

Letnik/Volume: 2  
Številka/Number: 4

Maribor, december 2009

# REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE

## THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Naslov uredništva/Editorial Office and Address:  
Pedagoška fakulteta Maribor, Revija za elementarno izobraževanje, Koroška c. 160, 2000 Maribor

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

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE – ISSN 1855-4431.

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION – ISSN 1855-4431.

**REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE**  
**THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION**

Izdajatelj/Publisher: Založba PEF, Pedagoška fakulteta, Maribor

**Uredniški odbor/Editorial Board:**

Dr. Renate Seebauer, Pädagogische Hochschule Wien, Dunaj, Avstrija  
Dr. Ligita Stramkale, Pedagogijas un Psihologijas fakultate, Rīga  
Dr. Herbert Zoglowek, Finnmark University College, Alta, Norveška  
Dr. Vinka Uzelac, Učiteljski fakultet u Rijeci, Rijeka, Hrvaška  
Dr. Josip Milat, Filozofski fakultet, Split, Hrvaška  
Dr. Rado Pišot, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija  
Dr. Julia Athena Spithourakis, University of Patras, Rion, Grčija  
Dr. Matjaž Duh, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija  
Dr. Samo Fošnarič, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija  
Dr. Jurij Planinšec, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija  
Dr. Janja Črčinovič Rozman, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija  
Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija  
Dr. Dragica Haramija, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija  
Dr. Joaquim Gomes de Sá, Univerzade do Minho, Braga, Portugalska  
Dr. Martin Bilek, Hradec Králové, Češka  
Dr. Věra Janíková, Masaryk University, Brno, Češka  
Prof. Markus Cslovjecssek, Pädagogische Hochschule FHNW, Brugg, Švica

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

**Založniški odbor/Publishing Committee:**

Dr. Samo Fošnarič, dr. Matjaž Duh, dr. Jurij Planinšec, dr. Dragica Haramija, Jerneja Herzog, Sonja Plazar, Bojan Kovačič

**Lektoriranje/Proof Reading:**

za angleško besedilo/English: James Bowen  
za slovensko besedilo/Slovene: dr. Polonca Šek Mertük

Naslovnico je oblikovala/The title page designed by: Saša Žalik

Naklada/Circulation: 350 izvodov/copies

Tisk/Press: Tiskarna Saje, Maribor, 2009

Cena posamezne številke znaša 8 EUR, dvojna številka 12 EUR, letna naročnina znaša za institucije 20 EUR, za posameznike 18 EUR in za študente 10 EUR.

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

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE  
THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION

Letnik/Volume: 2  
Maribor, december 2009

Številka/Number: 4

Revija je vpisana v razvid medijev.

REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE je indeksirana in vključena v bazo podatkov /

THE JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION is indexed and abstracted in:

Co-operative Online Bibliographic System and Services (COBISS)

Ulrich's Periodicals Directory

---

## VSEBINA/CONTENTS

Dr. Jana Bezenšek, Tjaša Purgaj Nekateri sociološki vidiki razširjenosti mobinga med učitelji v osnovni šoli Some Sociological Aspects of the Spread of Mobbing among Teachers in Elementary Schools	5
Dr. Drago Unuk Pravopisna načela v slovenskem pravopisu Orthographic Principles in the Slovenian Orthography	27
Andreja Babšek Motivno-tematski preplet v delu Petra Svetine Themes and motifs in the works of Peter Svetina	37
Gregor Artnik Mitologija in Tolkienov Hobit Mythology in Tolkien's The Hobbit	47
Uroš Drnovšek Iskanje podatkov na internetu – kako učenci razredne stopnje uporabljajo spletne brskalnike Searching for information on the internet: how do elementary school students use search engines on the web	57
Jerneja Herzog, dr. Matjaž Duh, mag. Janja Batič Pedagoška praksa kot motivacija za ustvarjalno likovnopedagoško delo bodočih likovnih pedagogov The teaching practice as motivation for future art teachers	67
Dr. Amand Papotnik, Tina Brglez Raziskovanje in preučevanje tehniške dediščine v funkciji narodove identitete Researching and Studying Technical Heritage in the Function of A Nation's Identity	79
Aleksandra Slatinšek-Mlakar Novejša spoznanja o razvoju otrokove risbe Recent findings about the development of children's drawings	89

---

---

Jasmina Matjašič, Ksenija Seršen, dr. Vlasta Hus	99
Analiza inovacijskih projektov z vidika zastopanosti družboslovnih vsebin	
An analysis of innovative projects from the perspective of sociology	
Splošno o reviji	113
Navodila avtorjem	
General information	115
Guidelines for submission	

---

*Dr. Jana Bezenšek  
Tjaša Purgaj*

## **Nekateri sociološki vidiki razširjenosti mobinga med učitelji v osnovni šoli**

Izvirni znanstveni članek

UDK 364.63:373.3.011.3-051

### **POVZETEK**

Prispevek predstavlja raziskavo pojava mobinga v različnih delovnih okoljih slovenske osnovne šole, in sicer na podlagi empiričnih podatkov, zbranih v treh osnovnih šolah kot delovnih organizacijah. Avtorici ugotovljata razlike med šolami glede pogostosti pojavljanja pojava, značilnosti žrtev, vzrokov, zaradi katerih se pojavi, in posledic, ki nastanejo. Podatki empiričnih raziskav psihosocialnih pogojev v šolah kot delovnih organizacijah kažejo, da je vse več zaposlenih žrtev mobinga. Mobing je definiran kot močan socialni stresor v delovnih organizacijah. Napaden posameznik oz. družbena skupina mobing doživlja kot konfliktno situacijo in komunikacijo na delovnem mestu. Napaden posameznik, žrtev konflikta, je izpostavljen stalnim in dlje časa trajajočim napadom ene ali več oseb na delovnem mestu, z namenom, da ga izrinejo iz delovne organizacije ali mu kako drugače škodujejo. Nad napadeno osebo se izvajajo pritiski, ustrahovanja, osebo se ponižuje, nadleguje ali kako drugače nanjo negativno vpliva. Žrtev zaradi psihičnih obremenitev v večini primerov zbolji in pogosto tudi zapusti delovno mesto. Mobing lahko posameznika prizadene do tolikšne mere, da se ni več sposoben vključiti v nobeno delovno okolje. Posameznik posledice najpogosteje doživlja kot stres, raztresenost, težave s koncentracijo in družinske probleme.

**Ključne besede:** mobing, psihično nasilje, delovno mesto, konflikt, osnovna šola, učitelji

## **Some Sociological Aspects of the Spread of Mobbing among Teachers in Elementary Schools**

### **ABSTRACT**

The paper presents a discussion on the appearance of mobbing in different working environments in Slovene elementary schools. The research is based on empirical facts collected in three different schools as a type work organization. There are some differences between organizations in the frequencies that mobbing appears, victims' characteristics, and the reasons and consequences that appear after the mobbing. The results of the empirical research on the psychosocial conditions in the work place show that more and more teachers as employees are mobbing victims. Mobbing is defined as a very strong social stress factor. Each

individual or a social group experiences mobbing as a conflict situation that can involve communication at work. Attacked individuals, the victims of the conflict, are exposed to the permanent and long-term attacks of one or more people at work. The intention of these attacks is to oust the individual from the organization or to harm them in any other way. A lot of pressure is being put on these people and also intimidation, humiliation, molestation or some other negative influences appear. Because of the psychological burden caused by this, the victim usually becomes ill and often leaves the work position. Mobbing can affect the individual in a way that they are no longer capable for fitting in to any new work environment. The most frequent consequences that the victims suffered were: the feeling of being stressed, insomnia, concentration problems and family problems.

**Key words:** mobbing, emotional violence, workplace, conflicts, elementary school, teachers

## Uvod

V sodobni slovenski postmoderne družbi zasluge za opravljeno delo niso več cenjene, saj živimo v družbi, željni hitrih rezultatov in izstopajočih uspehov, pa tudi pretekli dosežki (pogosto) niso več pomembni. Pri tem pa ne gre zanemariti dejstva, da so temeljne bivanjske kategorije ljudi kljub eksplozivnosti tehnološkega razvoja, zaostrenih gospodarskih razmer in trga dela ostale (skoraj) nedotaknjene. Tako posledično spremenjena posameznikova razmerja v uresničevanju občin vrednot družbe pa so povzročila vsesplošno tekmovalnost, individualistično usmerjenost posameznikov, vse hitrejši tempo življenja in nebrzdano potrošništvo v vseh družbenih podsistemih, torej tudi v vzgojno-izobraževalnem. Še posebej, ker so razvoj vse bolj kompleksne postmoderne družbe v zadnjih desetletjih zaznamovale številne spremembe, ki vplivajo na kakovost življenja ljudi in vnašajo nepredvidljivost in negotovost v njihova življenja. Hkrati z nenehnimi in vse bolj nepredvidljivimi spremembami, za katere se vse bolj zdi, da so (še edina) stalnica naših življenj, se odpirajo vprašanja o kakovostnem delovnem življenju človeka in znotraj teh procesov in gibanj še posebej vprašanje neželenih družbenih dogajanj na delovnem mestu, ki je vse manj varno, predvidljivo in vse bolj izpostavljeno dnevni negotovosti.

Pred tem posameznik še ni bil nikoli tako izpostavljen; brez večjega tveganja se je v moderni družbi prilagajal družbenim okoliščinam delovnega mesta, ki so usmerjale njegovo življenje. Danes, v realnosti postmoderne, je povsem drugače, saj mora posameznik sam sprejemati odločitve in poskrbeti za svoje življenje in v njegovih potekih tudi za svoje zdravje. To velja tudi za obravnavanje in razumevanje ter "spopadanje" s takimi družbeno neželenimi pojavi, kot je mobbing na delovnem mestu, saj se na področju trga dela dogajajo velike spremembe. Zainteresirani posamezniki si morajo sami pridobiti informacije o svojih pravicah ter možnosti obrambnih sistemov in tudi izobraževanja. Sami morajo tudi poskrbeti za vključitev v te, nemalokrat zanje zelo zahtevne procese. Tako je zato izpostavljena zahteva po večji ponudbi informacij, na podlagi katerih se lahko zainteresirani posamezniki

odločajo, delovne organizacije pa morajo, če želijo, da bodo zaposleni in (sicer) zainteresirani delovno učinkoviti, prevzeti skrb za kakovostno izvajanje le-teh.

Naraščajoča kompleksnost življenja povzroča čedalje večjo ranljivost posameznih socialnih sistemov in družbenih skupin zaposlenih, zato zahteva njihovo povezovanje. Ali, kot navaja Brečko (2007), nas takšne razmere silijo v polje "imeti" in s tem se zanemarja vidik človeka "biti", kar nujno pripelje do zaostrenih medosebnih odnosov, boja za prevlado, ki ga pogosto poganja strah pred izgubo delovnega mesta in posledično predvsem materialnih ugodnosti. V takšnem delovnem okolju, kjer vsak želi doseči le najboljše za sebe, se lahko hitro začne izvajati psihično nasilje nad osebo, ki nekoga na poti do želenega cilja ogroža in mu je v napoto.

Navedeno in še marsikaj pa velja tudi za zaposlene na področju osnovnega izobraževanja.

## **Mobing kot najpogostejša oblika nasilja na delovnem mestu**

Najpogostejša oblika nasilja na delovnem mestu, mobing, je povsod po svetu že zelo razširjena in tudi slovenski šolski prostor zanjo ni imun. Sicer se pojav v slovenskem prostoru najpogosteje enači z opisom "psihično nasilje na delovnem mestu". Izraz zanj izvorno pa prihaja iz latinščine kot "mobile vulgus", kar označuje skupino posameznikov z nizko organizacijsko stopnjo in kulturo, v kateri prevladuje uničevalni tip vedenja, kar (pre)pogosto velja za tovrstne akterje tudi danes. V anglosaškem govornem okolju se je bolj uveljavil izraz "bullying" (kot tiraniziranje, šikaniranje, ustrahovanje, v ameriškem pa "harassment" (kot tudi še ali/in nadlegovanje, mučenje, vznemirjanje ipd.). Mobingu naj bi po dosedanjih opravljenih raziskavah bilo izpostavljenih povprečno 5 % vseh zaposlenih v Evropski uniji. Dodič Fikfak (2006) pa opozarja, da smo v Sloveniji soočeni s še višjo stopnjo mobinga, saj se delež žrtev mobinga v Sloveniji giblje med 20 in 30 % in celo do 40 % med zaposlenimi v t. i. intelektualnih institucijah.<sup>1</sup>

### **Nekatere osnovne značilnosti mobinga**

Izraz mobing je prvi uvedel etolog Konrad Lorenz, ki je pri opazovanju živali prišel do spoznanj, na kakšne načine skupina živali prežene ali izloči vsiljivca oz. konkurenta in kako pri tem posamezne živali sodelujejo. Švedski delovni psiholog nemškega rodu Heinz Leymann pa je v 80. letih 20. stoletja tako razumljen izraz mobing "prenesel" še na delovna mesta ljudi, s čimer je poimenoval podobno

---

<sup>1</sup> V okviru Evropske fundacije za izboljšanje življenjskih in delovnih razmer je bila v letu 2005 izvedena Četrta evropska raziskava o delovnih razmerah (angl. Fourth European Working Conditions Survey), ki je med drugimi obravnavala področje psihičnega nasilja na delovnem mestu. V njej je sodelovalo tudi 12 novih članic Evropske unije, ki so se slednji pridružile v letu 2004 in 2007, med njimi tudi Slovenija. Skupaj je zajela delavce iz 31 evropskih držav (27 članic Evropske unije, Hrvaška in Turčija (obe kandidatki) ter Švica in Norveška) iz različnih gospodarskih dejavnosti.

agresivno vedenje ljudi v delovnih okoljih (Brečko, 2003). Po Leymannu je mobing "konfliktov polna komunikacija na delovnem mestu med sodelavci ali med podrejenimi in nadrejenimi, pri čemer je napadena oseba v podrejenem položaju (podrejena v konfliktu, ne v hierarhiji) in izpostavljena sistematičnim in dlje časa trajajočim napadom ene ali več oseb z namenom in/ali posledico izrine iz sistema, pri tem pa napadena oseba to občuti kot diskriminirajoče" (Leymann, 1995, str. 18; Tkalec, 2006, str. 6).

Na podlagi več raziskav je Leymann opredelil 45 različnih dejanj mobinga, ki jih je razvrstil v 5 skupin glede na to, kakšne so njihove posledice oz. namen (Kostelić Martić, 2007), ki jih je označil kot napade na možnost izražanja in komuniciranja, možnost vzdrževanja socialnih stikov, osebni ugled, kakovost dela in zdravje zaposlenega. Knorz in Zapf (1996) pa navajata še: opravljanje posameznika, zaničujoči pogledi in geste, zavračanje stikov, neupoštevanje, širjenje govoric, kritiziranje dela, omejevanje možnosti izražanja, dvomi v odločitve žrtve, dajanje neustreznih delovnih nalog (daleč pod nivojem sposobnosti žrtve), zasmehovanje, stalno prekinjanje govora, namerna nedostopnost za potrebe žrtve, kričanje, uporaba kletvic, sumničavost glede psihičnega zdravja žrtve, ustne grožnje, dodeljevanje nesmiselnih nalog, dodeljevanje vedno novih del, dodeljevanje nalog, ki ogrožajo zdravje žrtve, sodelavcem se prepove nagovarjanje žrtve, napadi zoper politično usmerjenost, kritiziranje zasebnega življenja idr.

Napadeni posameznik pa doživlja tudi uničevanje socialnih mrež, katerih del je pred napadom bil, saj se nenadoma z njim (žrtvijo) nihče več ne pogovarja; ko koga v delovnem okolju ogovori, ga le-ta ignorira, premestitev v drugo pisarno (daleč od sodelavcev), prepoved sodelavcem, da komunicirajo z žrtvijo, vsestranska ignoranca v delovnem okolju idr. To seveda sproži rušenje njegovega pridobljenega družbenega statusa. Leymann (1993) navaja, da rušenje družbenega statusa in ugleda žrtve zaznamujejo: ogovarjanje za hrbtom, širjenje govoric, poskusi smišanja žrtve, domnevanje, da je žrtev psihični bolnik, poskus prisiljevanja žrtve na pregled pri psihiatru, norčevanje iz telesnih hib, oponašanje načina hoje, glasu ali gest z namenom, da bi se žrtev osmešilo, napadi na politično in versko usmerjenost, norčevanje iz zasebnega življenja, žalitve na račun narodnosti, dajanje nalog, ki negativno vplivajo na samozavest žrtve, napačno ocenjevanje delovnih naporov z namenom žalitve, dvomi v poslovne odločitve posameznika, kletvice in drugi izrazi, ki ne sodijo v delovno okolje, poskusi spolnega zblíževanja ali verbalnih spolnih ponudb idr. To pa seveda povzroči uničevanje kakovosti njegovega poklicnega in osebnega delovanja, saj ne dobiva novih delovnih nalog, ker so mu odvzete vse pomembnejše delovne naloge v tolikšni meri, da si še sam ne more najti nobenega dela zase, dodeljujejo se mu nesmiselna dela, delovne naloge, ki jih dobiva, so daleč pod nivojem njegovih sposobnosti, ali pa se mu dodeljujejo zmeraj nove naloge (in to veliko pogosteje kot ostalim sodelavcem), tudi take, ki presegajo raven njegove kvalifikacije, z namenom diskreditacije.

Zaradi doživljanja tovrstnih napadov je ogroženo tudi njegovo zdravje, saj se napadi na zdravje manifestirajo tako, da se ga sili k opravljanju zdravju škodljivih nalog, se mu grozi s fizičnim nasiljem, se nad njim izvaja lažje fizično nasilje, z opravičilom, da se nekoga na ta način "disciplinira", se ga fizično zlorablja, se mu



namerno povzroča škodo ali nepotrebne stroške, se mu namerno povzroča psihične posledice v domačem ali delovnem okolju, se nad njim izvaja spolno nasilje (Leymann, 1993).

Tudi drugi raziskovalci obravnavanega problema (npr. Resh, 1997; Gruban, 2003; Davenport idr., 2002; Kalčič in Knavs, 2007; Zapf, 1999) so ugotovili, da je v procesu mobinga mogoče opredeliti določene faze oz. razvojne stopnje, po katerih se lahko iz konflikta razvije mobing, ki se največkrat konča s prekinitvijo delovnega razmerja med delavcem in delodajalcem. Situacija, ki sproži mobing, je navadno konflikt, ki se stopnjuje in razvija v osebni spor. V drugi fazi, ki jo zaznamuje psihoteror, napadi na posameznika postajajo vse intenzivnejši. Tarča napadov postane osebnost žrtev, v delovni organizaciji se začnejo širiti govornice, sodelavci so do zaposlenega vse bolj neprijazni, izogibajo se komunikaciji z njim, saj z njim ne želijo imeti stika. Prizadeti posameznik prične doživljati intenzivne resne psihosomatske motnje, ki se stopnjujejo in ostrijo. Prizadet posameznik se pogosto zateče v bolniško odsotnost, nadrejeni pa prične (v tretji fazi) izvajati prve disciplinske ukrepe (npr. zniževanje plače, v skrajnem primeru tudi prekinitve delovnega razmerja). Tkalec (2006) opozarja, da se primeri mobinga, ki preidejo v zadnjo fazo, skoraj vedno končajo s prekinitvijo delovnega razmerja. Za odpoved se odloči bodisi žrtev sama, ki ne prenese več krivic na delovnem mestu, ali nadrejeni.

Davenportova s sodelavci (2002) pa govori celo o mobing sindromu, ki vsebuje deset različnih faktorjev. Pojavljajo se v različnih kombinacijah, sistematično in ponavljajoče tako, da vpliv teh dejavnikov na žrtev postane glavni element mobing sindroma kot:

1. Napad/ogrožanje dostojanstva integritete, verodostojnosti in profesionalnosti zaposlenega.
2. Komunikacija temelji na zanikanju, ponižanju, strašenju, žaljenju, zlonamernosti in kontroli.
3. Deluje direktno ali indirektno, na zahrbtnen ali očiten način.
4. Povzročen je s strani enega ali več zaposlenih.
5. Skozi določeno obdobje se pojavlja nenehno, večkrat in sistematično.
6. Žrtev se označi na tak način, da je kriva.
7. Gradi na tem, da osebo osramoti, zmede, prestraši, izolira in jo pahne v pokornost.
8. Deluje z namenom, da osebo izrine.
9. Odstranitev osebe iz delovnega okolja je prikazana tako, kot da se je oseba sama odločila.
10. Dejanja niso prepoznana, so napačno interpretirana, prezrta, tolerirana, spodbujana ali celo naščuvana s strani menedžmenta organizacije (tudi Tuškej, 2007).

## Oblike mobinga

Glede na to, ali se mobing dogaja na isti ali različni hierarhični ravni, ločimo dve obliki mobinga. Kadar sta napadalec in žrtev na isti hierarhični ravni, govorimo o vodoravnem oz. horizontalnem mobingu. Če pa sta osebi na različni hierarhični ravni, govorimo o navpičnem oz. vertikalnem mobingu, znotraj katerega se pojavljata še strateški mobing in "staffing" (Kostelić Martić, 2007). Danes vse bolj razširjena oblika mobinga pa je virtualni mobing oz. e-mobing.

Tabela 1: Oblike mobinga

OBLIKE MOBINGA		
VODORAVNI	NAVPIČNI	
Zaposleni na isti hierarhični ravni.	Zaposleni na različnih hierarhičnih ravneh.	
	<b>STRATEŠKI MOBING</b>	<b>»STAFFING«</b>
	Nadrejeni → Podrejeni	Podrejeni → Nadrejeni

### Vodoravni (horizontalni) mobing

Pri tej obliki mobinga se zaposleni z različnimi negativnimi, zlonamernimi dejanji skuša znebiti drugega zaposlenega, torej sodelavca, ki mu je glede na položaj v podjetju enakopraven. Občutek ogroženosti, ljubosumje ali zavist lahko spodbudijo željo, da bi se znebili kakega sodelavca, zlasti če tisti, ki izvaja mobing, misli, da mu bo to koristilo pri njegovem napredovanju v karieri. V drugih primerih vodoravnega mobinga pa skupina zaposlenih v podjetju izvaja nasilje nad enim izmed članom te skupine, ki ga izberejo kot "žrtveno jagnje". Razlogi za mobing so podobni kot v zgornjem primeru, torej z nasilnimi dejanji želijo uničiti žrtev, saj se počutijo ogrožene, navdaja jih zavist in nevoščljivost. S tem ko ponižujejo, žalijo ali kako drugače psihično nadlegujejo posameznika, pravzaprav povečujejo sami sebe in izživijo lastne frustracije ter si skušajo dokazati, da so močnejši in sposobnejši od njega (Kostelić Martić, 2007).

### Navpični (vertikalni) mobing

Psihično nasilje se odvija med nadrejenim/i in podrejenim ali skupino podrejenih. Tovrstno obliko mobinga zaznamujejo nasilna dejanja med zaposlenimi na različnih hierarhičnih ravneh. Pri tem ima vlogo napadalca in vlogo žrtve enkrat eden, drugič pa drugi. Kadar nadrejeni skuša odstraniti nekoga na nižjem delovnem mestu, govorimo o "strateškem mobingu". Oseba, ki je napadena, lahko za nadrejenega predstavlja presežek, ki se lahko pojavi kot posledica reorganizacije podjetja, prevzema ali združitve podjetij. Lahko se zgodi tudi, da se žrtev enostavno ne more prilagoditi na spremembe, ki so bile izvedene v podjetju, in se ne more vključiti v novo okolje. Kot tak je zaposleni seveda nezaželen, zato se s sistematičnim izvajanjem psihičnega nasilja nad njim želi doseči njegovo odpoved. Pri tem se nadrejeni načrtno poslužuje nasilnih dejanj, podrejenega žali in ponižuje in se ga na ta način skuša znebiti (Kostelić Martić, 2007).

Mogoča pa je tudi obratna situacija, in sicer da je skupina podrejenih tista, ki izvaja psihično nasilje nad nadrejenim, ki je v tem primeru žrtev mobinga. Takšno vrsto nasilja na delovnem mestu imenujemo "staffing". Zanj slovenskega prevoda še ni, lahko pa bi ga poimenovali na primer skupinski mobing, obratni mobing ali mobing navzgor. Takšni primeri so sicer redki, vendar se pojavljajo, predvsem v tistih primerih, ko se zaposleni želijo znebiti svojega nadrejenega (Bakovnik, 2006). Obstajata še dve obliki mobinga, ki ju raziskovalci redkeje omenjajo. Prva oblika je t. i. "bullying", ki označuje kruto, poniževalno vedenje s strani nadrejenih do podrejenih v organizaciji; namen teh aktivnosti pa je, ponižati podrejene ter izkazovati premoč in nadvlado nad posameznikom ali skupino posameznikov. Takšno vedenje se pojavi, ko nadrejeni začuti, da lahko njegovi podrejeni opravljajo njegovo delo bolje kot on sam. Tako jih začne kaznovati z nenehnim kritiziranjem ali z odvzemanjem odgovornosti zaradi njihove prevelike kompetentnosti. Najpogosteje pa z nobenim noče deliti informacij, pomembnih za poslovanje, saj meni, da nihče ni vreden zaupanja, s povzdignjenim glasom priganja podrejene k delu ter vztraja pri trditvi, da je njegov način za izvedbo delovnih nalog najboljši. V nekaterih angleško govorečih državah besedo "bullying" pogosto enačijo s pojmom mobing oz. besedi uporabljajo kot sinonima (Mlinarič, 2007). Druga oblika je "bossing", ki označuje mobiranje s strani nadrejenega, vendar ne v tako brutalni obliki, to pa seveda ne pomeni, da je manj intenziven proces. Ko mobira šef, žrtev nima možnosti, da bi iz tega kroga pobegnila, to pomeni, da je že predvidena za "odstrel".

## **Vzroki za nastanek mobinga**

Vzroki za nastanek mobinga so večplastni, kompleksni in hkratni. Ne gre jih iskati samo v posamezniku, pač pa tudi v delovni organizaciji in družbi. Brečko (2007) vzroke za nastanek mobinga pogojuje z neuskklajenostjo v organizaciji dela (zaradi toge hierarhije, nizke stopnje odločanja), podcenjevanjem sposobnosti zaposlenih, nezasedenostjo delovnih mest, neustreznim načinom vodenja (npr. avtoritarni način, vodenje, ki tolerira očitne znake nasilja), socialnim položajem mobiranih (njihovo kulturno in nacionalno pripadnostjo, barvo kože, spolom), uveljavljanjem moči, krepitevijo občutka povezanosti znotraj skupine, strahu pred izgubo službe ter nezadovoljstva na delovnem mestu. Cvetko (2006) pa navaja predvsem zunanje narave vzrokov za razvoj mobinga, med katerimi izpostavlja veliko konkurenco na trgu dela, globalizacijo, velike organizacijske spremembe (npr. privatizacijo, združevanje podjetij, prestrukturiranje), ekonomsko krizo idr. Navedeno pa nedvomno posledično sproža občutenje negotovosti delovnih mest in zaznavno večja pričakovanja glede fleksibilnosti organizacij in zaposlenih.

## **Žrtev in storilec mobinga (mober)**

Žrtev mobinga je lahko vsakdo v delovnem razmerju. Kostelić Martić (2007) in Brečko (2007) ugotavljata, da so žrtve mobinga najpogosteje "poštenjaki", torej posamezniki, ki so opazili in prijavili nepravilnosti pri delu; mladi, na začetku profesionalne kariere oz. komaj zaposleni ljudje, pa tudi tisti pred upokojitvijo, ki imajo upočasnen ritem dela, z zmanjšano motivacijo za nove oblike poklicnega

usposabljanja in/ali imajo previsoke prihodke; osebe, ki želijo nove delovne pripomočke (nove računalnike, novo programsko opremo) in več samostojnosti pri delu; osebe, ki po dolgih letih brezhibnega dela zahtevajo priznanje svojega delovnega položaja in večjo plačo; posamezniki, označeni kot presežek delovne sile; visoko ustvarjalni posamezniki; fizični invalidi; zaposleni, ki so pogosto z delovnega mesta odsotni zaradi bolezni oz. so na bolniški odsotnosti; pripadniki nasprotnega spola, ki so v očitni manjšini; posamezniki, ki prakticirajo drugačne spolne usmeritve.

Moberji so po ocenah raziskovalcev najpogosteje osebe z motnjami osebnosti; tudi sicer manj sposobne, vendar močne osebnosti, brez sposobnosti za ljubezen, radost, igro, kreativnost, dajanje in deljenje. Ker so močne osebnosti, se jim zlahka pridružijo drugi, "slabi" posamezniki, v strahu, da sami ne bi postali žrtve. Identificirajo se z moberjem oz. stopijo na njegovo stran. Z mobingom naj bi prikrivali nemoč v neki drugi sferi svojega življenja (najpogosteje zasebni, torej v zakonu ali družini). Tako okrog sebe formirajo skupino, v kateri dokazujejo svojo moč in pomembnost na račun žrtve.

Raziskovalci mobinga opisujejo (sicer) tipe moberjev kot: socialno disfunkcionalne, inferiorno prepotentne, egocentrične osebe, profesionalno disfunkcionalne, guruje in sociopate (Koić, 2006). Zelo pogosto se moberji prav- zaprav počutijo inferiorno (za vsako prepotentnostjo stoji neka impotenca). Z mobingom si zagotavljajo dominantnejšo vlogo in odrivajo vsakogar, ki jim stoji na poti do njihovega uspeha. To naj bi počeli tudi iz osebnega strahu, da ne bodo cenjeni ali celo, da bodo (nekomu) sami postali žrtev. Nekateri moberji to počnejo zavestno, z namero, da nekomu škodujejo ali da ga prisilijo, da zapusti delovno mesto. To uporabijo takrat, ko se počutijo ogrožene (npr. zaradi kariere) ali v situaciji, ko v delovni organizaciji zaznajo težave s presežno delovno silo, kar bo zahtevalo odpuščanje. Pogosto pa se mobing v začetni fazi dogaja nezavedno. Tako nekatere osebe začnejo mobirati druge preprosto zato, ker se v skupini ne znajo drugače obnašati.

V številnih primerih je glavna lastnost moberja egocentričnost. Prepričan je, da mu mora okolica dati vse tisto, kar potrebuje, da mu mora biti zahvalna. Tak posameznik ne poseduje sposobnosti empatije, ne more vživljati se v občutke drugega. Pogosto navaja, da je prav on žrtev in da posamezniki oz. okolica napadajo njega. Do avtoritet(e) se večinoma obnaša pretirano ljubeznivo in servilno, do sodelavcev pa emocionalno nezrelo ter selektivno prijazno. Če ga odkrijejo, trdi, da je žrtev on, ko pa ga pozovejo k odgovornosti, krivdo vali na druge, vedno želi biti v središču pozornosti.

Brečko (2007) navaja, da so napadalci v 44 % primerov sodelavci, v 37 % nadrejeni, v 10 % nadrejeni in podrejeni hkrati ter v 9 % podrejeni. Kostelić Martić (2005) pa, da so storilci pogosto ljudje z osebnostnimi motnjami, ki trpinčijo žrtve zaradi občutka ljubosumnja, zavisti, strahu, negotovosti, antipatije. Storilci so lahko tudi posamezniki, ki čutijo, da sta njihov ugled in položaj v delovni organizaciji ogrožena.

## Posledice mobinga

Mobing oz. psihično nasilje na delovnem mestu je ena najbolj zahrbtnih oblik, ki razkraja ekonomsko in socialno varnost, dostojanstvo, psihični in fizični obstoj posameznika ter normalno delovanje družbenih procesov (Kečanović, 2006). Posledice mobinga so, tako kot vzroki, zelo raznolike in kompleksne ter nepredvidljive. Največkrat zadevajo vpletene, torej tako mobirane kot moberje, povzročajo pa tudi zelo kompleksne negativne posledice v delovnih organizacijah in posledično v globalni družbi. Marais Steinman (1998) opozarja, da mobing na delovnem mestu povzroča takojšnje in pogosto dolgoročne motnje v medsebojnih odnosih, v organizaciji dela in v delovnem okolju na splošno, kar običajno povzroči zmanjševanje kakovosti opravljenih storitev in upad produktivnosti ter učinkovitosti. Tudi zato, ker žrtev mobinga od 10 do 52 % svojega delovnega časa porabi za načrtovanje obrambnih strategij oz. strategij preživetja in manevriranja v organizaciji ter zaradi tega dejansko postane neučinkovita. Za delodajalce je kritična še odsotnost z dela, ki je najpogosteje posledica bolezni žrtev. Nadaljnjo izgubo predstavlja odpoved delovnega razmerja. Na ravni globalne družbe lahko mobing sčasoma povzroči nezaposlenost ter psihične in fizične težave, ki slabo vplivajo na družbeni položaj posameznika. Posledično pa se kažejo tudi stroški zdravstvenega varstva in dolgoročne rehabilitacije za reintegracijo žrtev, stroški nezaposlenosti in ponovnega usposabljanja žrtev ter stroški nezmožnosti in invalidnosti pri žrtvah, katerih delovne sposobnosti so zaradi nasilja zmanjšane. Mobing pusti posledice tudi na sodelavcih, ki so priča sovražnim odnosom. Ti največkrat celotno dogajanje zgolj (nemočni) opazujejo, le redko pa se najdejo taki, ki poskušajo storilca ustaviti. Čeprav priče mobinga z nasiljem niso neposredno povezane, pa vendarle občutijo posledice, in sicer: občutek krivde, strah pred posledicami v primeru, če bi žrtvi pomagali, strah pred tem, da lahko tudi sami postanejo žrtev, umikanje oz. izogibanje storilcu, da ne bi vzbujali pozornosti, imitacija oz. posnemanje dejanj storilca z namenom, izogniti se vlogi morebitne žrtve ali pa celo doseči uspehe, ki jih je uspelo doseči storilcu (npr. napredovanje).

Dejanja mobinga so tako psihično utrujajoča, da puščajo hude posledice tako na posamezniku kot tudi na sodelavcih in družini žrtve. Posledice nadlegovanja na delovnem mestu pa čuti tudi delovna organizacija sama, prav tako pa določeno breme občuti celotna družba. Posledice mobinga prikazujemo v tabeli 2.

Ugotavljamo pa, da je v javnem sektorju, kamor spada tudi sistem vzgoje in izobraževanja, mogoče zaznati višjo frekvenco pojavljanja mobinga kot v zasebnem sektorju. Med žrtvami se pogosteje znajdejo ženske, moški so pogosteje povzročitelji. Psihično nasilje se pojavlja na vseh organizacijskih ravneh, med povzročitelji so tako nadrejeni kot sodelavci. Pogosto je povzročitelj več, v tem primeru nasilje tudi dlje traja.

Tabela 2: Posledice mobinga

Posledice za posameznika	Posledice za sodelavce	Posledice za organizacijo	Posledice za celotno družbo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• depresije, motnje spanja, težave s srcem</li> <li>• ogrožena socialna varnost</li> <li>• izguba samospoštovanja</li> <li>• motene interakcije</li> <li>• samomor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• negativen vpliv na pogoje dela, storilnost in rezultate</li> <li>• zmanjša se zadovoljstvo pri delu, vedno več je napak, ni motivacije</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• povečanje bolniške odsotnosti</li> <li>• manjša učinkovitost in produktivnost</li> <li>• finančne in kadrovske izgube</li> <li>• izguba ugleda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• večanje stroškov zdravstva</li> <li>• izgube v pokojninskem sistemu</li> <li>• poveča se brezposelnost v državi</li> <li>• manjša produktivnost celotne družbe</li> </ul>

## Metodologija

### Namen raziskave

Ker je mobing ponavljajoče se, premišljeno, žaljivo, neprijazno in sovražno ravnanje, usmerjeno v tarčo oz. žrtev, nas je zanimalo, ali se tovrstni družbeno neželjeni procesi odvijajo tudi v slovenskem šolskem sistemu. Ker je, po raziskavah sodeč, mobing najbolj razširjen v javnih ustanovah (Parent Thirion, 2007; Škrilec, 2008; Brečko, 2006), nas je zanimalo, kakšne razsežnosti psihičnega nasilja na delovnem mestu zaznavajo oz. doživljajo učitelji v podsistemu osnovnega izobraževanja.

Tako smo z raziskavo želeli ugotoviti:

- Ali so osnovnošolski učitelji seznanjeni s pojavom mobinga?
- V kakšni vlogi so se učitelji že srečali z mobingom?
- Kako bi učitelji ravnali v primeru, da so žrtve mobinga?
- Kdo so izvajalci mobinga nad učitelji?

Pri tem so nas zanimale razlike glede na spol in starost učiteljev.

### Raziskovalna metoda

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega družboslovnega raziskovanja.

### Raziskovalni vzorec

Osnovno populacijo, ki smo jo zajeli v neslučajnostni priložnostni vzorec, predstavljajo osnovnošolski učitelji treh osnovnih šol v šolskem letu 2008/09. Vzorec je zajemal 106 anketiranih osnovnošolskih učiteljev, med katerimi so prevladovali učiteljice (89 oz. 84 %); anketiranih učiteljev je bilo 17 (16 %), kar je zaradi feminizirane narave dela povsem pričakovano. Anketirane učitelje smo razdelili v tri starostne skupine: do 34 let (24,5 %), od 35 do 54 let (67,9 %) in nad 55 let (7,5 %).

## Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Potrebne empirične podatke smo pridobili z anketiranjem na treh osnovnih šolah, ki smo ga izvedli v času od decembra 2008 do marca 2009. Ravnatelje osnovnih šol smo najprej prosili za sodelovanje in se z njimi dogovorili za termin anketiranja, ki je bilo anonimno in je potekalo skupinsko vodeno z našimi predhodnimi navodili in prošnjo za sodelovanje. Vsa vprašanja anketnega vprašalnika so bila zaprtega tipa. Upoštevali smo osnovne merske karakteristike anketnega vprašalnika: veljavnost (s pregledom ustrezne literature), objektivnost (z zaprtim tipom vprašanj, pri katerih ni mogoče s subjektivnim presojanjem spreminjati informacij) in zanesljivost (z natančnimi in enopomenskimi, specifičnimi vprašanji). Dobljene empirične podatke smo obdelali s statističnim programskim paketom SPSS; izračunali smo absolutne ( $f$ ) in odstotne ( $f\%$ ) frekvence ter tako dobljene podatke tabelarično prikazali. Za preverjanje odvisnih zvez med spremenljivkami smo uporabili  $\chi^2$ -preizkus.

## Rezultati in interpretacija

### Seznanjenost s procesom mobinga

Iz dobljenih empiričnih podatkov je razvidno, da je večina anketiranih učiteljev seznanjenih s pojmom mobing. Kar 91 anketiranih učiteljev (85,5 %) je za pojem mobing že slišalo, le 15 (14,2 %) pa še nikoli. Rezultat je pričakovan, saj se o nasilju na delovnem mestu veliko govori v medijih. V času raziskave je začel veljati tudi nov kazenski zakonik, v katerem je mobing opredeljen kot kaznivo dejanje, zato je bila pogostost predstavljanja pojava mobinga v javnosti zelo visoka.

Tabela 3: Število ( $f$ ) in strukturni odstotki ( $f\%$ ) učiteljev po seznanjenosti s pojmom mobing glede na spol in glede na starost

Seznanjenost z mobingom	Moški		Ženske		Do 34 let		35–54 let		Nad 55 let	
	$f$	$f\%$	$f$	$f\%$	$f$	$f\%$	$f$	$f\%$	$f$	$f\%$
Da	16	94,1	75	84,3	25	96,2	62	86,1	4	50,0
Ne	1	5,9	14	15,7	1	3,8	10	13,9	4	50,0
Skupaj	17	100	89	100	26	100	72	100	8	100
$\chi^2$ -preizkus	$\chi^2 = 1,364, g = 1, p = 0,243$				$\chi^2 = 8,840, g = 2, p = 0,012$					

S  $\chi^2$ -preizkusom nismo zaznali statistično značilne razlike med spoloma po seznanjenosti s pojmom mobing. Večina anketiranih moških (16 oz. 94,1 %) pa tudi anketirank (75 oz. 84,3 %) je bilo seznanjenih z mobingom, kar smo tudi pričakovali. Nasilje na delovnem mestu je tema, o kateri se vsak dan veliko govori in sliši. Zadnje čase se največ pozornosti namenja prav nasilju na delovnem mestu in vrstniškemu nasilju. Pričakovano je, da spol ne bo pomembno vplival na seznanjenost s pojmom mobing.

Glede starostnih razlik po seznanjenosti s pojmom mobing pa nam je izid  $\chi^2$ -preizkusa pokazal, da obstaja statistično značilna razlika po seznanjenosti z

mobingom glede na starost učiteljev. Starejši kot so učitelji, manj poznajo pojem mobing. V starosti do 34 let kar 96,2 % anketiranih učiteljev pozna mobing, medtem ko je teh v starosti nad 55 let le še 50 %.

Takšnega rezultata nismo pričakovali, saj smo predvidevali, da starost anketiranih učiteljev ne bo vplivala na seznanjenost z obliko tako kompleksnega in agresivnega nasilja, kot je mobing. Ta rezultat je najverjetneje posledica različnega pojmovanja, razumevanja in percepcije nasilja na delovnem mestu, saj v slovenskem prostoru ne obstaja samo en strokovni termin za pojmovanje te oblike nasilja. Morda so starejši anketirani učitelji slišali za izraz šikaniranje, trpinčenje na delovnem mestu, novejšega pojma mobing pa v tem kontekstu niso (pre)poznali.

### Vloga, s katero so se učitelji srečali v procesu mobinga

Tabela 4: Število (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) učiteljev po vlogi, s katero so se srečali v procesu mobinga

Vloga v procesu mobinga	f	f%
Opazovalec	19	17,9
Žrtev	15	14,2
Storilec	3	2,8
Nič od tega	69	65,1
Skupaj	106	100

Kar 15 anketiranih učiteljev (14,2 %) je izjavilo, da so (že) bili oz. so (še) žrtev trpinčenja na delovnem mestu. Delež le-teh je presenetljivo visok, saj nakazuje, da je najmanj vsak sedmi anketirani učitelj izpostavljen mobingu. Če analiziramo še delež, ki prikazuje tiste anketirane, ki so bili priča mobingu, je podatek še bolj zaskrbljujoč. Opazovalcev dogajanja mobinga je kar 17,9 % (oz. 19) iz anketirane populacije. Če ta dva podatka združimo, ugotovimo še, da je kar tretjina vseh anketiranih učiteljev že bilo podvrženo mobing dejanjem. Nadlegovanje na delovnem mestu je v šolski sredini torej še kako prisotno! Trije anketirani učitelji so celo priznali, da so sami izvajali mobing. S psihičnim nasiljem se v nobeni od teh vlog ni srečalo zgolj 69 anketiranih učiteljev (65,1 %). To potrjuje, da je mobing resen problem v podsistemu osnovnega izobraževanja in da ga je potrebno čim prej raziskati in predvsem omejiti.



Tabela 5: Število (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) učiteljev po vlogi, s katero so se srečali v procesu mobinga glede na spol in glede na starost

Vloga v procesu mobinga	Moški		Ženske		Do 34 let		35–54 let		Nad 55 let	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Opazovalec	3	17,6	16	18,0	3	11,5	14	19,4	2	25,0
Žrtev	2	11,8	13	14,6	2	7,7	10	13,9	3	37,5
Storilec	1	5,9	2	2,2	0	0,0	3	4,2	0	0,0
Nič od tega	11	64,7	58	65,2	21	80,8	45	62,5	3	37,5
Skupaj	17	100	89	100	26	100	72	100	8	100
$\chi^2$ -preizkus	$\chi^2 = 0,627$ , $g = 3$ , $p = 0,890$				$\chi^2 = 8,415$ , $g = 6$ , $p = 0,209$					

Na osnovi  $\chi^2$ -preizkusov ugotovimo, da ne glede na spol in ne glede na starost učiteljev ne moremo govoriti o obstoju statistično značilnih razlik po vlogi v procesu mobinga.

Ugotavljamo, da so deleži sorazmerno enako porazdeljeni po vlogah glede na spol. Tako je 11,8 % anketiranih učiteljev in 14,6 % učiteljic že občutilo mobing na svoji koži. Med opazovalce oz. priče mobing dejanj se je (samo)umestilo 17,6 % anketiranih učiteljev in 18,0 % anketirank. Med storilci prevladujejo anketiranci (5,9 %), medtem ko je ta delež pri anketirankah nekoliko nižji (2,2 %). Rezultat ni pričakovan, saj so druge raziskave pri nas<sup>2</sup> in po svetu (Parent Thiron idr., 2007) pokazale, da med žrtvami prevladujejo ženske, kar se v naši raziskavi ni potrdilo.

Podrobnejši pregled frekvenc pokaže manjše razlike v odgovorih med različno starimi anketiranimi učitelji. Ugotavljamo, da starost učiteljev kaže na tendenco naraščanja, saj s starostjo anketiranih narašča število tistih, ki so se opredelili za žrtve ali opazovalce mobing dejanj. Tako ugotavljamo, da so anketirani učitelji, ki so stari nad 55 let, najbolj ogrožena skupina in kar 37,5 % se jih je že znašlo v vlogi žrtve. Med tistimi, ki so stari do 34 let, se jih je za žrtev opredelilo 7,7 %. Prav tako s starostjo narašča število tistih, ki so že bili priča mobingu. V starosti do 34 let je bilo priča nadlegovanju na delovnem mestu 11,5 % anketiranih učiteljev, v srednji starostni skupini je teh bilo 19,4 %, v starosti nad 55 let je takih 25,0 %. Vsi trije v anketi zajeti storilci mobinga so stari od 35 do 54 let.

Takšen izid smo pričakovali, saj imajo starejši učitelji, ki so tik pred upokojitvijo, počasnejši ritem dela, niso tako motivirani za nove oblike poklicnega usposabljanja kot njihovi mlajši kolegi in prejema višje dohodke. Vse navedeno moti mlajše učitelje, ki to zavračajo, zato so jim starejši učitelji marsikdaj "v napoto" pri uvajanju novih pristopov, tehnik in metod poučevanja, saj zavračajo timsko delo in odklanjajo predloge mlajših kolegov, ki pa jih zato pogosteje mobirajo.

2 Leta 2008 je bila s strani Kliničnega inštituta za medicino dela, prometa in športa izvedena prva nacionalna raziskava o razširjenosti mobinga pri nas. Rezultati kažejo, da je v zadnjih šestih mesecih pred raziskavo mobing doživelo kar 62,8 % vprašanih žensk in 37,2 % vprašanih moških.

## Način ravnanja v primeru žrtve mobinga

Tabela 6: Število (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) učiteljev po načinu ravnanja v primeru žrtve

Način ravnanja	f	f %
Bolniška odsotnost	8	7,5
Zamenjava službe	26	24,5
Molčečnost	20	18,9
Odpravnina	6	5,7
Tožba	46	43,4
Skupaj	106	100

Kar 46 anketiranih učiteljev (43,4 %) je izjavilo, da bi v primeru, če bi se nad njimi izvajal mobing, zoper povzročitelja vložili tožbo. Ta podatek se sklada z odgovori anketiranih učiteljev na vprašanje, ali so seznanjeni s členom v novem kazenskem zakoniku, v katerem je mobing opredeljen kot kaznivo dejanje, saj jih je na to vprašanje pritrdilno odgovorilo okrog 40 %. Tisti torej, ki so seznanjeni z novostjo, bi najverjetneje vložili tožbo. Slaba četrtnina učiteljev (26 oz. 24,5 %) bi se odločilo za zamenjavo službe, kar 20 učiteljev (18,9 %) pa bi se odločilo za molčečnost in se sprijaznilo z nastalo situacijo z mislijo, "saj drugje ni nič boljše". Ocenjujemo, da je to najslabša možna rešitev, zato nas podatek po eni strani preseneča, po drugi strani pa je v danih zaostrenih družbenih razmerah pričakovan, saj se večina zaposlenih boji za svojo službo in si z izpostavljanjem ne želi nakopati novih problemov ali pa problema poglobiti. 6 anketiranih učiteljev (5,7 %) je izjavilo, da bi čakalo, da jim delodajalec prekine delovno razmerje, saj bi tako bili upravičeni do odpravnine, 8 učiteljev (7,5 %) pa bi se zateklo v daljšo bolniško odsotnost.

Tabela 7: Število (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) učiteljev po načinu ravnanja v primeru žrtve glede na spol in glede na starost

Način ravnanja	Moški		Ženske		Do 34 let		35–54 let		Nad 55 let	
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%
Bolniška	0	0,0	8	9,0	0	0,0	6	8,3	2	25,0
Zamenjava službe	3	17,6	23	25,8	11	42,4	15	20,8	0	0,0
Molčečnost	4	23,5	16	18,0	1	3,8	15	20,8	4	50,0
Odpravnina	1	5,9	5	5,6	0	0,0	5	6,9	1	12,5
Tožba	9	52,9	37	41,6	14	53,8	31	43,1	1	12,5
Skupaj	17	100	89	100	26	100	72	100	8	100
$\chi^2$ -preizkus	$\chi^2 = 3,846$ , $g = 4$ , $p = 0,427$				$\chi^2 = 27,356$ , $g = 8$ , $p = 0,001$					

Glede na spol anketiranih učiteljev ugotavljamo, da ni statistično značilnih razlik po načinu ravnanja v primeru žrtve mobinga. Analiza dobljenih empiričnih podatkov pa pokaže, da bi tožbo proti storilci vložilo 52,9 % anketirancev in 41,6 %

anketirank. Rezultat je spodbuden, saj se ljudje vedno bolj zavedajo, da se je potrebno boriti za svoje pravice in, ne nazadnje, za zdravje. Presenetljivo je, da se v daljšo bolniško odsotnost ne bi zatekel noben anketiranec, ampak bi to možnost izbralo 9 % anketirank. O neprijetnih in nedopustnih dogodkih bi molčalo 18,0 % anketirank in 23,5 % anketirancev, drugo službo bi si poiskalo 25,8 % anketirank in 17,6 % moških kolegov.

Izid ni bil pričakovan, saj smo predvidevali, da deleži v kategoriji molčečnosti ne bodo tako visoki. Če o problemu molčimo in nastale situacije ne zaupamo ostalim ali pa sami ne ukrepamo kako drugače, obstaja latentna nevarnost, da se bo že sicer nevzdržna situacija samo še zaostрила, saj na tak način storilcu sporočamo, da njegova dejanja odobravamo ali pa da se ga bojimo. To pa vsekakor ni dobro ne za naše zdravje ne za kakovost dela, ki ga opravljamo. Takšno molčanje pogosto vodi v hude zdravstvene težave, depresije, travme, posledica katerih je lahko invalidska upokojitev ali pa žrtev enostavno ne najde izhoda iz situacije in tako se možnost za samomor poveča.

Na osnovi  $\chi^2$ -preizkusa ugotovljamo, da obstaja statistično značilna razlika po načinu ravnanja v primeru mobinga med različno starimi anketiranimi učitelji. Tako se s starostjo učiteljev povečuje število takšnih, ki bi se zatekli v bolniško odsotnost ali bi o situaciji molčali. Nihče izmed anketiranih učiteljev, starih do 34 let, ne bi šel v bolniško, medtem ko je takih v starosti med 35 in 54 let 8,3 %, v starosti nad 55 let pa že 25,0 %. Kar polovica najstarejših anketiranih bi se z nastalo situacijo sprijaznilo in nihče ne bi pomislil na zamenjavo službe. Novo delovno mesto bi si poiskalo 42,4 % anketiranih učiteljev, ki so mlajši od 34 let.

Razlika med odgovori je torej očitna in tudi pričakovana. Zaposleni učitelji nekaj let pred upokojitvijo imajo dokaj malo možnosti za zaposlitev v kakšni drugi organizaciji, zato kot rešitve v primeru nadlegovanja na delovnem mestu ne vidijo zamenjave službe pa tudi ne tožbe. Največ bi jih o problemu molčalo ali se zateklo v bolniško odsotnost. Starejši anketirani učitelji so izrazili namero, "da bodo teh nekaj let že še potrpeali", naredili, kar bodo morali, dodatnega napora in truda pa v delo in medosebne odnose ne bodo vlagali.

Čeprav je redno zaposlitev, tudi v osnovni šoli, vedno težje dobiti, pa njihovi mlajši anketirani kolegi razmišljajo drugače: v veliki meri bi si namreč poiskali novo delovno mesto (42,4 %). Tudi zato, ker ocenjujejo, da so lažje zaposljivi, imajo veliko inovativnih idej, motivacije, zagnanosti, kar jim predstavlja prednost na trgu dela. Več kot polovica pa je tudi odločenih, da bi v primeru mobingiranja nad njimi tudi vložili tožbo proti napadalcu, kar je vsekakor spodbudno.

## Storilec mobinga nad učitelji

Tabela 8: Število (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) učiteljev po storilcu

Storilec	f	f %
Nadrejeni	13	12,3
Sodelavec	3	2,8
Sodelavci	7	6,6
Starši	4	3,8
Učenci	5	4,7
Nihče	74	69,8
Skupaj	106	100

Storilci mobinga so lahko nadrejeni, podrejeni ali nadrejeni in podrejeni skupaj. Toda v šolskem prostoru ni klasične podrejenosti, ki je značilna za številne druge institucije z določeno in urejeno hierarhijo delovnih mest. Ker smo anketirali učitelje, je njim nadrejeni vodja šole oz. ravnatelj, kot podrejene učiteljem pa smo prepoznali tako učence kot starše učencev.

Ker smo v naši raziskavi kot žrtev mobinga prepoznali 14,2 % vseh anketirancev, storilce pa je navedlo bistveno več anketiranih, sklepamo, da so tudi tisti anketirani učitelji, ki so mobing kdaj koli že opazovali, prav tako odgovarjali na to vprašanje. Kot izvajalce trpinčenja na delovnem mestu so učitelji najpogosteje prepoznali nadrejene osebe. V kar 12,3 % primerov je mobing izvajal/-a ravnatelj oz. ravnateljica. Vsak pedagoški vodja šole si želi, da bi šola, ki jo vodi, dosegala visoke, če že ne zavirljive rezultate. Doseganje teh pa je mogoče le, če so učitelji ustrezno strokovno usposobljeni, motivirani tako za neposredno pedagoško delo kot tudi (in vedno bolj) za pridobivanje novih znanj za trajnostni razvoj. Le tako so lahko uspešni v transferu znanj in veščin, ki jih prenašajo na učence, ki so posledično zaradi kakovostnega usmerjanja v razvijanje potencialov uspešni, ustvarjalni in razvijajo svojo nadarjenost. Ker šole med seboj tekmujejo za naklonjenost med učenci in med starši, nemalokrat vodja šole na učitelje preveč pritiska, jim nalaga preveč dela in od njih preveč pričakuje. Učitelji lahko te pritiske občutijo kot ogrožajoče. Če na šoli ni čutiti timskega duha, če vodja ne zna ustrezno voditi in usmerjati svojih zaposlenih, do trenj in avtoritarnega načina vodenja šole, ki lahko privede do mobinga, ni daleč.

Naslednji, ki pogosto mobirajo anketirane učitelje, so njihovi sodelavci (6,6 %). Gre za skupino sodelavcev, ki se združijo z namenom, da se določene osebe oz. sodelavca znebijo. Presenetljiv je podatek, da mobing nad anketiranimi v kar 4,7 % izvajajo učenci in v 3,8 % njihovi starši. To opozarja na pedocentrično naravnost in permisivno vzgojo otroka. Starši so postali do svojih otrok preveč zaščitniški, protektivni; učiteljem ne zaupajo in jim ne verjamejo tako, kot so jim v preteklosti. Tako so največkrat prav starši pripravljeni narediti vse, da določenega učitelja psihično uničijo in preženejo z določene šole. Zanimivo bi bilo izvedeti, zaradi katerih razlogov se starši "spravijo" na določenega učitelja in s katerimi dejanji starši mobirajo učitelje.

Presenetilo pa nas je, da med izvajalci mobinga izstopajo učenci. Med učitelji in učenci je precejšnja starostna razlika, in ker so anketirani učitelji navajali, da jih mobirajo tudi učenci, lahko sklepamo, da učenci učitelje vse manj spoštujejo, cenijo in upoštevajo. Predvidevamo, da učenci učitelje mobirajo tako, da neprestano povzročajo nemir, ne poslušajo, ne sledijo izvajanju učne ure, jim ne pustijo do besede, jih zmerjajo, prekinjajo ... Skratka, hitro se pojavi vprašanje avtoritete učiteljev. In predvsem: Ali sodobni učitelji res niso več kos učencem in si v teh spremenjenih razmerah niso zmožni zgraditi svoje profesionalne avtoritete in pridobiti zaupanja učencev?

Tabela 9: Število (*f*) in strukturni odstotki (*f* %) učiteljev po storilcu glede na spol in glede na starost

Storilec mobinga	Moški		Ženske		Do 34 let		35–54 let		Nad 55 let	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
Nadrejeni	2	11,8	11	12,4	1	3,8	11	15,3	1	12,5
Sodelavec	0	0,0	3	3,4	0	0,0	2	2,8	1	12,5
Sodelavci	3	17,6	4	4,5	2	7,7	4	5,6	1	12,5
Starši	0	0,0	4	4,5	1	3,8	3	4,2	0	0,0
Učenci	1	5,9	4	4,5	2	7,7	3	4,2	0	0,0
Nihče	11	64,7	63	70,8	20	76,9	49	68,1	5	62,5
Skupaj	17	100	89	100	26	100	72	100	8	100
$\chi^2$ -preizkus	$\chi^2 = 5,402, g = 5, p = 0,369$				$\chi^2 = 8,075, g = 10, p = 0,622$					

Na osnovi  $\chi^2$ -preizkusov smo ugotovili, da glede na spol in glede na starost anketiranih učiteljev ne moremo govoriti o obstoju statistično značilnih razlik po storilcu mobinga.

Frekvenčna porazdelitev pa nam je pokazala, da je 11,8 % anketirancev in 12,4 % anketirank izjavilo, da je (bil) storilec mobinga najpogosteje nadrejeni. Sodelavec je napadel 3,4 % učiteljic in nobenega učitelja. Skupina sodelavcev se je spravila na 17,6 % kolegov in 4,5 % kolegic. Ugotavljamo, da učiteljice upa napasti ena sama oseba, saj so ženske znane kot "manj močne" in se težje uprejo napadalcu kot moški. Učitelje najpogosteje nadleguje skupina sodelavcev, saj so moški prepoznavni kot bolj krepostni in jih je težje zмести. Verjetno pa moških ne upa mobirati en sam posameznik, saj se boji povračilnega napada. Skupina proti posamezniku je seveda lažja in bolj prefinjena oblika trpinčenja na delovnem mestu. Starši, ki pogosto pri procesu mobinga sodelujejo s svojimi otroki, nadlegujejo 4,5 % anketiranih učiteljic. Učenci se v približno enaki meri spravljajo tako na anketirane učitelje (5,9 %) kot na anketirane učiteljice (4,5 %).

Anketirane učitelje, stare do 34 let, v največ primerih mobirajo sodelavci (7,7 %) in učenci (7,7 %). Učitelji, stari med 35 in 54 let, so izjavili, da jih največkrat trpinčijo nadrejeni (kar 15,3 %). V enaki meri so s strani nadrejenega, sodelavca in skupine sodelavcev mobirani najstarejši anketirani učitelji (nad 55 let). Opazno je,

da se najstarejše učitelje še vedno (naj)bolj spoštuje, saj tako učenci kot starši učencev teh učiteljev še niso nadlegovali. Se pa učenci najpogosteje lotijo najmlajših učiteljev, saj vedo, da imajo ti manj izkušenj za delo z nemirnimi in motečimi učenci, da svoje delo šele spoznavajo in še niso veščji vseh metod za umiritev razreda.

## Sklep

Rezultati naše raziskave kažejo, da je najmanj vsak sedmi anketirani osnovnošolski učitelj (že bil) izpostavljen mobingu. Podatek je zaskrbljujoč, saj smo opozorili, kako hude posledice mobing pušča na posamezniku in organizaciji. Zaradi vsega navedenega je treba pojav mobinga zamejiti in preprečiti. Tudi in predvsem v osnovni šoli! Obstaja več različnih možnosti preprečevanja mobinga. Med najbolj učinkovite vsekakor spadajo preventivni ukrepi, kot so npr. izboljšanje stila vodenja, jasno podajanje informacij, odprta komunikacija, organizacijska kultura, ki zapoveduje timsko delo. Še posebej zanimiva oblika preventive je t. i. organizacijski dogovor ali psihološka pogodba, kjer gre za poseben sporazum med delodajalci in delojemalci, v katerem so določene naloge in pristojnosti nadrejenih v primerih, da se zazna proces mobinga, prav tako pa predvidene sankcije za storilce. Ena izmed rešitev, kako pomagati žrtvam, je tudi odprti telefon. Med najbolj učinkovita sredstva preventive pa uvrščamo stalno, kakovostno in vsebinsko ustrezno informiranje in ozaveščanje o tem pojavu, razne javne ali organizacijske kampanje proti mobingu in opozarjanje na veljavno zakonodajo, ki mora služiti preprečevanju mobinga. Pri nas smo leta 2008 sprejeli nov Kazenski zakonik (KZ-1), ki v 197. členu obtožuje storilce mobinga, za katere je predvidena zaporna kazen do 2 let.

Seveda pa lahko največ naredimo sami s spremembo naše miselnosti in vrednostnega sistema. Kakovostni medčloveški odnosi in sodelovanje drug z drugim morajo postati najvišje vrednote, ne pa da le-te izrinja želja po višji plači in tekmovalnosti, ki je še kako značilna za potrošniško naravnano slovensko postmoderno družbo. Prav je, da se trudimo "mobing preprečevati zato, da ostanemo »človeški«, da torej ohranimo človekovo dostojanstvo na delovnem mestu ter njegovo osebno integriteto in torej ostanemo zdrava »družba« /.../ Čas je, da preidemo k bolj kakovostnemu ravnanju z ljudmi pri delu. To pa ne pomeni, da bodo službe postale bolj varne kot doslej, bodo pa lahko postale mesto osebnostnega in profesionalnega razvoja posameznika, kar je tudi njihov temeljni namen" (Brečko, 2007, str. 427).

Vsekakor pa za pojav mobinga v osnovni šoli velja, da se pogosteje pojavi v tistih okoljih, za katere je značilno:

- da je delovno okolje izrazito tekmovalno, s kulturo "karierizma" in strogo hierarhično strukturo;
- da delovni kolektiv zanima samo končni učinek, ne ukvarja pa se z delovno klimo in odnosi med zaposlenimi;

- da se v njih čuti velika zaskrbljenost zaradi presežkov delovne sile;
- da v njih prevladuje avtoritarni slog vodenja in upravljanja;
- da slabo načrtujejo organizacijske spremembe in da v njih vlada nenehna negotovost glede tega, "koga bodo izbrali za ...";
- da slabo in nezadostno omogočajo tako vključevanje kot tudi sodelovanje zaposlenih učiteljev pri odločanju;
- da imajo slabo razvite možnosti za poklicno usposabljanje in izpopolnjevanje;
- da v njih vlada pomanjkanje medsebojnega spoštovanja, zlasti spoštovanja kulturnih razlik;
- da je opazno pomanjkanje jasnih pravil pri delu in pravil vedenja;
- da zaposleni učitelji dobivajo pretirane delovne obremenitve in (tudi) nesmiselne delovne naloge ali so le-te nezadostno opredeljene (dvoumne, konfliktne);
- da je zaznavno pomanjkanje profesionalnosti zaposlenih (Gilioli, 1999, v Kostelić Martić, 2005).

Sklenemo lahko, da je najpomembnejša ugotovitev naše raziskave spoznanje in (hkrati) dokaz, da si človek dela slabo uslugo, če je nemočen ujetnik nastale situacije, in da je še bistveno večja nevarnost, če jo kdor koli na delovnem mestu hote ali nehote prezre. V obeh primerih gre za odklona, ki sta nesprejemljiva, saj prvi pomeni, da človek ne prevzema odgovornosti za to, kar počne in kar se mu dogaja, drugi pa je lasten tistim, ki slepo zaupajo v svojo moč in samozadostnost lastnega. Največja ironija pa je, da so žrtve po navadi posamezniki s čutom za socialno pravičnost, odgovorni, motivirani ljudje z zdravo osebnostjo. Izročilo, ki nam ga zapuščajo dobljeni empirični podatki in s katerim resno opozarjamo oboje, tako delojemalce (učitelje) kot delodajalce (državo), pa je, da je le zadovoljen delavec tudi uspešen delavec, ne le zase, ampak za celotno družbo.

Prav zato pa vsi vpleteni, ne da bi zlonamerno posegali v vloge drugega, realno čutijo potrebo po rekonceptualizaciji, ki ji v sodobnem času ne more uiti nič in nihče več. Vse bolj jasno namreč postaja, da morajo tudi preproste odločitve v osnovnih šolah, ki ne skrbijo le za izobraževanje učencev, pač pa tudi za zdravje svojih zaposlenih, opraviti preizkus legitimnosti. Če ga ne izpolnijo, jih lahko zamenjajo druge, ki so svobodnejše in pravičnejše, predvsem pa bolj humane in na dobro človeka naravnane institucije.

Ob tem je pomembno, da je intersubjektivni prostor (še posebej v sodobnem, globalnem svetu) v svojem bistvu pluralen prostor, svet drugačnosti. Spremenjeno razumevanje, spraševanje o dimenzijah človeškosti človeka, prisotnost številnih družbeno neželenih pojavov na delovnem mestu in posledično odsotnosti zdravja ter zmanjšanih možnosti za človeka dostojno (pre)živetje in vzpostavitev etičnega prostora, kjer ni pomembno samo, kje je mesto srečanja (učitelja z učencem, starši idr.), temveč tudi, kje je učitelj kot posameznik potreben pomoči, vključujejo tudi predstave o spremenljivem svetu, v katerem zaposleni na področju osnovnega izobraževanja živijo in delajo, o prostoru, ki v sodobnem svetu dobiva nove dimenzije.

Nastale spremembe zahtevajo vnovične premisleke o konceptih usvajanja in posredovanja znanja ter načinih njegovega vrednotenja. In družbenega statusa učitelja še posebej! Zagotovo bodo novi koncepti usvajanja in posredovanja znanja zahtevali tudi spremembe v organizaciji samega podsistema, spremembo odnosov avtoritete in moči, avtonomije in odgovornosti. Delovni, organizacijski in strokovnoavtonomni procesi preprosto ne bodo (z)mogli več potekati na podlagi podrejanja razuma verovanju. Zdi se, da bodo morali premisleki o novih konceptih usvajanja in posredovanja znanja vključevati tudi del utopične razsežnosti, ker je svet brez vizije, brez utopije preveč instrumentalen, je samo realizem, mrtvilo, ki te umori, zato je nujno zagotoviti prostor za imaginacijo. Kje torej najti vzgibe za premislek o ("drugačni") organizaciji dela v osnovnem šolstvu?

Ob izjemni dinamiki družbenih sprememb, ki zahtevajo rekonceptualizacijo temeljnih bivanjskih kategorij, se zdi, da področja učiteljevega dela, vodenja in države ter njenih institucij, še posebej s tem organizacijski principi, na katerih temelji njihovo delo, ne bodo več dolgo (z)mogli biti ujeti v zatečenih konceptih (so)delovanja. Čeprav kljub stalnim spremembam v šolskem prostoru ostajajo okviri nespremenjeni, ne bo več prostora in časa le za kozmetične spremembe. Nakopičena protislovja namreč kažejo, da rešitev ni mogoče iskati znotraj starih konceptov. Očitno se je ob vseh težnjah, da bi posamezniku posredovali čim več nakopičenega znanja, da bi bila učinkovitost učenja in poučevanja čim večja, oblikovalo veliko novih pedagoških strategij, tehnik in metod poučevanja in učenja. Žal pa opažamo tudi, da se je ob tem začelo izgubljati temeljno poslanstvo vzgojno-izobraževalnega dela, megliti značilnosti samega dela področja in razumevanje tega, kar je lastno temu delu, potrebnem učenju in usposabljanju.

V zaostrenih gospodarskih razmerah, posledično pa tudi razmerah na delovnem mestu, zaznavamo naraščajoče zavzemanje za razvijanje etike udeležенosti, ki temelji na profesionalnem pogovoru. Izpostaviti pa je potrebno, da se (že) krepi moč udeležencev v delovnem procesu. Pomemben element krepitve moči je tudi zavest o tem, da ob udarcih in neuspehih (s katerimi mobing zagotovo ne skopari) vendarle obstaja rešitev, da je mogoče okrevati. Vsekakor se lahko posameznik uresničuje kot edinstveno bitje le, če je (le) neodvisen, svoboden v svoji kreativnosti in imanentnosti. Neodvisnost pa se povezuje s potrebo po tem, da bi znal in smel skrbeti zase, da ima nadzor nad svojim ravnanjem, da obvladuje dogajanja okoli sebe, se sebe zaveda, in kar je še posebno zanimivo, da mu je dovoljeno skrbeti za druge. Prav zadnja od teh potreb dokazuje družbenost posameznika, potrebo, da je vpet v socialne mreže, da je neodvisen, vendar hkrati pripadajoč, a ne napaden in napadalen. Morda zato ni nenavadno, da so varovalni dejavniki, ki učitelju zagotavljajo, da je uspešen, tisti, ki mu omogočajo, da se uresničuje kot subjekt svojega strokovnega in avtonomnega dela, kar vključuje sprejetost, spoštovanje, sočutje, zanimanje zanj, zaupanje vanj in predvsem razvijanje razumevanja ciljev ter namena njegovega delovanja in učenja v odpiranju novih perspektiv.



## VIRI IN LITERATURA

- Bakovnik, R. (2006). Vloga sveta delavcev pri odkrivanju in preprečevanju mobbinga. *Industrijska demokracija*, 5 (12), 3–5.
- Brečko, D. (2003). "Mobbing" – psihično in čustveno nasilje na delovnem mestu. *HRM*, 1 (1), 62–64.
- Brečko, D. (2006). Mobbing – psihoteror tekmovalne družbe. *Industrijska demokracija*, 5 (12), 12–18.
- Brečko, D. (2007). Mobbing – kako ga pravočasno prepoznati in ukrepati. *Delavci in delodajalci*, 7 (2–3), 415–428.
- Cvetko, A. (2006). Mobbing – psihično nasilje. V M. Dodič Fikfak (ur.), *Nasilje na delovnem mestu* (str. 25–39). Ljubljana: Klinični center, Klinični inštitut za medicino dela, prometa in športa.
- Davenport, N., Schwartz, R. in Elliott, G. (2005). *Mobbing: emotional abuse in the American workplace*. Ames: Civil Society Publishing, Iowa.
- Dodič Fikfak, M. (2006). *Nasilje na delovnem mestu*. Ljubljana: Klinični center.
- Kečanović, B. (2006). Ustavimo nasilje na delovnem mestu! *PP*, 25 (49/50), 22–23.
- Koič, E. (2006). Posljedice mobbinga na psihično zdravje zaposlenika. V M. Dodič Fikfak (ur.), *Nasilje na delovnem mestu* (str. 53–64). Ljubljana: Klinični center.
- Knorz, C. in Zapf, D. (1996). Mobbing: Eine extreme Form sozialer Stressoren am Arbeitsplatz. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 1, 12–22.
- Gruban, B. (2003). HRM: "človeški viri" ali ljudje z novimi vrednotami?: (nova) organizacijska kultura in vrednote. *HRM*, 1 (1), 8–13.
- Kalčič, V. in Knavs, N. (2007). Od peklenskega oddelka do odpovedi. *Dnevnikov objektiv, priloga časnika Dnevnik*, 57 (125), 4–7.
- Kostelić Martić, A. (2005). *Mobbing: psihičko maltretiranje na radnome mjestu*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kostelić Martić, A. (2007). Psihično nasilje na delovnem mestu. *HRM*, 5 (15), 26–32.
- Leymann, H. (1993). *Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Leymann, H. (1995). *Der neue Mobbing-Bericht. Erfahrungen und Initiativen, Auswege und Hilfsangebote*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Marais Steinman, S. (1998). *The changing workplace*. Pridobljeno 13. 9. 2008, s .
- Parent Thirion, A. idr. (2007). *Fourth European Working Conditions Survey. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions*. Pridobljeno 22. 10. 2008, s .
- Resch, M. (1994). *Wenn Arbeit krank macht*. Berlin: Ullstein.
- Mlinarič, P. (2007). Zaščita pred mobbingom: ko služba postane pekel. *HRM*, 5 (15), 34–38.
- Tuškej, M. (2007). *Vloga kadrovskih služb pri obvladovanju mobbinga*. Magistrsko delo, Kranj: Univerza v Mariboru, Fakulteta za organizacijske vede.
- Purgaj, T. (2009). *Nekateri vidiki razširjenosti mobbinga med učitelji v osnovni šoli*. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.

- 
- Škrilec, M. (2008). *Sociološki vidiki vplivov delovnega okolja na pojav mobinga*. Magistrsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Tkalec, L. (2006). Mobbing – psihoteror na delovnem mestu. *Industrijska demokracija*, 5 (12), 6–12.
- Uradni list RS*, 55/2008. *Kazenski zakonik (KZ-1)*. Pridobljeno 3. 11. 2008, s <http://www.uradni-list.si/1/index?edition=200855>.
- Zapf, D. (1999). Organisational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20 (1–2), 70–85.

Elektronski naslov: [jana.bezensek@uni-mb.si](mailto:jana.bezensek@uni-mb.si)

Založniški odbor je prispevek prejel 13. 12. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 21. 12. 2009.

---

*Dr. Drago Unuk*

## **Pravopisna načela v slovenskem pravopisu**

Izvirni znanstveni članek

UDK: 811.163.6'35

### **POVZETEK**

Pravopis pomeni ožje pojmovanje in se nanaša na uporabo grafemskih enot. Pravopis predstavlja zbir splošnih principov in konkretnih pravil o zaznamovani glasovni strani jezika (tj. fonemov) s pisnimi znamenji (tj. grafemi), tako imajo pravopisna pravila funkcijo označevanja. Pravopisna določila imajo še funkcijo posredovanja: uporabniku jezika omogočajo spoznati pisna znamenja v njihovi povezanosti z glasovnimi pojavi in pomeni.

Prispevek podaja predstavitev pravopisnih principov (fonetični, fonološki, morfonološki, etimološki in zgodovinski pravopisni princip). Izbor in prakticiranje določenega pravopisnega principa je rezultat povezanosti z razvojem pismenosti posameznega jezika. V slovenščini soglasnike zapisujemo po morfonološkem in fonološkem, glasovne premene pa po fonetičnem principu, nekatere sporadične pojave uresničujemo še po etimološkem in zgodovinskem principu. Poleg zapisovanja soglasnikov je posebnost slovenščine predvsem zapisovanje samoglasnikov, ker ni ne po fonetičnem pravopisnem principu niti fonološko in morfonološko uresničevanje, pač pa sledi tradiciji in je rezultat tradicije, torej zgodovinski pravopisni princip. V slovenskem pravopisu je tako videti izrazito pomanjkljivost oz. nenatančnost pri zapisovanju samoglasnikov.

**Ključne besede:** ortoepija, pravopis, slovenski pravopis, pravopisni principi, grafija, grafemika

## **Orthographic Principles in the Slovenian Orthography**

### **ABSTRACT**

The term orthography is used here in the narrow sense of the word and refers to the use of grapheme units. Orthography is a collection of general principles and specific rules that govern the marked sound of a language (i.e. phonemes) with written signs (graphemes). Thus, orthographic rules function as markers. Furthermore, the function of orthographic instructions is to convey knowledge: they enable language users to get acquainted with written signs and their connection to the effects of sounds and their meanings.

The article presents various orthographic principles (phonetic, phonological, morphological, etymological and historical orthographic). The selection and practice of a certain orthographic principle is the result of the connection with the development of literacy in an individual language. In the Slovene language, con-

sonants are written according to the morphophonological and phonological principles, sound alterations according to the phonetic principle, and some sporadic phenomena realized according to etymological and historical principles. Another particular aspect of Slovene language, besides the way consonants are written, is the writing of vowels, since it does not follow the phonetic orthographic principle or the phonological or morphophonological principle. It follows traditions and is therefore a result of tradition, i.e. the historical orthographic principle. Consequently, in Slovene orthography, an explicit deficiency or inaccuracy in the writing of vowels can be observed.

**Key words:** orthography, Slovene orthography, orthographic principles, graphic system, graphemics

Ortoepija je del jezikoslovja, ki se ukvarja z oceno besedil glede na pravilnost in z oblikovanjem določil pravilnega uvrščanja prvin v jezikovnem sestavu. V okvir ortoepije sodita pravorečje (ortofonija) in pravopis (ortografija).

## Pravorečje

Pravorečje se normativno ukvarja s pravilnim izgovorom v danem jeziku, določa izgovarjanje fonemov in njihovih prozodijskih lastnosti ter branje zapisov. Pisni podobi določa glasovno vrednost v skladu z določili v danem času.

## Črkopis

Razlikujemo med grafijo, ki predstavlja poimenovanje za pisavo kakega jezika, in grafemiko – grafemski inventar oz. sestav. Grafemi so osnovne enote grafije in tvorijo grafemski sestav določenega jezika. Uresničujejo se kot pisana ali tiskana oblika. Njihovo zaporedje v grafiji je ustaljeno, v latinični grafiji je to abeceda (po prvih treh grafemih). Po obliki so grafemi: enodelni, dvodelni (v slovenščini <dž>) in večdelni (diagrami/diagrafi). (Glej tudi Friedrich, 1966; Powell, 1991.)

Za slovenščino je grafemski sestav podan v *Slovenskem pravopisu* (2001, str. 3–8) – predstavljeni so inventar z nazivi grafemov, tj. črk, in druga nečrkovna pisna znamenja. Slovenščina ima latinski črkopis, »imenuje se slovenska latinica ali slovenica (tradicionalno tudi gajica)« (Toporišič, 1992, str. 18), in ima 25 črk; z njimi zaznamuje 29 fonemov. Šumevci se v slovenščini zapisujejo s strešicami nad črkami za sičnike: <š>, <ž>, <č>, <dž>. Poimenovanje slovenska abeceda (gre za preneseni pomen) je za samo pisavo (tj. grafijo).

Nekateri latinični grafemi se v slovenskih besedilih pojavljajo samo za pisanje tujih osebnih, stvarnih in zemljepisnih imen (lahko so dodana ločevalna oz. dia-kritična znamenja) in kot posebni znaki za pisanje v strokah (matematika, fizika, logika ipd.).

## Pravopis

Pravopis pomeni ožje pojmovanje in se nanaša na uporabo grafemskih enot (t. i. pravopis). Pravopis predstavlja zbir določil, predstavljena so kot pravila, ki se nanašajo na pravilno zapisovanje pojavnosti v jeziku. Je zbir pravil o predstavitvi fonemov in glasovnih pojavov v pisavi.

V jezikih obstajata dve težnji. V nekaterih jezikih prevladuje neposredni regulativ z izraženo težnjo po polnem kodificiranju ortografije (npr. poljščina, ruščina), drugi jeziki pa ne upoštevajo samo tradicije, pač pa tudi rabo (uzus), zato je izrazitejši liberalni pristop, kar se kaže kot dopuščanje dvojnic (dublet) v ortografiji in izjem zanje. Pri tem gre za neustaljenost jezikovne norme v razmerju med fleksibilnostjo in elastičnostjo stabilnosti norme ter jezikovno rabo (Unuk, 1997; Dobrovoljc, 2004).

Pravopis je zbir splošnih principov in konkretnih pravil o zaznamovani glasovni strani jezika (tj. fonemov) s pisnimi znamenji (tj. grafemi); tako imajo pravopisna pravila funkcijo označevanja. Pravopisna določila imajo še funkcijo posredovanja: uporabniku jezika omogočajo spoznati pisna znamenja v njihovi povezanosti z glasovnimi pojavi in pomeni.

Poleg zapisovanja fonemov pravopis (v širšem pojmovanju) običajno podaja še določila: razlikovanje grafike kot način zapisovanja, raba velikih/malih črk, ločila, način zapisovanja glasovnih in prozodijskih pojavov, pisanje skupaj in narazen, deljenje, prevzete prvine; določa tudi zapisovanje stavkov in povedi (v besedilu). Pravopis je zbir določil v obliki besedila in zbir besed in besednih zvez v obliki slovarja, kjer so uveljavljena pravila (oboje po navadi objavljeno v posebni knjigi). Namenjen je širokemu krogu uporabnikov. Pravila imajo ob sebi zglede in pona-zarjalno gradivo, kjer se normativnost uresničuje. Besede in besedne zveze so s stališča normativnosti podane v slovarskem delu pravopisa. Namen je, da uporabnik jezika ne bi prekršil t. i. pravopisne pravilnosti.

## Vrste pravopisov

Enostavni pravopis je neenoten in neustaljen v rabi ter nenatančen; ne zajema in ne izraža natančne zvočne podobe v danem času, zato so kasneje potrebne rekonstrukcije jezika. Tak tip pravopisa je bil pogost v latinskih besedilih, kjer se je pojavljalo nelatinsko besedilo, ali v tekstih, ki so bili napisani po zgledu latinskih besedil (npr. *Brižinski spomeniki*).

Sestavljeni pravopis je nastal z razvojem domače pisne tradicije in iz potrebe po bolj natančni predstavitvi glasovne plati jezika. Npr.: več latinskih ali drugih črk za zapis enega glasu:

/č/ se zapisuje kot <cz>/<ts>/<tss>/<tf> ipd.

Diakritični pravopis uporablja razna ločevalna znamenja, imenovana diakritična znamenja, tj. znamenja nad črko ali pod njo ali na njej. Češki reformator Ján Hus je uvedel pisanje pik, strešic in drugih ločevalnih znamenj nad ustrezno črko latinice

za pisanje npr. šumevcev; to je prevzela (preko hrvaške gajice) tudi slovenščina: <č>, <dž>, <š>, <ž>.

## Slovenski pravopisi

V začetku so bila pravopisna določila zajeta v abecednikih (od 1550) in v uvodih tiskanih knjig ter rokopisov, npr. slovarjev. Od 1584 (A. Bohorič: *Articae horulae*) kot črkoslovje in glasoslovje. Podrobno je o (slovanskih) pisavah v slovnici pisal J. Kopitar (1808/09). Teoretično je o črkah, naglasu, ločilnih in drugih znamenjih poglobljeno razpravljala S. Škrabec (*Cvetje*, 1893) – pravopisna pravila je naslonil na govorjeni in tiskani jezik osrednjega prostora. Na tej podlagi je nastal naš prvi samostojni pravopis v posebni knjigi (F. Levec: *Slovenski pravopis*, 1899). Sledijo: A. Breznik: *Slovenski pravopis*, 1920; A. Breznik in F. Ramovš: *Slovenski pravopis* (1937, 1938); akademijški pravopisi (SAZU): *Slovenski pravopis*, 1950; *Slovenski pravopis*, 1962; (*Načrt pravil za novi slovenski pravopis*, 1981); *Slovenski pravopis I, Pravila*, 1990; *Slovenski pravopis*, 2001. Vsi slovenski pravopisi predstavljajo razmerje glas – črka, pri zapisovanju soglasnikov pa se držijo oblikoglasnega principa (Toporišič, 1992; Dobrovoljc, 2004).

## Pravopisna načela ali pravopisni principi

Pravopisni principi omogočajo uporabniku jezika, spoznati pisna znamenja v njihovi povezanosti z glasovnimi pojavi in pomeni. V nasprotju z laičnimi predstavami uporabnikov jezika je dejstvo, da nobeden od jezikov ni bolj ustrezen ali manj ustrezen glede na izbiro določenega pravopisnega principa. Za vse jezike, katerih prozodemi so razlikovalno pomembni, namreč velja, da se govorijo kot nizi artikuliranih glasov, imajo fonemske nize, morfeme in besede. Izbor oz. prakticiranje določenega pravopisnega principa (ali določenih pravopisnih principov) je pravzaprav nepoljuben, ker je sam izbor rezultat spleta okoliščin, v katerih se je razvijala pismenost posameznega jezika (Škarič, 2001).<sup>1</sup>

## Fonetični pravopisni princip

Poimenovanje za fonetični pravopisni princip je starejše; navidezna nejasnost izhaja iz dejstva, da obstaja fonologija kot samostojna veja jezikoslovja šele od Praškega lingvističnega krožka, tj. od I. 1929, oz. od Trubetzkoya (1939). Fonetični pravopisni princip je za vse jezike enak in lahko služi za široko opismenjevanje (npr. povezanost J. Kopitar – V. S. Karadžić v 19. stol.). V preteklosti so ga uporabljali za zapisovanje eksotičnih jezikov za namene primerjave z drugimi jeziki (Škarič, 2001).

---

<sup>1</sup> Jeziki se razlikujejo tudi po izbiri in uporabljanju pravopisnih principov, npr.: za češčino pravopisne principe predstavlja Sgall (1994), za slovaščino Sabol (1989, 1995), za hrvaščino Škarič (2001).

Fonetični pravopisni princip se uresničuje tako, da se z grafemi oz. s pisnimi znamenji pišejo drug za drugim glasovi, kot se vrstijo v prozodijski enoti – meja med besedami v govoru je enaka razmiku med njimi v pisavi. Prozodijsko enoto razumemo kot niz zlogov, izmed katerih je eden oz. samo eden prozodijsko izrazitejši: [mí.za], [pre.de.lo.vá.tí], [pi.ka.po.ló.ni.ca]. Pri pojavnosti pojma glas gre za t. i. prvo stopnjo abstrahiranja: glas je fizični pojav in fonetični pojem; opisati ga je mogoče skozi njegove fizične lastnosti in značilnosti (artikulacijske, avditivne, akustične idr.).<sup>2</sup>

Najpogostejši fonetični zapis se izraža v tem, da se grobo razlikujejo glasovi. V jezikoslovju je uveljavljeno, da se glasovi zapisujejo v pokončne oglate oklepaje. Glasove zapisujemo na osnovi široke fonetične transkripcije IPA (angl. International Phonetic Alphabet). Za večino glasov je na nivoju variabilnosti mogoče (npr. z merjenjem) ugotoviti razlike, ki so večje, kot so zajete v široko fonetično transkripcijo. Te malenkostne razlike so pomembne za opisovanje kakega idioma (npr. narečnega govora ali pri sintetiziranju govora ali pri ugotavljanju jezikovnega razvoja), vendar niso fonematske (tj. pomenskorazlikovalne) narave. Zato se ta t. i. ozka fonetična transkripcija ne uporablja kot temelj fonetičnega pravopisnega principa, saj bi to bilo prezahtevno za nestrokovnjaka, samo po sebi pa je kot predstavitev za prenos sporočila nepotrebno (Škarić, 2001).

Fonetični pravopis temelji na načelu: vsak glas ima svoj grafem: isti glas se vedno piše z istim znakom. Po fonetičnem pravopisnem principu se v resnici piše tako, kot se govori; z grafemi se pišejo drug za drugim glasovi, kot se vrstijo v prozodijski enoti: [zima] za /zima/, [istorbe] za /iz//torbe/, [bomse] za /bom//se/, [dawjigaje] za /dav//ji//ga//je/, [breščesar] za /brez//česar/, [išole] za /iz//šole/. Fonetični pravopisni princip je najpogostejši, vendar se popolnoma oz. dosledno ne uresničuje.

Iz gornjih primerov je videti, da se slovenskega pravopisa ne dá označiti kot fonetičnega, saj v vsakodnevni rabi jezika gornjih primerov ne pišemo kot: <zima>, <istorbe>, <bomse>, <dawjigaje>, <breščesar>, <išole>. To očitno ni uresničitev fonetičnega principa: 1. grafemi oz. pisna znamenja in glasovi se ne zapisujejo dosledno po principu en glas – en grafem, temveč: <zima> za /zima/, <iz torbe> za /iz//torbe/, <bom se> za /bom//se/, <dal ji ga je> za /dav//ji//ga//je/, <brez česar> za /brez//česar/, <iz šole> za /iz//šole/; 2. tudi prozodijskih enot ne piše skupaj: <iz torbe>, <bom se>, <dal mu ga je>, <brez česar>, <iz šole> (za /iz//tórbe/, /bóm//se/, /dáv//ji//ga//je/, /brez//čésar/, /iz//šóle/). Rušenje tega principa je tudi v naslednjem: a) en glas se zapisuje z dvema grafemoma (črkama): <džoging>, <džins>, <džentlemen>; <Chanel>, <chianti>, <Chomsky>; <džeta>; b) en glas se zapisuje z dvema različnima grafemoma, npr.: /v/ kot <v> oz. <l> ali /i/ kot <i> oz. <y> ali // kot <l> oz. <ll> ali /č/ kot <č> oz. <ch> (<vaza>, <prav>, <pol>; <miza>, <hiša>, <lipa>, <česen>; <Chomsky>, <Komensky>; <Halley> [heli]; <Hallstatt> [halštat]); en grafem označuje dva glasova ali en sam glas, npr.: <r> za /ə/ in /r/ (<vrt> za [vərt] oz. /vərt/) oz. za /r/ (<riba> za [riba] oz. /riba/); č) en grafem označuje dva različna

2 Razlikovanje med glasom, fonemom in morfonemom podrobneje razčlenjuje Sabol (1983, 1995), Sawicka (1991), Hawkins (1992) in Škarić (2001).

glasova, npr.: srednji /l/ in zlogotvorni /l/ v silaboidih (<lipa> za [lipa] oz. /lipa/ in <grl> za [gərɫ] oz. /gərɫ/).

Jasno je, da sta poimenovanje fonetični pravopisni princip in pojmovanje fonetični nejasna in gre za neprimerno rabo termina fonetični pravopisni princip, saj je distinkcija fonetika – fonologija danes pojmovana drugače kot takrat, ko je obstajal samo zbirni pojem fonetika.

V slovenščini pri glasovnih premenah zapisujemo glasove običajno po izgovoru (asimilacijske premene oz. premene po zvonečnosti), ne po morfonologiji. Gre za zapisovanje glasovne podobe tako, kakor se glasovi izgovarjajo: [lezem], [lesti] – <lezem>, <lesti> (/z/ – /s/); [možje], [moški] – <možje>, <moški> (/ž/ – /š/); [braniti], [bramba] – <braniti> – <bramba> (/n/ – /m/); [resorbirati], [resorpcija] – <resorbirati>, <resorpcija> (/b/ – /p/); [z], [s] <z>, <s> (/z/ – /s/).

## Fonološki ali fonemski pravopisni princip

V fonološkem pravopisu se pišejo fonemi, in to po principu: fonem – grafem. V jezikoslovju je ustaljeno, da se fonemi zapisujejo v poševne oklepaje. Da bi bila razlika med fonetičnim in fonološkim principom bolj jasna, je potrebno uvesti pojmovanje fonema. Pri pojmovanju fonema gre za t. i. drugo stopnjo abstrahiranja: fonem je fonološki pojem in kompleksna enota, katere obstojanje je določeno z medsebojnimi odnosi do drugih razlikovalnih prvin v okviru celote. Opredeljen je kot elementarna enota z distinktivno funkcijo in najmanjša kompleksna enota glasovne celote kakega jezika. Lahko je opredeljen kot le miselna pojavnost, pravzaprav predstava jezikovne podobe v zavesti govorca. (Natančneje o tem: Jakobson in Halle, 1956; Sabol, 1967, 1989; Trubeckoy, 1989; Hawkins, 1992.) Fonemi se v govoru signalizirajo kot glasovi in obratno – glasovi v govoru signalizirajo foneme, tj. nekako tako, da priključijo predstavo o njih. Npr.: izgovoriti nekaj tako, da izgovorimo vsak glas posebej: npr. [b-a-b-i-c-a] za fonemski niz /babica/. Gre za pretvorbo glasov v foneme. Tako (psiholingvistično) ravnamo, ko gre za nejasnost (v resnici o fonemski podobi besede). Pravopisno znanje oz. vedenje o njem lahko vpliva na pozitiven rezultat, npr.: [pretebe] in [p-r-e-d-t-e-b-e]. (Gl. Škarić, 2001.) Če govorec te glasove izgovori vsakega posebej, tudi če besede samo zloguje, jih spremeni v foneme. Spontano se ne zaveda njihove drugačnosti.

Govorno se fonemi uresničujejo v nevtralnem glasovnem okolju kot osnovne variante fonema, v samo določenem midsoglasniškem okolju pa kot t. i. stranske variante oz. alofoni tega fonema. Npr. zveneči parni nezvočniki [y], [dz], [dž] fonemom /x/, /c/, /č/ in [w] kot položajni alofoni fonema /v/ v primerih: [straygaje] za /strahl/gal/jel/, [stridzbo] za /stric/bol/, [prodžgre] za /proč/grel/; [prawzapraw] za /pravzapraw/, [obwladam] za /obvladam/, [wsak] za /vsak/. Besede se pišejo razdvojeno – ohranjajo fonemsko podobo, in to ne glede na to, kako se fonemi alofonsko uresničujejo (tj. kot izgovorne premene v medsebojnem stiku). Te besede se vedno pišejo, kot se glasijo same zase: /od/, /brez/, /mast/, /past/. Fonemsko ostajajo iste ne glede na to, s katerimi besedami se povezujejo (npr. v predpoziciji). To pomeni, da



se z njimi izgovarjajo: [išole] za /iz/šole/, [pretpošto] za /pred//pošto/, [breščesar] za /brez//česar/, [otpreti] za /odpreti/, [boknasvaruj] za /bognasvaruj/.

Do pravilnega fonološkega zapisovanja pridemo tako, da zapišemo besedo, kakor jo imamo v spominu oz. v predstavi, vendar je ne izgovorimo (sicer dobimo fonetično podobo). Lahko jo tudi zlogujemo oz. izgovarjamo glas po glas: [pod.pred.sed.nik] oz. [p-o-d-p-r-e-d-s-e-d-n-i-k]; torej <podpredsednik>.

## Morfonološki (oblikoglasni) princip

Morfonologija (oblikoglasje) je nauk o glasovju in prozodiji morfemov oz. besed. Morfonološki pravopis temelji na načelu, da se morfem zapisuje v svoji obliki, kakor jo ima v krepki poziciji, tj. pred samoglasnikom (nezvočnik tudi pred zvočnikom). Zvočnike zapisujemo po izgovoru v predsamoglasniškem položaju, nezvočnike tudi po predzvočniškem položaju:

<svatba> – <svatu>, [svadba] – [svatu] (/d/ – /t/); <glasba> – <glasu>, [glazba] – [glasu] (/z/ – /s/); <gladka> – <gladek>, [glatka] – [glad?k] (/t/ – /d/); <siv> – <siva>, [siv] – [siva] ([w] – [v], tj. /v/ – /l/); <dala> – <dala>, [daw] – [dala] ([w] – [l], tj. /v/ – /l/); <konj> – <konja>, [kon] – [konja] (/n/ – /l/ + /j/); <polj> – <polja>, [pol] – [polja] (/l/ – /l/ + /j/).

Gre tudi za težnjo, da se podoba morfemov v vseh fonetičnih okoljih in v vseh oblikah ohranja enaka, spreminjajo se samo predpone, pripone, končnice ..., tj. premene zaradi fleksije oz. besedotvorne premene. Če bi se tu dosledno uporabljala fonetični princip, bi se spremenila tudi podoba napisane besede; izgubljala bi se predstava o pomenu. V ospredju je težnja po čim večji stopnji jasnosti tvorbe besed in oblik na osnovi prepoznavnosti pri uporabniku jezika. Ta princip nekateri imenujejo morfološki (oblikoslovni) princip; koren /vod-/ se zapisuje enako tudi, ko se fonetično glasi [vod-], npr. v besedi <vodka> ali [voc-] v besedi <vodstvo>.<sup>3</sup>

Na nivoju prve stopnje abstrakcije govorimo o univerzalni sposobnosti govorca, da razlikuje morfeme. Tu se razčlenjuje dvoje: zlogi se razdvajajo na svojih mejah (govorni in fonološki kriterij), morfemi se razdvajajo na svojih stikih (jezikovni kriterij). Zlogovna meja predstavlja ločnico, ki deli fonološke segmente med sosednja zloga. Vprašanje postavljanja zlogovne meje je v izbiri kriterijev: ali izbrati fonetična (artikulacijska, akustična, perceptivna) ali samo fonološka merila (Unuk, 2003). Stiki morfemov so bolj ali manj izraziti. Kadar so zelo izraziti, pomeni, da je stik med morfemi slab in lahko te morfeme zlahka razdvojimo. V teh oddvojenih morfemih je morf prepoznavljiv v osnovni fonemski podobi ne glede na to, kako se izgovarjajo njegovi glasovi, ker ti podlegajo fonetičnim pravilom znotraj govornega niza besede. V morfemih jasno prepoznavljiv morf pretvarja glasovne spremembe, tako da je razlik med fonemom in osnovno varianto fonema tu največ. Taki nezrasli morfemi se v fonološkem pravopisu največkrat pišejo oddvojeno: <iz torbe> za

3 Škarić (2001) za hrvaščino ugotavlja tudi korenski pravopisni princip.

[istorbe] oz. za /iz//torbe/, <vrag ga> za [vraga] oz. za /vrag//ga/, <daj jo> za [dajo] oz. za /daj//jo/; to pa je v resnici rezultat dogovora (konvencije oz. norme). Fonološki občutek ohranja nekatere oblike, ki bi jih fonetične premene preveč spremenile: [bracki] za /bratski/, [gocki] za /gotski/, [očteti] za /odšteti/. Glede na fonološki vidik, tj. inherentno distinktivno lastnost [ $\pm$ kompaktnost], ki onemogoča kompatibilnost sičnikov in šumevcev oz. zlitnika /c/ in šumevcev ter zlitnikov /c/, /dž/ in /č/, razumemo tudi morfonološke premene tipa: <vitez> – <viteški>, <nebesa> – <nebeški>; <mož> – <moški>, <log> – <loški>; pred priponskimi obrazili: <drevesce>, <zvezek> – <drevešček>, <zvežček> za <dreveščka>, <zvežčka>, <zvežčiča> ipd. (primeri so po *Slovenski pravopis*, 2001, str. 118–119, 124–126, kjer je sicer drugačna razlaga). Gre za asimilacijska pravila, ki delujejo obrnljivo prepoznavno, in sicer samo za t. i. obvezne asimilacijske pojave. Tvorec sporočila in prejemnik le-tega jih obvladata, tako da ne prihaja do nejasnosti (npr. <s časom> oz. [ščasom] oz. /s/ /časom/). Posebnosti oz. odstopanja so primeri po analogiji (naliki) kot: <nauk> (po <uk>), <poudariti> (po <udariti>) (primeri so po Toporišič, 1992, str. 112) in redki asimilacijski pojavi tipa /n/ pred /p, b, m, v, j/, npr. <obramba> oz. [obramba], sicer <braniti> oz. [braniti]; <shramba> oz. [shramba], sicer <shraniti> oz. [shraniti] (/m/ – /n/), kjer je v ospredju fonetična uresničitev (primeri po Toporišič, 1992, str. 112).

Zlogovna in morfemska meja se lahko prekrivata tam, kjer se zlogovna meja ujema z morfemsko strukturo, drugače pa velja, da postavljanje zlogovne meje ne upošteva morfemske strukture. Subjektivno postavljanje zlogovne meje lahko sledi občutku morfemske zgradbe, npr. pri skandiranju. Predpone imajo morfemsko strukturo, ki se v večini primerov ujema z zlogovno mejo: [V]-: [a.bot.nost], [o.pi.sa.ti], [u.i.ti]; [VC]-: [an.ti.ci.pi.ra.ti], [ob.i.ti], [ob.da.ti], [o.di.ti]; [-CV]-: [pre. so.li.ti], [pre.po.raz.de.li.ti], [za.so.li.ti]; [CVC]-: [brez.wzro.čan], [nad.grad.nja], [zač.nem].

Prekrivanje – neprekrivanje morfemske in zlogovne meje je vezano na besede, ki imajo znotrajmorfemsko strukturo -CC]V-, pri tem ima prvi C minimum sonornosti. To, ali pripadajo predhodnemu ali naslednjemu zlogu, je odvisno od njihove fonemske zgradbe: splošna zakonitost je, da se zlogovne meje ne prekrivajo z morfemskimi tam, kjer so končni korenski soglasniki z minimalno sonornostjo; ti pripadajo naslednjemu zlogu ([brez.bri.žan], [vi.ši.na], [zve.zan]). Pri zlogovanju so zlogovne meje tam, kjer je tudi močnejši morfemski stik, in to tudi takrat, ko morf ne izpolnjuje pogojev za to, da bi bil zlog: [za.bra.tom], [va.hi.šo]. Kadar je morfem zrasel z drugim tako, da mejo predstavlja zlogovna meja oz. načelo zlogovanja, se fonetični in fonološki princip izenačita, ker gre za fonološke premene na osnovi glasovnih premen. Gre za alomorfe: [zbrati] in /zbrati/; zloguje se [zbra.ti], [zbogom] in /zbogom/; zloguje se [zbo.gom], [zvezan]; zloguje se [zve.zan] (Unuk, 2003, str. 152–156).

Morfonološki pravopisni princip v resnici spreminja alomorfe v morfe, da jih lažje prepoznamo. To se dogaja tako, da se nekako spomnimo, za kateri osnovni morfem gre v dani glasovni pojavitvi, in ga kot takega zaznamujemo v pisavi (podobno kot pri fonološkem pravopisnem principu spreminjamo foneme). Gre za iste primere, ki so bili podani pri fonetičnem pravopisnem principu; tako bi morali pisati tudi: <zbrati, zbogom, zvezan>, tj. morfonološko.

Morfonološko torej zapisujemo tako, da se preprosto spomnimo predstave o podobi besede, kakršna je sama po sebi, ker se pri njej ohranja fonemska podoba in predstava o njej: <grad>, <izklopiti>, <glasbenik>.

V slovenščini soglasnike zapisujemo po morfonološkem principu, vendar pa ne samoglasnikov; to bi bilo mogoče samo, če bi uporabljali ločevalna znamenja za črke za samoglasnike, a tudi tako ne bi mogli zapisati polglasnika, ker zanj nimamo posebne črke.

## Etimološki princip

Gre za zapisovanje oblike morfema v besedah v skladu z njihovim izvorom oz. obliko morfema glede na podobo v preteklosti, ne v skladu z izgovorom, npr. <volk> (zapisana s črko <l>; izgovor je [ow], ker se je z <l> pisalo v 16. stol.

Primerov etimološkega pravopisnega principa je v slovenščini malo; tako bi morali pisati: \*<pekem> za pečem, \*<lžica> za žlica, \*<mogila> za gomila itd. Glede na sočasno podobo morfemov bi se takih besed morali naučiti na pamet. Princip se sicer pogosteje uresničuje npr. v francoščini in angleščini, sporadično pa tudi v drugih jezikih (v slovaščini, češčini).

## Zgodovinski (historični) pravopisni princip

Isti glas oz. glas v isti besedi pišemo vedno z istim pisnim znamenjem, ker je to stvar tradicije. Gre za pravopisno privajenost ne glede na etimologijo, tj. izvor, nastanek, in ne glede na izgovor. Kadar upoštevamo jezikovno tradicijo ne glede na glasovno uresničitev in fonemski kriterij, govorimo o zgodovinskem pravopisnem principu: <poln>, <polniti>, <čoln>, <prav>, <volk>. Princip se sicer pogosteje uresničuje v drugih jezikih, npr. v nemščini in angleščini.

Zapisovanje samoglasnikov v slovenskem pravopisu ni ne po fonetičnem pravopisnem principu niti fonološko in morfonološko uresničevanje, pač pa sledi tradiciji. Ozka in široka e, o ter polglasnik zapisujemo le z dvema črkama, tj. z <e>, <o> (torej pet fonemov). Polglasnik nima svoje črke oz. jo ima skupaj z e-jevskimi fonemi. Iz potrebe po natančnosti oz. kadar skušamo podati še prozodične lastnosti (kar bi bilo uresničevanje osnovne funkcije pravopisa), dodajamo še naglasna znamenja za jakostno naglaševanje (<e>, <è>, <ê>, <é>; <i>, <ì>, <í>; <a>, <à>, <á>; <o>, <ò>, <ô>, <ó>; <u>, <ù>, <ú>; na polglasniški fonemski enoti: <e>, <è>) ali znamenja za zaznamovanje tonemskosti.

V slovenščini v zapisovanju uresničujemo fonetični, fonološki, morfonološki, etimološki in zgodovinski pravopisni princip. Soglasnike zapisujemo po morfonološkem in fonološkem, glasovne premene pa po fonetičnem principu, nekatere sporadične pojave uresničujemo še po etimološkem in zgodovinskem principu. Poleg zapisovanja soglasnikov je posebnost slovenščine predvsem zapisovanje samoglasnikov, ker ni ne po fonetičnem pravopisnem principu niti fonološko in morfonološko uresničevanje, pač pa sledi tradiciji in je rezultat tradicije, torej zgodovinski pravopisni princip. V slovenskem pravopisu je tako videti izrazito pomanjkljivost oz. nenatančnost pri zapisovanju samoglasnikov.

## LITERATURA

- Dobrovoljc, H. (2004). *Pravopisje na Slovenskem*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Friedrich, J. (1966). *Geschichte der Schrift*.
- Hawkins, P. (1992). *Introducing Phonology*. London.
- Jakobson, R. in Halle, M. (1956). *Fundamentals of Language*. The Hague.
- Powell, B. (1991). *Homer and the origin of the alphabet*.
- Sabol, J. (1967). Zásady a východiská pri kodifikácii slovenskej ortoepickej normy. V *Kultúra spisovnej slovenčiny* (str. 178–181). Bratislava: SAV.
- Sabol, J. (1983). The Interrelation between a Phone a Phoneme and Morphophoneme. V *Prague Studies in Mathematical Linguistics* 8 (str. 173–178).
- Sabol, J. (1989). *Syntetická fonologická teória*. Bratislava: SAV.
- Sabol, J. (1995). Grafické a fónické sústavy. V J. Mlacek (ur.), *Studia Academica Slovaca* (str. 159–163). Bratislava: Stimul.
- Sawicka, I. (1991). *Studies in the Phonetic Typology of the Slavic Languages*. Warszawa: PAN, SOW.
- Sgall, P. (1994). Lingvistický pohled na český pravopis I, II. V *Studia Academica Slovaca* (str. 168–177). Bratislava: Stimul.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika I–V*. (1989). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Slovenski pravopis*. (2001). Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Škarič, I. (2001). Kakav pravopis (između fonetike i fonologije). *Govor XVIII/1*, 1–31.
- Škrabec, S. (1994, 1995). *Jezikoslovna dela 1–3*. Nova Gorica: Frančiškanski samostan Kostanjevica.
- Toporišič, J. (1992). *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Trubeckoy, N. (1989). *Grundzüge der Phonologie*. Gottigen.
- Unuk, D. (1997). *Osnove sociolingvistike*. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor.
- Unuk, D. (2003). *Zlog v slovenskem jeziku*. Ljubljana: Rokus, Slavistično društvo Slovenije.

Elektronski naslov: unukdrago@yahoo.com

*Založniški odbor je prispevek prejel 1. 12. 2009.*

Recenzentski postopek je bil zaključen 18. 12. 2009

Andreja Babšek

## Motivno-tematski preplet v delu Petra Svetine

Izvirni znanstveni članek

UDK 821.163.6.09-93Svetina P.

### POVZETEK

Delo Petra Svetine je tako v znanstvenem kot umetniškem pogledu zelo raznovrstno in kompleksno. Prispevek se osredotoča na leposlovni sklop, v katerem se avtor izraža skozi precejšnjo formalno pestrost, v motivno-tematskem pogledu pa najdemo nekaj elementov, ki se kot rdeča nit vijejo skozi vso ustvarjalno delo: knjižnica, razmerje eros – tanatos, krščanska mistika, umetniško ustvarjanje. Osrednji deli sta v tem pogledu *Kavarna v prvem nadstropju* in *Škržati umolknejo opolnoči*, čeprav ostajata vitalnost in umetniška vrednost preostalih del nedotaknjeni. Glavna odlika Svetinovega ustvarjanja je neolepšano odslikavanje sveta, vendar prežeto z blagostjo in humorjem.

**Ključne besede:** otroška književnost, mladinska književnost, Peter Svetina

## Themes and motifs in the works of Peter Svetina

### ABSTRACT

The work of Peter Svetina shows diversification and complexity from both scientific and artistic aspects. The article focuses on the author's formal variety of writing, which is accented by some motifs that are threaded through his complete works: the library, the eros-tanatos relationship, Christian mysticism and artistic creation. The central works in this line are *The first floor café (Kavarna v prvem nadstropju)* and *Cicadas silence at midnight (Škržati umolknejo opolnoči)*, even though there is no doubt to the vitality and artistic value of his other writings. Svetina's works mainly focus on depicting a world that lacks beauty, however he imbues it with gentleness and spices it with humour.

**Key words:** children's literature, juvenile literature, Peter Svetina

## Uvod

Delovanje Petra Svetine je raznovrstno in ga lahko ohlapno razdelimo na dve področji, ki sta med seboj ločeni, hkrati pa tudi zelo prepleteni. V prvo spada avtorjevo udejstvovanje na področju literarne vede, kjer lahko z zanimanjem za staro slovensko književnost omenimo predvsem magistrsko delo *Silabični verz v starejši slovenski poeziji* (1997) in doktorsko disertacijo *Kitične oblike v starejši slovenski posvetni verzifikaciji* (2000), pa tudi antologijo slovenskih balad in romanc *Nasmeh pod solzami* (2003), ki se razširi na sodobne ustvarjalce. Avtorjevo

zanimanje predstavlja tudi detektivski in kriminalni roman, pri čemer gre posebej opozoriti na Svetinova dognanja o tovrstnem mladinskem romanu na Slovenskem in tudi širše. Mladinska književnost je še eno področje, ki ga moramo zaradi Svetinovih tehničnih in širokih izhodišč nujno omeniti, poleg tega pa se dopolnjuje z njegovim literarnim ustvarjanjem in nekdanjim vodenjem pionirskega dela Knjižnice Otona Župančiča v Ljubljani. Zadnji sklop, ki ga kaže omeniti, je prevajanje iz češkega, angleškega, nemškega in hrvaškega jezika; pozabiti pa ne smemo niti na številna sodelovanja na različnih simpozijih, urejanje zbornikov in soavtorstvo pri berilih za osnovno šolo. Danes Svetina kot univerzitetni profesor predava slovensko književnost na celovški univerzi.

Drugo področje, ki se mu bomo tukaj posebej posvetili, pa je njegovo literarno ustvarjanje. Na prvi pogled se zdi tako raznovrstno, hkrati pa tako dodelano in zato zaokroženo, da je skoraj nemogoče poiskati skupni imenovalec. Formalno Svetina ustvarja tako rekoč v vseh literarnih vrstah, če upoštevamo tudi dramatizacije za gledališke uprizoritve. Z izjemo pesniške zbirke *Kavarna v prvem nadstropju* (2001) ustvarja za otroke in mladino. Formalnim zahtevam se seveda prilagajajo tudi vsebinske. Če bi tvegali kratek vsebinski oris njegovega literarnega dela, bi zapisali, da gre za izjemno dodelana besedila, za katera je značilna nežna poetičnost, prepletena z lahkotnim, a zahtevnim humorjem, katerega učinkovitost se stopnjuje sorazmerno z jezikovno in literarno ozaveščenostjo bralca, saj je polna besednih iger in poigravanj z nekaterimi znanimi literarnimi liki, motivi in temami. Med tistimi motivi, ki se vedno znova pojavljajo v njegovih delih, so stare knjige, knjižnice, ljubezen, soočena s smrtjo, angeli, krščanska mistika, popotovanja, tudi cirkus, in če gremo še malo širše, umetniško ustvarjanje. Za nekatere od njih velja, da so tudi predmet Svetinovega strokovnega zanimanja.

## Prepletanje poezije in proze

Kljub samo trem pesniškim zbirkam se zdi, da je poezija pri Svetini najbolj temeljna literarna vrsta, saj se edina razteza v loku od najmlajšega do odraslega bralca, predvsem pa se kot suveren del pojavlja tudi v proznih oblikah. Z vidika prejemnika se pesniške zbirke mladijo, saj je zadnja, *Pesmi iz pralnega stroja* (2006), namenjena prav najmlajšim bralcem, prva, *Kavarna v prvem nadstropju* (2001), pa odraslim. *Pesmi iz pralnega stroja* so zelo konkretne, tesno povezane z ilustracijo Damjana Stepančiča in bi brez nje sploh ne obstajale. Toda del pesmi se loči od ilustracije, čeprav ne tudi od preprostosti, s pomočjo katere se zna Svetina na otroku zlahka dostopen način dotakniti zapletenejših tem, kot so spori med otroki in starši ter pisanje poezije. *Mimosvet* (2001) je pesniška zbirka, ki je namenjena bolj izkušenim mladim bralcem. Zanj je značilno, da je močno zasidrana v konkretnem svetu, ki s spretnim pesniškim jezikom pridobiva drugoten, pesniški pomen. Nasprotje med vsakdanjim in poetičnim je toliko bolj izrazito, ker pesnik za izhodišče svojih pesmi jemlje skoraj banalne reči, kot so *Glavnik, Jok, Mobitel, Pajčevina, Telegrafski drog*, če naštejemo samo nekatere značilne naslove. Tak svet je poln čustev, prijetnih in neprijetnih, toda v vsakem primeru je pesniško olepšan. Posebej za pesem *Mimosvet* je značilno, da je subjekt vedno del sveta in tudi svet je

del njega; oboje posameznika usodno opredeljuje in temu ni moč ubežati, čeprav bi želel biti prisoten zgolj kot opazovalec. Obe pesniški zbirki lahko po Igorju Saksidi uvrstimo v zbliževalni/dvogovorni tip, za katerega je značilno preseganje razkoraka med otroškim in odraslim svetom. Pri Svetini še posebej opazimo željo po preseganju strahu do zunanjega sveta, ki ga odrasli včasih občutijo enako močno kot otroci. Toda otrok v ta svet šele vstopa, zato pesnik neprijetna občutja omili s humorjem, ki se skriva v presenetljivih motivih in pesniškem jeziku. Vsekakor je njihovo bistvo umetniškost; to je značilno tudi za *Kavarno v prvem nadstropju* (2001), ki je edino delo za odrasle. Zanj je Svetina prejel nagrado za pesniški prvenec. Tukaj ga ne bomo obravnavali v celoti, ampak zgolj kot osnovo za motivno-tematski preplet z drugimi deli, namenjenimi otrokom in mladostnikom. Pri tem se moramo najprej ustaviti ob dveh proznih delih, v katerih zasledimo Svetinovo poezijo. Posebej veliko je najdemo v *Lila mestu* (1999), kjer je celotno prvo poglavje, *Dva gospoda*, pesnitev. Pesmi odkrijemo tudi v poglavjih *Hlapon in cestarček*, *Vsi lilameški dimniki* in *Trgovina na rime*. To poglavje je še posebej zgovorno, saj so meščani, ki so ostali brez denarnic, kupovali kruh, mleko in sladkarije z rimami in se pri tem sijajno zabavali. Idejo o dobri volji kot plačilnem sredstvu najdemo tudi v *Kavarni v prvem nadstropju*, v pesmi *Gotovina*, kjer pesnik za dragocene počitniške vtise zapiše: »Shranim. / Tudi to shranim / na kartico. / Jutri bom z njo dvignil / nekaj gotovine / na bankomatu« (Svetina, 2001, str. 83).

V pesmih zadnjega dela romana *Škržati umolknejo opolnoči* (2005), ki jih Svetina položi v usta meniha Bartolomeja, izstopa izrazita erotična in religiozno-mistična nota. V tem romanu najdemo največ vzporednic s pesniško zbirko *Kavarna v prvem nadstropju*; obe deli sta po številu motivov in tem, pa tudi po obsežnosti in dodelanosti, temeljni v Svetinovem opusu. Zanimivo pri tem je, da nobeno delo ne stoji niti povsem na začetku niti povsem na koncu njegove ustvarjalne poti, zato ju ne moremo imeti ne za podstat ne za povzetek njegovega delovanja, poleg tega si deli niti ne sledita neposredno. Roman *Škržati umolknejo opolnoči* se začne s steklom in ta motiv se še večkrat ponovi. Simbolni vrhunec doseže v drugem delu romana, ko bolni Aljoša po božičnem praznovanju sredi poletja tako rekoč vstane od mrtvih, v rokah pa drži stekleno olivo. Stekleni otok sta v tistih krajih našla tudi brodolomca Bartolomej in Tadej Elija, predvsem pa se pesem s takšnim naslovom pojavi v *Kavarni v prvem nadstropju*. Roman *Škržati umolknejo opolnoči* je sicer sestavljen iz treh delov, lahko bi celo zapisali treh kratkih zgodb. Prvi, avanturistično-potopisni del opisuje pot treh fantov, ki se iz Slovenije preko Bosne odpravijo do Dubrovnika. Tam jih čakajo številne nepričakovane prigode, zlasti po zaslugi Simonovega mlajšega brata Matije, ki s svojo simpatično spontanostjo, spretnostjo in flegmatičnostjo rešuje in zapleta situacije. Potovanje, posebej vožnja s kolesi, ni samo dobršen del prvega dela romana, ampak tudi pesniške zbirke, in sicer v pesmih *Pripovedovalec na kolesu*, *Rondo na kolesu* in *Vožnja s kolesi po Moldeju*, ki so z drugimi združene v podpoglavje *Norveški dnevnik*. Za samega Simona je veliko pomembnejši drugi del romana, ko mora zaradi nesreče ostati na enem izmed jadranskih otokov. Brat in prijatelj iz prvega dela počasi izginjata, v ospredje stopajo otočani in življenje na otoku, z njimi pa izstopijo psihološko-ljubzenski in mistični elementi romana. Predvsem postane pomembna Jelena,

dekle, ki jo je srečal že na ladji: »*Ko sem se ozrl nanjo takole sede, je, čeprav ni bila posebej visoka, zrasla pred mano kot kak stolp. In pod oprijeto majico, ki jo je od krila ločevala proga tiste lepe polti, sta rahlo vzplapolali dve, kako naj rečem, no pač dve. Dojki. Zdaj sem šele opazil, da spodaj nima kopalk, ničesar*« (Svetina, 2005, str. 53). Pesmi s tako motiviko najdemo v *Kavarni v prvem nadstropju* v razdelku *Ljubezen ob vrečki čaja*. V vsebinskem pogledu je še pomembnejše, da bralec v tretjem delu romana ugotovi, kako se je Ljubezen med Jeleno in Simonom srečno spletla. Na tem mestu lahko Jeleno primerjamo z Marijo Nemko; obe otočanki sta se namreč zaljubili v tujca. Toda Marija Nemka je zapustila Anteja in se poročila s starejšim bogatim Nemcem. To pa še ni jedro nesreče. Po nekaj letih se je vrnila s čudovito lepim, a zaostalim sinom, ki se mu med drugim prikazujejo angeli. Angeli tudi ozdravljenemu Aljoši kot zdravniku »*roke gore držijo*« (Svetina, 2005, str. 6), poleg tega je tak eden izmed naslovov romana in tudi v pesniški zbirki *Kavarna v prvem nadstropju* najdemo pesem: */.../ In sta plesala. / Mogoče valček. Po pločniku. // Odrasel – še deček/ in njegov / angel* (Svetina, 2005).

Na tem mestu moramo narediti preskok k Ljubezenskemu romanu z mističnimi elementi *Vidov angel* (2000), kjer motiva z angelom ter vzporejanje pretekle in sedanje ljubezni posebej izrazito izstopijo. Posebnost tega romana je tudi to, da je glavni lik fant. Vid se namreč zaljubi v Tadejo, ki njegovo ljubezen zavrača. Nesrečni Vid se začne *preveč gnati* in si želi s podvigi, ki presegajo njegovo moč, zaman zagotoviti njeno pozornost. Nevarno zbolí. V tem romanu je Ljubezen najbolj neposredno soočena s smrtjo in nato mistično odrešena. V romanu *Škržati umolknejo opolnoči* je na smrt bolan le brat protagonistke, tukaj pa kar glavni junak sam. Predvsem pa je nesrečna in vzporedna pretekla Ljubezenska zgodba Vidu ljubega učitelja Kozmana, ki z izgubo ljubezni izgubi tudi svoje življenje. Toda njegova smrt ni zaman, saj se na učiteljevem pogrebu Vid zbliža z Dašo, med njima pa sedi angel, kar namiguje na transformacijo pokojnika in srečno Ljubezen. Za profesorjevo nesrečo bralec izve šele iz njegovega dnevniškega zapisa – ta postopek, književnost v književnosti, Svetina večkrat uporabi. Tudi roman *Škržati umolknejo opolnoči* se v tretjem delu konča z Bartolomejevim zapisom, ki ga Simon najde v samostanski knjižnici, medtem ko je tam na praksi. Pred tem pa sledijo telefonski razgovori med njim in Jeleno – z njimi se Svetina spogleduje še z eno literarno vrsto, dramatiko. Vse niti romana se strnejo v srečno Ljubezensko zgodbo, ki pa ima značilno razprt konec. Oba romana v ospredje postavita dnevniko likov, ki niso protagonisti. S tem se vzpostavi določena distanca, hkrati pa usoden preplet preteklosti s sedanostjo in možnost za optimistično popraviljanje nekdanjih napak. V osrednjem delu sta romana Ljubezensko-mistična, toda *Škržati umolknejo opolnoči* je s formalnega in vsebinskega vidika bogatejši, saj vsebuje avanturistično-potopisni uvodni del in poetični zaključek.

## Kaj pa detektivka?

Detektivski in kriminalni roman ni samo predmet Svetinovega znanstvenega raziskovanja, ampak tudi del njegove ustvarjalne fasciniranosti. V tretji pesmi *Vsakdanjih geometrij* pesniške zbirke *Kavarna v prvem nadstropju* pesnik ob za-



ključku lova na nepridiprava nepričakovano zaključí: »Tako se igrava. / Jaz sem lopov, / brat je detektiv« (Svetina, 2001, str. 39). V Svetinovem literarnem ustvarjanju je brat zelo pomembna figura, ki ne odigra ključne vloge samo v delih *Škržati umolknejo opolnoči* in *Mimosvet* (v pesmi *Znanstvenik*), pač pa predvsem v detektivki *Usodne platnice* (2001), kjer se povezava detektiva in brata ujema s tisto iz *Vsakdanjih geometrij*. Jedro zapleta so v *Usodnih platnicah* rubini, vdelani v platnice stare knjige, in izginotje simpatičnega, pa znova zmedenega profesorja Mehleta. Ker svet odraslih in varovalni aparat odpovesta, vzameta brata, starejši Andrej in mlajši Tim, stvar v svoje roke. S svojo pametjo, spretnostjo in vztrajnostjo ta bratovsko-detektivska dvojica uspe pripeljati krivca pred vrata postave. Zanimiva je junaška postavitev obeh otrok, saj se fanta ne spopadata s svetom odraslih zaradi lastnih težav na poti odraščanja, ampak zato, da popravita krivice v njem, vzpostavita pravičnost in red, s čimer mu pravzaprav pomagata. To pa je ena glavnih značilnosti otroške detektivke, v kateri so »glavne književne osebe praviloma vedno otroci, ki razkrivajo negativna dejanja odraslih«, pri čemer »novo vzpostavljen red /.../ približa detektivko pravljici« (Haramija, 2000, str. 3–4). Lik starejšega brata Andreja je zasnovan bolj dinamično, saj stoji na meji otroškega in odraslega sveta; v prvem se še lahko giblje zaradi tesne povezave z mlajšim bratom, v drugega pa so se mu pravkar odprla vrata. Kraj dogajanja je urban, strnjen predvsem v kavarno in knjižnico. Kavarna je Svetinov priljubljeni kraj, zlasti v *Kavarni v prvem nadstropju*, malo pa tudi v *Klobuku gospoda Konstantina*. Še pomembnejša pa je knjižnica. Strast, ki jo avtorju budijo knjižnice in stare knjige, je najbolj izrazita v romanu *Škržati umolknejo opolnoči*, saj se v njem pojavi večkrat, pa tudi največ prostora in čustev ji avtor nameni. V tem se *Usodne platnice* zelo razlikujejo; čeprav je knjigi posvečen ves roman, je to vendar bolj kot del akcije. Toda knjižnica se z malo čudaškimi knjižničarji pojavlja še v drugih delih. Med drugim tudi v zbirki kratkih detektivskih zgodb *Skrivnost mlečne čokolade* (2002), kjer so ravno v naslovni zgodbi druga ob drugo duhovito postavljene knjiga, mlečna čokolada in v ovojni čokoladni papir zavite umetelno izdelane lesene deščice. Vezni člen med tovarno čokolade in knjižnico je knjižničar, ki so ga odpustili iz tovarne čokolade, ker je v službi prebiral pravljice. Slavni detektivski mojster Pip je smešna figura; to Svetina doseže z nizanjem namišljenih, pravljичnih in fantazijskih primerov, s čimer detektivko še bolj izrazito poveže s pravljico. Mojstrov položaj stopnjuje razmerje z babico, saj detektiv v svoji zmedenosti ni sposoben skrbeti sam zase, temveč zanj to počne praktična starka. Ta je s kuhalnico kos celo vsakemu nepridipravu, ki uspe ulti njenemu vnuku. Pravljичno-detektivska zgodba se pri Svetini skriva še v *Lila mestu*, v poglavju *Vsi lilameški dimniki*. Tudi tam smešni detektivski mojster Lupica razrešuje fantazijski primer izginotja znamenitih lilameških dimnikov, iz katerih se vije pisani dim. Ker mojster primera ne zmore razrešiti sam, pokliče na pomoč 57 kolegov, ki po dnevih puhanja dima iz detektivskih pip dimnikom spesnijo SOS-sporočilo, s čimer avtor detektivko duhovito združi s poezijo.

Tudi mojster Pip je pisatelj, saj piše dva priročnika, *Priročnik za zgube* in *Sedeminštirideset ukan, ki jih vedo detektivi, tolovaji pa ne*. Ima še posebno detektivsko pero in pisava, zapisana z njim »po nekaj urah izgine in lahko zapis prebereš z infrardečo baterijo« (Svetina, 2002, str. 21). V *Prismojeni enciklopediji*,

ki jo je Svetina objavljala v Kekcu v sezoni 2004/05, je o skrivnih pisavah zapisal še več. Tako je recimo princ Hamelet z Danskega izumil žametno pisavo v istoimenskem poglavju, s katero je deklici Žameti pisal ljubezenska sporočila. Od poigravanja s Shakespearovim Hamletom avtor preide na sodobnega slovenskega ilustratorja Damjana Stepančiča, s katerim sta na ustvarjalni poti postala pravi tandem: »Znameniti italijanski renesančni slikar Damiani Stepanelli je pri slikanju svojih slik uporabljal natančno 23 barvnih odtenkov, prav toliko, kot je bilo črk v abecedi in vsak odtenek je pomenil eno črko. V slike je zapisoval lastni dnevnik« (Svetina, 2005, str. 16). Zaradi povezave s književnostjo velja omeniti še posebno zapisovanje madžarskega študenta Koreltyja, ki je z izpuščanjem ločil in velikih začetnic po podatkih Svetinove *Prismojene enciklopedije* razvil modernistično poezijo. V njej je Svetina ob običajni vrsti detektivov, ki jih poznamo iz književnosti in tudi njegovega ustvarjanja, izumil poklic *knjižarnika ali knjižnega detektiva*. Ta preiskuje stare knjige in zapiske. Svetina v besedilo s popotniškim dnevnikom Janeza Vajkarda Valvazorja vplete svojo ljubezen do stare slovenske književnosti in knjižnic, v njem pa je opisano, kako je polihistor na nekem popotovanju srečal v latinščini govorečo podgano, ki ga je seznanila z bralcu neznano zgodbo o knjižnici senjore Emanuele. Svetina se znotraj tega žanra ne ukvarja z delikti mladostnikov, ki so po njegovih besedah stvar kriminalke, ampak piše detektivke, ki so namenjene mlajšim bralcem. Dragica Haramija celo razvije tezo, da so detektivke eden izmed tipov avanturističnega žanra in tako bliže »*mladinski realistični avanturistični prozi kot nemladinski detektivki in kriminalki*« (Haramija, 2000, str. 3). Trivialnost v *Usodnih platnicah* Svetina nevtralizira s postavitvijo romana v akademski svet, ki ga vpelje s profesorjem, staro knjigo in knjižnico, v *Skrivnosti mlečne čokolade* pa humorne kratke detektivske zgodbe tako ali tako približa pravljici.

## Pravljice

Knjižnica se v Svetinovem delu pojavlja pogosto, večkrat v povezavi s podganami. Leta 2005, ko je izšel roman *Škržati umolknejo opolnoči*, je bilo poglavje o *Knjižarniku ali knjižnem detektivu* objavljeno tudi v *Prismojeni enciklopediji*. Kakor v zadnji izvemo za Valvazorjevo srečanje s podgano, ki mu pripoveduje o knjižnici, tudi Simon v knjižnici v Kreševu najde Bohoričevo slovnico iz leta 1584, ki naj bi bila last praške univerze. Vanjo Svetina vplete pripoved, v kateri naj bi iz praške knjižnice izginile vse knjige, ki jih je odnesel tujec, ker ni dobil plačila za to, da je iz mesta pregnal podgane. Zgodba, kot jo pisatelj razkrije že v romanu, temelji na podobni nemški legendi, v kateri namesto knjig iz mesta izginejo otroci. Vrh vsega pa je dogodivščina o podganah v knjižnici tudi avtobiografska, saj so se tisto leto, ko je bil Svetina ravnatelj pionirske knjižnice, podgane vanjo v resnici naselile. Ta pripetljaj avtor najbolj neposredno uporabi v živalski pravljici *Antonov cirkus* (2008). Antonu Bonu in levu Leopoldu po uporabi šampona z neprijetnim vonjem pobegnejo bolhe, ki so bile glavna atrakcija njunega cirkusa. Iz zagate se skušata rešiti z nakupom pisalnega stroja, na katerega bi natipkala zanimivo dramo, vendar nimata dovolj denarja. Kot edina in tudi izredno nepričakovana rešitev se tako pokaže knjižnica. V knjižnici podgane dobesedno požirajo knjige, in ko tja prispe še

maček Kapone, ki ga srečamo tudi v *Skrivnosti mlečne čokolade*, hoče strastne požiralke knjig požreti. Toda podgane, da bi si rešile življenje, mačku odigrajo imenitno pravljiico *Obuti maček in pretkane podgane*. Ta del, lociran v knjižnico, je vrhunec zgodbe, hkrati pa predstavlja uspešno nadaljevanje Antonovega cirkusa, v katerega se zaradi povrnjene slave vrnejo celo bolhe. Gre pravzaprav za pravljiico v pravljiici, ki spominja na Hamletovo mišlovko. Podoben postopek pisatelj uporabi tudi v romanih *Škržati umolknejo opolnoči* in *Vidov angel*, kjer v sklepna poglavja postavi dnevniška zapisa kot besedili znotraj besedila. Nekaj takih zapisov avtor uporabi še v *Usodnih platnicah*, vendar so zapisi strokovne narave. Največja posebnost epizode v *Antonovem cirkusu* je, da se Svetina v njej najbolj približa dramatikii, edini literarni vrsti, v kateri ni neposredno ustvarjal.

Tudi cirkus se pri Svetini pojavlja večkrat. Najprej v *Prismojeni enciklopediji*, kjer v poglavju *Cirkus* opiše več dosežkov in nezgod različnih živalskih zvezdnikov, predvsem pa v nagrajeni slikanici *Klobuk gospoda Konstantina* (2007), kjer se tavajoči klobuk ustavi na dveh likih iz cirkusa: kraljevski levinji in cirkuškem čarovniku, katerega jezen lučaj je odločil, da klobuk pristane na glavi zmedenega gospoda Konstantina v ključnem trenutku, ko mimo njega pride prijazna gospodična Olga. Klobuk začne v pravljiici svojo pot še na dveh znanih Svetinovih postajah, kavarni, iz katere stopa profesorica Bezlajeva, in kapelniku orkestra, kjer se avtor z glasbo dotakne obeh slikanic o glasbeno nadarjenem mrožku, *O mrožku, ki si ni hotel striči nohtov* in *Mrožek dobi očala*. *Klobuk gospoda Konstantina* je po strukturi zelo nenavadna pravljiica, pri kateri težko določimo, kdo je glavni lik: veter ali klobuk. Določen odmik se kaže tudi v risanju človeškega sveta, saj se pravljiica dogaja med odraslimi. Zagotovo lahko trdimo le, da je osrednje dogajanje postavljeno v irealni svet, katerega se gospod Konstantin sploh ne zaveda. Sicer pa se model pravljiice, kjer osrednja figura išče cilj in pri tem prehodi dolgo pot, preden do njega prispe, pojavi pri dveh živalskih pravljiicah: v prvi in zadnji Svetinovi objavljeni pravljiici – *O mrožku, ki si ni hotel striči nohtov* (1999) in *Ringaraja* (2009), čeprav je izhodišče pri vsaki drugačno. Pri *Klobuku gospoda Konstantina* je v ospredju ljubezenska zgodba, pri *Mrožku* drugačnost, iskanje pravega (po)klica in ljubezen do glasbe, v *Ringaraja* pa najdemo nagajivega lisjačka, ki na koncu požanje strah, ki ga je tako uspešno sejal. Vse tri pravljiice so odlična osnova za dramatizacijo, ki jo je Svetina tudi napisal za mariborsko lutkovno gledališče ob uprizoritvi obeh mrožkov. *Mrožek dobi očala* (2003) je edino delo, ki ga doslej še nismo obravnavali in je bilo nominirano za večernico. Po strukturi se ta živalska pravljiica sicer razlikuje od omenjenih, vendar v ospredju stoji rešitev mrožkove slabovidnosti, da bi orkester lahko brezhibno izpeljal imenitni koncert. V pravljiicah *O mrožku, ki si ni hotel striči nohtov*, *Mrožek dobi očala* in *Ringaraja* človeški liki ne nastopajo, vendar v vseh pogledih odslikavajo človeški svet. Tako je tudi v *Antonovem cirkusu*, le da se v njej kot stranski lik pojavi lastnik cirkusa, »čokat možak s košatimi brki« (Svetina, 2008, str. 7). Med vsemi pravljiicami najbolj izstopata že večkrat omenjeno *Lila mesto*, v katerem najdemo pravljično-poe-tično-detektivski preplet, in *Klobuk gospoda Konstantina*; večino pravljiic pa uvrščamo med živalske pravljiice.

## VIRI

- Svetina, P. (2008). *Antonov cirkus*. Ljubljana: Vodnikova založba, KUD Sodobnost International (Zbirka Spominčice).
- Svetina, P. (2001). *Kavarna v prvem nadstropju*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Svetina, P. (2007). *Klobuk gospoda Konstantina*. Ljubljana: DZS.
- Svetina, P. (1999). *Lila mesto*. Velenje: Pozoj (Zbirka Pravljične pokrajine).
- Svetina, P. (2001). *Mimosvet*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Deteljica).
- Svetina, P. (2003). *Mroček dobi očala*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Knjižnica Čebelica).
- Svetina, P. (1999). *O mročku, ki si ni hotel striči nohtov*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Knjižnica Čebelica).
- Svetina, P. (2006). *Pesmi iz pralnega stroja*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Knjižnica Čebelica).
- Svetina, P. (2005). Prismojena enciklopedija. Dnevniški zapiski dr. Jaromira Gaška, zoologa. *Kekec*, 14 (6), 16–17.
- Svetina, P. (2005). Prismojena enciklopedija. Knjižarnik ali knjižni detektiv. *Kekec*, 14 (4), 22–23.
- Svetina, P. (2005). Prismojena enciklopedija. Žametna pisava. *Kekec*, 14 (10), 16–17.
- Svetina, P. (2009). *Ringaraja*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Knjižnica Čebelica).
- Svetina, P. (2002). *Skrivnost mlečne čokolade*. Ljubljana: Educy (Zbirka Semafor).
- Svetina, P. (2005). *Škržati umolknejo opolnoči*. Ljubljana: DZS (Dober dan, roman!).
- Svetina, P. (2001). *Usodne platnice*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Knjigožer).
- Svetina, P. (2000). *Vidov angel*. Velenje: Pozoj (Zbirka M).

## LITERATURA

- Haramija, D. (2000). Slovenska otroška detektivka. *Slovenščina v šoli*, 5 (6), 2–4.
- Haramija, D. (2007). O branju knjig in o tem, kako te pomagajo, da zmoremo opisati tisto, kar nosimo v sebi. V *Geniji 2* (str. 195–207). Ljubljana: Genija.
- Kobe, M. (1999). Sodobna pravljica. *Otrok in knjiga*, 26 (47, 48), 5–11, 5–12.
- Kobe, M. (2000). Sodobna pravljica. *Otrok in knjiga*, 27 (49, 50), 5–12, 6–15.
- Kos, J. (1996). Sestava literarnega dela. V *Očrt literarne teorije* (str. 62–88). Ljubljana: DZS.
- Saksida, I. (1994). *Mladinska književnost med literarno vedo in književno didaktiko*. Maribor: Obzorja.
- Saksida, I. (2000). Mladinska književnost. V J. Pogačnik (ur.), *Slovenska književnost III* (str. 403–468). Ljubljana: DZS.
- Svetina, P. (1998). Kdo v Ljubljani rabuta krofe. V *Zbornik predavanj: XXXIV. seminar slovenskega knjižnega jezika, literature in kulture* (str. 115–121). Ljubljana: Seminar slovenskega jezika, literature in kulture pri Centru za slovenščino kot drugi/tuji jezik, Oddelek za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete.
- Svetina, P. (2000). Krhko, krhko. V N. Maurer, *Velik sončen dan* (str. 89–98). Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Sončnica).
- Svetina, P. (2004). Naočnik, očalnik in Rdeča kapica. *Otrok in knjiga*, 31 (61), 43–54.

- 
- Svetina, P. (2007). Odraščanje med vrsticami. *Literatura*, 19 (190), 130–139.
- Svetina, P. (2005). Ostržki in Pike Nogavičke ali kdo vzgaja mladinske literarne junake? *Otrok in knjiga*, 32 (62), 50–54.
- Svetina, P. (2004). Zgovornost molka. V D. Zajc, *Hiša sanja* (str. 103–106). Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Sončnica).
- Tancer Kajnih, D. (2002). Spremna beseda. V P. Svetina, *Skrivnost mlečne čokolade* (str. 77–78). Ljubljana: Educy (Zbirka Semafor).

Elektronski naslov: [andreja.babsek@gmail.com](mailto:andreja.babsek@gmail.com)

*Založniški odbor je prispevek prejel 3. 12. 2009.*

Recenzentski postopek je bil zaključen 19. 12. 2009.

---



Gregor Artnik

## Mitologija in Tolkienov Hobit

Izvirni znanstveni članek  
UDK 821.111-93-312.9.09

### POVZETEK

Sestavek se posveča prepoznavanju mitoloških vplivov v treh osrednjih fantazijskih pripovedih J. R. R. Tolkiena, enega bolj prepoznavnih avtorjev in osnivalcev sodobnega fantazijskega literarnega žanra. V središču pozornosti je mladinska fantazijska pripoved *Hobit*, iskanje njenih korenin v nam znanem primarnem svetu in povezav z mitološkim, ki mnogokrat ni angleškega porekla. Vključuje se v razlago subtilno vgraviranih krščanskih idej, ki so se med drugim pojavljale v književnosti, še posebej v času velike stiske in notranjega boja predvojnega človeka na področju takratne angleške monarhije. Mnoga strokovna pretresanja, da Tolkienovo slikanje Srednjega sveta verjetno pomeni le prikaz umazane, industrializirane in razočaranj polne realnosti, ne morejo biti povsem kredibilna, sploh pa ne edina. Kaj kmalu namreč ugotovimo, da ne glede na številne vire, s pomočjo katerih avtor napaja mitologijo samozadostnega Srednjega sveta, le-ta kljub svoji navidezni kompleksnosti izžareva preprostost ter tako morda spominja na vzpone in padce v razvoju človeštva od prvih začetkov pa do večnosti in ne le do pojavitve druge svetovne vojne. Tolkienova mitologija fantazijskega sveta ni občudovanja vredna le v smislu avtorjeve inovativnosti, pač pa seže mnogo dlje, in sicer v posredovanje višjih vrednot, ki so koristne za obstoj tako primarnega sveta, torej človeštva nasploh, kot tudi sekundarne dimenzije in njenih prebivalcev.

**Ključne besede:** mladinska književnost, fantazijska književnost, mitologija, sekundarni svetovi

## Mythology in Tolkien's *The Hobbit*

### ABSTRACT

The paper focuses on identifying the effects of mythology in the three main fantasy novels by J. R. R. Tolkien, one of the more visible authors and pioneers in the field of modern fantasy. The focus is on youth fantasy, namely *The Hobbit*, searching for its roots in our primary world and finding links to the mythology, which is often not of English origin. Furthermore, it looks into the elucidation of ingrained Christian ideas, which among others also appear in English literature, particularly in times of the great national distress which was caused by the pre-war and anti-human beliefs of the era. Many experts commented that Tolkien's Middle-Earth probably represented the image of a dirty, industrialized and discouraging reality, which in this respect cannot be entirely credible and certainly not the only option to choose from. It soon became evident that many sources were used for the creation of the new mythology. However, the apparent complexity also hides some simplicity, presenting the ups

and downs of mankind's gradual steps from the very beginning all the way to eternity, and certainly not only to the time of the Second World War. Tolkien's mythology of the fantasy world is not only impressive in terms of its innovation, but reaches much further than that, sharing higher values which come in useful for the existence of both, the primary world, e.g. humanity in general, as well as the secondary, surreal dimension and its inhabitants.

**Key words:** juvenile literature, fantasy, mythology, secondary worlds

## Mitologija in Tolkienov Hobit

Upoštevajoč dejstvo, da je *Hobit ali Tja in spet nazaj*<sup>1</sup> preveden v približno štirideset različnih svetovnih jezikov in da je do sedaj zabeleženih že okoli petdeset novoangleških izdaj tega klasičnega dela visoke fantastije, spoznamo, da imamo opraviti z eno bolj priljubljenih mladinskih del svetovne književnosti.<sup>2</sup> *Hobit* je le ena izmed trojice mojstrov in, ki sestavljajo koherentno in občudovanja vredno celoto najpomembnejšega pisanega vira hobitske zgodovine – Rdeče knjige Zahodne krajine. Ob njem zavzemata svoje častno mesto še *Gospodar prstanov* in njun predhodnik *The Silmarillion*, ki je bil izdan posthumno. Gre za vrsto pripovedi, ki bralca uvedejo v začetek zgodovine Srednjega sveta in postavijo temelje za razumevanje vseh nadaljnjih del Tolkienove mitologije.<sup>3</sup> Za tisti čas nenavaden koncept o stvaritvi povsem novega sveta (in temu primerne mitologije<sup>4</sup>), ki nima funkcije paralelnega prostora, ampak je le starodavna mitična preteklost naše vsakdanjosti, se je oblikoval od avtorjevih mladih let. Pri opazovanju dinamike nastanka omenjenih literarnih predlog lahko morda le-te primerjamo s sveto-

---

1 Avtor pričujočega članka je tudi avtor diplomskega dela z naslovom *Hobit ali Tja in spet nazaj*, v katerem je fantazijska pripoved podrobneje analizirana, obravnavane pa so tudi nekatere besedilne posebnosti, ki niso predmet zanimanja v tem članku.

2 Zanimiv je podatek, da je ob izidu, 21. septembra 1937, *Hobit* bil natisnjen le v 1.500 izvodih, kot ugotavlja George Beahm v *The Essential J. R. R. Tolkien Sourcebook: a fan's guide to Middle-earth and beyond* (2004). Le leto dni po tem je z nenavnim navdušenjem bralcev naraslo povpraševanje po še kakšni hobitski dogodivščini, a Tolkien sprva ni imel v mislih nadaljevanja. Izdati je želel dva rokopisa, pesmi in *The Silmarillion*, ki pa po mnenju takratnega založnika Stanleya Unwina nista bila pravi odgovor na pozitiven odziv bralcev. Iz korespondence med Unwinom in Tolkienom je razvidno, da je avtor o vsem kaj kmalu razmislil in še v decembru istega leta tudi začel s pisanjem prvega poglavja *Gospodarja prstanov*, ki ga je v originalu poimenoval *A long-expected Party*; trilogijo (v osnovi gre za eno samo pripoved in ne tri, saj je to bila vse prej kot avtorjeva poteza) pa je dokončal trinajst let kasneje.

3 Pojem Tolkienove mitologije je zaznamovan z avtorjevim vedoželjnim odnosom do jezikov, njegovim izostrenim čutom za naracijo, pogojen pa s skorajda nedosegljivim znanjem in gorečo vpletenostjo v starodavne kulture ter njihovo izročilo.

4 Jan Jona Javoršek v spremni besedi zadnje knjige Gradišnikovega prevoda *Gospodarja prstanov* pripomni, da je bila Tolkienova intenca, zgraditi mit, s katerim bi nadomestil staro angleško mitologijo, ki se je izgubila ob prihodu Normanov na Otok (Tolkien, 2003).



pisemsko mitologijo, ki izvira iz Stare in Nove zaveze.<sup>5</sup> Seveda bi potemtakem bile mogoče tudi implikacije, da razvoj dogodkov v *Hobitu* kaže na Tolkienovo rajsko izkušnjo v Warwickshiru, kjer je z materjo in bratom Hilaryjem preživel zgodnje otroštvo<sup>6</sup> ter bil v stiku s podeželjem in naravo. Spregledati ne moremo niti katoliškega vpliva, ki je zagotovo obstajal znotraj družine, saj je mati iz anglikanske cerkve prestopila v katoliško. John Ronald Reuel pa je tudi po materini smrti ostal predan njenim verskim prepričanem. Pozorno branje obravnavanih Tolkienovih besedil nakazuje prepletenost z veroizpovednimi idejnimi tokovi, ki so tudi v *Hobitu* razvidni kot nekakšen kontrolni princip krščanstva.<sup>7</sup> Ta se kaže v sodelovanju med prebivalci Srednjega sveta, v moči sloge, prevlade dobrega nad zlim, v nujnosti žrtev in spoštovanja njihovih dejanj, konec koncev pa tudi v odisejadi k luči pravice. Krščanskih idej in prenekaterih vzorcev, ki bi kazali na versko zavezanost besedila, seveda ne smemo potencirati, saj je Tolkienova mitologija ob še nekaterih drugih posrednih, predvsem jezikovnih vplivih dosegla takšno stopnjo samozadostnosti, da se oplaja sama s seboj, četudi posamične aluzije kažejo v smer človeške resničnosti. Kljub temu da se *Hobit* kot mladinski roman precej približa predvsem mlajšemu bralcu<sup>8</sup> – medtem ko sta ostali dve deli v osnovi namenjeni odraslim – vse tri mojstrovine pričajo o zgodovini, kulturi in načinu življenja, ki poveljuje vrednote, veljavne tako danes kot tudi pred nekaj tisoč leti.

Kljub avtorjevemu jezikoslovnemu talentu, naravnost fascinantnemu znanju jezikov in natančnemu poznavanju evropskih in ostalih svetovnih kultur, je pri iznajdbi novih jezikov, pisav in izredni jezikovni domiselnosti najti neangleške korenine, ki jih je črpal iz ljudskega slovstva, mitologij in heroičnih epov drugih narodov.

- 
- 5 Christopher Tolkien, ki po avtorjevi smrti zbere že napisane očetove legende o začetkih Srednjega sveta, je v uvodu k *Silmarillionu* zapisal, da je ta zbirka »postala nekakšen nosilec in shramba njegovih najglobljih razmislekov« in šele kasneje (torej v nadaljnjih literarnih stvaritvah, vključno s *Hobitom*) »sta mitologija in poezija odstopili prosto pot teološkimi in filozofskimi zanimanjem« (Tolkien, 2003, str. 6).
  - 6 Njegovega otroštva narava ni zaznamovala le v pozitivnem smislu, namreč kaj kmalu mu je, ko so še stanovali v Južni Afriki, pri štirih letih umrl oče; pri enajstih pa je zaradi materine tedaj še neozdravljive sladkorne bolezni skupaj z bratom postal sirota.
  - 7 O prisotnosti Boga, stvarnika vesolja, vodilne sile, ki preveva Tolkienov svet, je pisala tudi Sarah Arthur v delu *Walking with Bilbo: a devotional adventure through J. R. R. Tolkien's The Hobbit* (2005). Avtorica in poznavalka Tolkienovih del posebej izpostavlja ritual žbožje izbire'. Le-tega v *Hobitu* zastopa literarni lik Gandalfa, saj v pripovedi odigra vlogo, ki v več pogledih spominja na Jezusa. Ta čarovnik/vedež je po knjižni predlogi bil sprva izbran in poslan v Srednji svet z vsaj še dvema močočnikoma svoje vrste – kot to razlaga Branko Gradišnik v uvodnem poglavju k prvemu delu *Gospodarja prstanov* – da bi posredoval pri uresničevanju miru. Istočasno pa je v tem Svetu z namenom, da ga obvaruje zla, ki vseskozi pridobiva na moči. O pojavu žbožjega izbiranja' lahko govorimo še v primeru Bilba Bogataja, vnaprej določena pa je tudi izbira preostalih članov odprave – tako da v bistvu sploh ne gre za vprašanje, ali bo Bilbo izbran ali ne, gre preprosto za to, kdaj bo vpoklican, da izpolni že vnaprej zarisano nalogo. V krščanskem duhu Arthurjeva primerja Bilba, ki ga je Gandalf povabil na popotovanje, z vsakim izmed nas, saj je prepričana, da je vsak posameznik v življenju poklican in izbran za takšno ali drugačno ekspedicijo.
  - 8 Glede na recepcijske zmožnosti bi tovrstna literatura utegnila pritegniti pozornost v obdobju konkretnih, logičnih intelektualnih operacij, saj mladi bralec po sedmem letu starosti izkaže nagnjenost k čudežnemu, njegov literarni okus pa je že presešel preprosto klasično pravljico. Obenem že »lahko sledi dokaj zapleteni zgodbi z več osebami na več krajih dogajanja in pramenski notranji zgradbi ali retrospektivni pripovedi, skratka sposoben je sprejemati daljša pripovedna besedila, npr. mladinske romane« (Kordigel, 1991, str. 12), kar pa *Hobit* nedvomno je.

Geografski pregled virov nam razkriva, da je Tolkien za nastanek svojih del uporabil izseke iz nordijske, grške, rimske, judovske in anglosaške jezikovne tradicije. Iz besedil tako sijejo tudi keltske jezikovne prvine, staroangleške sintaktične strukture, ne izostanejo niti stara nemščina, finščina ter ne nazadnje ena velikih avtorjevih ljubezni, valižanščina. Zavedal se je, da je podjarmljenje, ki so ga Skandinavci Angliji zadali v predpretekli zgodovini, v angleški tradiciji pustilo praznino v pripovedništvu, ki jo je bilo potrebno zapolniti. Spraševal se je, kakšne naj bi bile davno izgubljene pripovedke in pesmi starih Anglosasov in drugih plemen. V duhu tega razmišljanja si je začrtal pomembno in zelo težko nalogo – ustvariti povsem novo mitologijo. Zavedal se je tudi jezikovnih in kulturnih sorodnosti med angleškim in nordijskimi narodi med drugim tudi zato, ker so nekoč v predelu Anglije ljudje prav tako dobro kot angleško govorili denimo tudi norveško. Ob tem pa seveda še vedno ostaja vprašanje, ki buri duhove – ali je stara angleščina nastala iz stare islandščine, ali sta bili obe zgolj dialekta stare danščine, ali pa po Grimmu izvira iz zahodne nemščine? Tolkien je namreč pri kreiranju nove mitologije, ki jo je želel podariti Angležem, predvideval, da le-ta naj ne bi bila klasično, tj. krščansko naravnana; iskal je namreč idejo nekakšnega krepostnega poganstva. Obenem naj bi bila omenjena mitologija imuna na lastne dvome, hkrati pa silna in polna pozitivnih vrednot, ki jih je Angliji v začetku dvajsetega stoletja že močno primanjkovalo. Govorili bi lahko o moralni krizi modernega sveta, ki jo je skušal recimo v *Hobitu* preseči s subtilnim opozarjanjem na krščanske vrednote, do katerih je obenem čutil spoštljiv odnos, ki pa naj ne bi temeljil izključno na alegoričnosti, ki so jo mnogi zaznavali med vrsticami, pač pa na aplikativnosti. Avtor za svoje literarne stvaritve o Srednjem svetu v predgovoru h *Gospodarju prstanov* zagotovi, da le-te ne vsebujejo kakršnega koli skrivnega pomena, prav tako pa niso alegorične niti aktualistične. Tolkienovo žresnico<sup>9</sup> so včasih kritiki prikazovali kot izkrivljeno, vendar se le-ta v bistvu izkaže kot duhovna, sicer skupinsko motivirana, mitološka in posledično tudi kot individualna resnica. To prav tako potrjuje mladinska fantazijska pripoved o hobitih, ki slika poseben odnos med pravljичnim in mitološkim.

Mitologija v *Hobitu* ni eksplicitno vprašanje samo tega literarnega dela, pač pa je osnova zanj Srednji svet ali *Middle-earth*, sekundarni svet,<sup>9</sup> o katerem govorita tako *Silmarillion* kot tudi *Gospodar prstanov*. Vsa navedena besedila so med seboj povezana,<sup>10</sup> tvorijo celoto, o kateri en sam del ne more v popolnosti spregovoriti, in predstavijo tri večja razdobja Tolkienovega fantazijskega sveta. Mitološkost se v *Hobitu* kaže v tradicionalni zgodbi in v odnosih med smrtniki, nadnaravno sfero veščev<sup>11</sup> in pošasti, a vendar so v tej alternativni viziji sveta vidni tudi kaj več kot le miti. Fantazijska pripoved namreč pustolovščin željnega bralca ne pusti na cedilu,

9 Staroangleške korenine Srednjega sveta iz anglosaškega izraza *Middangeard* predstavljajo »naseljene dežele Človeka med morji«, ki bi ga nekateri morda nemalokrat hoteli povezovati z odročnim pravljичnim svetom ali pa celo z nekakšno »nevidno dimenzijo« (Harvey, 2003, str. 11–12).

10 Najbolj očitna povezava med *Hobitom* in *Gospodarjem* je Prstan, ki na nepredvidljiv in skrivnosten način zaslužnji svojega izbranca (Goluma ali pa Bilba). Vešč Gandalf se recimo vseskozi izogiba stika s prstanom, saj bi le-ta v njem prebudil temno stran, ki bi zavladala vsemu dobremu in pravičnemu.

11 Neologizem uvaja Branko Gradišnik v opombah k slovenskemu prevodu *Gospodarja prstanov* (Tolkien, 2002, str. 16–17). Vešč naj bi bil še neaktualiziran slovenski izraz za vedeža/čarovnika, ki ga v pripovedi predstavlja literarni lik Gandalfa.

obenem pa ga zelo nazorno vodi skozi barvite pokrajine in dežele Srednjega sveta, ki se napaja tudi v mitih izven angleškega porekla. Načeloma naj mitologija ne bi bila fantastična, saj je njen namen, specifični kulturi priskrbeti sprejemljivo razlago za to, kako je njihov svet nastal. Slonela naj ne bi na zavezanosti resničnosti in po svojem bistvu naj ne bi bila eskapistična, kot to mnogi očitajo Tolkienovi fantastiji. Prvi osnivalci mitologij niso verjeli le, da so se omenjene razlage nastanka sveta mogoče dogodile – prav nasprotno, verjeli so, da so se zares dogodile. Takšne teze sprožijo številna vprašanja, ko spregovorimo o Tolkienovi inačici mitologije izmišljenega sveta. Avtor je mit in fantazijo združil v eno samo celico, ki napaja celoten Srednji svet. Tako imenovani *Middle-earth* glede na avtorjevo zanimanje za severnoevropsko kulturno in literarno izročilo po nekaterih prepričanjih izhaja iz norveške besede *Midgarth*, saj le-ta izvira iz njihovega poimenovanja za kraljestvo med nebesi in podzemnim svetom. Tolkien najbrž ni imel namena ustvariti le alternative realnemu vsakdanu, pač pa verjetno prikazati tudi obdobje pred obstojem človeštva, kot ga dojemamo po začetku štetja, tudi v predkrščanski dobi. Mite, ki jih je vključil iz drugih svetovnih civilizacij, spretno vplete v ozadje Srednjega sveta, ki zaživi v na videz ontološko popolnoma neodvisni podobi.<sup>12</sup>

V zvezi z deljenimi mnenji kritikov, na kaj je avtor (če sploh na kaj?) apeliral ob stvaritvi svojega fantazijskega sveta, je ob upoštevanju Tolkienove želje po novi mitologiji resnično moč govoriti o fantastični/fantazijski mitologiji, torej tisti, ki skuša razložiti izvor irealnega Srednjega sveta. Še več, Srednji svet je ne le samozadosten, je celota, v kateri veljajo določeni zakoni, pravila in kjer se ne cedita samo mleko in med. Včasih se izkaže za skorajda identično podobo realnega sveta v 20. stoletju. Nekateri preučevalci so ga med vrsticami zaznali kot opis situacije v tedanji kapitalistični Angliji, s tem mislimo predvsem na industrializacijo in urbanizacijo angleškega podeželja, opis obeh svetovnih vojn in krize napredno mislečega človeka, ki trpi v ozkosti materialističnega in s številnimi ideologijami prepletenege sveta. Dejstvo je, da je Tolkien pisal znotraj socialnega konstrukta, ki ga je verjetno težko spregledal pri svojih stvaritvah. Zavedati se je moramo, da na omenjena tri dela ne smemo gledati le kot na mitologijo izven naše družbe, saj nam ponuja univerzalne izkušnje in vpogled v sodobno kulturo. Nekaj naključnih dejstev o neposrednem nanašanju na dejanske dogodke obstaja, npr. angleško poimenovanje *hobbit* naj bi bilo sicer Tolkienova lastna zamisel, liki pa spominjajo na stereotipno angleško provincialno populacijo oziroma nižje plemstvo, ki zagovarja tradicijo, red in socializacijo ter gurmanske užitke ob hrani. Tolkien hobite stilizira na začetnih straneh istoimenske knjige in v prologu h *Gospodarju prstanov* kot rezervirana, bistra bitja, ki se jim le redko mudi in so v celoti zavezana spodobnemu vedenju in formalnosti. Podeželsko puritanstvo, ki ga neredko opazimo pri hobitih, in slovesni sprevidi govorijo v prid temu, da sta Šajerska, ki ima čisto po

---

12 Greg Harvey namreč pravi, da Amerike kot celine v Tretji dobi, na katero se nanašata *Hobit* in *Gospodar prstanov*, ne moremo iskati, saj je po Tolkienovo (kot dežela z imenom Númenor) locirana pod gladino morja ter tako dostopna le vilincem. Na njenem zahodnem delu se nahaja še otok Aman, območje večnega življenja, ki je prav tako na voljo le vilincem. Omenjeni deželi predstavljata, če se ozremo v Prvo dobo Tolkienovega Sveta, začetek vsega, od tod izvirajo veščiči, kot sta Gandalf in Saruman (Harvey, 2003, str. 10–13).

naključju Angliji zelo podobno zgodovino (avtor tudi ni nikoli zanikal, da bi le-ta, seveda realno geografsko gledano, zelo verjetno lahko predstavljala Oxford), in Anglija idejno zelo tesno povezani. Še več, Srednji svet nenavadno spominja na celoto, ki jo sestavljata Evropa in Azija. Govorimo namreč o pustinjah, gorovjih in nedostopnih pokrajinah – pa tudi o deželah na zahodu, kjer ni bolečin in trpljenja vojne, ki se odvija v centru in na vzhodu Sveta.<sup>13</sup>

Delo *Gospodar prstanov* aludira na prvo (katere strelne jarke je na lastni koži doživel tudi avtor sam) in drugo svetovno vojno, dežela čez morje na zahodu pa nenavadno spominja na Ameriko, ki je veljala v očeh Evropejcev v času obeh vojn za obljubljeno, skoraj pravljico deželo. Zanimivo pri tem pa je, da zlo navadno prihaja z vzhoda. V *Hobitu* tako zlobni zmaj Smaug, čuvaj zaklada, prebiva na vzhodu, v *Gospodarju prstanov* pa se recimo zlo širi iz *Mordorja*, prav tako na vzhodu. Ko že govorimo o vzhodu, se v imenih in tudi v jezikih pojavijo elementi vzhodnih kultur – orki (v slovenskem prevodu *Hobita* imenovani grdini) namreč uporabljajo jezik, ki bi po podobnosti izhajal iz srednjevzhodnih jezikov; v *Gospodarju prstanov* prisotna najmočnejša orkovska vrsta Uruk-hai nas morda spomni na pradavno sumersko mesto Uruk; imena čarovnika Sarumana, ki je v delu *Hobit* le oddaljeni nekromant, in njegovih neustrašnih podanikov Nazghulov, izhajajo iz arabskega jezika.

Neovrgljivo dejstvo je, da je bil Tolkien eden izmed velikih filologov tistega časa, obenem pa vnet prevajalec Srednjega sveta.<sup>14</sup> Njegova dela so napisana z izrazito geografsko, kronološko in jezikovno natančnostjo in si zaslužijo mesto v kanonu svetovne literature. Vodilne predstavnice dotedanje angleške mitološke tradicije so bile arturjanske legende, ki so po Tolkienovem mnenju preveč eksplicitno promovirale krščanstvo in bile za družbo usodne. Sam se je krščanskih vrednot v *Hobitu* lotil na povsem drugačen, precej premišljen način. Ni jih pretirano povečeval, pač pa jih je povzel v prid človeštva na otroku povsem približan način. Podobno je iskal tudi v grških in rimskih mitih, ki so razpoznavni preprostem bralcu, npr. v *Silmarillionu*, kjer vlada Iluvatar, ki kaže nenavadno povezavo s svetopisemskim pripovednim slogom in tudi grško mitologijo, še posebej z Zeusom, ne zanika pa tudi precej nordijsko zvonečih imen svojih pomočnikov.

»Bil je Eru, Edini, ki mu Ardi pravijo Iluvatar. V začetku je ustvaril Ajnurje, Svete, sadove svojih misli, in bili so pri njem, še preden je bilo ustvarjeno karkoli drugega. In nagovoril jih je in jim predlagal glasbene teme; oni pa so peli pred njim, in bil je vesel. Toda dolgo so peli le vsak zase in le malokateri skupaj, medtem ko so drugi poslušali, zakaj vsak je razumel le tisti del Iluvatarjevega, iz katerega je izšel, in le počasi so napredovali v razumevanju svojih bratov. A vsakič, ko so prisluhnili, so razumeli malo več in večji sta bili njihova skladnost in ubranost« (Tolkien, 2003, str. 5).

13 Izraz Svet je uporabljen kot poimenovanje za Tolkienov fantazijski »univerzum«, znotraj katerega se nahajajo številne dežele, npr. Arnor, Eriador, Gondor in Rohan.

14 Vsa besedila namreč veljajo za neposredne Tolkienove prevode iz fiktivne »prazahodščine« (kot jo poimenuje prevajalec *Gospodarja prstanov*, Branko Gradišnik) v angleščino.

Avtor je nepopisno rad preučeval severnjaško jezikovno kulturo, mitologijo, še posebej pa pesmi, kot je *Völuspá* – skandinavski mit o nastanku sveta, in ostale slovstvene vire iz zbirke *Elder Edda*, imenovane tudi *The Poetic Edda*. Zbirka velja za bogat vir norveško-islandske mitologije in legend. *Völuspá* je morda v Tolkienu vzbudila veliko zanimanje ravno zato, ker je »najobsežnejša in uteleša vse značilnosti preostalih tekstov, obenem pa bralca oskrbi s filozofskim uvodom v nordijsko mitično kozmogonijo in ustvari skrben pregled poganstva kasnejše vikinške dobe« (Hollander, 1996, str. 1). Tolkien je skandinavsko ustno in pisno izročilo izčrpno uporabljal pri svojem delu in to je evidentno na več področjih. Dejstvo je, da je nanj naredil vtis stari skandinavski smisel za heroizem, ki ni dajal prednosti krščanski, enosmerni ideji, da v bitki med dobrim in zlim zmaga vedno samo dobro. Na predavanju o *Beowulfu* leto pred izidom *Hobita* (1937) razlaga Tolkien svoje stališče.

»Moč severnjaške mitološke domišljije je bila v tem, da se je spoprijela s problemom, poštasti postavila v sredino in jim dala zmago, ne pa tudi časti /.../ kot delujoča teorija je preprosto neosvojljiva, a tako prepričljiva, da ima v primerjavi s starejšo južno klasično domišljijo, ki je ugasnila v literarnem okraševanju, moč obuditi svoj duh tudi v našem času« (Tolkien, 1997, str. 25–26).

Posebno poglavje nordijskega vpliva zavzemajo književni liki, ki v omenjenih Tolkienovih mojstrovinah nosijo izrazito finsko in islandsko-norveško poreklo. Bog Aule iz *Silmarilliona* je izrazita podoba Thora – nordijskega boga ognjišča in nosilca kladiva. Aule med drugim ustvari tudi škrate, ki so glavni predstavniki nordijske mitologije v *Hobitu*. Tolkien imena škratev, ki se pojavijo na Bilbovih vratih in sodelujejo v odpravi, npr. Dwalin, Balin, Kili, Ori, Oin, Gloin, Bifur, Bombur, Thorin Hrastov ščit, povzame iz že prej omenjenega staronordijskega mita *Völuspá*. Vsa imena vključno z Gandalfovim, kar je zanimivo, tudi v tem besedilu predstavljajo poimenovanja za škratevska bitja. Beli mag *Gandalf* ima sicer nedvomno krščansko poreklo v belo odetega božjega glasnika, vendar je njegova vodilna funkcija v *Hobitu* rahlo zamegljena, saj se samovoljno prikazuje družini ob nenapovedanih priložnostih, igra pa mešano vlogo duhovnega vodja, nekakšnega očetovskega lika in skrivnostnega sla. Škrati so v *Hobitu* kljub svoji maščevalnosti, stiskaštvu in osornosti prav prikupni literarni liki, ki pa držijo besedo le na papirju, ne pa tudi v srcu. Škratovska, Beornova in zmajeva razboritost, samovoljnost in včasih tudi nepredvidljivost – skratka njihove lastnosti iz kakšne islandske sage – vnašajo v to mladinsko fantazijsko pripoved veliko popestritev in postajajo iz poglavja v poglavje bolj izrazite. Bilbo Bogataj, do neke mere tudi lokostrellec Bard, pa načeloma delujeta bolj moderno in bližje današnjemu času. Smaug je sicer eden najbolj individualističnih zmajev v zgodovini pripovedništva, »obenem je tudi zelo zgovoren, ponosen in pretkan in s tem se Tolkien brez dvoma nasloni na severnjaško legendo« (Simpson, 1980, str. 25). Njegova glavna funkcija v zgodbi je zelo tradicionalna, čeprav ne umre v neposredni borbi z enim samim junakom, pač pa je ustreljen s puščico izurjenega lokostrelca Barda med napadom na mesto in njegovo prebivalstvo. Zanimivo je, da s smrtjo zmaja še niso umaknjene vse ovire na poti do miru. To priča o kompleksnosti zgodbe, ki ne kaže več naklonjenosti

preprosti pravljичni zgradbi in obenem ni več vdana le neposrednemu junaštvu ene osebe po predlogi krščanskih mitov in legend. Za zmago se bori skupina, skupnost, celota in ne le posameznik. Timsko delo, na katerega Tolkien opozarja, ima manj opazne korenine tudi v navezi avtor – Bog, saj je sam vneto zagovarjal stališče, da je Bog izumitelj njegove mitologije in da je bil on le zapisovalec teh sekundarnih mitov.

Znotraj kategorije književnih likov v *Hobitu* se srečamo z bitji, ki jih v ostalih Tolkienovih delih navadno ni. To so na primer ajdi (prevod iz izvirnika v slovenščino nam razkrije, da se v sinonimni rabi beseda lahko uporablja tudi za pogane!), tj. velikani, ki za razliko od trolov niso niti neverjetno zlobni niti neobičajno bistri. Grdini oziroma orki na drugi strani pa v *Hobitu* še ne kažejo pretirane krvoločnosti, ki jo razvijajo v *Gospodarju prstanov*, ampak vplivajo le s podobo, ki vzbuja strahospoštovanje. Na Bilbovi odisejadi se pojavijo tudi vargi, zlobni in krvoločni volkovi, katerih ime naj bi izviralo iz stare angleščine. Druga in bolj verjetna etimološka razlaga išče izvor besede *varg* v nordijskem izročilu, ki kaže na staro norveško inačico *vargr*, ki označuje morilca oz. ropaželjen lik. Tolkiena so fascinirali severnoevropsko izročilo, stare islandske sage, tudi finski narodni ep *Kalevala*, srednjeveški norveški jezik, finščina – in tu so se porodile zamisli in ideje o ne povsem avtentični, novi angleški mitologiji. Vsaka izmed avtorjevih mojstrov in vsebuje nekoliko različne inačice nordijskih vplivov, v *Hobitu* pa je še posebej opazno z gledovanje po ljudski pripovedi in pravljici, saj bralec že na začetku ve, da se bo kljub nekaterim pretresljivim in strašnim dogodkom zgodba srečno zaključila.

Tolkienu so mnogi očitali eskapizem, hipernostalgičnost, alegoričnost, celo infantilnost, nepomembnost v okviru kanonizirane literature in še kaj. Vendar njegova dela ustvarjajo celosten nov svet, samosvojo mitologijo, ki se ne ukrivi pod pritiskom realnosti, saj je sama sebi zadostna in dovolj plemenita, da kljubuje različnim ideologijam. Njegova dela, kljub vsem očitkom – tudi *Hobit* ni izjema – spodbujajo k pravičnejšemu svetu in mlademu bralcu hvaležno ponujajo tiste vrednote, ki jih mestoma tudi v sodobni svetovni literaturi kronično primanjkuje. Ne glede na to, da je v obravnavanih delih veliko indicev o prepletanju primarne (avtentične človeške) in sekundarne (Tolkienove fantazijske) mitologije, je koncept velike slike, ki ga bralec usvoji ob srečanju z obema, presenetljiv in univerzalno poučen.

## VIRI IN LITERATURA

- Arthur, S. (2005). *Walking with Bilbo: a devotional adventure through J. R. R. Tolkien's The Hobbit*. Carol Stream: Tyndale House Publishers.
- Beahm, G. (2004). *The Essential J. R. R. Tolkien Sourcebook: a fan's guide to Middle-earth and beyond*. Franklin Lakes: Career Press.
- Gradišnik, B. (2004). *Gospodar prstanov od A do Ž: imenopis in podatkovnik oseb, krajev, predmetov in pojmov iz Srednjega sveta in okolice*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Harvey, G. (2003). *The Origins of Tolkien's Middle-earth For Dummies*. Hoboken: Wiley Publishing.
- Hollander Lee, M. (1996). *The Poetic Edda*. Austin: University of Texas Press.
- Kordigel, M. (1991). Bralni razvoj, vrste branja in tipologija bralcev. *Otrok in knjiga*, 18 (31), 5–21.
- Simpson, J. (1980). *British Dragons*. London: Batsford.
- Tolkien, J. R. R. (1991). *The Lord of the Rings*. London: HarperCollinsPublishers.
- Tolkien, J. R. R. (1997). *The Monsters and the Critics and other essays*. London: Harper Collins.
- Tolkien, J. R. R. (2002). *Gospodar prstanov. Bratovščina prstana*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Tolkien, J. R. R. (2002). *Hobit ali Tja in spet nazaj*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Tolkien, J. R. R. (2003). *Gospodar prstanov. Kraljeva vrnitev*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Tolkien, J. R. R. (2003). *Silmarillion*. Ljubljana: Založba Gnostica.

Elektronski naslov: [gregor.artnik@guest.arnes.si](mailto:gregor.artnik@guest.arnes.si)

*Založniški odbor je prispevek prejel 4. 11. 2009.*

Recenzentski postopek je bil zaključen 21. 12. 2009.

---





*Uroš Drnovšek*

## **Iskanje podatkov na internetu – kako učenci razredne stopnje uporabljajo spletne brskalnike**

Izvirni znanstveni članek

UDK: 373.3:004.7

### **POVZETEK**

Internet postaja eden od vse bolj popularnih virov različnih informacij tudi med učenci razredne stopnje. Primarni cilj naše raziskave je bil, preučiti nekatere strategije iskanja podatkov na internetu, ki jih učenci na elementarni stopnji izobraževanja uporabljajo v procesu pridobivanja naravoslovnih znanj. Analizirali smo različne spremenljivke, med drugimi število ključnih besed, ki so jih učenci uporabili v posameznih poskusih iskanja, čas brskanja po različnih spletnih straneh, čas izbire posameznih spletnih strani itd. Ocenili smo uspešnost učencev v okviru reševanja različnih nalog, povezanih z iskanjem relevantnih podatkov na spletu, ter poskušali izpostaviti nekatere dejavnike, ki odigrajo pomembno vlogo pri uspešnem procesu iskanja informacij. Učenci so se najbolje izkazali v okviru reševanja nalog, ki so bile povezane z iskanjem faktografskega podatka, medtem ko sta se raziskovalno usmerjena ter delno samostojno vodena naloga izkazali kot veliko večji izziv. Večina učencev je bila zadovoljna z informacijami, ki so jih dobili znotraj prvih dveh poskusov iskanja. Povprečno so prebrskali le tri spletne strani v okviru posamezne naloge. Starost učencev je bila pomemben faktor uspešnega izvajanja zadanih nalog ter dolžine časovnega intervala pri brskanju po spletu.

**Ključne besede:** internet, spletni brskalniki, iskanje informacij, učenci razredne stopnje, izobraževalna tehnologija

## **Searching for information on the internet: how do elementary school students use search engines on the web**

### **ABSTRACT**

The Internet has become one of the most popular sources of finding diverse information, even among elementary school students. One of the primary goals of our research was to closely observe students' web searching strategies while they searched for knowledge about life science. We then analyzed different variables, such as the number of keywords students used when they were searching, time spent browsing different web pages, time spent selecting web pages, etc. We measured students' success in completing different web searching tasks and tried to find some factors that are important that led to this success. Students had the most success with the fact-finding task, while research-oriented and semi self-generated tasks proved

to be much more challenging. Most students were satisfied with the information they got within the first two search attempts and, on average, they browsed only three websites per task. Age was important factor in determining students' overall success and time for browsing the web.

**Key words:** Internet, search engines, seeking information, elementary school students, educational technology

## Introduction

Over the last few years, research in the field of educational technology has shown a stable interest in students' activities associated with information seeking on the internet. Different factors have been reported to significantly influence students' search strategies and their success when it comes to finding relevant information on the web. Madden, Ford, Miller & Philippa (2006) found three significant factors that determined child's ability to search successfully. The most important factors were the amount of experience that children had with activities on the internet and the amount of guidance both from adults and peers. Research also showed that a child's ability to explore the virtual environment plays a significant role in their web-search performance. Slone (2003) observed approaches to the internet within six different age groups, one of them was children under the age of 13. Children and older adults were the most inexperienced web users, and although there was a noticeable difference in their age, they used very similar search approaches. They depended on heavy use of links and URL text boxes, whereas the search engines have proven to be too complex for them to use adequately. Children often tended to acquire information from a non-textual data format and were searching for websites with information that was based on visual stimulants (pictures, video). Lazonder, Biemans & Wopereis (2000) closely observed the importance of elementary school experiences for children's success in web-searching activities. According to their study, children who were more experienced with the use of internet needed less time and effort to find a relevant webpage; web experiences, however, had no significant role in their success in browsing and finding necessary information on a selected website. In recent study, Tu, Shih & Tsai (2008) have been investigating eighth graders' web searching strategies and their success in completing different web-search tasks. Findings suggested that students with somewhat richer web experience had more success with tasks that are, by their nature, close-ended. However, in open ended tasks with less certain questions, epistemological beliefs, concurring with a constructivist view, played an important role in achieving better searching outcomes. Researchers have closely examined some quantitative indicators such as the number of keywords used in a search operation, number of visited pages, refinement of keywords etc. and provided some evidence that using a more refined keyword or fewer number of words in the first keyword resulted in better overall performance. Other studies have also been trying to find a connection between the search task and success in web browsing. Kim & Bryce (2002), for example, found that students were more successful with close-ended than open-ended searching tasks. On the other hand, Schacter et al. (1998) argue that children

experience more success when dealing with an open-ended task. In her study, Bilal (2002) has been researching the influence of a fully self-generated, research-oriented and fact-based task on students' web-searching performance. Only half of the students have successfully completed the fact-based task, 69 percent of students were 'partially' successful on the research oriented task, and 73 percent were successful on the fully self-generated task. According to the findings, students had more difficulty with the research-oriented task than with the fact-based task, because the task that was research-oriented required adequately developed research skills and students often approached the task by seeking specific answers.

In recent years, the Internet has become one of the most popular sources of information and has received much attention that has motivated efforts toward integrating web-based learning activities into the school curriculum. Gibson & Oberg (2004) have been investigating the Canadian experience of Internet use in a school environment, using both quantitative and qualitative research approaches. Participants ranging from classroom teachers to ministry of education officials have agreed that the Internet has a great potential to positively contribute to the teaching and learning practice, but, on the other hand, the successful implementation of that potential is still largely unrealized. Findings of the study suggest that the main barriers are associated with limited infrastructure support, difficulties in incorporating internet use into curriculum and lack of adequate teacher professional development. In Slovenia for example, it has been ensured that all educational institutions can access the Internet. Most schools have computer classrooms, where computers are constantly upgraded and ready for student's use. However, there is a little or no knowledge about how to use those technologically equipped facilities so that educational outcomes will justify the high cost of government investments. Teachers experience noticeable problems with implementing the Internet into their educational practice, because there is a lack of sufficient didactical knowledge that would adequately explain (1) what the characteristics of students' information searching on the internet are, and (2) how to construct a web-based educational practice that would positively influence their academic achievement. Some teachers also do not believe elementary school students possess adequate skills to successfully use the internet for information seeking. The leading goals of our research, therefore, are to describe the nature of web-search strategies among elementary school students and to gain a general overview of children's ability to acquire relevant information on the internet.

## Methodology

### Participants

65 elementary school students participated in our study. Students were randomly selected from 3<sup>rd</sup>, 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grade classes as follows: 23 students from 3<sup>rd</sup> grade class (8-9 years old), 21 students from 4<sup>th</sup> grade class (9-10 years old) and 21 students from 5<sup>th</sup> grade class (10-11 years old). Of the 65 participants, there were 36 boys and 29 girls. All participants already had some basic skills in computer use and were, to some extent, experienced in browsing the web.

## Data collection instruments

To ensure quality data, that would offer us a clear picture of students' web search behavior, we used a specifically designed web-search learning environment, called Meta-Analyzer, which consists of the question and answer area, the information-searching area and the results area where found web page links are displayed. (Hwang, Tsai, Tsai & Tseng, 2008). Meta-Analyzer recorded students' searching behavior and provided us with some statistical indicators of students' actions.

Participants got three different tasks that required a search for relevant information. First task was a so called fact-finding task, which always had a specific target answer which our students should find. The research-oriented task was the second web search task in our research. It was based on a little bit more complex problem situation, which demanded critical thinking to extract a meaning from given information. The last task was semi self-generated, that means the students were given a topic, but they had the option of choosing an aspect of a selected topic on their own. All tasks were associated with finding an appropriate answer to questions about environmental science and were formulated as follows:

1. What is acid rain? (Fact-finding task.)
2. Describe two cases of how do people pollute air. (Research-oriented task.)
3. Find useful information, which can help us in the effort of protecting our environment. (Semi self-generated task.)

## Variables

Variables used in the analysis consisted of the following:

- age groups (classes) of students,
- scores for completing different tasks,
- maximum number of keywords used in a search operation,
- total time for browsing different web pages,
- number of different browsed pages,
- number of search attempts,
- total time for web page selection.

## Procedure

At first, students were introduced to the design and concept of Meta-Analyzer interface and had an opportunity to try some of its features. Students were then encouraged to complete three different searching tasks. Time limit for all three tasks in total was 40 minutes.

Student's answers were closely examined by two elementary school teachers, who rated responses by their soundness, richness and accuracy from 0 to 10 points. If there was a difference between scores that teachers had given for a specific answer, the average score has been calculated.

---

The gathered data were further analyzed with the Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

## Results

### Students' success in information finding on the internet

One of the leading goals of our research was to closely observe children's ability to find relevant information on the internet. As shown in Table 1, children had the most success in completing the fact-finding task (mean = 8,13, SD = 3,49). Scores they achieved for completing the second, research-oriented task (mean = 5,82, SD = 4,39) and the third, semi self-generated task (mean = 6, SD = 4,39) were lower. Relatively high standard deviation indicates an inconsistency in children's performance, especially within the last two searching tasks.

Table 1: Descriptive statistics of students' success in completing different web searching tasks

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Scores for completing the first task ( what is acid rain)	3 <sup>rd</sup> grade	23	8,48	3,51	0,73
	4 <sup>th</sup> grade	21	7,90	3,27	0,71
	5 <sup>th</sup> grade	21	8,00	3,81	0,83
	Total	65	8,13	3,49	0,43
Scores for completing the second task (describe two cases of how do people pollute air)	3 <sup>rd</sup> grade	23	3,04	4,46	0,93
	4 <sup>th</sup> grade	21	6,33	3,65	0,80
	5 <sup>th</sup> grade	21	8,33	3,29	0,72
	Total	65	5,82	4,39	0,55
Scores for completing the third task (find useful information, which can help us in the effort of protectiong our environment)	3 <sup>rd</sup> grade	23	4,35	4,84	1,01
	4 <sup>th</sup> grade	21	5,24	3,87	0,84
	5 <sup>th</sup> grade	21	8,57	3,22	0,70
	Total	65	6,00	4,39	0,55
Overall scores for completing all three tasks	3 <sup>rd</sup> grade	23	15,87	8,87	1,85
	4 <sup>th</sup> grade	21	19,48	6,46	1,41
	5 <sup>th</sup> grade	21	24,90	6,80	1,48
	Total	65	19,95	8,29	1,03

Table 1 also shows noticeable differences in scores for completing different tasks between the classes. 5th graders scored higher on research-oriented and semi self-generated tasks. Differences were also supported by statistical analyses. The Kolmogorov-Smirnov test indicated that only overall scores, related to completing all three tasks were normally distributed, which was a necessary condition for the analysis of variance (ANOVA) to be performed. One-Way ANOVA with age group

(class) as a factor revealed a significant main effect of age,  $F(2, 62) = 8,02, p = .001$ . We also conducted a post-hoc Tukey test, which indicated that there is a significant difference in success in finding relevant information on the internet between 3<sup>rd</sup> and 5<sup>th</sup> grade ( $p = .001$ ) and a tendency towards significant difference between 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grade ( $p = .057$ ).

### Web-search strategies

An important purpose of our study was also to examine some indicators that would give us a general overview and presumably a deeper picture of students' web search strategies. Table 2 presents some variables related to the searching activity that were recorded with the help of Meta-Analyzer.

*Table 2: Descriptive statistics of students' web search strategies and searching outcomes (overall performance)*

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Total time for browsing different web pages (min)	3 <sup>rd</sup> grade	23	12,33	6,84	1,43
	4 <sup>th</sup> grade	21	7,49	4,72	1,03
	5 <sup>th</sup> grade	21	8,22	3,97	0,87
	Total	65	9,44	5,72	0,71
Number of search attempts	3 <sup>rd</sup> grade	23	4,48	1,78	0,37
	4 <sup>th</sup> grade	21	4,86	1,39	0,30
	5 <sup>th</sup> grade	21	4,81	1,75	0,38
	Total	65	4,71	1,64	0,20
Total time for web page selection (min)	3 <sup>rd</sup> grade	23	9,36	8,08	1,68
	4 <sup>th</sup> grade	21	5,57	4,61	1,01
	5 <sup>th</sup> grade	21	7,52	7,46	1,63
	Total	65	7,54	6,99	0,87
Number of different browsed pages	3 <sup>rd</sup> grade	23	10,70	5,80	1,21
	4 <sup>th</sup> grade	21	9,33	3,88	0,85
	5 <sup>th</sup> grade	21	10,86	3,92	0,85
	Total	65	10,31	4,64	0,58
Maximum number of keywords used in a search operation	3 <sup>rd</sup> grade	23	2,97	2,65	0,55
	4 <sup>th</sup> grade	21	2,05	1,19	0,26
	5 <sup>th</sup> grade	21	2,27	1,47	0,32
	Total	65	2,45	1,92	0,24

The total time for browsing different web pages in minutes (mean = 9,44, SD = 5,72) together with the total time for web page selection (mean = 7,54, SD = 6,99) gives us an estimate of how much time students needed for completing all three searching tasks. All students were able to complete their assignments within the time limit of 40 minutes, which is the time framework of usual class lessons. Surprisingly,

time for web page selection has been very close to the total time for browsing different web pages, which indicates that students did not only concentrate on finding the relevant information while browsing the pages, but they also took time to inspect the search results and select an adequate web page. To complete all three tasks, students browsed on average 10,31 (SD = 4,64) pages and used 4,71 (SD = 1,64) search attempts (1,57 attempts per task), which suggests that students often found a relevant web page for a specific task within the first two search attempts and they did not have to browse a large spectrum of web pages to find information they were looking for. On average, students used 2,45 (SD = 1,92) maximum number of keywords in search operation per task. A one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted on all measured web search strategy indicators, presented in Table 2. Age was found to have an effect only on the time for browsing web pages ( $F(2, 62) = 5,25, p = .008$ ). Tukey post-hoc comparisons revealed that 3<sup>rd</sup> graders search had been significantly more time consuming in comparison with search activity of the 4<sup>th</sup> ( $p = .011$ ) and 5<sup>th</sup> graders ( $p = .036$ ).

## Discussion

Web-based searching for relevant information is becoming extremely popular among young generations and it slowly reduces the significance of typical information seeking in more traditional contexts. Primary focus of the school system, therefore, should be to disseminate the knowledge of contemporary ways to acquire needed information and to promote a critical thinking that would help students to differentiate between useful, accurate and less useful, misleading data within the large knowledge base on the internet. As we have already pointed out, teachers are often uneasy and lack confidence in students and sometimes even in their own skills to adequately work within the technology enriched educational context.

Relatively small number of children that participated in our research ( $n=65$ ) presents a noticeable drawback to some of our findings. Nevertheless, our study has shown that elementary school students with no specific training in web searching are able to meet the challenge of the web-based learning environment. Students had the most success with the fact-finding task, which supports the findings of Kim & Bryce (2002) and Tu, Shih & Tsai (2008) who argued that students were more successful on close-ended searching tasks. Our research also showed that, similar to what Bilal (2002) has suggested, students had the most difficulty with the research-oriented task, which is probably associated with the nature of the task which to some extent requires highly developed skills of processing and synthesizing gathered data. In our study, researchers were not allowed to intervene with the students' searching process, but the described problem can be solved within the normal educational setting, where teacher's guidance could help students to shape meaningful information out of complex and, at first sight, unrelated data. Age group was found to be a significant factor in students' success in overall performance, meaning that 3<sup>rd</sup> graders scored significantly lower than higher classes, although there was only a tendency towards significant difference between 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grade classes.

---

We also examined some of the variables associated with the web searching process that would give us a clue about strategies students use in their searching on the internet. Relatively long total time for web page selection has shown that students had taken a considerable amount of time to browse the search results and select an adequate web page for further research. Most students were satisfied with the information they got within the first two search attempts and, on average, they browsed only three websites per task rather than inspecting a larger spectrum of relevant web pages, although most of them completed their tasks within the first 30 minutes (time limit was 40 min). In web-based educational settings, teachers should encourage students to browse a larger number of relevant web pages and to compare different information rather than to be satisfied with the first useful content they find. A one-way analysis of variance was conducted on all variables that were recorded with the help of Meta-Analyzer and we found that age group has an effect only on the time for browsing the web. Post-hoc comparison showed that 3rd grades browsed web pages significantly longer than their peers in higher classes. This can be partly explained with the differences in children's reading skills, because 3th graders still experience some problems, especially with reading more difficult words, which definitely takes more effort and time.

In our research we have demonstrated the possibility of enriching the traditional educational settings with the contemporary learning processes that are based on technology and are becoming more and more important in our everyday lives. Students should be confronted with the new methods of information seeking and we have provided some evidence that even children at an elementary level of education can be included in that process. There are still some open issues in the field of children's information seeking on the web that will need a researchers' attention in the future, but there is also a solid base of useful knowledge from which teachers should be able to draw a framework of quality, contemporary, educational practice.

---



## LITERATURE

- Bilal, D. (2002). Perspectives on children's navigation of the World Wide Web: does the type of search task make a difference? *Online Information Review*, 26 (2), 108-117.
- Gibson, S. & Oberg, D. (2004). Visions and realities of Internet use in schools: Canadian perspectives. *British Journal of Educational Technology*, 35 (5), 569-585.
- Hwang, J. G., Tsai, S. P., Tsai, C. C. & Tseng, C. R. J. (2008). A novel approach for assisting teachers in analyzing student web-search behaviours. *Computers&Education*, 51 (2), 926-938.
- Kim, K. S. & Bryce, A. (2002). Cognitive and Task influences on Web Searching Behavior. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53 (2), 109-119.
- Lazonder, A. W., Biemans, H. J. A. & Wopereis, I.G.J.H. (2000). Differences between novice and experienced users in searching information on the World Wide Web. *Journal of the American Society for Information Science*, 51 (6), 576-581.
- Madden, D. A., Ford, J. N., Miller, D. & Philippa L. (2006). Children's use of the internet for information-seeking; What strategies do they use, and what factors affect their performance? *Journal of Documentation*, 62 (6), 744-761.
- Schacter, J., Chung, G.K.W.K. & Dorr, A. (1998). Children's internet searching on complex problems: performance and process analyses. *Journal of the American Society for Information Science*, 49 (9), 840-849.
- Slone, J. D. (2003). Internet search approaches: The influence of age, search goals, an experience. *Library & Information Science Research*, 25 (4), 403-418.
- Tu, Y. W., Shih, M. & Tsai, C. C. (2008). Eighth graders' web searching strategies and outcomes: The role of task types, web experiences and epistemological beliefs. *Computes&Education*, 51 (3), 1142-1153.

Elektronski naslov: urosdrnovsek@gmail.com

Založniški odbor je prispevek prejel 29. 10. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 23. 11. 2009.



*Jerneja Herzog  
dr. Matjaž Duh  
mag. Janja Batič*

## **Pedagoška praksa kot motivacija za ustvarjalno likovnopedagoško delo bodočih likovnih pedagogov**

Pregledni znanstveni članek  
UDK 73/76:378.091.212

### **POVZETEK**

Na Pedagoški fakulteti v Mariboru si pri predmetu Didaktika likovne vzgoje prizadevamo, da bi kar najbolj motivirali bodoče likovne pedagoge za likovnopedagoško delo. Učitelj, ki sam ni motiviran za likovnopedagoško delo, bo zelo težko motiviral učence ali dijake. Pri tem je ključnega pomena pedagoška praksa, ki jo študentje likovne pedagogike opravljajo v tretjem in četrtem letniku študija na osnovnih in srednjih šolah. Študentje v času pedagoške prakse spoznavajo utrip šole, preizkušajo teoretična znanja v praksi, so v neposrednem stiku z učenci in učitelji ter ob tem pridobivajo vedno več izkušenj. Prav slednje lahko študentom pedagoški del študija približa in jih motivira za nadaljnje razvijanje lastne likovnopedagoške prakse ali pa je učinek povsem nasproten. V študijskem letu 2008/09 smo po opravljeni praksi na osnovni in srednji šoli izvedli anketiranje med študenti tretjih in četrth letnikov likovne pedagogike ( $n = 34$ ). Zanimalo nas je, kakšna so stališča študentov do opravljene prakse, pridobljenih izkušenj ipd. Ugotovili smo, da študentje prakso večinoma ocenjujejo pozitivno, kljub temu pa obstajajo neka-tera področja prakse, ki bi jih bilo potrebno izboljšati.

**Ključne besede:** pedagoška praksa, mentorstvo, reflektivno poučevanje, likovna pedagogika

## **The teaching practice as motivation for future art teachers**

### **ABSTRACT**

At the Faculty of Education in Maribor we have been using didactics lectures and practical lessons as a way of motivating future art educators. Teachers who are not motivated for art education themselves will hardly be able to motivate their pupils or students. Teaching in the classroom is of key importance and is a part of the studies in the third and fourth years of university, performed at elementary and secondary schools. As a part of their practical training, students get acquainted with a school's everyday environment, try out theories in practice, interact with students and teachers and continue to gain experience. In fact, it is the latter that comes closest to the pedagogical part of their study: where students are motivated to further develop

their own art education practice. But it can also have a directly opposite effect. During the 2008/2009 study year, we interviewed students who were in the third and fourth years of art education (n = 34), after they had completed their practice in classroom teaching. We wanted to find out how these students viewed practical teaching, the experience they had gained etc. We established that students predominantly estimated their experiences in teaching as positive, yet there are still some areas that need improvement.

**Key words:** teaching practice, mentoring, reflective teaching, art education

## Uvod

V procesu praktičnega usposabljanja je pri mentorstvu študentom najbolj pomembna vloga mentorja, saj mentor neposredno vpliva na razvoj bodočih učiteljev. Po mnenju Lidstona (2006) imajo učitelji, ki izobražujejo bodoče učitelje, dvojno odgovornost: ».../ razumeti moramo življenjske izkušnje tistih, ki naj bi postali učitelji prihodnosti, kot tudi njihovih učencev. To sta dve veliki zahtevi za vse, ki so sami poklicno zoreli v svetu, ki čeprav ni bil popoln, je vsaj dajal občutek večje stabilnosti kot svet, v katerem živimo danes« (str. 11). Učiteljeva sposobnost odzivanja na spremembe in spreminjanje lastne pedagoške prakse ter pripravljanje učencev na vseživljenjsko učenje in spremenjene razmere pomeni po besedah Valenčič Zuljanove in Kalinove (2007) eno izmed temeljnih učiteljevih poklicnih kompetenc. Devjak in Polak (2009) menita: ».../ da bi prihodnji učitelji razvili kompetence, s katerimi bodo kos pestrim zahtevam in nalogam poučevanja v sodobni šoli, morajo biti deležni takih pristopov, oblik in metod dela ter učnih situacij, ki tak razvoj podpirajo. Različni pristopi in načini poučevanja na vseh ravneh šolanja torej pomembno prispevajo k razvoju poklicnih kompetenc« (str. 7). Povezovanje znanja v skupini ekspertov »pripelje do soočanja različnih stališč, perspektiv, rešitev določenega problema, ki je lahko bistveno boljši kot rezultat posameznikove lastne konstrukcije« (Plut Pregelj, 2004, str. 22). Vse bolj pomembno postaja izobraževanje posameznika in družbe v celoti. Zanimanje o tem je zaznati tudi v številnih empiričnih študijah, ki se ukvarjajo z ugotavljanjem kakovosti izobraževanja. Kakovost izobraževanja je odvisna od dobrega učitelja, katerega naloga pa je v današnjem času posebno zahtevna, saj življenje v sodobnem globaliziranem svetu povzroča velike spremembe. Te pomembno vplivajo tudi na vlogo učitelja in na njegovo izobraževanje. Danes vemo, da je profesionalni razvoj učiteljev vseživljenjski proces, katerega začetek je dodiplomsko izobraževanje. Izobraževanje se nadaljuje s podiplomskim izobraževanjem, za katerega se odloča vse več bodočih učiteljev. Vsekakor pa se učitelji profesionalno razvijajo na svoji poklicni poti, preko nadaljnega permanentnega izobraževanja in usposabljanja, samoizobraževanja. Učitelji tako pridobivajo nove kompetence po formalni in neformalni poti. »Vseživljenjsko učenje ni več samo eden od vidikov izobraževanja in usposabljanja, postati mora vodilno načelo v celotnem kontinuumu učnih vsebin« (Devjak in Polak, 2009, str. 5). Javornik Krečičeva (2008) pa meni, da je temeljni namen strokovnega izpopolnjevanja, učitelju pomagati, dvigniti možnost razmišljajočega ravnanja med poukom in v drugih situacijah.

Pomemben je celoten kontekst učiteljevega poklicnega delovanja in življenja, potrebne so različne spoznavne, socialne in moralne kompetence. Le učitelj, ki se sam razvija, v učnem procesu pomaga tudi učencem (Herzog, Duh in Batič, 2009). Neuweg (2008) meni, da se znanstveno znanje in praktična pedagoška veščina medsebojno združujeta in dopolnjujeta. Za uspešno ravnanje učitelja so, kadar govorimo o kompetencah, najprej pomembne kognitivne sposobnosti. Če ima človek razvito neko kompetenco, ne pomeni, posedovati samo potenciala, ampak je kompetenco treba tudi udejanjiti v različnih situacijah. Poučevanje je v svojem bistvu praktična dejavnost, saj študentje ne morejo začeti razvijati svojega lastnega profesionalnega razvoja, dokler ne pridejo v razred (Cvetek, 2005). Pedagoška praksa omogoča študentu, da se postopno in nadzorovano uvaja v pedagoško delo ter usposablja za poučevanje enega ali več predmetov. Tako razvija splošne intelektualne sposobnosti, s katerimi se bo lahko med zaposlitvijo prilagajal poklicnemu okolju. Pedagoška praksa predstavlja študentu, bodočemu učitelju, edino prakso in stik s praktičnim delom. Pomembno je torej, kako je praksa razumljena, načrtovana in kako jo izvajajo mentorji študentom na praksi. Študentje naj bi se v času pedagoške prakse usposobili za načrtovanje, izpeljavo in evalvacijo poučevanja izbranega predmeta oziroma predmetov. Spoznali naj bi tudi drugo pedagoško delo v razredu, šoli in širše, obvladali temeljne spretnosti komuniciranja in obvladovanja razreda ter se naučili uporabljati različne učne oblike in metode (Herzog, Duh in Batič, 2009). Kot poudarjajo nekateri avtorji (Marentič Požarnik, 2000; Grmek idr., 2007), je v aktivnost najboljših učiteljev vgrajeno bogastvo znanja v praksi. Iz tega razloga bi bilo pomembno doseči kritično maso praktičnih izkušenj med celotnim študijem in pri tem skrbeti za primerno stopnjevanost in raznolikost teh izkušenj. Ena zadnjih raziskav pri nas je pokazala, da je veliko študentov, ki se izobražujejo za poklic likovnega pedagoga, nezadovoljnih s pridobljenimi kompetencami v času študija. (Več o tem glej v Batič, Herzog in Duh, 2009.) Za mnoge avtorje velja praksa za bistveno sestavino izobraževanja učiteljev. Problem, kot pravi Cvetek (2005), ki je s tem povezan, pa vidijo v dejstvu, da so izkušnje, ki jih pridobi študent pri poučevanju, v nasprotju z ostalim delom programov za izobraževanje učiteljev. Najpomembnejšo vlogo v poteku pedagoške prakse ima mentor. Swennenova s sodelavci (2008) meni, da je delo mentorja najbolj učinkovito takrat, ko mentor in učitelj pripravnik ali študent usklajujeta zamisli o načinih poučevanja in skupaj ustvarjata potek dela. Mentor bi moral študenta na pedagoški praksi voditi kot izkušena oseba ter kot ustrezno izobražen mentor. Dober mentor študentu ne narekuje, kaj naj naredi, ampak mu pusti svobodo in s svojimi izkušnjami pomaga oblikovati boljše, kakovostnejše delo v razredu. Trenutno se veliko obsežnejših raziskav in prispevkov (Calderhead, 1996; Dymoke in Harrison, 2006; Gore in Zeihner, 1991; LaBoskey, 1994; Rodgers, 2002; Yaffe, 2003) osredotoča predvsem na potrebe učiteljev začetnikov/pripravnikov in študentov ter na drugi strani tudi mentorjev. Nekoliko manj raziskav pa se posveča reflektivni praksi in delu učitelja začetnika ali študenta. Tukaj avtorji (Korthagen, Loughran in Lunenberg 2005, v Harrison in Yaffe, 2008) pišejo predvsem o vrednosti socialnih interakcij v različnih okoljih med visokošolskimi učitelji, študenti in učitelji praktiki.

V Sloveniji žal še vedno ni mreže mentorskih šol niti celostnega usposabljanja učiteljev mentorjev. »Za zdaj mentoriranje ni urejeno s sistemskega ne strokovnega vidika in je prepuščeno posameznim strokam in posameznikom« (Resnik Planinc in Ilc, 2007, str. 60). Erčuljeva (2005) govori o izobraževalnem diskurzu, in sicer omenja problem nasprotja, kot so »nacionalna strategija vseživljenjskega učenja obenem z iskanjem strategij, kako motivirati učence/dijake za učenje, zunanje preverjanje znanja in hkrati zahteva po učencu/dijaku v središču izobraževalnega procesa, inkluzija učencev s posebnimi potrebami hkrati z zunanjo diferenciacijo v zadnji triadi devetletke, uvajanje kazalcev kakovosti s sočasno zahtevo, da šole postanejo središče sprememb« (str. 14). Vsekakor vse naštetu mentorjem pomeni veliko odgovornost, a vseeno se morajo zavedati, da le z dobrim zgledom lahko učitelji mentorji spodbudijo bodoče učitelje k nadaljnemu študiju, opravljanju obveznosti v času študija in posledično tudi k opravljanju poklica, za katerega se izobražujejo.

Pri izobraževanju bodočih učiteljev likovne vzgoje je problem mentorstva evidenten. Ta problem je nujno potrebno osvetliti s področja likovnopedagoške prakse in dela z mentorji praktiki s tega področja. Mentorji bodočim likovnim pedagogom bi vsekakor morali dajati dober zgled v času njihovega praktičnega usposabljanja. Dober zgled pa, tako Hargreaves (2003), daje tisti mentor, ki ima rad svoje delo in s tem motivira bodoče učitelje za bolj zavzeto opravljanje svojega poslanstva.

## Metodologija

V okviru pedagoške prakse v študijskem letu 2008/09 smo izvedli empirično raziskavo o kompetencah, ki naj bi jih študentje 3. in 4. letnika Oddelka za likovno umetnost Pedagoške fakultete v Mariboru pridobili v času opravljanja pedagoške prakse. Uspešna pedagoška praksa nedvomno dobro vpliva na motiviranost za učiteljski poklic.

Ciljna usmerjenost raziskave je bila, ugotoviti:

- kolikšne kompetence so študentje pridobili v času opravljanja pedagoške prakse,
- kakšno je študentovo stališče do opravljanja pedagoške prakse oziroma kako je študent ocenil delo mentorja v času opravljanja pedagoške prakse.

Raziskava temelji na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega pedagoškega raziskovanja. Osnovno populacijo, ki smo jo preučevali, predstavljajo študentje 3. in 4. letnika Oddelka za likovno umetnost Pedagoške fakultete v Mariboru. V raziskavi je sodelovalo 34 študentov.

Tabela 1: Struktura vzorca anketiranih študentov

Študentje	f	f %
3. letnik	19	55,9
4. letnik	15	44,1
Skupaj	34	100

Kot instrumentarij za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik, ki je kombinacija lestvice stališč Likertovega tipa in odprtih vprašanj, kjer smo anketirance spraševali o mentorjevem delu, izvedbi učne ure ter njegovem vključevanju kandidata študenta v učni proces.

## Merske karakteristike

Uporabili smo instrument, ki se je že v okviru drugih raziskav pokazal kot instrument z ustreznimi karakteristikami. Kljub temu smo le-te v okviru naše raziskave dodatno preverili.

- Veljavnost instrumentarija sklopa ocenjevalnih lestvic smo preverili s faktorsko analizo. Glede na to, da prvi faktor pojasni 37,877 % variance, kar je več od predpostavljene spodnje meje, ki znaša 20 %, ocenjujemo, da je instrument veljaven.
- Za določanje zanesljivosti smo uporabili postopek faktorizacije. Faktorji skupaj pojasnjujejo 86,242 % variance, iz česar sledi, da je instrument zelo zanesljiv.
- Objektivnost instrumenta smo poskušali zagotoviti z enotnimi, enopomenskimi navodili, na osnovi katerih so študentje vprašalnik samostojno ocenjevali.

Raziskava je potekala v aprilu 2009. Študentom obeh letnikov smo anketne vprašalnike razdelili na prvem srečanju po praksi v sklopu rednih vaj pri predmetu Didaktika likovne vzgoje. Podatke smo statistično obdelali s pomočjo statističnega programa SPSS na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike.

## Rezultati

Najprej bomo predstavili rezultate anketnega vprašalnika t. i. tretjega dela, petstopenjske ocenjevalne lestvice. Rezultate bomo predstavili v tabeli 2.

Dobra polovica vseh anketiranih študentov (55,9 %) meni, da so v času prakse poglobili znanje o načrtovanju in izvedbi učne ure pri likovni vzgoji in/ali likovnem snovanju. Tak rezultat lahko pripišemo dejstvu, da v času prakse študentje intenzivno opravljajo nastope (tako v tretjem kot v četrtem letniku opravijo v 14 dneh 1 hospitacijo pri mentorju in 6 samostojnih nastopov) ter se dejansko srečajo z načrtovanjem in izvedbo učne ure v praksi.

Iz rezultatov vidimo, da se 52,9 % anketiranih študentov zelo strinja s trditvijo, da jih njihov mentor pri načrtovanju in izvedbi učne ure ni omejeval. Nadalje vidimo, da le nekaj več kot tretjina anketiranih študentov (38,2 %) meni, da je njihov mentor pred izvedbo nastopa natančno pregledal njihovo učno pripravo. Mentorjeva naloga je, da študenta spremlja, usmerja in mu z napotki pomaga. Pregled učne priprave je nujen način pri tovrstnem sodelovanju, zato ta rezultat vsekakor preseneča. Iz tega lahko sklepamo, da je ostalih 60 % mentorjev delo opravilo neprofesionalno, nepedagoško. Dobra polovica (55,9 %) se strinja s trditvijo, da jim je mentor v času prakse pomagal s konkretnimi napotki in nasveti. Malo manj kot polovica anketiranih študentov (41,2 %) meni, da so imeli za izvajanje nastopov pri likovni vzgoji ustrezne materialne pogoje.

Tabela 2: Rezultati frekvenčne distribucije atributivnih spremenljivk (f, f %)

Trditve		Se nikakor ne strinjiam	Se ne strinjiam	Ne vem, se ne morem odločiti	Se strinjiam	Se zelo strinjiam	Skupaj
V času prakse sem poglobil/a znanje o načrtovanju in izvedbi učne ure pri likovni vzgoji in/ali likovnem snovanju.	f	0	0	0	19	15	34
	f %	0	0	0	55,9	44,1	100
Pri načrtovanju in izvedbi učne ure me mentor/ica ni omejeval/a.	f	0	1	4	11	18	34
	f %	0	2,9	11,8	32,4	52,9	100
Pred izvedbo vseh mojih nastopov pri likovni vzgoji (likovnem snovanju ...) je mentor/ica natančno pregledal/a pripravo.	f	2	4	2	13	13	34
	f %	5,9	11,8	5,9	38,2	38,2	100
V času prakse mi je mentor/ica pomagal/a s konkretnimi napotki in nasveti.	f	0	1	2	12	19	34
	f %	0	2,9	5,9	35,3	55,9	100
Za izvajanje nastopa pri predmetu likovna vzgoja (likovno snovanje ...) sem imel/a ustrezne materialne pogoje.	f	1	2	1	16	14	34
	f %	2,9	5,9	2,9	47,1	41,2	100
Mentor/ica je pripravil/a zelo zanimivo hospitacijsko uro.	f	1	7	5	14	7	34
	f %	2,9	20,6	14,7	41,2	20,6	100
Uvodna motivacija je pri tej uri učence (dijake) zelo pritegnila in navdušila.	f	2	6	7	14	5	34
	f %	5,9	17,6	20,6	41,2	14,7	100
Mentor/ica je jasno podal/a likovni problem.	f	0	4	7	13	10	34
	f %	0	11,8	20,6	38,2	29,4	100
Mentor/ica je učencem (dijakom) prikazal/a vsaj eno kakovostno reprodukcijo likovnega dela umetnika.	f	7	4	1	8	14	34
	f %	20,6	11,8	2,9	23,5	41,2	100
Mentor/ica je uporabil/a vsaj en sodobni učni medij (npr. računalnik, LCD-projektor ...).	f	8	4	3	6	13	34
	f %	23,6	11,8	8,8	17,6	38,2	100



Mentor/ica je nazorno demonstriral/a likovno tehniko in njene izrazne možnosti.	f	7	4	10	6	7	34
	f %	20,6	11,8	29,4	17,6	20,6	100
Mentor/ica je oblikoval/a primerno in estetsko tabelsko sliko.	f	9	6	4	6	9	34
	f %	26,5	17,6	11,8	17,6	26,5	100
Na tabelski sliki so bila jasno zapisana merila za vrednotenje.	f	10	4	12	3	5	34
	f %	29,4	11,8	35,3	8,8	14,7	100
Mentor/ica je podal/a zelo natančne napotke za delo.	f	3	1	7	10	13	34
	f %	8,8	2,9	20,6	29,5	38,2	100
Med praktičnim delom učencev je mentor/ica del svoje pozornosti namenil/a urejevanju pedagoške dokumentacije in delu, ki ni bilo vezano na učno uro.	f	11	6	9	3	5	34
	f %	32,4	17,6	26,5	8,8	14,7	100
Mentor/ica je brez težav vzdrževal/a motiviranost za delo.	f	1	7	4	15	7	34
	f %	2,9	20,6	11,8	44,1	20,6	100
Mentor/ica je z učenci izvedel/izvedla vrednotenje po vnaprej določenih merilih.	f	7	3	7	11	6	34
	f %	20,6	8,8	20,6	32,4	17,6	100
S potekom in izvedbo prakse sem zelo zadovoljen/zadovoljna.	f	0	1	1	16	16	34
	f %	0	2,9	2,9	47,1	47,1	100

Tudi pri vprašanih odprtega tipa smo zasledili problem slabe opremljenosti razredov, šole in pomanjkanje materiala. Šole, ki sprejmejo študente na praktično usposabljanje, na pedagoško prakso, bi morale zagotoviti ustrezno opremljene razrede za nemoteno delo tako mentorjev kot študentov. Nadalje se 41,2 % vseh anketiranih študentov strinja s trditvijo, da je mentor pripravil zelo zanimivo hospitacijsko uro. Enak odstotek anketiranih se strinja s trditvijo, da je uvodna motivacija pri hospitacijski uri učence (dijake) zelo pritegnila in navdušila. Glede na to, da mentor izbere temo za hospitacijsko uro, ki mu najbolj ustreza, sta ta podatka precej zaskrbljujoča.

Iz tabele lahko tudi razberemo, da se 67,6 % študentov zelo strinja ali pa strinja s trditvijo, da je mentor jasno podal likovni problem. Rezultat kaže, da slaba tretjina mentorjev tega ni storilo, da torej ti mentorji ne upoštevajo osnovnih zakonitosti načrtovanja in izvedbe učne ure, s tem pa so zelo slab zgled študentom. Nadalje se 41,2 % anketiranih študentov zelo strinja s trditvijo, da je mentor prikazal vsaj eno kakovostno reprodukcijo umetnika. Na drugi strani pa se kar 20,6 % študentov nikakor ne more strinjati s to trditvijo. Podatek je zaskrbljujoč, če vemo, da ravno preko kakovostnih reprodukcij učence/dijake ustrezno in dobro motiviramo za kakovostno likovnopedagoško delo. Ugotavljamo, da se kar 38,2 % anketiranih študentov zelo strinja s trditvijo, da je mentor uporabil vsaj en sodobni učni medij, vendar je tak rezultat najverjetneje posledica odgovorov četrth letnikov. V srednji šoli veliko učiteljev uporablja powerpoint predstavitve za podajanje snovi pri umetnostni zgodovini in drugih predmetih in tak način podajanja učne snovi postaja ustaljena praksa. Na drugi strani pa se kar 23,5 % študentov nikakor ne more strinjati s to trditvijo. Glede na relativno dobro opremljenost osnovnih šol z IKT, čudi podatek, da učitelji le-teh ne uporabljajo. Pri preverjanju nazornosti demonstracije likovne tehnike zbrani podatki kažejo, da se je s to trditvijo zelo strinjalo dobra petina anketiranih (20,6 %) in ravno toliko anketiranih se s to trditvijo nikakor ni strinjalo. Ta rezultat kaže na veliko pomanjkljivost pri pedagoškem delu mentorjev, saj vemo, da je načelo nazornosti eno bistvenih načel pri poučevanju likovnih vsebin.

Z naslednjim sklopom vprašanj smo preverjali uporabo tabelske slike in podajanje napotkov za realizacijo likovnih nalog. Med anketiranimi študenti se jih dobra četrtina (26,5 %) zelo strinja s trditvijo, da je mentor oblikoval primerno estetsko tabelsko sliko, enak odstotek pa se s to trditvijo nikakor ne more strinjati. Kar 29,4 % anketiranih se nikakor ne more strinjati s trditvijo, da so bila jasno zapisana merila za vrednotenje. Tabelska slika je osnova za vizualizacijo likovne naloge in mora vsebovati vse potrebne informacije za njeno kakovostno rešitev. Estetsko oblikovana tabelska slika pa je mnogokrat tudi dodatno motivacijsko sredstvo. Rezultati ankete kažejo na nerazumljivo površnost učiteljev pri koncipiranju in uporabi tega didaktičnega sredstva. Nekoliko bolje so mentorji podali natančne napotke za delo, saj se je s to trditvijo zelo strinjalo 38,2 % in strinjalo 29,5 % anketiranih študentov.

V večini primerov se študentje nikakor niso strinjali (32,4 %) ali se niso strinjali (17,6 %) s trditvijo, da je mentor med praktičnim delom del svoje pozornosti namenil urejevanju pedagoške dokumentacije in dela, ki ni bilo vezano na učno uro. Ta rezultat, čeprav ni idealen, vsekakor zadovoljuje.

Glede motiviranosti kažejo podatki na to, da se 20,6 % zelo strinja in kar 44,1 % anketiranih študentov strinja s trditvijo, da je mentor brez težav vzdrževal motiviranost učencev/dijakov za delo. Glede sklepne faze didaktične enote – vrednotenja so se anketirani študentje v 32,4 % strinjali in v 17,6 % zelo strinjali s trditvijo, da je mentor z učenci izvedel vrednotenje po vnaprej določenih merilih. Preostalih 50 % anketiranih študentov pa tega ni zaznalo. Vprašamo se lahko, kaj je bila vsebina vrednotenja, kakšna je bila komunikacija in kaj so od tega odnesli učenci/dijaki pri polovici spremljanih hospitacijskih ur.

Kljub mnogim pomanjkljivostim, ki so jih študentje zaznali pri pedagoškem delu njihovih mentorjev, pa se slaba polovica vseh anketiranih študentov (47,1 %) zelo strinja in v enakem odstotku strinja, da so s potekom in izvedbo pedagoške prakse zelo zadovoljni. Le majhen odstotek študentov (5,8 %) z izvedbo pedagoške prakse ni bil zadovoljen.

Nadalje bomo predstavili rezultate drugega dela anketnega vprašalnika, kjer so študentje odgovarjali na vprašanji odprtega tipa.

Ob vprašanju Opišite, razložite in pojasnite, kaj vam je bilo pri opravljanju pedagoške prakse najbolj všeč je največ študentov (70,6 %) menilo, da sta jim bila najbolj všeč pridobivanje izkušenj in stik z učenci (dijaki). To je pričakovan odgovor, saj se konkretno z učenci in dijaki srečujejo le pri opravljanju nastopov. Všeč jim je bil tudi odnos z mentorjem (44,1 %) in odnos z učenci (dijaki) (23,5 %). Manj študentom so bili všeč zaupanje in sprejetost kolektiva učiteljev (11,8 %) ter šolski utrip (11,8 %). Velikokrat so študentje zapisali preplet vseh odgovorov. Izbrali smo le najbolj pogoste odgovore.

Največ študentov je na vprašanje Opišite in pojasnite, kaj vam je bilo pri opravljanju pedagoške prakse najmanj všeč oz. vam je povzročalo največ težav odgovorilo, da jim ni bila všeč nedisciplina v šoli (29,4 %). Nedisciplina je na naših šolah neizogiben problem in velikokrat se študentje ob prvem stiku z realno situacijo kar prestrašijo in so v skrbeh, da nalogam in tovrstnim situacijam ne bodo kos. Nekaj študentov (17,7 %) je motila slaba opremljenost razredov in šole. Tehnično brezhibno opremljena učilnica za likovno vzgojo je temelj za kakovostno likovnopedagoško delo. Kot negativno so študentje ocenili tudi čas, namenjen praksi, prekratko obdobje v času študija, namenjeno praksi (14,8 %). To je razumljivo, saj je resnično premalo praktičnega dela, ki najbolj kaže na naravo poklica, za katerega se izobražujejo. Študente je zmotila tudi papirologija, ki je zajemala tako učiteljevo delo kot študentovo pripravo na izvajanje nastopov (14,8 %). Tudi pri tem vprašanju smo izbrali le najbolj pogoste odgovore.

## Razprava

Iz rezultatov raziskave lahko povzamemo, da stanje na področju pedagoške prakse z vidika likovne vzgoje in ostalih predmetov z likovno vsebino v osnovni in srednji šoli ni dobro. Analiza rezultatov pričujoče raziskave kaže na dokaj pomanjkljivo strokovno in pedagoško znanje mentorjev in površen odnos do likovnopedagoškega dela. Res je, da mentorji trenutno v obstoječem šolskem sistemu za

svoje mentorstvo niso posebej nagrajevani in so verjetno zato tudi manj motivirani. Lahko celo trdimo, da jim mentorstvo študentom prinese dodatne naloge in obveznosti, da jih spremljanje študentov dodatno obremenjuje pri strokovnem in pedagoškem delu, ki se v obsegu nedvomno nadgrajuje in povečuje. Z vsem naštetim pa kljub vsemu težko opravičimo pomanjkljivo pripravljeno hospitacijsko uro.

Z odgovori anketiranih študentov, ki se nanašajo na pridobljeno znanje v času prakse, na delo mentorja pri vodenju in usmerjanju študentov ter na materialne pogoje za izvedbo pouka likovne vzgoje, smo lahko deloma zadovoljni. Manj pa smo lahko zadovoljni z odgovori, ki opisujejo mentorjevo neposredno izvedbo učne ure. Učitelji mentorji sami izbirajo vsebine hospitacijskih ur, torej izbirajo področja in likovne naloge, za katere menijo, da so optimalne in primeren vzor bodočim učiteljem. Mentorji za to obliko pedagoške prakse študentov običajno pripravijo preverjene vsebine, s preverjeno didaktično artikulacijo. Pomanjkljiva motiviranost učencev/dijakov, slabo predstavljen likovni problem, zelo pomanjkljiva vizualizacija likovne naloge in neposreden kontakt s kakovostnimi umetniškimi likovnimi deli (reprodukcijami), slaba demonstracija likovne tehnike in zanemarjanje tabelske slike pa so vsekakor elementi, ki odločilno posegajo v kakovost izvedbe didaktične enote. Vsekakor bi v tej fazi mentorstva od izkušenih učiteljev pričakovali več.

S trenutnim stanjem na področju mentorstva študentom na pedagoški praksi v luči likovnopedagoške stroke torej ne moremo biti zadovoljni. Mentorstva študentom na pedagoški praksi bo v prihodnje potrebno še bolj intenzivno spremljati in nujno bo poiskati način, kako ga izboljšati. Še nekoliko bolj objektivno spremljanje mentorstva bi dobili z longitudinalno raziskavo, ki bi zajemala stališča več generacij in s tem tudi pokazala objektivnejše rezultate o trenutnem stanju na področju mentorstva študentom likovne pedagogike. To bi bila tudi osnova za razmislek o spremembah in programih za mentorje. Prepričani smo, da je dober zgled, dobro strokovno delo mentorja najbolj izpostavljen člen motivacije pri nadaljnjem izobraževanju študentov, ob zaključevanju študija ter kasneje na poklicni poti. Problem, ki ga trenutno najbolj vidimo, je v dodatnem strokovnem izpopolnjevanju mentorjev preko različnih oblik vseživljenjskega učenja in izobraževanja.

---

## LITERATURA

- Batič, J., Herzog, J. in Duh, M. (2009). Stališča študentov likovne pedagogike do pridobljenih splošnih in predmetnospecifičnih kompetenc. *Revija za elementarno izobraževanje*, 2 (2–3), 55–67.
- Couper, M., Ryan, M., Gay, J. in Perry, C. (1998). *Our journeys in teacher education: Using narrative to understand the lives of women teacher educator*. Paper presented at the American Assotiation for Research in Education (AERA) Conference. San Diego.
- Couper, M., Ryan, M., Gay, J. in Perry, C. (1999). Responding creativity to chelenges in teacher education: Four women teacher educators tell their stories. *Asian-Pacific Journal of Teacher Education*, 27 (2), 143–158.
- Cvetek, S. (2005). *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalec*. Radovljica: Didakta.
- Devjak, T. in Polak, A. (2009). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje kot dejavnik razvoja učiteljevih kompetenc. *Vzgoja in izobraževanje*, 40 (3), 5–12.
- Dillabough, J. A. in Acker, S. (2002). Globalisation, womenžs work and teacher education: a Crossnational analysis. *International Studies in Sociology of education*, 12 (3), 227–260.
- Duchame, E. (1993). *The lives of teacher educators*. New York: Teacher Collage Press.
- Erčulj, J. (2005). Učiteljev profesionalizem. V J. Erčulj (ur.), *V učence usmerjeno poučevanje*. Zbirka Mreže učečih se šol 2. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Harrison, J. in Yaffe, E. (2008). Teacher Educators and Reeflective Practice. V A. Swennen in M. van der Klink (ur.), *Becoming a Teacher Educator. Theory and Practice for Teacher Educators* (str. 145–161). Amsterdam.
- Herzog, J., Duh, M. in Batič, J. (2009). The role of mentoring in the education of prospective classroom teachers. V *The teaching based on the Bologna Process: zbornik prispevkov* (str. 269–275). Subotica: College of Nursey School Teachers.
- Javornik Krečič, M. (2008). *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja*. Ljubljana: i2 družba za založništvo, izobraževanje in raziskovanje.
- Neuweg, H. G. (2008). Grundlagen der Lehrer/innen/Kompetenc. *Odgojne znanosti*, 10(15), 13–21.
- Plut Pregelj, L. (2004). Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. V B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev* (str. 17–40). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Pšunder, M. (2009). Mladi potrebujejo dobre učitelje in mentorje: pomen kakovostnih medosebnih odnosov (pedagoško-andragoški pristop). V: *Kako izboljšati povezo-vanje teorije, raziskovanja in prakse na področju mentorstva v zdravstveni negi / Jesenska šola mentorstva z mednarodno udeležbo*, Jesenice, 15. in 16. 09. 2009. -Jesenice : Visoka šola za zdravstveno nego = College of Nursing, 2009
- Resnik Planinc, T. in Ilc, M. (2007). Pedagoška praksa. V C. Peklaj (ur.), *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev* (str. 59–75). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
-

---

Swennen, A., Shagir, L. in Cooper, M. (2008). Becoming a teacher Educator: Vices of Beginning Teacher Educators. V A. Swennen in M. van der Klink (ur.), *Becoming a Teacher Educator. Theory and Practice for Teacher Educators* (str. 91–102). Amsterdam.

Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2007). Učitelj – temeljni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse. *Sodobna pedagogika*, 58 (2), 162–179.

Elektronski naslov: jerneja.herzog@uni-mb.si  
matjaz.duh@uni-mb.si  
janja.batic@uni-mb.si

*Založniški odbor je prispevek prejel 6. 12. 2009.*

Recenzentski postopek je bil zaključen 18. 12. 2009.

---

*Dr. Amand Papotnik  
Tina Brglez*

## **Raziskovanje in preučevanje tehniške dediščine v funkciji narodove identitete**

Pregledni znanstveni članek  
UDK 001.8(497.4):62

### **POVZETEK**

V okviru tematike Povezanost tehnike in tehnologije z raziskovanjem in preučevanjem tehniške dediščine je potrebno poudariti, da gre za znanstvenoraziskovalno in študijsko-razvojno delo z izpostavljenimi vidiki, instrumenti in vrednotenjem izsledkov, ki jih lahko uporabimo pri znanstveno-tehniškem, pri tehniškoproduktivnem oziroma tehniškoustvarjalnem delu za izdelavo primerka (model, maketa, ponazorilo, pripomoček, projekt) konkretne materialne tehniške dediščine (npr. mlini, vodnjaki, preše, žage, panji, skrinje).

Pri tem je potrebno upoštevati usmerjevalne oziroma globalne cilje tehnike in tehnologije, tehniške, tehnološke, fizikalne, ergonomske, ekološke, oblikovne, organizacijske in ekonomske vidike kot elemente za vrednotenje primerkov materialne tehniške dediščine. Potrebni bodo ukrepi, ki bodo zagotovili ohranitev tehniške dediščine in njeno vzdrževanje kot del določenega prostora, njeno primerno rabo in uveljavljanje novih razvojnih potreb in strategij Republike Slovenije ter ohranjal i kulturno raznovrstnost in kulturno identiteto slovenskega nacionalnega prostora.

**Ključne besede:** raziskovanje, preučevanje, tehniška dediščina, identiteta, projekt

## **Researching and Studying Technical Heritage in the Function of A Nation ´S Identity**

### **ABSTRACT**

With the topic of connecting technology with the research and study of technical heritage, it is necessary to emphasize that there is scientific and developmental work involved in determining the aspects, instruments and evaluation of the research results. The results can be compatible with scientifically technical, technically productive and/or technically creative work done on the elaboration of a sample (model, design, illustration, instrument, project) and with concrete material-technical heritage (e.g. mills, wells, presses, saws, hives, chests, etc.).

The article also deals with the global aims of technology and the many aspects (technical, technological, physical, ergonomic, ecological, formative, organizational and economical) that need to be taken into consideration when making a sample evaluation of a material technical heritage.

Certain measures should be taken in order to give assurance of preserving the technical heritage and its maintenance as a part of a fixed region, its suitable usage,

as well as to put forward new developmental needs and strategies of the Republic of Slovenia and to preserve cultural diversity and cultural identity of the Slovene national territory

**Key words:** researching, studying, technical heritage, identity, project

## Uvodne misli

V prihodnje bo potrebno obvladati nakopičena protislovja razvoja preteklih desetletij, ki so v gospodarstvu s prostorom, naravnimi viri in varstvu okolja povzročila neravnovesja.

Kot mlada država, nastala leta 1991, si postavljamo številne majhne – konkretne in velike – globalne (razvojne) cilje. Za doseganje vseh ciljev je pomembno zaupanje v lastne moči na vseh področjih družbenega, kulturnega in gospodarskega dela.

Zavedamo se dejstva, da je potrebno sedanje in bodoče generacije Slovencev seznaniti s preteklostjo in sedanostjo naroda, z njegovo materialno tehniško dediščino, ki lahko pomeni enega izmed elementov, ki v sedanji globalni družbi vpliva na oblikovanje in spreminjanje identitete. Prav raziskovanje in preučevanje te dediščine krepi zavest o povezanosti umetniške, kulturne in materialne tehniške dediščine, ki sodi v zakladnico narodove kulture in opredeljuje narod in njegove izrazne oblike v kulturni raznolikosti in osnovni določilnici njegove identitete.

Na stičišču romanskega, germanskega in slovanskega sveta smo resnično obdržali svoj jezik, navade, šege in običaje, ki nam ob poznavanju in cenjenju produktov materialne in industrijske tehniške dediščine zgovorno prikazujejo »rokodelske ustvarjalnosti na Slovenskem« (Bogataj, 2005, str. 13).

V Sloveniji mora biti zanimanje za krajino, njeno varstvo in uravnavanje razvoja poudarjeno zaradi prostorskih posebnosti države.

Kljub majhnosti se v Sloveniji nahaja pet zelo različnih krajinskih sistemov: alpski, subalpski, panonski, dinarski in mediteranski.

Javno izražena skrb za ohranjanje tega, kar so ustvarile in ohranile prejšnje generacije in kar lahko danes prepoznamo kot tehniško dediščino, ima odločilen pomen pri odločanju o identiteti in njeno privlačnost ter prepoznavnost, kljub nadaljnjemu procesu globalizacije in vključevanja v integracije.

Kulturno krajino in regionalni razvoj urejajo predpisi s področij:

- prostorsko planiranje
- varstvo okolja
- ohranjanje narave
- varstvo kulturne dediščine
- kmetijstvo
- gozdarstvo idr. (Golobič, 2002)



Pri varstvu kulturne dediščine je potrebno poudariti naslednje cilje:

- vzdrževanje in obnavljanje dediščine ter preprečevanje njene ogroženosti,
- zagotavljanje materialnih in drugih pogojev za uresničevanje kulturne funkcije dediščine,
- zagotavljanje javne dostopnosti dediščine ter omogočanje njenega preučevanja in raziskovanja,
- preprečevanje škodljivih vplivov na kulturno dediščino (Golobič, 2002).

Te cilje lahko učinkovito, kakovostno in prijazno uresničujemo pri tehniki in tehnologiji.

Pri tem pa so pomembne vsebine in cilji, ki otroku omogočajo spoznati, kako človek spreminja naravo zato, da preživi, kako razvija in uporablja tehniko, tehnologijo in informacijska znanja.

V okviru pouka in dejavnosti (tehniški dnevi, projektni dnevi, tehnične interesne dejavnosti, tekmovanja in srečanja mladih tehnikov in raziskovalcev, vesela šola, tehnični in raziskovalni tabori itd.) se znotraj konceptov in modelov poučevanja in učenja zrcalita konstruktivizem in projektna naravnost celotnega procesa.

V tako zastavljeni strategiji pa se lahko izkazujeta medpredmetno načrtovanje in povezovanje ter udejanja težnja po pridobivanju boljšega znanja, saj konstruktivisti menijo, da znanja v gotovi obliki ne moreš drugemu »dati« niti ga od nekoga »sprejeti«, ampak ga mora vsakdo z lastno miselno aktivnostjo ponovno zgraditi. In prav pri tehniki in tehnologiji se ustvarjajo objektivni in subjektivni pogoji za takšen način in sistem vzgojno-izobraževalnega dela.

Usposobljenost učiteljev za uresničitev ciljev in vsebin s področja povezanosti tehnike in tehnologije z raziskovanjem in preučevanjem tehniške dediščine v funkciji narodove identitete ter za »preverjanje in ocenjevanje dosežkov učencev je sestavni del aktivnosti učiteljev in učencev v celovitem izobraževalno-vzgojnem procesu« (Kramar, 1994, str. 76).

V tem procesu se prepletata tehniškoproduktivno in tehniškoraziskovalno delo, kjer gre za proces spoznavanja z dvema ločenima procesoma asimilacije in akomodacije. Piaget (1966) poudarja, da lahko adaptacijo definiramo kot ravnotežje asimilacije in akomodacije, to pomeni »ravnotežje izmenjave med subjektom in objektom« (str. 11).

Neravnotežje ali disekvilibrum vsebuje neprijetne notranje konflikte med nasprotno si razlagami in predstavlja motivacijo za iskanje rešitve. Ta rešitev vzpostavi intelektualno ravnotežje in notranje zadovoljstvo (Labinowicz, 1989).

## **Opredelitev problema**

### **1. Konceptualna razsežnost tehnike in tehnologije v povezanosti s tehniško dediščino**

Konceptualno razsežnost tehnike in tehnologije bomo opredelili in omejili na raziskovanje in preučevanje tehniške dediščine v funkciji narodove identitete v

osnovni šoli in poudarili, da je potrebno posebno skrb nameniti medpredmetnemu in interdisciplinarnemu obravnavanju vsebin, ki bodo gradile »odprtost h kreativnemu vrednotenju, kar ne pomeni le spremljanja, ampak tudi spodbujanje originalnih, tudi divergentnih rešitev delovnih nalog, povsod tam, kjer se pokaže to koristno« (Grebenshek, 1999, str. 129).

Pri načrtovanju in izbiranju stvarnologičnih vsebin tehnike in tehnologije je potrebno posebno skrb nameniti včlenjenosti vsebin s področja materialne tehniške dediščine, ki pomeni zakladnico materialnega in duhovnega bogastva našega naroda.

Na območjih in objektih naravne in kulturne dediščine je potrebno upoštevati naslednje smernice:

- zasnovano varstva naravne dediščine iz inventarja najpomembnejše naravne dediščine,
- zasnovano varstva kulturne dediščine iz zbirnega registra kulturne dediščine,
- načela celostnega varstva dediščine je potrebno upoštevati pri prostorskem planiranju in urbanističnem načrtovanju (integralno varstvo),
- načrtovanje posegov v prostor mora temeljiti na predhodni analizi naravnih in kulturnih značilnosti prostora,
- v največji mogoči meri varovati dediščino na mestu samem,
- načrtovani posegi in dejavnosti v prostor naj se izvajajo na način, da ne prizadenemo varovanih vrednot ali materialne substance dediščine,
- posegi v prostor naj prispevajo k trajni ohranitvi dediščine ali povečanju njene vrednosti,
- ohranjati biotsko raznovrstnost,
- ohranjati kulturno raznovrstnost in kulturno identiteto slovenskega nacionalnega prostora.

## 2. Izbiranje stvarnologičnih (predmetno-stvarnih) vsebin

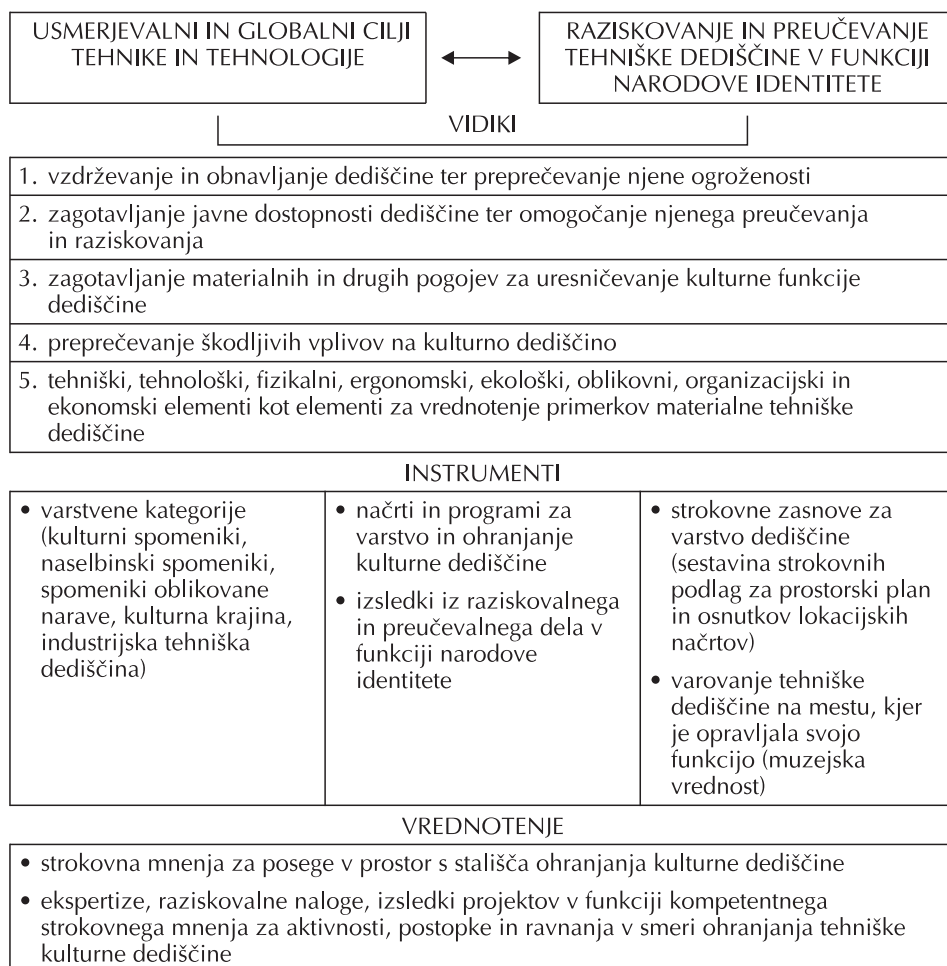
Izbiranje stvarnologičnih (predmetno-stvarnih) vsebin za raziskovanje in preučevanje tehniške dediščine sestoji iz procesa načrtovanja, izvajanja ter analiziranja oziroma ovrednotenja doseženih učinkov in rezultatov, ki se kažejo na področju doseganja čustvenovrednostnih, spoznavnih in procesnih ciljev. V okviru izbrane vzgojno-izobraževalne strategije (npr. projektna naloga) morajo učenci pridobivati, uporabljati, poglobljati in utrjevati ustrezna teoretična in praktična znanja, razvijati sposobnosti, spretnosti in delovne navade.

V okviru tematike Povezanost tehnike in tehnologije z raziskovanjem in preučevanjem tehniške dediščine je potrebno poudariti, da gre za znanstvenoraziskovalno in razvojnopreučevalno delo z izpostavljenimi vidiki, instrumenti in vrednotenjem izsledkov, ki jih lahko uporabimo pri tehniškoproduktivnem oziroma tehniško-ustvarjalnem delu za izdelavo primerka (model, maketa, ponazorilo, pripomoček, projekt) konkretne materialne tehniške dediščine (npr. mlini, vodnjaki, preše, žage, panji, skrinje).

Pri tem je potrebno upoštevati usmerjevalne oziroma globalne cilje tehnike in tehnologije, tehniške, tehnološke, fizikalne, ergonomске, ekološke, oblikovne, or-

ganizacijske in ekonomske vidike kot elemente za vrednotenje primerkov materialne tehniške dediščine (Papotnik, 1998).

*Preglednica 1: Povezanost tehnike in tehnologije z raziskovanjem in preučevanjem tehniške dediščine*



## Omejitev problema

### 1. Dejavnosti krožkov mladih tehnikov

Učenec pridobiva nove tehnične, tehnološke, fizikalne, organizacijske, komunikacijske, ergonomske, oblikovne, estetske in socialne izkušnje v okviru dejavnosti, ki je naravnana na tematiko raziskovanja in materialne tehnike dediščine.

To se lahko odvija v okviru dejavnosti (krožki) mladih tehnikov, katerih vsebine se nanašajo na znanstveno-tehnične, proizvodnotehnične, konstrukcijskotehnične,

tehničnooperaterske, tehnično-športne in druge tehnične dejavnosti. S svojo dejavnostjo, izdelki, raziskovalnimi nalogami, prikazi, nastopi in tekmovanji nas zgovorno prepričujejo o tem, da se inovatorji ne rodijo šele na fakultetah in raziskovalnih inštitutih, ampak je to proces, ki mora imeti svoje korenine že v predšolskem obdobju in nadaljevanje na osnovni, nato srednji in visoki stopnji izobraževanja (Papotnik, 2003).

V teh dejavnostih je poudarek na neposrednem povezovanju teorije s prakso, navajanju na skupinsko delo in sodelovalno učenje, zadovoljevanju potreb po aktivnosti in ustvarjalnosti, pridobivanju navad za koristno izrabo prostega časa, zadovoljevanju interesov in razvijanju novih interesov, zadovoljevanju potreb po uveljavljanju in samopotrditvi, oblikovanju značaja, razvijanju ustvarjalnega tehniškega mišljenja, konstruktorstva in inventivne dejavnosti, poklicnem informiranju in svetovanju, pridobivanju znanja, interesov in sposobnosti za preučevalnoraziskovalno in tehniškoproduktivno delo, za pravilen odnos do dela, rezultatov dela, sredstev za delo in energije.

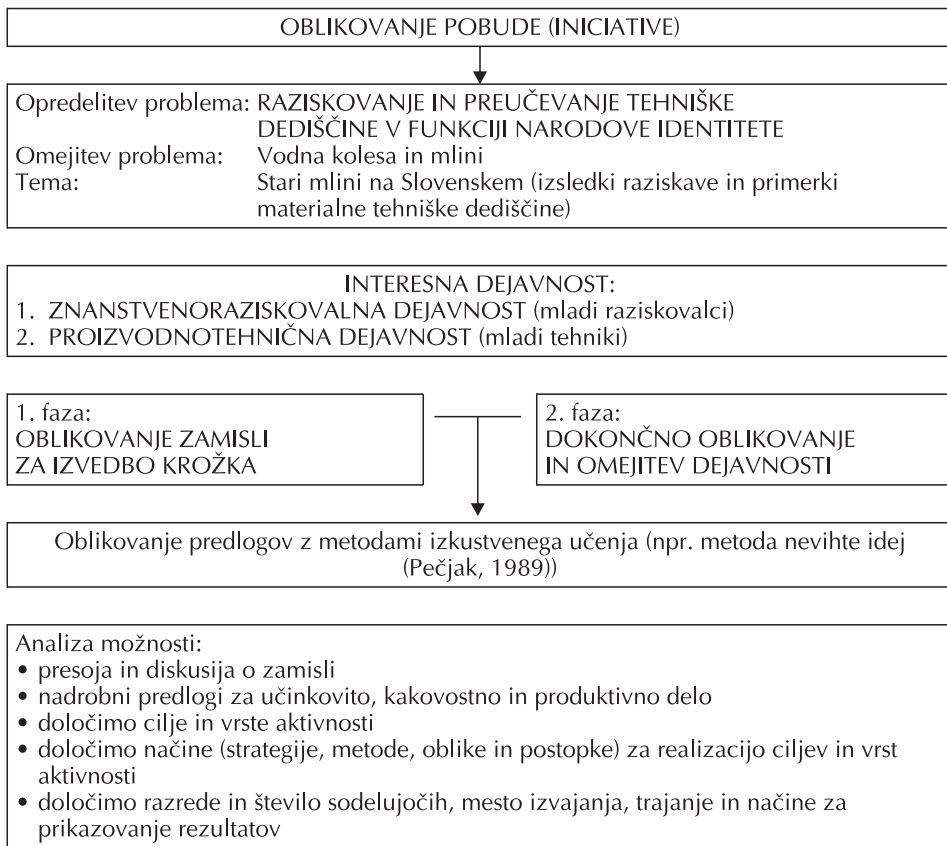
## **Načrtovanje raziskave ali izdelka materialne tehniške dediščine**

Izbiranje stvarnologičnih (predmetno-stvarnih) vsebin sestoji iz »procesa načrtovanja in analiziranja oziroma evalvacije doseženih učinkov in rezultatov« (Knight, 1997, str. 13), ki se kažejo na področju doseganja čustvenovrednostnih, spoznavnih in dejavnostnih ciljev.

Pri tem je potrebno upoštevati tri sestavine:

1. Medij (celovitost metod, sredstev, pomagal in izkušenj pri raziskovanju vzdrževanja in obnavljanja dediščine ter pri preprečevanju njene ogroženosti, zagotavljanju javne dostopnosti dediščine ter zagotavljanju materialnih in drugih pogojev za uresničevanje kulturne funkcije dediščine tehniške dediščine kot faktorju narodove identitete).
2. Učne oblike dela (pravilna izbira frontalne, skupinske in individualne učne oblike v okviru dejavnosti mladih raziskovalcev in tehnikov).
3. Znanja (vrednost prepoznavanja, reprodukcije, operativnosti in kreativnosti).

V okviru izbrane vzgojno-izobraževalne strategije (npr. projektna naloga) udeleženci krožkov pridobivajo, uporabljajo, poglobljajo in utrjujejo ustrezna teoretična in praktična znanja, razvijajo sposobnosti, spretnosti in delovne navade.

*Preglednica 2: Načrtovanje raziskave ali izdelka materialne tehniške dediščine*

Pridobitev podatkov in izsledkov iz raziskovanja in preučevanja tehniške dediščine v funkciji narodove identitete, kjer smo problem omejili na vodna kolesa in mline, temo pa na stare mline na Slovenskem, lahko izvedemo s pomočjo akcijskega raziskovanja oziroma z metodo triangulacije.

»To je kombinirana metoda, največkrat kombinira podatke iz opazovanja in intervjuja« (Kemmis, McTaggart, Marentič Požarnik in Skala, 1991, str. 60).

S to metodo je mogoče podatke iz iste situacije (raziskovanje starih mlinov na Slovenskem) osvetliti iz treh perspektiv: iz perspektive učitelja, učencev in opazovalca (raziskovalca).

Cilje, ki smo jih oblikovali po Bloomovi taksonomiji (Papotnik, 1998), evalviramo z metodo triangulacije (izvajalec, opazovalec – raziskovalec, učenci). V tem primeru je lahko opazovalec (raziskovalec), ki opazuje in spremlja izvajanje učnega procesa pri učitelju, ki izvaja dejavnosti po zgoraj omenjenih ciljih.

*Preglednica 3: Zastavljene naloge za opazovanje*

Zap. št.	Načrtovani cilji. Učenec:
1.	• zna opisati namen različnih gradiv (papir, les, umetne snovi, embalaža) za izdelavo modela starega mlina kot materialne tehniške dediščine
2.	• razvija pravilen odnos do naravne in kulturne dediščine
3.	• zna utemeljiti vzdrževanje in obnavljanje dediščine ter preprečevanje njene ogroženosti
4.	• razume prizadevanja, ki temeljijo na preprečevanju in odpravljanju posledic, ki jih povzročata človekovo poseganje v naravo
5.	• razume pomen zagotavljanja javne dostopnosti dediščine ter omogočanje njenega proučevanja in raziskovanja
6.	• uvidi pomen zagotavljanja materialnih in drugih pogojev za uresničevanje kulturne funkcije dediščine
7.	• prepozna ukrepe za preprečevanje škodljivih vplivov na kulturno dediščino
8.	• zna izdelati osnutek za preučevalno ali raziskovalno nalogo
9.	• zna izdelati preučevalno ali raziskovalno nalogo in jo utemeljiti z vidika vloge in namena materialne tehniške dediščine
10.	• prepozna tehniški, tehnološki, fizikalni, ergonomski, ekološki, oblikovni, organizacijski in ekonomski element kot element za vrednotenje primerkov materialne tehniške dediščine
11.	• določi mere za velikost izdelka in pri tem skrbi za racionalno izkoriščenost izdelovalnih materialov
12.	• zna narisati tehnično skico za izdelek (npr. mlina na veter)
13.	• razume pomen varnega dela, orodja in naprav in skrbi za pravilno in varno izvajanje delovnih operacij
14.	• po skici zmore pravilno, varno in varčno izdelati izdelek (npr. mlin na veter)

Oblikujemo kriterije za vrednotenje preučevalnih ali raziskovalnih nalog in za izdelke materialne tehniške dediščine. Tudi tako dosegamo medpredmetno povezovanje tehnike in tehnologije z naravoslovjem in okoljsko vzgojo, s poudarkom na vrednotenju doseženih čustvenovrednostnih, spoznavnih in procesnih ciljev.

Predvsem pa razvijamo kritičen odnos do materialne tehniške ali industrijske dediščine.

## **Namesto sklepa**

S tem prispevkom smo želeli prikazati izsek konceptualnih in delno tudi izvedbenih vidikov pri raziskovanju in preučevanju tehniške dediščine v funkciji narodove identitete v povezavi z dejavnostmi mladih raziskovalcev in tehnikov.

Poudarili smo pomen materialne tehniške dediščine in prav gotovo tudi povezanost tehnike in tehnologije z vsebino okoljske vzgoje pri tehniki in tehnologiji.

Ekologija pa pomeni tudi ozaveščenost, ki se mora začeti znotraj človeka samega, z njegovo naravnostjo do sebe, sočloveka in svojega okolja.

Ta notranja ozaveščenost daje tudi tankočutno pozornost vsemu, kar vstopa v naš svet, predvsem pa je odprta do sočloveka ter nenehno skrbi za najbližje in širše okolje, svoj dom, sobo, šolo, podjetje, hišo, gospodinjstvo.

Skratka, pomeni način življenja, ki utrjuje spoštljiv odnos do narave kot neprecenljive vrednote, budi prizadevanja za zmanjšanje porabe energije, naravnih virov in skrb za obnovljive vire.

Zavedati se moramo, da planet Zemlja ni naša last. Nismo ga podedovali od svojih prednikov, ampak si ga sposojamo od svojih prednikov, da preživimo svoje generacijsko obdobje. To spoznanje pa pomeni odgovornost za trajnostni oziroma sonaravni razvoj družbe.

Produkti materialne tehniške dediščine in ustvarjalni dosežki na področju industrijske dediščine pa pomenijo tisto bogastvo naroda, ki predstavlja trdno osnovo za narodovo identiteto in spoštljiv odnos do varovanja, preučevanja in raziskovanja objektov, predmetov, naprav, strojev itd.

*Kar koli storiš ali sanjariš, da bi storil, prični.  
Drznost skriva v sebi genialnost, moč, magijo.  
Prični zdaj!*

J. W. Goethe

## LITERATURA IN VIRI

- Bogataj, J. (2005). *Ustvarjalna Slovenija: mojstrovine na stičišču Alp, Mediterana in Panonske nižine*. Ljubljana: Darila Rokus.
- Golobič, M. (2002). *Regionalni razvoj in spremembe kulturne krajine: krajina kot razvojni dejavnik*. Ciljni raziskovalni program Konkurenčnost Slovenije 2001–2006. 1. vmesno poročilo. Ljubljana: Urbanistični inštitut Republike Slovenije.
- Grebenšek, A. (1999). Didaktične razsežnosti praktičnega izobraževanja pri delodajalcu. Ljubljana: Sodobna pedagogika.
- Kemmis, S., McTaggart, R., Marentič Požarnik, B. in Skalar, M. (1991). *Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli*. Radovljica: Didakta, Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov.
- Knight, J. (1997). *Strategic Planning for School Managers*. London: Kogan Page, London Stirling (USA).
- Labinowicz, E. (1989). *Izvirni Piaget: mišljenje – učenje – poučevanje*. Ljubljana: DZS.
- Papotnik, A. (1998). *S projektno nalogo do boljšega znanja*. Trzin: Založba Izolit.
- Papotnik, A. (2003). Pečat tehniških dnevov in krožkov. *Šolski razgledi*, 54 (4), 13.
- Papotnik, A. (2005). Čebele v naravi in panju. Okoljska vzgoja in konstrukcijska naloga v funkciji izdelave uporabnih in funkcionalnih predmetov s področja čebelarstva. V *Okoljska vzgoja v šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, V. (1989). *Poti do idej. Tehnike ustvarjalnega mišljenja v podjetjih, šolah in drugje*. Ljubljana: Samozaložba.
- Piaget, J. (1966). *Psychologie der Intelligenz*. Zürich und Stuttgart: Rascher Verlag.

Elektronski naslov: [amand.papotnik@uni-mb.si](mailto:amand.papotnik@uni-mb.si)

*Založniški odbor je prispevek prejel 13. 12. 2009.*

Recenzentski postopek je bil zaključen 21. 12. 2009.

---



*Aleksandra Slatinšek-Mlakar*

## **Novejša spoznanja o razvoju otrokove risbe**

Kratki znanstveni članek

UDK: 373.3.016:74

### **POVZETEK**

V prispevku prikazujemo rezultate raziskave z naslovom *Otrok pri igri*, katere namen je bil ugotavljanje razlik pri risanju med učenci v starosti od 6 do 9 let. Zanimalo nas je, koliko oseb ter katere igrače oz. igre se pojavljajo v otroški risbi z naslovom »Otrok pri igri« glede na spol ter ali obstajajo razlike med različno starimi učenci glede na število oseb in igrač oz. iger v otroški risbi. V raziskavo je bilo vključenih 174 slovenskih učencev od 1. do 4. razreda osnovne šole 103 dečki in 71 deklic. Raziskovali smo na podlagi dosedanjih dejstev glede poznavanja razvojnih zakonitosti oz. stopenj razvoja otrokovega risanja, razvojnih procesov pri likovnem izražanju otrok starih od 6 do 9 let ter različnih vplivov na odraz otrokove risbe. Dobljeni rezultati raziskave potrjujejo že znana dejstva o razvoju otrokove risbe, ki so opisana v teoretičnem delu naloge. Na podlagi spoznanj o razvoju otroške risbe in v povezavi z nalogami likovne vzgoje od prvega do četrtega razreda osnovne šole, ki so navedena v teoretičnem delu naloge, lahko interpretiramo nastale razlike med spoloma in razlike med različno starimi učenci. Ugotovili smo, da je vidna spolno-stereotipna razlika v izbiri najljubše igrače. Pri izbiri igrač obstajajo razlike pogojene s starostjo otrok, vendar ne na nivoju statistične značilnosti. Potrebno pa je poudariti ugotovitve avtorjev Marjanovič Umek in Lešnik Musek (2001), da otroško risanje, ne glede nato, o kateri stopnji govorimo, ni togo povezano samo s starostno stopnjo, pač pa gre za preplet zaznavanja, gibanja, mišljenja in otrokovih lastnih interesov ter motivacije.

**Ključne besede:** otroška risba, razvojne zakonitosti otroške risbe, starostne stopnje, spolno-stereotipne razlike

## **Recent findings about the development of children's drawings**

### **ABSTRACT**

In this article we present the results of a research called 'A child at play'. The purpose of this research was to find out what the differences are among pupils who are aged between 6 and 9. We were interested in the differences in the number of people and toys or games that were depicted in the drawings among pupils of different ages. There were 174 Slovene pupils from the 1<sup>st</sup> to 4<sup>th</sup> grades of primary school included in the research, namely 103 boys and 71 girls. We conducted the research on the basis of previously known facts about developmental rules, meaning the levels of development in a children's drawings, the developmental process in artistic expression of children between the ages of 6 and 9, and the different

influences on the reflection of a child's drawing. The results obtained in the research have confirmed previously known facts about the development of childrens' drawings, which are described in the theoretical part of the paper. According to our findings on the development of childrens' drawings and in relation to the tasks of art education in the first four grades of primary school (stated in the theoretical part) we were able to interpret the differences according to the gender and age of the pupils. We found out that gender-stereotypical differences in the choice of a favourite toy is apparent. There is a difference in the choice of a toy, which is conditioned by the childrens' age, but not on the level of statistical characteristics. However, it is important to emphasize the findings of the authors Marjanovič Umek in Lešnik Musek (2001), who wrote that childrens' drawings, regardless of the level, are not connected to the age-level but to the mixing of perception, motion, thinking and the child's own interests and motivation.

**Key words:** childrens' drawings, developmental rules of childrens' drawings, age levels, gender-stereotypical differences

## Uvod

Likovno izražanje mlajših otrok nastopa v vlogi otrokovega kognitivnega razvoja in predstavlja pripomoček, s katerim otrok spoznava, raziskuje in si razlaga svet okoli sebe. Medtem, ko odrasli lahko na najrazličnejše načine manipuliramo s stvarnostjo, ki nas obdaja, otrok nima teh možnosti in izkušenj, da bi prišel do informacij. Zato na veliko raziskuje svet okoli sebe z gibanjem in ostalimi čuti, obenem pa riše. Riše hiše, skozi katere se vidi, dimnike iz katerih se kadi, ne glede na letni čas, drevesa, predmete, figure v čudnih pozah (Vrlič, 2001).

S pomočjo risanja otrok izraža svoja zavedna in nezavedna vedenja, stiske in strese, želje in potrebe, zlasti pa nerešene čustvene konflikte (Pogačnik – Toličič, 1986).

Otrokov razvoj je stalen in dinamičen proces, ki vključuje spremembe v biološkem, socialnem, spoznavnem in čustvenem vedenju, ki dozorevajo pod vplivom konstantnih izkušenj in učenja. Otrok gre v svojem razvoju skozi razvojne faze. Okrog njega se venomer nekaj dogaja. Tu so najrazličnejši predmeti, pojavi in ljudje, ki jih spoznava. To dogajanje poteka zunaj, otrok pa vse to dogajanje zaznava, o njem razmišlja, skuša nanj vplivati, sočustvuje, želi nekaj. To pa pomeni njegovo notranje čustveno dogajanje. Odraslega tega notranjega dogajanja najdemo mnogokrat v otrokovih risbah. Izraža se spontano, vedno riše tisto stvarnost, ki jo zaznava v okolici, pri čemer pa sledi razvojnim fazam likovnega izražanja (Musek in Pečjak, 2001).

Nekatere splošne značilnosti razvoja otroka v mlajšem obdobju so tesno povezane z razvojem likovnega izražanja, ki se jih moramo zavedati in jih upoštevati. S psihološkega vidika govorimo o značilnostih razvoja, ki potekajo vedno po nekih konstantnih zakonitostih, razvojnem zaporedju, oz. modelu (Vrlič, 2001).

Novejša spoznanja o razvoju otrokove risbe se nanašajo na razvojne faze likovnega izražanja, posebnosti v otrokovih risbah (oblikovanje prostora, risanje človeške figure in uporaba barv) ter različni vplivi na odraz otrokove risbe v obdobju otrokovega vstopa v šolo in v obdobju od 1. do 4. razreda osnovne šole (starostne stopnje, motivacijski dejavniki in medsebojni odnosi v razredu) (Vrlič, 2001).

Otroške risbe so s starostjo otrok vse bolj proporcionalne, realistične in vključujejo vse večje število elementov in detajlov. Ob tem pa je potrebno poudariti, da analize risb različno starih otrok kažejo na določene razvojne značilnosti, ki opredeljujejo različne razvojne stopnje v otrokovem likovnem izražanju (Marjanovič Umek in Lešnik Musek, 2001; povz. po Thomas in Silk, 1990, str. 86).

## Starostne stopnje otrok kot odraz učenčeve risbe

Ko otrok prestopi prag osnovne šole, prehaja iz simbolične v realistično fazo risanja. Ker je likovno izražanje v neki starosti eden najbolj naravnih, običajnih načinov izražanja, lahko učitelj, skladno s poznavanje likovno-razvojnih faz, na originalen in nevsiljiv način vzpostavi odnos z učenci, hkrati pa dobi vpogled v nekatere značilnosti učencev. Likovni izdelek lahko pokaže učenčevo motorično zrelost, emocionalno doživljanje, zaznavanje, mišljenje, spomin in fantazijo. Likovni izdelek je torej lahko sredstvo za razsvetljevanje razvoja osebnosti, izražanje otrokovih želja in potreb. V začetnih fazah likovnega razvoja ugotavljamo skladnost likovnega razvoja z vizualnim, v etapi od sedem do deset let, ko otrok vstopi v šolo, pa pride do razdvajanja kognitivnega in vizualnega razvoja. To je čas vizualnega realizma, ko učenci opuščajo intuitivno pridobljene pojme. V naslednji etapi, starosti enajst do trinajst let, začno učenci ustvarjati na temelju trdnih, jasno preišljenih kriterijev, pridobljenih vizualno in z abstrakcijo. To je čas upodobitev. Spontanega likovnega izražanja je manj, učenci preidejo k reševanju likovnega problema z materialnim, perceptivnim pristopom (namerno likovno izražanje). Uživajo v preslikavanju, iščejo najbližje podobe svetu, ki nas obdaja.

Od trinajstega do petnajstega leta pa učenci vse, kar zaznavajo, strukturirajo z miselnimi, vidno predstavljenimi procesi. V tem času pa že obstaja nevarnost, da se izneverijo naravnemu toku likovnega izražanja in da duhovna predelava obtiči v imitaciji ali kopiranju videza narave. V tem obdobju pubertete končno zatone otroški način izražanja, otrok vstopi v pravo likovno mišljenje, obvladuje empirični vidni svet, ki ga razume na praktičen način (Tacol, 1999).

Okrog sedmega leta je otrok že sposoben razumeti navodila odraslih. Dovolj razvit ima občutek za bolj realno izražanje svojih lastnih misli v likovnih izdelkih, v katerih uporablja vse več likovnih izrazov, sredstev in shem. V tej fazi vse bolj razmišlja o svoji risbi, njeni točnosti in pri tem še vedno uživa v igri in je sproščen. Učitelj mora biti previden, da nikdar ne primerja otrokovih risb z risbami drugih otrok ali daje možnost kopiranja. Vse bolj se pri učencih razvija oblikovanje figur, prikazovanje gibanja, velikostni odnosi, prikaz prostora, ki poteka po razvojnih zakonitostih pri vseh otrocih. Vsaka risba pa predstavlja različen način gledanja, odraža drugačno mišljenje in ima drugačen cilj (Tanay, 1988).

Otroci v prvem razredu pri likovnem izražanju upodabljajo vse bolj zapletene oblike z vse več podrobnostmi, pri risanju uporabljajo različne črte nadzorovano in vedno bolj zavestno. Upodobljeno že delno povezujejo z vidnimi vtisi, čeprav vedenje o motivu še vedno prevladuje nad vidnimi vtisi. Pri upodabljanju oblik se pojavi obrisna risba. Čeprav je likovno komponiranje otrok še vedno spontano, opazamo v tem obdobju bogate in raznolike kompozicijske rešitve, razgibane likovne ritme, v likovnem delu pa že zaznamo zadani likovni problem. Pogost pojav v tem obdobju je rentgenska slika, pri upodabljanju prostora se lahko tu in tam pojavljajo prekrivanje, izrez in pogledi iz različnih smeri na določen predmet. Upodabljanje človeške figure postaja vedno bolj razgibano, pojavi se profil, vedno bolj očitna je diferenciacija med motivi iste vrste. Likovno izražanje v tem obdobju otroci v celoti dojemajo kot igro, spontano, neomejevano, raziskovalno in nepredvidljivo (Duh in Vrlič, 2003).

Prehod otrok v drugi razred na likovnem področju približno sovпада s prehodom iz obdobja likovnega izražanja s sestavljenimi simboli v obdobje intelektualnega realizma. Več življenjskih izkušenj in razvoj motoričnih spretnosti, torej večja likovno-tehnična zrelost, otrokom omogočajo reševanje zahtevnejših likovnih problemov. Postopen prehod k abstraktnemu razmišljanju in postopno prilagajanje različnim situacijam otrokom omogočata, da ustvarjajo zanimiva in izvirna likovna dela. To obdobje zato imenujemo tudi zlato obdobje otrokovega likovnega ustvarjanja, ki se pogosto nadaljuje še v začetku druge triade (Duh in Vrlič, 2003).

Pojavljajo se individualne rešitve pri prikazovanju raznih objektov, človeških figur in drugega. Osnovne značilnosti tega obdobja so poleg kompleksnejšega prikaza gibanja in prostora tudi popolnejši prikaz različnih predmetov in njihovih medsebojnih odnosov. Za likovna dela je še vedno značilna transparentnost ali t.i. rentgenska risba. Ko otroci želijo prikazati dogodek, ki se dogaja v nekem časovnem obdobju, prikažejo akcijo in prikažejo več faz gibanja hkrati. V likovnih delih je še vedno pogosto čustveno sorazmerje, kar pomeni, da podrobnosti in velikostne odnose podrejajo čustvenemu razmerju. S tem otroci prikažejo pomembnost določenih človeških in živalskih figur. V želji po prikazovanju prostora učenci drugih in tretjih razredov najdejo različne likovne rešitve. Otroci tudi nakazujejo prostor, saj jim vsak višje narisani element predstavlja globino prostora. Po sedmem letu starosti se raznovrstnost in bogastvo črt, ki jih otroci pri risanju narišejo, naglo povečujeta. Bogastvu črt sledi vse večja raznolikost oblik. Razvoj otrok v tem obdobju je v glavnem očitnejši pri obravnavi raznih motivov kot v posebnosti njihove interpretacije. Zato je težje določneje opredeliti likovni izraz te starosti, razen pri nakazovanju giba, prostora, pri prikazovanju odnosov med predmeti in figurami in v kompoziciji. Ustvarjalnost, tako splošna, kot likovna, v začetku tega obdobja rahlo stagnira, vendar se po osmem letu starosti naglo razvija. Najpogostejše stranpoti likovnega izražanja otrok v tem obdobju so radiranje in popravljanje črt (Duh in Vrlič, 2003).

## Metodologija

V okviru empiričnega dela raziskave smo želeli proučiti razlike v otroški risbi z naslovom »Otrok pri igri« glede na otrokovo starost in spol.

Specifični cilji raziskovalnega dela so naslednji:

- ugotoviti, koliko oseb in igrač oz. iger se pojavlja v otroški risbi z naslovom »Otrok pri igri« glede na spol,
- ugotoviti, ali obstajajo razlike med različno starimi učenci glede na število oseb in igrač oz. iger v otroški risbi z naslovom »Otrok pri igri«.

V vzorec, na katerem smo izvajali raziskavo, je bilo vključenih 174 učencev od 1. do 4. razreda 9-letke na OŠ Prežihovega Voranca Ravne na Koroškem. Od tega je bilo 103 dečkov (59,2 %) in 71 deklic (40,8 %), kot je prikazano v tabeli 1.

Tabela 1: Število (*f*) in strukturni odstotek (*f*%) vključenih v raziskavo glede na spol

Spol	f	f %
Moški	103	59,2
Ženski	71	40,8
SKUPAJ	174	100

Tabela 2: Število (*f*) in strukturni odstotek (*f* %) vključenih v raziskavo glede na starost

Starost v letih	f	f %
6 let	40	23
7 let	38	21,9
8 let	54	31
9 let	42	24,1
SKUPAJ	174	100

Iz tabele 2 je razvidno, da je bilo med otroki, vključenimi v raziskavo 54 osemletnikov (31 %), 42 devetletnikov (24,1 %), 40 šestletnikov (23 %) in 38 sedemletnikov (21,9 %)

Podatke smo pridobili tako, da smo vsem učencem v vzorcu zastavili likovno nalogo z naslovom »Otrok pri igri«. Otrokom smo razdelili prazne bele liste (A4-format) in jim povedali, naj nanje narišejo sebe pri igri s svojo najljubšo igračo ali najljubšo igro s prijatelji.

Na prvo stran praznega lista so učenci narisali svoj izdelek, sebe, prijatelje z igračo oz. pri igri, ki jo imajo najraje. Na zadnjo stran pa pripisali podatke o spolu in starosti. Podatke smo obdelali s programom SPSS in sicer na nivoju deskriptivne

statistike (frekvenčne distribucije – tabelarni prikazi) in inferenčne statistike, kjer smo postavljene hipoteze preverjali z neparametričnim preizkusom ( $\chi^2$ -preizkus).

## Rezultati in razprava

Rezultati, urejeni v tabelah, predstavljajo dva vsebinska sklopa.

### 1. Število oseb (figur) na risbi

Pri prvem vsebinskem sklopu smo ugotavljali, kakšna bo razlika v številu narisanih oseb (figur) na risbi glede na spol in starost. Število oseb, ki so jih učenci na risali je bilo opredeljeno z dvema možnostma (ena oz. več kot ena oseba na risbi), kar pomeni, da otrok nariše, kako se igra sam s svojo igračo oz. igro s prijatelji.

Tabela 3: Spol učencev in število oseb (figur)

		Število oseb		
		ena	več kot ena	skupaj
SPOL	Moški	44	59	103
	%	42,7	57,3	100,0
	Ženski	23	48	71
	%	32,4	67,6	100,0
	Skupaj	67	107	174
	%	38,5	61,5	100,0

$$\chi^2 = 1,892, g = 1, P = 0,169$$

Tabela 4: Starost učencev in število oseb (figur)

		Število oseb		
		ena	več kot ena	skupaj
STAROST	6 let	14	26	40
	%	35,0	65,0	100,0
	7 let	10	28	38
	%	26,3	73,7	100,0
	8 let	21	33	54
	%	38,9	61,1	100,0
	9 let	22	20	42
	%	52,4	47,6	100,0
	Skupaj	67	107	174
	%	38,5	61,5	100,0

$$\chi^2 = 6,010, g = 3, P = 0,111$$

Rezultati v 3 tabeli prikazujejo nekoliko višji odstotek narisanih figur na risbi pri deklicah, vendar na podlagi opravljenega  $\chi^2$ -preizkusa ta razlika ni statistično

pomembna. V tabeli 4 lahko vidimo, da največ oseb na risbi narišejo šest in sedem let stari otroci, da se odstotek z višanjem starosti niža. Opazimo lahko, da pri risanju oseb (figur) obstajajo razlike pogojene s starostjo, vendar ne na nivoju statistične značilnosti.

### 1. Izbira igrače

V drugem sklopu smo ugotavljali, kakšna bo razlika v izbiri igrače. Želeli smo ugotoviti s katerimi igračami se najraje igrajo deklice oz. dečki ter ali obstajajo spolno-stereotipne razlike med njimi. Zanimalo nas je, kako se starostno stopnjo otrok spreminja izbira igrač

Dobljeni rezultati v tabeli 5 kažejo, da se deklice največ igrajo s punčkami, dečki pa z vozili. Deklice izbirajo najraje še med igrami v naravi, plišastimi igračami in družabnimi igrami, v nobenem primeru niso izbrale vojakov in računalnika. Dečki pa v nobenem primeru niso izbrali punčke, radi pa se igrajo še žogo, družabne igre in vojake. Razlika med otroci, kakor kaže  $\chi^2$ -preizkus, je statistično značilna. Tabela 6 prikazuje izbiro igrač glede na starost otrok. Iz tabele 8 pa lahko razberemo, da šestletniki in sedemletniki predvsem izbirajo med punčkami, vozili in igrami v naravi, osemletniki in devetletniki pa so največkrat narisali žogo, vozila in igre v naravi. Zanimivo je, da se s starostjo znižuje odstotek izbire punčke kot igrače, odstotek izbire vozila kot najljubše igrače pa z višjo starostjo narašča. Obstaja tendenca, ki jo pri izbiri igrače pogojuje starost, vendar na podlagi opravljenega  $\chi^2$ -preizkusa ni statistično značilna.

V raziskavi je bila opravljena analiza razlik na osnovi  $\chi^2$ -preizkusa (preizkus hipoteze neodvisnosti, hipoteze enake verjetnosti) med številom narisanih oseb ter izbrane najljubše igrače oz. igre glede na spol in starost udeležencev raziskave. Rezultati raziskave so pokazali, da je odstotek več kot ene osebe na risbi višji pri predstavnicah ženskega spola (67,6 %) ter nekoliko nižji pri predstavnikih moškega spola (57,3 %), vendar razlike glede na spol niso statistično značilne. Glede izbire najljubše igrače smo ugotovili še posebej visok odstotek pri deklicah je v izbiri punčke (38 %) in pri dečkih v izbiri vozila kot igrače (34 %). Analiza po starosti ni potrdila statistično pomembnih razlik, a je pokazala tendenco, da se mlajši otroci raje igrajo v skupini kot sami, najvišji odstotek, da narišejo eno samo osebo, je bil pri devetletnikih (52,4 %). Po starostnih skupinah je pogostejša izbira igrače bolj očitna pri nekaterih posameznih igračah oz. igrah, npr. šestletniki se s punčkami igrajo v 25,0 %, devetletniki le še v 14,3 %. Največ šestletnikov je narisalo punčko (25 %) ali vozilo (25 %). Najvišji odstotek pri sedemletnikih predstavljajo vozila (21,1 %) in igre v naravi (21,1 %), največ osemletnikov je narisalo žogo (22,2 %), vozilo pa predstavlja najljubšo igračo kar 33,3 % devetletnikov. V raziskavi je bilo ugotovljeno, da obstajajo spolno-stereotipne razlike v izbiri najljubše igrače. Pri izbiri igrač obstajajo razlike pogojene s starostjo otrok, vendar ne na nivoju statistične značilnosti. Staroste skupine so se v navedeni raziskavi izkazale kot manj pomembna neodvisna spremenljivka, vendar je potrebno poudariti ugotovitve avtorjev Marjanovič Umek in Lešnik Musek (2001), da otroško risanje, ne glede na to, o kateri stopnji govorimo, ni togo povezano samo s starostno stopnjo, pač pa gre za preplet zaznavanja, gibanja, mišljenja in otrokovih lastnih interesov ter motivacije.

Tabela 5: Spol učencev in izbira igrache

	Vrsta igrache oz. igre											skupaj
	punčka	vozila	vojaki	kocke	računalnik	kozmetika	žoga	družabne igre	plišasta igrača	igre v naravi	skupaj	
SPOJ	0	35	10	7	3	1	22	11	1	13	103	
%		34,0	9,7	6,8	2,9	1,0	21,4	10,7	1,0	12,7	100,0	
ženski	27	1	0	1	0	3	5	4	11	19	71	
%	38,0	1,4	0	1,4	0	4,2	7,0	5,6	15,5	26,8	100,0	
skupaj	27	36	10	8	3	4	27	15	12	32	174	
%	15,5	20,7	5,7	4,6	1,7	2,3	15,5	8,6	6,9	18,4	100,0	

$\chi^2 = 99,992$ ,  $g = 10$ ,  $P = 0,00$

Tabela 6: Spol učencev in izbira igrache

	Vrsta igrache oz. igre											skupaj
	punčka	vozila	vojaki	kocke	računalnik	kozmetika	žoga	družabne igre	plišasta igrača	igre v naravi	skupaj	
STAROST	10	10	2	3	0	1	4	1	2	7	40	
%	25,0	25,0	5,0	7,5	0,0	2,5	10,0	2,5	5,0	17,5	100,0	
7 let	6	8	2	1	1	0	5	5	2	8	38	
%	15,8	21,1	5,3	2,6	2,6	,0	13,2	13,2	5,3	21,1	100,0	
8 let	5	4	5	3	1	1	12	6	6	11	54	
%	9,3	7,4	9,3	5,6	1,9	1,9	22,2	11,1	11,1	20,4	100,0	
9 let	6	14	1	1	1	2	6	3	2	6	42	
%	14,3	33,3	2,4	2,4	2,4	4,8	14,3	7,1	4,8	14,3	100,0	
skupaj	27	36	10	8	3	4	27	15	12	32	174	
%	15,5	20,7	5,7	4,6	1,7	2,3	15,5	8,6	6,9	18,4	100,0	

$\chi^2 = 30,537$ ,  $g = 30$ ,  $P = 0,438$



## Sklep

Otrokova zgodnja likovna dela predstavljajo najsplošnejša dojemanja o svetu in življenju, torej toliko in samo tisto, kar razume. Pomembno je ceniti to otrokovo sposobnost dojemanja in izražanja okolice, kajti odrasli smo to že davno izgubili. Razvoj otrokove risbe nato poteka po konstantnih razvojnih fazah, od najenostavnejših čačk do zelo razvitih shem. Otrok se bo v svoji risbi ustvarjalno izražal, ko se bo čutil svobodnega in varnega. Likovno ustvarjalen bo, ko bo vedel, da njegov izdelek, vključno s predstavami sprejet. Zato mu je potrebno zagotoviti, da si pridobi ustrezne izkušnje z najrazličnejšimi materiali in uvidi možnost raznolikega izražanja. Pomembne so tudi raznolike izkušnje in pestrost okolja.

Dobljeni rezultati raziskave potrjujejo že znana dejstva o razvoju otrokove risbe, ki so opisana v teoretičnem delu naloge. Na podlagi spoznanj o razvoju otroške risbe in v povezavi z nalogami likovne vzgoje od prvega do četrtega razreda osnovne šole, ki so navedena v teoretičnem delu naloge, lahko interpretiramo nastale razlike med spoloma in razlike med različno starimi učenci. Avtorja Thomas in Silk (1990), ki pravita, da so otroške risbe s starostjo otrok vse bolj proporcionalne, realistične in vključujejo vse večje število elementov in detajlov, slednje potrjujeta. Ob tem pa je potrebno poudariti, da analize risb različno starih otrok kažejo na določene razvojne značilnosti, ki opredeljujejo različne razvojne stopnje v otrokovem likovnem izražanju (Marjanovič Umek in Lešnik Musek, 2001; povz. po Thomas in Silk, 1990, str. 86).

Prostor raziskovanja na tem področju je širok in nudi različne možnosti raziskovanja. Potem takem bi lahko v raziskavo vključili še druge pomembne dejavnike, ki bi lahko kakorkoli vplivali na otrokovo risanje (npr. motivacija, medsebojni odnosi, socializacija, vedenjski problemi, socialni status in podobno).

Prav tako bi lahko kontrolirali posnemanje sošolcev pri risanju, kar bi bilo koristno pri izvajanju likovne naloge onemogočiti. Avtor Vrlič (2001) navaja še nekatere dejavnike, kot so npr. časovna omejitev, drugačne metode dela, prostorske in materialne omejitve, predvidene in ciljno načrtovane likovne dejavnosti. Nekateri od teh dejavnikov so pozitivni, drugi negativno vplivajo na razvoj otrokovega likovnega izražanja. Glede na zapisano bi lahko slednje proučevali v raziskavi.

Smiselno bi bilo povečati vzorec raziskovanja in analizirati zveze med spremenljivkami.

Zanimivo bi bilo ugotoviti, kako se razlike izkazujejo pri uporabi drugih inštrumentov, npr. skladnost ocen več ocenjevalcev, ki se za ugotavljanje metričnih karakteristik risalnih tehnik največkrat uporablja, kakor navaja tudi avtor Maks Tušak (1997).

Za kontrolno analizo otroških risb bi bilo potrebno upoštevati in vrednotiti tudi obrazložitve otrok o tem, kaj so narisali.

Raziskava odpira nova vprašanja in nove ideje, lahko pa pomeni tudi uvod v nadaljnje raziskovanje omenjene problematike, ki lahko ima tudi pomembno uporabno vrednost.

## LITERATURA

- Cox M. (2005). *The pictorial World of the child*. Cambridge Univesity Press
- Cugmas Z. (2003). *Odras socialnega vedenja otrok z različnim vzorcem navezanosti na vzgojiteljico v otroški risbi*. Psihološka obzorja, 12, 2, 49-63.
- Cugmas Z. (2001). *Izraz otrokovega počutja v šoli in odnosu do učiteljice v otroški risbi*. Anthropolos, 1/3, 223-238.
- Duh, M., Vrlič, T. (2003). *Likovna vzgoja v prvi triadi osnovne šole*. Ljubljana: Založba Rokus.
- Kukman K. (2007). *Razumevanje otroškega likovnega jezika*. EDUCA, letnik XVI, 4/5, 5-11.
- Marjanovič Umek L., Lešnik Musek P. (2001). *Otroška risba*. V: Marjanovič Umek L., Zupančič M. (2001). *Razvojna psihologija: Izbrane teme*. Ljubljana: Oddelek za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Musek J., Pečjak V. (2001). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Pogačnik – Toličič S. (1986). *Govorica otroške risbe*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
- Tacol T. (1999). *Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog*. Ljubljana: Debora.
- Tanay, E. R. (1988). *Likovna kultura u nižim razredima osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Tušak, M. (1997). *Risanje v psihodiagnostiki I*. Ljubljana: Znanstveni inštitut filozofske fakultete.
- Vrlič T. (2001). *Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Debora.

Elektronski naslov: sandrasm8@gmail.com

Založniški odbor je prispevek prejel 10. 12. 2009.

Recenzentski postopek je bil zaključen 21. 12. 2009.

---

*Jasmina Matjašič  
Ksenija Seršen  
Dr. Vlasta Hus*

## **Analiza inovacijskih projektov z vidika zastopanosti družboslovnih vsebin**

Strokovni članek

UDK: 37.091:502/504

### **POVZETEK**

Namen raziskave je bil, iz zbornika strokovnih prispevkov Inovacijski projekti 2007/2008 poiskati tiste inovacijske projekte, pri katerih lahko zasledimo cilje iz družboslovnih vsebin, ki bi jih v prvi triadi lahko uresničevali pri predmetu spoznavanje okolja, v 4. in 5. razredu pa pri predmetu družba. Izmed 78 inovacijskih projektov smo v prvi triadi našli 9, v drugi pa 6 ustreznih inovacijskih projektov. Ugotovili smo, da bi cilje štirih inovacijskih projektov lahko uresničevali tako v prvi kot v drugi triadi. Seveda bi pri pouku lahko uresničevali le posamezne izseke inovacijskih projektov, saj nas zavezuje letna priprava. Omenjene inovacijske projekte smo nato primerjali z učnima načrtoma predmetov spoznavanje okolja in družba, jih uvrstili v različna vsebinska področja in poiskali, na katere tematske sklope se navezujejo. V nadaljevanju smo raziskali, kako je z inovacijskimi projekti v Avstriji in Nemčiji. Ugotovili smo, da je v Sloveniji to področje veliko bolj pregledno urejeno in da so podatki zbrani na spletni strani Zavoda Republike Slovenije za šolstvo – poglavje Inovativna edukacija. V obeh tujih omenjenih državah pa so podatki razdrobljeni po posameznih šolah in jih je zato zelo težko preučevati. Pri vseh inovacijskih projektih, ki so se izvajali na posameznih šolah v Sloveniji, so raziskovalci ugotovili neke pozitivne spremembe glede na izhodiščno stanje.

**Ključne besede:** inovacija, inovacijski projekt, učni načrt, spoznavanje okolja, družba

## **An analysis of innovative projects from the perspective of sociology**

### **ABSTRACT**

The purpose of the research paper was to search through the »Collection of Scientific Papers: Innovation Projects 2007/2008« for the purpose of finding innovative projects that had sociological contents. We concentrated on projects that could be realized in the 1<sup>st</sup> triad of primary school in the subject Environmental Education and in the 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grades of primary school in the subject Society. Among 78 innovative projects, we found 9 that were suitable innovative projects for the 1<sup>st</sup> triad and 6 that were suitable for the 2<sup>nd</sup> triad. We established that the goals of 4 innovative projects could be realized both in the 1<sup>st</sup> and the 2<sup>nd</sup> triad. In class, we

were able to realize only particular parts of the innovative projects, as we had adhere to the subject requirements in the yearly lesson plan. The innovative projects mentioned were then compared with the curricula for the subjects Environment Education and Society and classified into different contents and fields. We then looked for thematic contents which they are related to. Furthermore, we researched similar innovative projects in Austria and Germany. We found that in Slovenia, this field is much better edited and that the data was collected from the Internet site »National Education Institute of the Republic of Slovenia« (»Zavod Republike Slovenije za šolstvo«), under the section Innovative Education. In both foreign countries mentioned, the data was dispersed at individual schools and was, therefore, difficult to study. In all innovative projects that were carried out in individual schools in Slovenia, we found that such projects bring positive changes to the initial structure of the subject.

**Key words:** innovation, innovative project, curriculum, Environmental Education, Society

## Uvod

Šole so bile prizorišče inovacij že dolgo, preden jih je v to prisililo tržno razmišljanje. Kljub temu pa so se pri tem srečevale z mnogimi težavami, ki izhajajo iz togosti šolskega sistema in pomanjkanja fleksibilnosti. Raziskave kažejo, da so šole, odprte za inovacije, veliko bolj konkurenčne. Fleksibilnost je tisto, kar učitelji in učenci najbolj potrebujejo, je pa brez pomena, če učitelji ne znajo oceniti, katere inovacije najboljše vplivajo na proces učenja (School Innovation. Pathway to the Knowledge Society).

Inoviranje poleg izobraževanja predstavlja pomembno vrednoto in investicijo za prihodnost posameznika in celotne družbe. Razvijanje ustvarjalnega mišljenja kot osnova za inovativnost je namreč eden tistih dejavnikov, ki najbolj povečujejo sposobnost in zaposlitvene možnosti posameznikov na trgu dela (Likar, 2004).

Definicija inovacije pravi, da je inoviranje uspešno izkoriščanje novih idej. Prav tako inoviranje ne pomeni le izuma novih idej, ki nas zanimajo, ampak tudi, da te ideje na nek način izkoriščamo, uporabljamo, vnašamo v prakso ali v nove produkte, procese, sisteme, stališča in storitve z namenom, da s tem nekaj izboljšamo ali nečemu dodamo novo vrednost. Inovacije so v današnjem času zelo pomembne, saj se soočamo s ključnimi izzivi: globalizacija, tehnološki in znanstveni napredek, kulturne razprave, klimatske spremembe itd. Na področju novosti, ki se vežejo na izobraževanje, je naš glavni cilj, da poskrbimo za najboljše življenjske priložnosti za vse otroke in mlade ljudi, ne samo v sedanjosti, ampak tudi v prihodnje, ko bodo ti dejavniki na različne načine vplivali na družbo. Inovacije so bistvenega pomena za vsa področja, ki imajo vpliv na izobraževanje, zato se je potrebno osredotočiti, da novosti v javnih službah postanejo uporabnikom bolj prijazne (The Innovation Unit. What is Innovation).

Inovacije v RS so spodbujene z razvojnimi in inovacijskimi projekti. Projekte spodbuja in podpira Zavod RS za šolstvo (Center za inovativno edukacijo) v sodelovanju z Ministrstvom za šolstvo in šport. Od leta 2003 je v veljavi Pravilnik o posodabljanju vzgoje in izobraževanja. Oblikovana je aktivna baza evalvatorjev za presojanje o kakovosti posodobitev. Zavod RS za šolstvo je na osnovi dosedanjih izkušenj in strokovnih raziskav opredelil dve vrsti projektov, ki posodablja vzgojo in izobraževanje: »od zgoraj navzdol«, kjer je večji poudarek na teoretičnih podkrepitvah za spremembe v šolstvu, in »od spodaj navzgor«, kjer je večji poudarek na empiričnih ugotovitvah. Kombinacija obeh sistemov pomeni, da so praktiki vključeni v načrtovanje, izvajanje in evalviranje že na začetku posodabljanja, od identifikacije problema naprej. Vsak dejavnik mora imeti možnost izbire in oblikovanja lastnih ciljev za skupni razvoj novosti. Pri tem je potrebno omogočati stalno skupno refleksijo, regulacijo in evalvacijo. Inovacijski projekti zavoda RS za šolstvo so ena najsodobnejših in ena najcenejših oblik posodabljanja vzgoje in izobraževanja. Namen inovacijskih projektov je, usposobiti strokovne delavce in učence za inovativen samorazvoj. Inovacije v tem smislu prispevajo k razvoju avtonomije učitelja in učenca v izvedbenem kurikulumu (Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Novosti inovacijskih projektov Zavoda Republike Slovenije za šolstvo v šolskem letu 2007/2008).

Inovacijske projekte v Sloveniji izvajajo različne institucije: vrtci, osnovne šole, srednje šole, osnovne šole s prilagojenimi programi, glasbene šole in dijaški domovi. Največ inovacijskih projektov se izvaja v osnovnih šolah, sledijo inovacijski projekti v srednjih šolah in vrtcih. V zborniku inovacijskih projektov, ki so potekali v šolskem letu 2007/08, nekateri pa so se nadaljevali iz šolskega leta 2006/07, je opisanih 78 inovacijskih projektov, ki so se izvajali v različnih institucijah; izvemo lahko, kako je bil posamezni projekt izpeljan, kdo je pri njem sodeloval, kdo ga je vodil, kako je potekalo izvajanje projekta, kakšni so bili cilji projekta in v kolikšni meri so bili ti cilji uresničeni ter kakšni rezultati so se pokazali.

Namen našega raziskovanja je bil, ugotoviti obseg in koncept izvajanja inovacijskih projektov v Sloveniji, Avstriji in Nemčiji. Izmed inovacijskih projektov, ki so potekali v Sloveniji, so nas zanimali tisti, ki se navezujejo na področje začetnega družboslovja. Cilje teh inovacijskih projektov bi lahko uresničevali pri predmetu spoznavanje okolja v 1., 2. in 3. razredu ter pri predmetu družba v 4. in 5. razredu. Ugotavljali smo ustreznost in primernost posameznih inovacijskih projektov za uresničevanje ciljev iz družboslovnih vsebin. Zanimalo nas je, preko katerih dejavnosti in pri katerih tematskih sklopih bi lahko uresničevali omenjene cilje inovacijskih projektov, kakšni so rezultati izbranih inovacijskih projektov ter v katero vsebinsko področje inovacijskih projektov lahko uvrstimo izbrane inovacijske projekte. Poudariti moramo, da bi pri rednem pouku lahko izvajali le dele inovacijskih projektov, ki sovpadajo z letno pripravo za posamezni predmet. V Sloveniji je področje inovacij dobro urejeno, saj v kakovostnih zbornikih o inovacijskih projektih lahko najdemo vse inovacijske projekte, ki potekajo v določenem šolskem letu na področju celotne Slovenije. Tako lahko na spletnih straneh ZRSŠ najdemo številne informacije o inovacijskih projektih, tako preteklih kot tudi sedanjih, gradivo, morebitne kontakte, ki bi jih potrebovali, obrazce, priznanja itd.

V Avstriji in Nemčiji pa to področje ni tako dobro urejeno, saj so podatki o inovacijskih projektih razdrobljeni po različnih virih in se glede na področje oziroma regijo zelo razlikujejo. Na avstrijskem šolskem portalu smo našli le malo inovacijskih projektov, ki so jih izvajale tako srednje kot tudi osnovne šole. V Avstriji kakor tudi v Nemčiji je zato mogoče inovacijske projekte, ki jih posamezna šola izvaja, najti predvsem na njihovih internetnih straneh. Nekatere šole imajo te projekte zelo lepo opisane, nekatere pa zgolj omenjene. Ker pa je osnovnih šol v Avstriji in Nemčiji precej, je podatke o inovacijskih projektih v teh državah težko najti.

## **Metodologija**

### **Raziskovalne metode**

Pri delu smo uporabili splošne teoretične raziskovalne metode. Na začetku smo na osnovi študija literature uporabili deskriptivno metodo, s pomočjo katere smo opisovali splošna dejstva o inovacijskih projektih. V nadaljevanju smo uporabili metodo analize in sinteze, saj smo iz obsežnega zbornika strokovnih prispevkov Inovacijski projekti 2007/2008 izluščili tiste, ki vsebujejo cilje iz družboslovnih vsebin; te smo nato s komparativno metodo primerjali s slovenskim učnim načrtom za predmeta spoznavanje okolja in družba. Prav tako smo tudi avstrijske inovacijske projekte primerjali z avstrijskim in slovenskim učnim načrtom.

### **Raziskovalni vzorec**

Raziskovali smo na neslučajnostnem in namenskem vzorcu inovacijskih projektov, ki smo jih našli v zborniku strokovnih prispevkov Inovacijski projekti 2007/2008. Raziskovali smo tudi na neslučajnostnem in namenskem vzorcu inovacijskih projektov v Avstriji.

### **Postopek zbiranja podatkov**

Najprej smo temeljito pregledali zbornik strokovnih prispevkov Inovacijskih projekti 2007/2008, nato pa izmed vseh inovacijskih projektov poiskali tiste, ki so se izvajali po osnovnih šolah in se povezujejo s cilji predmetov spoznavanje okolja v 1., 2. in 3. razredu ali družba v 4. in 5. razredu. Pri inovacijskih projektih v Avstriji in Nemčiji smo gradivo iskali na različnih internetnih straneh.

### **Postopek obdelave podatkov**

Pri podrobni analizi smo kvalitativno primerjali slovenske in avstrijske inovacijske projekte z učnimi načrti.

## **Koncept in obseg inovativnosti inovacijskih projektov v Sloveniji**

Koncept inovacijskih projektov v Sloveniji se razvija od leta 2003, od uveljavitve Pravilnika o posodabljanju vzgoje in izobraževanja (Uradni list Republike Slovenije, 2003).

V ta namen je opredeljenih nekaj pravil:

1. V skladu z 21. členom Pravilnika o posodabljanju vzgoje in izobraževanja novost predlaga vzgojno-izobraževalni zavod.
2. Zavod RS za šolstvo in zanj pedagoški svetovalci (konzulenti) nudijo strokovno pomoč v vsebini in metodologiji posodabljanja, spremljajo in evalvirajo novosti.
3. Vse predlagane novosti Zavod RS za šolstvo vključi v bazo vzgojno-izobraževalnih institucij, ki posodablja element oz. celoten program vzgoje in izobraževanja.
4. Novost vzgojno-izobraževalne institucije opredelijo kot: a) kurativni ukrep, potrebo za odstranitev motnje ali b) preventivno zaščito za preprečitev motenj.
5. Predlagane novosti se razvrstijo po taksonomskih ravneh.
6. Temeljni namen razvrščanja predlaganih novosti je v ustreznejši izbiri oblik in metod načrtovanja, izvajanja, spremljanja in evalviranja projekta in zato v ustreznejši izbiri svetovanja. Prehajanje med ravnmi je mogoče in zaželeno.
7. V skladu z aktualno opredeljeno ravno novosti se lahko nosilcu projekta predlaga preoblikovanje predloga projekta.
8. Novosti se oblikujejo s pomočjo metode akcijskega raziskovanja. Vodje projektov in konzulenti se za akcijsko raziskovanje usposobijo že pred izvajanjem projekta (Komljanc, 2006).

## **Prikaz rezultatov**

### **Kvantitativni podatki inovacijskih projektov**

Interes za posodabljanje kurikula »od spodaj navzgor« oziroma število inovacijskih projektov iz leta v leto narašča. To lahko razberemo iz prijav: v šolskem letu 2004/05 – 100, 2005/06 – 111, 2006/07 – 168, 2007/08 – 216 in 2008/09 116 novih projektov, nadaljuje pa se jih 136; skupaj se trenutno torej izvaja 252 inovacijskih projektov. V povprečju posodablja vzgojo in izobraževanje četrtnina vzgojno-izobraževalnih institucij.

Tabela 1: Število inovacijskih projektov, ki so bili prijavljeni na ZRSS v šolskem letu 2007/08

Vrsta vzgojno-izobraževalnih institucij	Število	Izdelali polletno poročilo	Ne delajo / so izstopili	Končali	Nadaljujejo
Vrtci	47	39	7	18	22
Osnovne šole	121	107	15	48	58
Srednje šole	22	17	6	16	10
OŠPP	19	15	4	6	9
Dijaški domovi	5	2	3	2	0
Glasbene šole	2	2	0	1	1
Skupaj	216	182	35	91	100
Skupaj 2006/07 + 2007/08	300	254	47	127	136

(Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Kvantitativni podatki o novostih, 2008)

Izbrani inovacijski projekti z vidika družboslovja v prvi in drugi triadi (Štefančič idr., 2008)

a) Inovacijski projekti v prvi triadi:

1. Izboljšajmo poznavanje in odnos do Ljubljanskega barja.
2. Izboljšanje razredne klime s pomočjo interaktivnih dejavnosti.
3. Razvijanje pozitivne razredne klime.
4. Ljudsko izročilo – povežimo preteklost s sedanostjo.
5. Razredna klima kot kriterij kakovosti pouka.
6. Klima v razredu in oddelku podaljšanega bivanja.
7. Vsaka izkušnja nam obogati življenje.
8. Bonton v osnovni šoli.
9. Preko igre do odgovornega vedenja.

b) Inovacijski projekti v drugi triadi:

1. Izboljšajmo poznavanje in odnos do Ljubljanskega barja.
2. Izboljšanje razredne klime s pomočjo interaktivnih dejavnosti.
3. Razvijanje pozitivne razredne klime.
4. Ljudsko izročilo – povežimo preteklost s sedanostjo.
5. Ekološka problematika kraja – izziv za mlade raziskovalce.
6. Izboljšajmo razredno in šolsko klimo zaradi zmanjševanja nasilja.

Iz zbornika strokovnih prispevkov Inovacijski projekti 2007/2008 smo v prvi triadi izbrali 9, v drugi pa 6 inovacijskih projektov, pri katerih bi se dalo uresničevati



cilje iz družboslovnih vsebin. V prvi triadi bi cilje lahko uresničevali pri predmetu spoznavanje okolja, v drugi triadi pa pri predmetu družba v 4. in 5. razredu. Ugotovili smo, da bi lahko cilje iz družboslovnih vsebin uresničevali pri štirih zgoraj omenjenih inovacijskih projektih (1., 2., 3. in 4.), ki se pojavljajo tako v prvi kot v drugi triadi. Pri ostalih inovacijskih projektih so cilji družboslovnih vsebin izvzeti pretežno iz prve ali druge triade.

## Vsebinska področja inovacijskih projektov

Za posodabljanje novosti so bila opredeljena tri vsebinska področja:

1. **Poti do kakovostnega učenja ali znanja.** Pri tem področju je cilj, da učenci s pomočjo raznolikih metod in oblik dela pridobijo novo znanje.
2. **Delo razrednika in oddelčne skupnosti, klima.** To področje se ukvarja z izboljševanjem razredne klime, ki je ključnega pomena, da lahko delo v razredu steče ter da se učenci med seboj dobro razumejo in se v šoli dobro počutijo.
3. **Strokovni razvoj strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.**

Vsak vzgojno-izobraževalni zavod je svojo temo uvrstil v eno izmed področij posodabljanja (Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Novosti inovacijskih projektov Zavoda Republike Slovenije za šolstvo v šolskem letu 2007/2008).

### Prva triada:

Tri projekte, Izboljšajmo poznavanje in odnos do Ljubljanskega barja, Ljudsko izročilo – povežimo preteklost s sedanostjo in Vsaka izkušnja nam obogati življenje, lahko uvrstimo v vsebinsko področje Poti do kakovostnega učenja ali znanja. Vse ostale inovacijske projekte, Izboljšanje razredne klime s pomočjo interaktivnih dejavnosti, Razvijanje pozitivne razredne klime, Razredna klima kot kriterij kakovosti pouka, Klima v razredu in oddelku podaljšanega bivanja, Bonton v osnovni šoli in Preko igre do odgovornega vedenja, pa lahko uvrstimo v vsebinsko področje Delo razrednika in oddelčne skupnosti, klima. Iz tretjega vsebinskega področja, Strokovni razvoj strokovnih delavcev, nismo našli nobenega inovacijskega projekta.

### Druga triada:

Tri projekte, Izboljšajmo poznavanje in odnos do Ljubljanskega barja, Ekološka problematika kraja – izziv za mlade raziskovalce ter Ljudsko izročilo – povežimo preteklost s sedanostjo, lahko uvrstimo v vsebinsko področje Poti do kakovostnega učenja ali znanja. Naslednji trije inovacijski projekti, Izboljšanje razredne klime s pomočjo interaktivnih dejavnosti, Izboljšajmo razredno in šolsko klimo zaradi zmanjševanja nasilja ter Razvijanje pozitivne razredne klime, spadajo v vsebinsko področje Delo razrednika in oddelčne skupnosti, klima. Iz tretjega vsebinskega področja, Strokovni razvoj strokovnih delavcev, nismo našli nobenega inovacijskega projekta. Učitelji torej redkeje razvijajo profesionalno znanje, pogosteje posegajo neposredno v vzgojno-izobraževalni proces (Štefančič idr., 2008).

## Inovacijski projekti glede na zastopanost tematskih sklopov

### a) Prva triada

Tabela 2: Inovacijski projekti v okviru tematskih sklopov predmeta spoznavanje okolja

INOVACIJSKI PROJEKT	Izboljšajimo poznavanje in odnos do Ljubljanskega barja	Preko igre do odgovornega vedenja	Razredna klima kot kriterij kakovosti pouka	Klima v razredu in oddelku podaljšane bivanja	Izboljšanje razredne klime s pomočjo interaktivnih dejavnosti	Ljudsko izročilo – povežimo preteklost s sedanjostjo	Vsaka izkušnja nam obogati življenje	Razvijanje pozitivne razredne klime	Bonton v osnovni šoli
TEMATSKI SKLOP									
KDO SEM							+		+
JAZ IN TI, VI IN MI		+	+	+	+		+	+	+
JAZ IN MOJA ŠOLA		+	+	+	+			+	+
BILO JE NEKOČ ...	+					+			
JAZ IN ZDRAVJE							+		+
POGLEDAM NAOKROG	+						+		+
KAJ ZMOREM NAREDITI									+
KDO SMO IN KAKO ŽIVIMO							+		
KJE ŽIVIMO									+

(Kmeč idr., 2005)

## b) Druga triada

Tabela 3: Inovacijski projekti v okviru tematskih sklopov predmeta družba

TEMATSKI SKLOP		INOVACIJSKI PROJEKT	Izboljšajmo poznavanje in odnos do Ljubljanskega barja	Ekološka problematika kraja – izziv za mlade raziskovalce	Ljudsko izročilo – povežimo preteklost s sedanjostjo	Izboljšanje razredne klime s pomočjo interaktivnih dejavnosti	Izboljšajmo razredno in šolsko klimo zaradi zmanjševanja nasilja	Razvijanje pozitivne razredne klime
DRUŽINA		Dom, domačija	+	+				
		Načini življenja			+	+		
		Medsebojni odnosi				+		
ŠOLA, ŠOLANJE		Življenje v šolski skupnosti				+	+	+
		Domači kraj	+	+				
SOSESKA		Razvoj domačega kraja	+	+	+			
		Sodelovanje med ljudmi			+	+	+	+
		Naravne značilnosti	+	+				
		Povezanost ljudi, naselij, pokrajin v preteklosti in danes			+	+		
		Zgodovinski razvoj v domači pokrajini		+				

(Bogataj idr., 2006)

## Koncept in obseg inovativnosti inovacijskih projektov v tujini

### a) Avstrija

Tudi v Avstriji šole izvajajo inovacijske projekte, vendar le-ti širši javnosti niso predstavljeni tako podrobno kot pri nas. Inovacijske projekte je mogoče najti na spletnih straneh posameznih šol, nekaj pa tudi na avstrijskem šolskem portalu. Na avstrijskem šolskem portalu je le 22 projektov, ki so jih izvajale tako srednje kot tudi osnovne šole v različnih šolskih letih. Pri posameznih inovacijskih projektih ni znano, ali jih je izvajala osnovna ali srednja šola. Izmed 22 projektov smo izbrali tiste, za katere smo menili, da bi cilje lahko uresničevali pri pouku spoznavanja okolja in se navezujejo na področje družboslovja. Izbrane projekte smo primerjali z avstrijskim in slovenskim učnim načrtom.

Tabela 4: Avstrijski inovacijski projekti

INOVACIJSKI PROJEKT	SLOVENSKI UČNI NAČRT / TEMATSKI SKLOP	AVSTRIJSKI UČNI NAČRT / TEMATSKI SKLOP
NOVA GENERACIJA VIN	KDO SMO IN KAJ DELAMO (3. razred) KAJ ZMOREM NAREDITI (2. in 3. razred)	GOSPODARSTVO Delo in poklici TEHNIKA Kako delujejo predmeti Nevarnosti tehnike
DEŽELA LJUDI – drug z drugim	JAZ IN TI, VI IN MI (1., 2. in 3. razred) KJE ŽIVIMO (3. razred)	DRUŽBA – SKUPNOST Živeti skupaj
DAN ZDRAVJA	JAZ IN ZDRAVJE (1., 2. in 3. razred)	OTROK IN ZDRAVJE Prehrana Nevarnosti za naše zdravje Biti bolan
OTROCI, MLADI IZ AFRIKE	KDO SEM (1. razred) JAZ IN TI, VI IN MI (1., 2. in 3. razred) KJE ŽIVIMO (3. razred)	DRUŽBA – SKUPNOST Živeti skupaj

(Österreichisches Schulportal. Innovation Projekte)

### b) Nemčija

Inovacijski projekti s področja osnovne šole povezujejo teorijo in prakso s ciljem, da bi ubrali in preizkusili nove in izboljšane poti. Spoznanja takšnega načina dela so uporabna in dostopna vsem udeležencem izobraževalnega sistema – v okviru predavanj in kvalitativnega razvoja (Grundschule Bildung in Deutschland. Innovation Projekte).

## Postopek

Podlaga za opravljeno razvrstitev področij inovacijskih projektov je bila najprej *sedem vsebinskih področij konference ministrstva za kulturo (KMK): Jezik; Povezava vrtec – osnovna šola; Osnovnošolsko izobraževanje; Izobraževanje oseb s posebnimi potrebami; Zagotavljanje kakovosti; Profesionalnost učiteljev; Celodnevne ponudbe*. Zelo hitro je postalo jasno, da ta razdelitev v nemškem izobraževalnem sistemu ne bo zadostovala. Prvi korak v smeri širitve in realizacije inovativnih vsebinskih področij so bila integrirano objavljena predmetna področja. Poleg tega so bili na podlagi konkretnih obdelav podatkov določeni tudi nadaljnji ključni pojmi za razširitev klasifikacije, ki ne opisuje zelo konkretnih in specifičnih inovativnih pristopov, temveč bolj z izobraževanjem povezana vsebinska področja. Na seji spremljevalne skupine ljudi, vključenih v Inovacijski portal, kritičnih komentatorjev in tehničnih urednikov nemškega izobraževalnega strežnika je bila iz vseh obravnavanih poimenovanj dokončno izdelana osnova za razvrščanje vsebinskih področij o inovacijskih projektih na področju izobraževanja. Pri tem so posebej pazili, da so zagotovili optimalno prijaznost za uporabnike interneta. Ta zahteva je privedla do sprememb, združevanj, razširitev ali celo do preoblikovanj zgoraj omenjene terminologije in razdelitve. Izboljšana vsebinska področja inovacijskih projektov zajemajo: osnovnošolsko izobraževanje; jezikovno spodbujanje; medkulturno izobraževanje; medijsko izobraževanje; demokratično vzgojo in vzgojo vrednot; preprečevanje nasilja; izobraževanje za trajnostni razvoj; zdravstveno vzgojo; spodbujanje izobraževanja za ljudi s posebnimi potrebami; spodbujanje nadarjenih; individualno podporo; celodnevno ponudbo v šoli; enakost spolov; standarde izobraževanja; spretnosti; preizkušnje; kakovostni menedžment; ovrednotenje; poučevanje/učenje; samousmerjeno učenje; e-učenje; neformalno učenje; vseživljenjsko učenje; izobraževalne programe; prestrukturiranje (bolonjski proces); strukturne spremembe v izobraževanju; prepustnost izobraževalnih programov; izobraževanje v mednarodnih kontekstih; izobraževalne mreže; povezovanje izobraževanja z gospodarstvom; transfer znanja; razvijanje spretnosti pedagoškega osebja. Na področju osnovnošolskega izobraževanja se inovacijski projekti najpogosteje izvajajo pri izgrajevanju in izboljšanju osnovnih spretnosti, kot so: sposobnost branja, razumevanje matematike in znanosti. Razvijanje teh spretnosti je potrebno za uspešen izobraževalni proces (Innovationsportal. Innovative Projekte und Programme).

Znotraj zgoraj omenjenih vsebin s področja osnovnošolskega izobraževanja bi lahko našli tudi inovacijske projekte, ki sovpadajo s predmetom družba. Toda v Nemčiji so inovacijski projekti zastavljeni zelo široko in splošno, zato ne moremo najti neposredne povezave z učnim načrtom, kot je to mogoče pri naših inovacijskih projektih. Inovacijski projekti se prav tako zelo razlikujejo glede na posamezno zvezno deželo v Nemčiji.

## Ugotovitve

Ugotavljamo, da se število šol in drugih institucij, ki se vključujejo v inovacijske projekte, iz leta v leto povečuje. Naslove inovacijskih projektov odbirajo glede na lastne potrebe, želje in problematiko, s katero se srečujejo. To potrjuje nekatera naša predvidevanja, da se učitelji vedno bolj zavedamo, da novosti koristijo tako učencem kot tudi učiteljem. Hkrati pa tudi številna strokovna literatura vedno bolj poudarja pomen posodabljanja, ki naj bi bil del vsakodneвне dejavnosti vzgoje in izobraževanja, naš način življenja.

Pohvaliti velja zelo kakovostne zbornike inovacijskih projektov Zavoda RS za šolstvo, v katerih lahko tudi šole in drugi posamezniki, ki še niso vključeni v inovacijske projekte, poiščejo kakšno zanimivo informacijo. Prav tako so na internetni strani Zavoda RS za šolstvo v poglavju Inovativna edukacija opisani vsi postopki, kako se vključiti v inovacijski projekt, kako poteka delo, na koga se lahko obrnemo v primeru težav itd.

Inovacijski projekti, katerih podatke najdemo na spletnih straneh Zavoda RS za šolstvo, so po tematiki zelo široki in zato smo tudi pričakovali, da bo tistih projektov, pri katerih bi lahko uresničevali učne cilje s točno določenega področja – v našem primeru je to predmet družba, veliko manj. Nekateri inovacijski projekti se izvajajo tudi v glasbenih šolah, vrtcih, šolah s prilagojenimi programi, dijaških domovih itd., zato smo takšne inovacijske projekte izločili že prej.

Ugotavljamo, da se je večina projektov (iz zbornika strokovnih prispevkov za leto 2007/08), ki smo jih uvrstili med »družboslovne«, nanašalo na v zadnjih letih precej aktualno temo v naših šolah – klima v razredu, odnosi med učenci in učitelji, bonton – torej tistih, ki jih uvrščamo v vsebinsko področje Delo razrednika in oddelčne skupnosti, klima. Čeprav je poudarek na vsebinah, povezanih z medsebojnimi odnosi, odnosi med učitelji in učenci, odnosi do drugačnosti na primarni stopnji izobraževanja, natančneje pri predmetu spoznavanje okolja v 1., 2. in 3. razredu in predmetu družba v 4. in 5. razredu, precejšen, učitelji izkazujejo potrebo še po večji aktualizaciji tovrstne tematike.

Pri vseh inovacijskih projektih smo ugotovili, da so sodelujoči po njihovem poteku opazili neke pozitivne spremembe in napredek glede na izhodiščno stanje. Zavedajo pa se, da se na vsakem področju lahko stanje še izboljša, in si bodo za boljše razmere prizadevali tudi v prihodnosti. Pri nekaterih inovacijskih projektih so navajali slabšo usposobljenost za določen način dela in pripravljenost, da se na tem področju izboljšajo, če jim bo ponujena ustrezna strokovna podpora. Morda je minilo premalo časa, da bi lahko izpostavljali močna področja. Vsekakor so to začetki in ti premiki so del procesa, ki se pokažejo v nekem daljšem obdobju. Želijo si poganjati in vrteti to kolo še naprej. Menimo, da so na dobri poti k tej uresnitvi.

Podatkov o inovacijskih projektih, ki potekajo v Avstriji in Nemčiji, je žal bistveno manj oziroma je inovacijske projekte, ki jih izvajajo šole v Avstriji in Nemčiji, mogoče najti predvsem na njihovih spletnih straneh. Torej so tovrstni podatki precej razdrobljeni. Nekaj podatkov o projektih, ki so potekali v Avstriji, je zbranih na avstrijskem šolskem portalu, vendar le-ti niso najbolj sodobni ali pa gre bolj za

razpise projektov. Veliko izmed teh projektov je bilo tudi s področja naravoslovja in so jih izvajale srednje šole, zato jih nismo mogli uvrstiti v raziskavo. Za Nemčijo imamo prav tako podatke, kako se je inovativni koncept razvijal in razširjal na vedno več vsebinskih področij. Vendar pa posamezne inovacijske projekte lahko najdemo le na šolah, ki jih izvajajo, saj nimajo nekega skupnega portala, kjer bi lahko črpali podatke za celo državo. Želeli bi si, da bi bilo področje inovacijskih projektov tudi v Avstriji in Nemčiji tako dobro urejeno, kot je v Sloveniji, saj bi tako lahko vsi, ki jih področje inovacij, inovacijskih projektov zanima, tudi od tam pridobili še kakšno informacijo, idejo več.

## VIRI IN LETERATURA

- School Innovation. Pathway to the Knowledge Society.* (b. d.). Australian Government: School Education. Pridobljeno 10. 5. 2009, s [http://www.dest.gov.au/sectors/school\\_education/publications\\_resources/school\\_innovation/chapter\\_8.htm](http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/school_innovation/chapter_8.htm).
- Bogataj, J., Budnar, M., Janša Zorn, O., Rener, T., Umek, M., Zabukovec, M. idr. (2006). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja*. Družba. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Grundschule Bildung in Deutschland. Innovation Projekte.* (b. d.). Pridobljeno 30. 1. 2009, s <http://grundschule.bildung-rp.de/index.php?id=4140&0=&type=98>.
- Innovationsportal. Innovative Projekte und Programme.* (b. d.). Pridobljeno 30. 1. 2009, s [http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/zeigen\\_e.html?seite=4598](http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/zeigen_e.html?seite=4598).
- Komljanc, N. (2006). *Skriti zaklad: inovacijski projekti vzgojno-izobraževalnih zavodov v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo in Ministrstvom za šolstvo in šport*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 22. 1. 2009, s [http://www.zrss.si/pdf/IP\\_VIZ\\_zavodov\\_gradivo.pdf](http://www.zrss.si/pdf/IP_VIZ_zavodov_gradivo.pdf).
- Krnel, D., Cunder, K., Antič M., Janjac, M., Rakovič, D., Velkavrh, A. idr. (2005). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Spoznavanje okolja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Likar, B. (2004). *Inovativnost v šoli*. Ljubljana: Inštitut za inovativnost in tehnologijo.
- Österreichisches Schulportal. Innovation Projekte.* (b. d.). Pridobljeno 20. 2. 2009, s <http://www.schule.at/index.php?url=suche&pool=projekte&suchtext=Innovation%20Projekte>.
- Štefančič, E., Jerič, N., Nahtigal, J., Pahor, D., Ribič Hederih, B., Vidmar, K. idr. (2008). *Inovacijski projekti 2007–2008*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 20. 1. 2009, s [http://www.zrss.si/pdf/\\_Strokovni%20prispevki%20IP\\_07-08.pdf](http://www.zrss.si/pdf/_Strokovni%20prispevki%20IP_07-08.pdf).
- The Innovation Unit. What is Innovation.* (b. d.). Pridobljeno 15. 5. 2009, s <http://www.innovation-unit.co.uk/content/view/280/1018/>.
- Uradni list Republike Slovenije, št. 13/2003. Pravilnik o posodabljanju vzgoje in izobraževanja.* (2003). Pridobljeno 22. 1. 2009, s <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?stevilka=561&urlid=200313>.

---

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. *Kvantitativni podatki o novostih*. (2008). Pridobljeno 20. 1. 2009, s

[http://www.zrss.si/pdf/\\_KVANTITATIVNI%20PODATKI%20O%20NOVOSTIH.pdf](http://www.zrss.si/pdf/_KVANTITATIVNI%20PODATKI%20O%20NOVOSTIH.pdf).

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. *Novosti inovacijskih projektov Zavoda Republike Slovenije za šolstvo v šolskem letu 2007/2008*. (b. d.). Pridobljeno 21. 1. 2009,

s [http://www.zrss.si/pdf/\\_NOVOSTI%20INOVACIJSKIH%20PROJEKTOV%20ZAVODA%20RS%20ZA%20ŠOLSTVO.pdf](http://www.zrss.si/pdf/_NOVOSTI%20INOVACIJSKIH%20PROJEKTOV%20ZAVODA%20RS%20ZA%20ŠOLSTVO.pdf).

Elektronski naslov: [jasmina777@gmail.com](mailto:jasmina777@gmail.com)

[ksenija.sersen@gmail.com](mailto:kсенija.sersen@gmail.com)

[vlasta.hus@uni-mb.si](mailto:vlasta.hus@uni-mb.si)

*Založniški odbor je prispevek prejel 27. 10. 2009.*

Recenzentski postopek je bil zaključen 14. 12. 2009.

---



## SPLOŠNO O REVIJI

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

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

### NAVODILA AVTORJEM

Pri pripravi prispevkov je potrebno upoštevati naslednja navodila:

- Kategorijo prispevka predlaga avtor, končno presojo pa na osnovi dveh anonimnih recenzij opravi uredništvo.
- Prispevki naj bodo pripravljene v enem od standardnih računalniških programov za obdelavo besedil (npr. Microsoft Word). Pisava besedila naj bo velikosti 12, oblika pisave Times New Roman. Besedilo naj bo napisano z 1,5-vrstičnim razmikom, obojestransko poravnano, robovi naj bodo 2,5 cm.
- Dolžina prispevka s povzetkoma v slovenskem in angleškem jeziku, literaturo ter ključnimi besedami naj ne presega 8 strani (okoli 15.000 znakov).
- Povzetek in ključne besede naj bodo na začetku prispevka, velikost pisave 10.
- Dolžina povzetka naj obsega do 200 besed.
- Opombe naj bodo navedene sproti (na dnu strani), velikost pisave 10.
- Vodilni naslovi naj bodo zapisani krepko, prvi podnaslovi ležeče, drugi podnaslovi pa navadno. Naslovov ne številčite in ne uporabljajte velikih tiskanih črk.
- Literatura naj vsebuje pomembna dela, ki jih je avtor uporabljal med pisanjem članka. Seznam naj bo urejen po abecednem vrstnem redu, velikost pisave 10.
- Odstavki naj bodo ločeni z vrinjeno vrstico, brez začetnega zamika.
- Slike (grafi in drugi grafični prikazi, fotografije ...) in tabele smiselno vključite v prispevek. Pod slikami oz. nad grafi navedite zaporedne številke in naslove, uporabite pisavo Times New Roman, ležeče, velikost 10 (primer: *Slika 1: Naslov slike*). Fotografije naj bodo izostrene in kontrastne (znotraj DIN A4-formata).
- Struktura izvirnih znanstvenih prispevkov naj se praviloma drži metodologije IMRAD (Introduction, Method, Results And Discussion), ostali prispevki pa so lahko strukturirani tudi drugače.

- Pri pripravi prispevkov je potrebno upoštevati APA-standarde glede citiranosti in navajanja virov. Primeri:  
Knjige: priimek, začetnica imena avtorja, leto izida, naslov, kraj, založba.  
Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.  
Članki v revijah: priimek, začetnica imena avtorja, leto izida, naslov prispevka, ime revije, letnik, številka, strani.  
Planinšec, J. (2002). Športna vzgoja in medpredmetne povezave v osnovni šoli. *Šport*, 50 (1), 11–15.  
Prispevki v zbornikih: priimek, začetnica imena avtorja, leto izida, naslov prispevka, podatki o knjigi ali zborniku, strani, kraj, založba.  
Fošnarič, S. (2002). Obremenitve šolskega delovnega okolja in otrokova uspešnost. V M. Juričič (ur.), *Šolska higiena: zbornik prispevkov* (str. 27–34). Ljubljana: Sekcija za šolsko in visokošolsko medicino SZD.
- Vključevanje reference v tekst: če gre za dobesedno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Lipovec, 2005, str. 9), če pa gre za splošno navedbo, stran izpustimo (Lipovec, 2005).
- Vsak prispevek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, leto rojstva, njegov naslov, naslov prispevka, akademski in strokovni naziv, naslov ustanove, kjer je zaposlen, in elektronski naslov (e-mail).
- Kakovost prispevkov zagotavlja uredništvo z dvema anonimnima recenzijama. Uredniki si pridržujejo pravico, da naredijo uredniške spremembe in spremenijo obliko besedila tako, da je skladno s slogom revije. Za objavljene prispevke se ne plačujejo honorarji.

Prispevke lahko avtorji pošljejo po elektronski pošti na naslov **zalozba.pef@uni-mb.si** ali jih natisnjene in na zgoščenki pošljejo na naslov:

UNIVERZA V MARIBORU  
PEDAGOŠKA FAKULTETA MARIBOR  
REVILJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE  
Koroška c. 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 martial include: book reviews, short articles, lists of scientific events and meetings as well as other related material.

## GUIDELINES FOR SUBMISSION

The following guidelines must be followed to submit a manuscript:

- Please include the following information with your submission: category of article, brief biography of the author, author's preferences and an evaluation of the article based on at least two recent anonymous editorial opinions.
- Articles must be formatted in an acceptable word processing program (ex. Microsoft Word for Windows) Manuscripts must be typed, 12-point Times New Roman font, 1.5-spaced, justified alignment with 2.5cm margins.
- Article length, including abstract (in either Slovene or English) and key words, should not exceed 8 pages (around 150,000 characters).
- Abstract and key words should be placed at the beginning of the article, using 10-point font size.
- Abstracts can be up to 200 words.
- Footnotes must be contiguous (at the bottom of the page), 10-point font size.
- Main titles must be in bold print, first subtitles must be in italics, all other subtitles in regular font. Do not number titles and do not use capital letters.
- References list should include only the most important works consulted. References should be in alphabetical order using 10-point font size.
- Paragraphs must be separated by a blank space, without indentation.
- Illustrations (graphs, photographs, etc.) and tables should be logically included in the text. Illustrations should be numbered and have titles written below them (written above tables). Use Times New Roman font, italicized and 10-point font size (example: *Illustration 1: Title of Illustration*). Photographs should be contrasting, clear, and in focus (in DIN A4 format).

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

Example:

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

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

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

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

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

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

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

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

UNIVERZA V MARIBORU  
PEDAGOŠKA FAKULTETA MARIBOR  
REVILJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE  
Koroška c. 160  
2000 MARIBOR  
SLOVENIJA