herbert in Furner, 1997). Prizadene jih zaradi perfekcionizma, visokih pričakovanj drugih, predvsem pa zaradi asinhronega razvoja, zaradi česar so bolj podvrženi stresu. Sicer pa sta že Dreger in Aiken (1956; povzeto po Herbert in Furner, 1997) empirično ovrgla povezavo med matematično anksioznostjo in splošno inteligenco. Wright in Miller (1981) pravita, da je matematična anksioznost resnična. Vsekakor ni predmetna, je pa resnična v posameznikovem mišljenju, ni stvar domišljije ter prizadene različne skupine ljudi, tudi tiste, ki se ukvarjajo z matematiko.

Vzroki matematične anksioznosti

O vzrokih matematične anksioznosti se raziskovalci še niso poenotili, gre namreč za interakcijo mnogih dejavnikov, in sicer negativnih izkušenj v šoli, vrednot in pričakovanj do matematike, pritiska staršev, neobčutljivega ali anksioznega učitelja, matematike, predstavljene kot strogo upoštevanje pravil, neustreznih načinov poučevanja, neustreznega učnega načrta in učbenikov, učenčevega odnosa in pomanjkanja vztrajnosti, dvoma v lastne sposobnosti, nizke samopodobe, zaznavanja matematike kot neuporabne in prepričanja, da je matematika moška domena (Baloglu in Kocak, 2006; Gutbezahl, 1995; Trujilo in Hadfield, 1999; Barnes in McCoy, 2006; Newstead, 1998; Gresham, 2007; Stodolsky, 1985; Baisse, 1993).

Starost in matematična anksioznost

Večina preteklih raziskav se je osredotočilo na matematično anksioznost srednješolcev ali odraslih (Baloglu in Kocak, 2006; Hopko, Ashcraft, Gute, Ruggiero in Lewis, 1998; Harriss Dew idr., 1983; Ruben, 1998; Cates in Rhymer, 2003; Barnes in McCoy, 2006; Miller in Bichsel, 2004; Ashcraft in Kirk, 2001), čeprav lahko

matematika izzove tudi močne in sovražne reakcije otrok (Newstead, 1998; Gierl in Bisanz, 1995; Chiu in Henry, 1990; Wigfield in Meece, 1988).

Starost med devetimi in enajstim letom bi lahko bila kritična stopnja v razvoju odnosov in čustvenih reakcij do matematike (Newstead, 1998), čeprav je v tem času stopnja anksioznosti še nizka (Gierl in Bisanz, 1995). Wigfield in Meece (1988) sta ugotovila, da so razlike v starosti majhne. Chiu in Henry (1990) pa sta na vzorcu 562 osnovnošolcev dokazala, da osmošolci izkazujejo nižjo stopnjo matematične anksioznosti kot pa peto-, šesto- in sedmošolci. V našem prostoru raziskave na manjših vzorcih osnovnošolcev niso pokazale statistično pomembnih razlik v starosti (Strle, 1998, 2003; Umek Plankar, 2002). Stodolsky (1985) navaja, da se matematična anksioznost močno poveča med srednješolci, Gierl in Bisanz (1995) pa pravita, da učenci postajajo z leti vse bolj matematično-testno anksiozni. Ashcraft (2002) pa je mnenja, da posamezniki, ki so visoko matematično anksiozni, pogosto izkazujejo tudi katero izmed anksioznih motenj.

Spol in matematična anksioznost

Glede razlik med spoloma v matematični anksioznosti lahko rečemo, da so v povprečju bolj matematično anksiozne ženske/deklice, vendar pa statistično značilnih razlik ni (Harriss Dew idr., 1983; Ruben, 1998; Gierl in Bisanz, 1995; Wigfield in Meece, 1988; Chiu in Henry, 1990; Strle, 1998, 2002).

Kot vzroki za razlike med spoloma se omenjajo družbeno pogojene vloge oz. pričakovanja ter verovanja v matematične mite (Ruben, 1998). Izmed mitov lahko izpostavim dva, in sicer »matematika je moška domena« ter »matematične sposobnosti so podedovane«. Družba je mnenja, da so moški boljši v matematiki kot ženske, zato se pogosto dogaja, da imajo takšna prepričanja tudi učitelji in starši. Le-ta posledično privedejo do razlikovanja med dečki in deklicami, predvsem ko gre za pričakovanja. Za dečke se pričakuje, da jim bo matematika »ležala«, tudi sama vzgoja je običajno naravnana tako, da se v otroštvu srečajo z več kompleksnejšimi igračami, npr. konstrukcijskimi z naravoslovno vsebino (Gutbezahl, 1995). Ker se od deklic ne pričakuje isto, so pogosto tiste, ki pri matematiki nimajo težav, s strani učiteljev in staršev označene kar za nadarjene (Wright in Miller, 1981).

Posledice matematične anksioznosti

Matematična anksioznost ima lahko številne negativne posledice, med drugim tudi izogibanje matematiki, stisko, ovira konceptualno mišljenje in procese pomnjenja (Hopko idr., 1998; Miller in Bichsel, 2004; Wigfield in Meece, 1988; Ashcraft in Kirk, 2001), ovira izobraževalne in karierne odločitve študentov, še posebej žensk (Ashcraft, 2002), opaziti pa je tudi negativno zvezo med matematično anksioznostjo in uspešnostjo pri matematiki (Newstead, 1998; Cates in Rhymer, 2003). Med posledice izogibanja matematiki lahko vsekakor štejemo slabše matematične kompetence in dosežke, ti vplivajo na matematično anksioznost, le-ta pa ponovno na izogibanje. Gre za začaran krog, ki ga je pogosto zelo težko prekiniti.

Instrumenti za merjenje matematične anksioznosti

Obstajajo številni instrumenti za merjenje matematične anksioznosti. Dreger in Aiken sta leta 1957 razvila Numerical Anxiety Scale, Fennema in Sherman pa leta 1976 *Mathematics Anxiety scale – MAS* (povzeto po Chiu in Henry, 1990). V uporabi je tudi Sandmanova lestvica Anxiety Toward Mathematics Scale – ATMS iz leta 1974 (povzeto po Harriss Dew idr., 1983) ter Mathematics Anxiety Rating Scale for Adolescents (MARS-A) avtorjev Suinn in Edwards, izdelana leta 1982 (povzeto po Wigfield in Meece, 1988).

Za merjenje matematične anksioznosti je bila največkrat uporabljena lestvica iz leta 1972, *Mathematics Anxiety Rating Scale – MARS*, avtorjev Richardson in Suinn (povzeto po Chiu in Henry, 1990). Nastale pa so tudi nekatere skrajšane verzije te lestvice, saj izvirnik vsebuje 98 elementov. Potrebno pa je dodati, da so večino teh instrumentov razvili za merjenje anksioznosti pri odraslih ali adolescentih, zaradi tega pa niso primerne za osnovnošolce.

(Bodoči) učitelji razrednega pouka in matematična anksioznost

Herbert in Furner (1997) navajata, da so otroci prvič zares izpostavljeni šolski matematiki na razredni stopnji in z učiteljem razrednega pouka, katerega izobraževalni program je široko zastavljen, hkrati pa je učitelj tudi sam lahko matematično anksiozen. Takšni učitelji lahko prenesejo svojo anksioznost na učence, prav tako pa obstaja dvom v njihove učiteljske sposobnosti, vsaj kar zadeva matematiko (Gresham, 2007; Trujillo in Hadfield, 1999). Pogosteje naj bi uporabljali tradicionalne metode poučevanja, kot npr. razlage, in se predvsem osredotočali na poučevanje osnovnih spretnosti namesto konceptov. To pa vsekakor ni v skladu s trenutnim kognitivno-konstruktivističnim pristopom k poučevanju, kjer je v ospredju poučevanje matematičnih konceptov in reševanje problemov preko sodelovalnega učenja in projektov. Mnogi (Trujillo in Hadfield, 1999; Austin, Waldington in Bitner, 2001; Amato, 2004; Gresham, 2007; Hannula, Liljedahl, Kaasila in Röser, 2007) menijo, da je za učitelje razrednega pouka matematična anksioznost vsekakor slabost, zato bi za svoje dobro in za dobro učencev morali premagati svoje strahove. Seveda pa je potrebno, če želimo preprečiti anksioznost razrednih učiteljev, preučiti vzroke. Austin idr. (2001) navajajo, da študenti razrednega pouka in delujoči učitelji verjamejo v nekatere matematične mite in da lahko le-te prenašajo na učence. Če hočejo (bodoči) učitelji prispevati k preventivi ali zmanjšanju matematične anksioznosti, je vsekakor potrebno oblikovati realistični pogled na učenje in se zavedati posledic verovanja v matematične mite.

Preprečevanje in zmanjševanje matematične anksioznosti

... učencev

Če govorimo o matematični anksioznosti kot o naučenem vedenju, potem ga lahko preprečimo ali odstranimo. Preventiva mora vsekakor vključevati pozitivno

zgodnjo izkušnjo z matematiko in trud staršev, da bi ustvarili spodbudno domače okolje v smislu matematičnih idej, aplikacij in diskusij (Herbert in Furner, 1997; Stodolsky, 1985). Preprečimo ali omejimo jo lahko tudi z alternativnimi oblikami poučevanja (Newstead, 1998; Tobias, 1998), s pristopom, ki vključuje akcijsko učenje ter poudarek na razumevanju (Gresham, 2007), potrebno pa je tudi vzpostaviti pozitivno, spodbudno vzdušje, v katerem učenci z lahkoto sprašujejo in tvegajo brez strahu pred kritiko (Wright in Miller, 1981). Wigfield in Meece (1988) predlagata oblikovanje programov za preprečevanje matematične anksioznosti na razredni stopnji, torej še preden se ta oblika anksioznosti sploh razvije. Mnogi (Baisse, 1993; Wright in Miller, 1981; De Bronac Meade in Brown, 1982) se strinjajo, da morajo programi vključevati sistematično desenzitivizacijo (relaksacija in vizualizacija); diskusijo o čustvih, povezanih z matematiko, in zapisovanje le-teh; spodbujati je potrebno učenje obvladovanja anksioznosti. Wright in Miller (1981) še dodajata, da bi tudi učni načrt moral posvetiti več pozornosti matematični anksioznosti oz. odnosu do matematike.

... študentov razrednega pouka in delujočih učiteljev

Nekateri avtorji (Trujillo in Hadfield, 1999; Gresham, 2007; Hannula, Liljedahl, Kaasila in Röser, 2007) predlagajo tudi programe za zmanjševanje anksioznosti pri študentih razrednega pouka in že delujočih učiteljih. Ti programi so zelo podobni tistim, ki so namenjeni učencem. Ključne komponente le-teh so verbalna in pisna komunikacija, igra vlog za soočanje z negativnimi domnevami, razvoj učnih spretnosti ter tehnike sproščanja za zmanjševanje fiziološkega vznemirjenja. Hannula, Liljedahl, Kaasila in Röser (2007) imenujejo tak pristop kot terapevtski. Ena izmed možnih rešitev je tudi, da matematično anksiozni razredni učitelji matematike ne bi učili in bi se osredotočili na predmete, kjer so bolj samozavestni. Najbolj praktična rešitev pa je seveda pomoč študentom – bodočim učiteljem razrednega pouka na dodiplomskem izobraževanju, da zmanjšajo ali odstranijo morebitno anksioznost z že omenjenimi metodami (Trujillo in Hadfield, 1999).

Sklep

Pomembno je, da se zavedamo, da je matematična anksioznost pojav, ki obstaja, še več, anksioznost je prevladujoča oblika emocionalnih težav, povezanih z matematiko. Glede na nejasnosti med raziskovalci o vzrokih, nastopu in razširjenosti le-te bi bilo smiselno več pozornosti nameniti tem elementom. Zaradi domneve, da matematična anksioznost ogroža tako storilnost/uspešnost kot sodelovanje pri matematiki, skupaj z navedbo, da bi lahko bila precej razširjen pojav, ki pri nas še ni raziskan, so raziskave, ki zadevajo matematično anksioznost, zelo pomembne. Smiselno bi bilo (bodoče) učitelje opozoriti na ta problem, jih usposobiti za prepoznavo in pomoč matematično anksioznim učencem ter ne nazadnje preučiti pojav matematične anksioznosti pri študentih razrednega pouka ter učiteljih, delujočih na tej stopnji izobraževanja.

LITERATURA

- Amato, S. A. (2004). Improving student teachers's attitudes to mathematics. *The 28th International Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, 25–32.
- Ashcraft, M. H. (2002). Math Anxiety: Personal, educational and Cognitive Consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11 (5), 181–185.
- Ashcraft, M. H. in Kirk, E. P. (2001). The relationship among working memory, math anxiety and performance. *Journal of Experimental Psychology*, 130 (2), 224–237.
- Austin, S., Wadlington, E. in Bitner, J. (2001). Effect of beliefs about mathematics on math anxiety and math self-concept in elementary teachers. *Education*, 112 (3), 390–397.
- Baisse, W. H. (1993). *Math Anxiety Workshop, 1993: A programe developed for the math anxious student at all levels, but predominantly at developmental levels*. Pridobljeno 3. 4. 2008, z EBSCO HOST Research Databases.
- Baloglu, M. in Kocak, R. (2006). A multivariate investigation of the differences in mathematics anxiety. *Personality and Individual Differences*, 40, 1325–1335.
- Barnes, A. in McCoy, L. P. (2006). Investigating the causes of math anxiety in the high school classroom. V L. P. McCoy, (ur.), *Studies in teaching 2006 Research Digest: Research projects presented at annual research forum* (13–18). Winston-Salem, NC: Wake Forest University.
- Carr, A. (1999). *The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology: a Contextual approach*. London, New York: Routledge.
- Cates, G. L. in Rhymer, K. N. (2003). Examining the relationship between mathematics anxiety and mathematics performance: an instructional hierarchy perspective. *Journal of Behavioral Education*, 12 (1), 23–34.
- Chiu, L. H. in Henry, L. L. (1990). Development and validation of the mathematics anxiety scale for children. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 23 (3). Pridobljeno 1. 3. 2008, z Academic Search Premier.
- De Bronac Meade in Brown, R. (1982). Reduction of mathematics anxiety: A cognitive behavior modification approach. Pridobljeno 3. 4. 2008, z EBSCO HOST Research Databases.
- Gierl, M. J. in Bisanz, J. (1995). Anxieties and attitudes related to mathematics in grades 3 and 6. *Journal of Experimental Education*, 63 (2). Pridobljeno 2. 3. 2008, z Academic Search Premier.
- Gresham, (2007). A study of the mathematics anxiety in pre-service teachers. *Early childhood Education Journal*, 35 (2), 181–188.
- Gutbezahl, J. (1995). How negative expectancies and attitudes undermine females' math confidence and performance: A review of the literature. Pridobljeno 3. 4. 2008, z EBSCO HOST Research Databases.
- Hannula, M. S., Liljedahl, P., Kaasila, R. in Röser, B. (2007). Researching relief of mathematics anxiety among pre-service elementary school teachers. *Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 1, 153–157.
-

- Harriss-Dew, K. M., Galassi, M. D. in Galassi, J. P. (1983). Mathematics anxiety: Some basic issues. *Journal of Counseling Psychology, 30* (8), 443–446.
- Herbert, T. P. in Furner, J. M. (1997). Helping high ability students to overcome math anxiety through bibliotherapy. *Journal of Secondary Gifted Education, 8* (4). Pridobljeno 25. 2. 2008, z Academic Search Premier.
- Hopko, D. R., Ashcraft, M. H., Gute, J., Ruggiero, K. J. in Lewis, C. (1998). Mathematics anxiety and working memory: support for the existence of a deficient inhibition mechanism. *Journal of Anxiety Disorders, 12* (4), 343–355.
- Mash, E. J. in Wolfe, D. A. (1999). *Abnormal child psychology*. Belmont, CA Štetc.Ć: Brooks/Cole; Wadsworth: ITP, cop.
- Miller, H. in Bichsel, J. (2004). Anxiety, working memory, gender, and math performance. *Personality and Individual Differences, 37*, 591–606.
- Muris, P., Rapee, R., Meesters, C., Schouten, E. in Geers, M. (2003). Threat perception abnormalities in children: the role of anxiety disorders symptoms, chronic anxiety and state anxiety. *Journal of Anxiety Disorders, 17*, 271–287.
- Newstead, K. (1998). Aspects of children's mathematics anxiety. *Educational Studies in Mathematics, 36*, 53–71.
- Ruben, T. (1998). *A comparison between male and female mathematics anxiety at community college*. Pridobljeno 3. 4. 2008, z EBSCO HOST Research Databases.
- Stodolsky, S. S. (1985). Telling Math: Origins of Math aversion and anxiety. *Educational Psychologist, 20* (3), 125–133.
- Strle, M. (1998). *Ugotavljanje in obravnavanje anksioznosti pri matematiki*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Strle, M. (2003). *Ugotavljanje in obravnavanje anksioznosti pri matematiki*. Defektologica Slovenica, 11 (1), 71–85.
- Tobias, S. (1998). Anxiety and mathematics. *Harvard Education Review, 50*, 63–70.
- Tomori, M. in Zihlerl, S. (1999). *Psihiatrija*. Ljubljana: Litterapicta: Medicinska fakulteta.
- Trujillo, K. M. in Hadfield, O. D. (1999). Tracing roots of mathematics anxiety through in-depth interviews with preservice elementary teachers. *College Student Journal, 33* (2). Pridobljeno 12. 3. 2008, z Academic Search Premier.
- Umek Plankar, N. (2002). *Strah pred matematiko*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Van Ameringen, M., Mancini, C. in Farvolden, P. (2003). The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Journal of anxiety disorders, 17*, 561–571.
- Wigfield, A. in Meece, J. L. (1988). Math anxiety in elementary and secondary school students. *Journal of Educational Psychology, 80* (2), 210–216.
- Wright, D. E. in Miller, L. D. (1981). *Math anxiety: A research report*. Pridobljeno 3. 4. 2008, z EBSCO HOST Research Databases.

Novo pri Založbi PEF

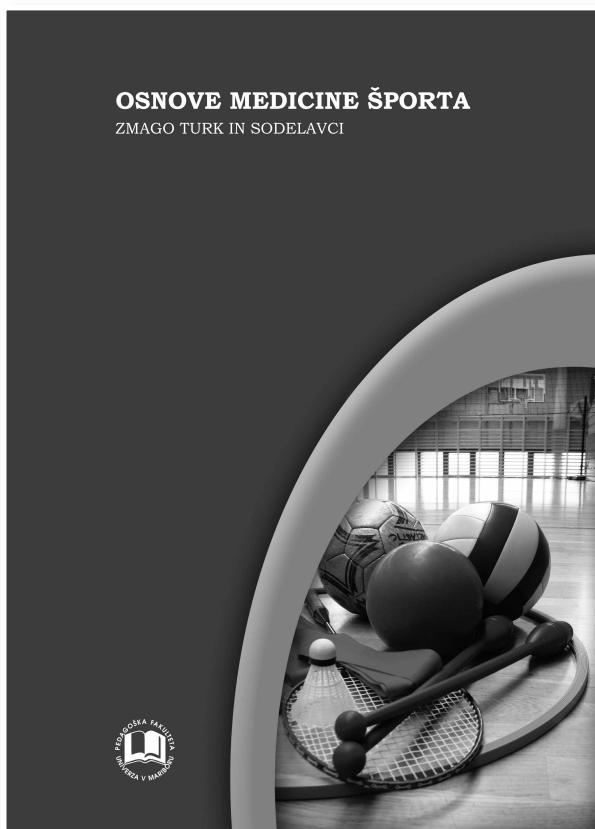
Dr. Zmago Turk s sodelavci: **OSNOVE MEDICINE ŠPORTA**

Izvleček iz recenzije

Avtorji v osmih tematskih sklopih ponujajo širokemu krogu uporabnikov množico teoretičnih in praktičnih medicinskih informacij ter napotkov, ki v sodobno koncipiranem športnem treningu postajajo pomembna stalnica spremljave športnega treniranja in tekmovalnega procesa. Čeprav so posamezna poglavja vsebinsko dokaj samostojna, pa vendarle kot celota ohranjajo določeno povezanost in strokovno soodvisnost.

Poleg strokovne neoporečnosti napisanega besedila je v posameznih poglavjih navedenih veliko praktičnih in uporabnih nasvetov in napotkov, ki so izpeljani iz bogatih delovnih izkušenj avtorjev. Na nevsiljiv, razum-

ljiv, zanimiv in strokovno neoporečen način je zapisanih veliko praktično uporabnih informacij in nasvetov za podporo dela pri načrtovanju in praktični strokovni izvedbi športnega treninga in tekmovalj. Sodoben koncept treninga je v svoji izvedbeni strukturi tako kompleksen proces, da je za njegovo uspešno izvedbo, tako v fazi načrtovanja, organiziranja, izvajanja, spremljanja in evalvacije, nujno potreben timski pristop.



*Zaslužni
prof. dr. Jože Vauhnik*

SPLOŠNO O REVIMI

Revija za elementarno izobraževanje (Journal of Elementary Education) je revija Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru. V njej so objavljeni prispevki s področja vzgoje in izobraževanja zlasti na predšolski in osnovnošolski stopnji. Avtorji prispevkov s strokovnega vidika pišejo o problemih, ki zadevajo vzgojo in izobraževanje. Namen revije je spodbujati objavo izvernih znanstvenoraziskovalnih člankov, pa tudi prispevkov, ki poročajo o strokovnem delu, raziskovanju v praksi ipd.

Revija za elementarno izobraževanje izhaja štirikrat letno. V njej so objavljeni prispevki v slovenskem ali angleškem jeziku. Razvrščeni so v naslednje kategorije: izvorni znanstveni članek, pregledni znanstveni članek, kratki znanstveni članek, referat na znanstvenem posvetovanju, strokovni članek idr. Dodatek k reviji vsebuje povzetke knjig, kratke članke, seznam znanstvenih srečanj ipd.

NAVODILA AVTORJEM

Pri pripravi prispevkov je potrebno upoštevati naslednja navodila:

- Kategorijo prispevka predlaga avtor, končno presojo pa na osnovi dveh anonimnih recenzij opravi uredništvo.
- Prispevki naj bodo pripravljene v enem od standardnih računalniških programov za obdelavo besedil (npr. Microsoft Word). Pisava besedila naj bo velikosti 12, oblika pisave Times New Roman. Besedilo naj bo napisano z 1,5 vrstičnim razmikom, obojestransko poravnano, robovi naj bodo 2,5 cm.
- Opombe naj bodo navedene sproti (na dnu strani), velikost pisave 10.
- Dolžina prispevka s povzetskoma v slovenskem in angleškem jeziku, literaturo ter ključnimi besedami naj ne presega 8 strani (okoli 15000 znakov).
- Dolžina povzetka naj obsega do 200 besed.
- Povzetek in ključne besede naj bodo na začetku prispevka, velikost pisave 10.
- Vodilni naslovi naj bodo zapisani krepko, prvi podnaslovi naj bodo zapisani ležeče, drugi podnaslovi pa navadno. Naslovov ne številčite in ne uporabljajte velikih tiskanih črk.
- Literatura naj vsebuje pomembna dela, ki jih je avtor uporabljal med pisanjem članka. Seznam naj bo urejen po abecednem vrstnem redu, velikost pisave 10.
- Odstavki naj bodo ločeni z vrinjeno vrstico, brez začetnega zamika.
- Slike (grafi in drugi grafični prikazi, fotografije ...) in tabele smiselno vključite v prispevek. Pod slikami oz. nad grafi navedite zaporedne številke in naslove, uporabite pisavo Times New Roman, ležeče, velikost 10 (primer: Slika 1: Naslov slike). Fotografije naj bodo izostrene in kontrastne (znotraj DIN A4-formata).
- Struktura izvernih znanstvenih prispevkov naj se praviloma drži metodologije IMRAD (Introduction, Method, Results And Discussion), ostali prispevki pa so lahko strukturirani tudi drugače.

- Pri pripravi prispevkov je potrebno upoštevati APA-standarde glede citiranosti in navajanja virov. Primeri:

Knjige: priimek, začetnica imena avtorja, leto izdaje, 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 Juričič, M. (ur.), Šolska higiena: zbornik prispevkov (str. 27–34). Ljubljana: Sekcija za šolsko in visokošolsko medicino SZD.

- Vključevanje reference v tekst: Če gre za dobesedno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Lipovec, 2005, str. 9), če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Lipovec, 2005).
- Vsak prispevek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, leto rojstva, njegov naslov, naslov prispevka, akademski in strokovni naziv, naslov ustanove, kjer je zaposlen in elektronski naslov (e-mail).
- Kakovost prispevkov zagotavlja uredništvo z dvema anonimnima recenzijama. Uredniki si pridržujejo pravico, da naredijo uredniške spremembe in spremenijo obliko besedila tako, da je skladno s stilom revije. Za objavljene prispevke se ne plačujejo honorarji.

Avtorji lahko pošljejo prispevke 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
REVIIJA 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 Pedagogy at the University of Maribor. The journal publishes articles dealing with matters in the field of education with a primary focus on preschool and elementary school. Our contributors' articles contain professional opinions about problems concerning education. The purpose of the journal is to stimulate the publishing of original scientific-research articles as well as articles that report on professional work in education, research done in practical oriented situations, and other related fields.

The Journal of Elementary Education is published four times yearly. The journal contains articles in Slovene and/or English. The classification of articles fall within the following categories: original scientific articles, reviews of a scientific article, short scientific articles, reports on scientific consultations and professional articles. Supplemental 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.
- Footnotes must be contiguous (at the bottom of the page), 10-point font size.
- Article length, including abstract (in either Slovene or English) and key words, should not exceed 8 pages (around 150,000 characters).
- Abstracts can be up to 200 words.
- Abstract and key words should be placed at the beginning of the article, using 10-point font size.
- Main titles must be in bold print, first subtitles must be in italics, all other subtitles in regular font. Do not number titles and do not use CAPITAL LETTERS.
- References list should include only the most important works consulted. References should be in alphabetical order using 10-point font size.
- Paragraphs must be separated by a blank space, without indentation.
- Illustrations (graphs, photographs, etc.) and tables should be logically included in the text. Illustrations should be numbered and have titles written below them (written above tables). Use Times New Roman font, italicized and 10-point font size (example: Illustration 1: Title of Illustration) Photographs should be contrasting, clear, and in focus (in DIN A4 format).

- Original scientific manuscripts should adhere to the IMRAD methodology (Introduction, Method, Results And Discussion), other articles can be structured differently.
- Manuscripts should be written using the standard APA citation style.

Example:

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

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

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

Planinšec, J. (2002). Športna vzgoja in medpredmetne povezave v osnovni šoli. Šport, 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 Juričič (ur.), Šolska higiena : zbornik prispevkov (str. 27-34). Ljubljana: Sekcija za šolsko in visokošolsko medicino SZD.

- Citing sources in the body of the text: If a direct quotation is cited, write the last name of the author, year it was published and page number. Put this information in parenthesis (Lipovec, 2005, pg. 9). If the information is paraphrased, leave out the page number (Lipovec, 2005).
- All manuscripts must have a title page that includes name and last name of author, date of birth, address, title of the article, author's academic title(s), address of author's current employer and email address.
- The quality of manuscripts will be reviewed anonymously. The editors reserve the right to make editorial changes and changes to the textual format so as to adhere to the style of the journal. Manuscripts chosen for publication are done so on an honorary basis.

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

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

